

Grundlegung, Bestandsaufnahme und
pädagogische Weiterentwicklung des
Jugendarrests in Deutschland unter
besonderer Berücksichtigung des
Jugendarrestvollzuges in
Nordrhein-Westfalen

Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010
vorgelegt von

Anne Bihs
aus Mettmann

Juni 2013

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juli 2013 angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Philipp Walkenhorst

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Frieder Dünkel

„Jede jugendpädagogische Konzeption muss die Entwicklungstatsache ernst nehmen.“

(Helmut Fend)

Inhaltsverzeichnis

I	Theoretische Grundlagen	9
1	Einleitung	10
1.1	Verortung der Arbeit	17
2	Curriculare Zugänge und pädagogisches Handeln in der Entwicklungsphase Jugend	20
2.1	Das Jugendalter als Entwicklungsphase	24
2.1.1	Das Konzept der Entwicklungsaufgaben	25
2.1.2	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	62
2.2	Risiko- und Schutzfaktoren der Entwicklung im Jugendalter sowie Ergebnisse der Verlaufs- und Abbruchforschung	64
2.2.1	Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychopathologie	65
2.2.2	Ergebnisse der Verlaufs- und Abbruchforschung	73
2.2.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	76
2.3	Theorien abweichenden Verhaltens	85
2.3.1	Soziologische Ansätze	90
2.3.2	Lerntheoretische Ansätze	93
2.3.3	Bindungstheoretische Ansätze/Kontrolltheorien	95
2.3.4	Pädagogische und entwicklungspsychologische Interpretation der Theorien abweichenden Verhaltens	98
2.3.5	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	114
2.4	Erziehung als professionelles pädagogisches Handeln	116
2.4.1	Grundformen pädagogischen Handelns	125
2.4.2	Das pädagogische Arrangement von Lernprozessen	129
2.4.3	Anforderungen an das pädagogische Personal	141
2.4.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	145
2.5	Erziehung unter besonderen Bedingungen	153
2.5.1	Die Bedeutung von Zeit in der Pädagogik - Kurzzeitpädagogik?	153
2.5.2	Erziehung unter Bedingungen des Freiheitsentzuges	162
2.5.3	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	166
3	Straffälliges Verhalten bei jungen Menschen und der Jugendarrest als strafrechtliche Reaktion	171

3.1	Straffälliges Verhalten bei jungen Menschen	171
3.1.1	Der Kriminalitätsbegriff	172
3.1.2	Merkmale der Straffälligkeit bei jungen Menschen	173
3.1.3	Umfang und Struktur der Straffälligkeit bei jungen Menschen	175
3.1.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	178
3.2	Der Jugendarrest als strafrechtliche Reaktion auf straffälliges Verhalten bei jungen Menschen	180
3.2.1	Rechtliche Grundlagen und Zielsetzung	181
3.2.2	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	200
3.2.3	Historische Entwicklung	201
3.2.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	208
3.2.5	Aktueller Forschungsstand zum Jugendarrest	209
3.2.6	Wirkungsforschung zum Jugendarrest	230
3.2.7	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	235
3.2.8	Positionen und aktuelle (kriminal-)politische Entwicklungen zum Jugend- arrest	238
3.2.9	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	257
 II Befunderhebung zum Jugendarrest in NRW		264
 4 Forschungsdesign		265
4.1	Entwicklung der Forschungsfragen	265
4.2	Ableitung der Hypothesen	268
4.3	Methodische Vorgehensweise	273
4.3.1	Ursprünglich geplante Vorgehensweise	273
4.3.2	Aktualisierte methodische Vorgehensweise	274
4.4	Entwicklung der Erhebungsinstrumente	277
4.4.1	Operationalisierung der Variablen/Ableitung der Items für den Fragebogen	277
4.4.2	Operationalisierung der Variablen/Ableitung der Items für den Aktenana- lysebogen	280
4.4.3	Bestimmung möglicher Störvariablen	284
4.5	Stichprobenauswahl	287
4.6	Geplante Auswertungsmethoden	290
4.7	Durchführung	291
 5 Ergebnisdarstellung		293
5.1	Erster Untersuchungsbereich: Befragung	293
5.1.1	Beschreibung der Stichprobe	293
5.1.2	Organisatorischer Rahmen	296
5.1.3	Personalauswahl und -organisation	302

5.1.4	Materiell-räumliche Strukturen	307
5.1.5	Die inhaltliche Ausgestaltung des Arrestvollzuges	310
5.1.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	322
5.2	Zweiter Untersuchungsbereich: Aktenanalyse	323
5.2.1	Beschreibung der Stichprobe	323
5.2.2	Bestandteile der Arrestakten	326
5.2.3	Lebenslagen und Lernausgangslagen der Arrestierten	332
5.2.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	347
6	Diskussion der Ergebnisse und curriculare Schlussfolgerungen	349
6.1	Synopse der empirischen Untersuchung und pädagogisch/curriculare Ableitungen	349
6.2	Kritische Betrachtung der eigenen Vorgehensweise	378
III	Kurzzeitpädagogische Perspektiven des Jugendarrests	380
7	Der Jugendarrest als ein Ort der Jugendbildung - ein Ausblick	381
7.1	Bildungsarbeit im Jugendarrest	386
7.2	Zum Arrangement eines Curriculums im Jugendarrest als Ort der Jugendbildung	389
7.2.1	Organisationsstruktur	389
7.2.2	Methoden, Handlungsformen und Materialien	392
7.2.3	Vorschlag für eine Drei-Tage-Struktur	396
7.2.4	Gruppenkennzahlen und Bedarfe	399
7.3	Weiterer Forschungsbedarf	403
7.4	Gesamtfazit	404
	Literaturverzeichnis	406
	Abkürzungsverzeichnis	435
	Abbildungsverzeichnis	437
	Tabellenverzeichnis	438
	Anhang	442
A	Fragebogen zur Befunderhebung der gegenwärtigen Ausgestaltung des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen	442
B	Aktenanalysebogen zur Untersuchung der Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestklientel	486

Teil I

Theoretische Grundlagen

Kapitel 1

Einleitung

Die zweite Ausgabe des Jahres 2011 der Zeitschrift „Forum Strafvollzug“ trägt die Überschrift „Sinn und Unsinn des Jugendarrests“. Expertinnen und Experten des Jugendarrests tragen darin kontroverse Ansichten zum Zweck, zur Ausgestaltung und zur Zielsetzung des Jugendarrests in Deutschland vor. Sehr kritische Haltungen zum Jugendarrest, der nicht in der Lage sei, den Erziehungsgedanken adäquat in die Praxis umzusetzen (vgl. hierzu Pörksen 2011, 70; Thalmann 2011, 83) treffen auf optimistischere Ansichten, die den Jugendarrest als Chance für die jungen Menschen sehen, ihr Leben zu ändern und in den Griff zu bekommen (vgl. hierzu Pütz 2011, 84; Coerdts 2011, 92).

Einig ist sich die genannte Autorinnen- und Autorenschaft darin, dass der Jugendarrest dazu beitragen soll, jungen Menschen dazu zu verhelfen, ein Leben ohne Straftaten und in sozialer Verantwortung zu führen. Einigkeit besteht auch darin, dass sich die Ausgestaltung des Jugendarrests am Erziehungsgedanken orientieren muss. Dies deckt sich mit der gesetzlichen Zielsetzung des § 2 Abs. 1 Jugendgerichtsgesetz (JGG):

Die Anwendung des Jugendstrafrechts soll vor allem erneuten Straftaten eines Jugendlichen oder Heranwachsenden entgegenwirken. Um dieses Ziel zu erreichen, sind die Rechtsfolgen und unter Beachtung des elterlichen Erziehungsrechts auch das Verfahren vorrangig am Erziehungsgedanken auszurichten.

Ebenso lautet die Bestimmung zum Jugendarrest in § 90 Abs. 1 JGG wie folgt:

Der Vollzug des Jugendarrestes soll das Ehrgefühl des Jugendlichen wecken und ihm eindringlich zum Bewusstsein bringen, dass er für das von ihm begangene Unrecht einzustehen hat. Der Vollzug des Jugendarrestes soll erzieherisch gestaltet werden. Er soll dem Jugendlichen helfen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben.

Was nun die fachliche Diskussion zum Jugendarrest in Deutschland polarisiert, sind unterschiedliche Auffassungen darüber, wie der Erziehungsgedanke in die Praxis um-

zusetzen ist und wie ein professioneller (pädagogischer) Beitrag zur Verhinderung erneuter Straffälligkeit und zu einem Leben in sozialer Verantwortung gestaltet sein soll. Verschiedene Positionen von der Abschaffung des Jugendarrests, über seine Modifizierung bis hin zur Beibehaltung dieses Instruments stehen sich hier gegenüber (siehe dazu Abschnitt 3.2.8).

Diese Arbeit hat zum Ziel, einen Beitrag zur pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests auf der Grundlage hermeneutischer und empirischer Zugänge zu leisten. Dabei bildet die junge Klientel - also straffällig gewordene Menschen zwischen 14 und unter 21 Jahren, die zu Jugendarrest verurteilt wurden, - den Ausgangspunkt dieser Arbeit, da alle hier angestellten Überlegungen auf die Förderung ihrer Entwicklung im Sinne des gesetzlichen Ziels des Jugendarrests gerichtet sind.

Dazu sollen in einem theoretischen Teil I Erkenntnisse zu den Bedingungen und Besonderheiten der Entwicklung im Jugend- und Heranwachsendenalter für die inhaltliche Ausgestaltung des Jugendarrests bemüht und klientelgerechte sowie zielführende zu bearbeitende Themenstellungen in Form curricularer Bausteine abgeleitet werden.

Unter Einbezug der unter Abschnitt 1.1 genannten Wissenschaftsdisziplinen sowie des gesetzlichen Ziels des Jugendarrests sollen ferner Handlungsspielräume, Inhalte und Methoden einer professionellen Kurzeitpädagogik für den Jugendarrest ausgelotet und die curricularen Bausteine auf dieser Basis erweitert werden, so dass am Ende des theoretischen Teils die Grundlegung einer pädagogischen Konzeption für den Jugendarrest erfolgen kann.

Als weitere Erkenntnisquelle dient eine im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung über die gegenwärtige (pädagogische) Ausgestaltung des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen sowie über die Lebens- und Lernausgangslagen der Klientel im dortigen Jugendarrest (Teil II).

Auf der Basis dieser Ergebnisse sollen Ressourcen und Optimierungsbedarfe des Arrestvollzugs in Nordrhein-Westfalen benannt und in die im Theorieteil erarbeitete Grundlegung einer pädagogischen Konzeption für den Jugendarrest integriert werden (Teil III).

In einem dritten Teil dieser Arbeit, der als Ausblick fungiert, wird - unter Einbezug der theoretischen und empirischen Erkenntnisse - ein erster Entwurf für die konkrete pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests vorgestellt.

Den Anstoß zu dieser Struktur gab einerseits die Sichtung des Forschungsstandes und der fachlichen Diskussionen um den Jugendarrest in Deutschland, aus der hervorgeht, dass eine durchgehende und systematische pädagogische Ausgestaltung gegenwärtig nicht stattfindet und aktuelle Forschungsergebnisse über die momentane (pädagogische) Realität des Jugendarrests nicht bzw. nur punktuell verfügbar sind (siehe

dazu auch Abschnitt 3.2.5). Somit ist auch nicht oder nicht ausreichend dokumentiert, welche Erfolge der Jugendarrest in seiner pädagogischen Arbeit bisher erzielen konnte und auf welche vorhandenen (personellen, materiellen sowie inhaltlichen) Ressourcen zurückgegriffen werden kann. Dieser theoretischen und empirischen Forschungslücke begegnet die vorliegende Arbeit.

Andererseits gab die Struktur der pädagogischen Ableitungen aus vorhandenen Theorien gestörten Verhaltens bei Benkmann (1989) einen weiteren Anstoß, die vorliegenden theoretischen Erklärungszusammenhänge analog daraufhin zu untersuchen, welche pädagogischen Konsequenzen sich daraus zielführend für die Ausgestaltung des Jugendarrests ableiten lassen.

Dabei gilt der Jugendarrest als das „umstrittenste Sanktionsinstrument“ des Jugendstrafrechts (BT-Drs. 11/5829, 18), so dass die hier angestrebte Pädagogisierung dieses Instruments durchaus fragwürdig erscheinen mag. So wurde bereits erwähnt, dass Kritikerinnen und Kritiker des Jugendarrests seine Abschaffung fordern, was angesichts der (wenigen) vorhandenen empirischen Befunde zunächst als nachvollziehbar erscheint (Albrecht 2000, 224f.; siehe auch Abschnitt 3.2.8).

Drei zentrale Gründe, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen, sprechen allerdings gegen die sofortige und ersatzlose Abschaffung des Jugendarrests:

Erstens entbehrt eine solche Forderung der realistischen Grundlage, da der Jugendarrest politisch gewollt ist, was u.a. anhand der Einführung des so genannten „Warnschussarrests“ im August 2012 (vgl. hierzu bspw. den Koalitionsvertrag der Bundesregierung 2009, 72 sowie BT-Drs. 17/9389) und der Bestrebungen der Bundesländer, Jugendarrestvollzugsgesetze (JAVollzG) zu erlassen, deutlich wird (siehe Abschnitt 3.2.8). In einer parlamentarisch-repräsentativen Demokratie hat Fachwissenschaft zunächst einmal auch solche Entscheidungen zu respektieren, wenngleich sie weiterhin kritisch begleitet werden müssen.

Zweitens bildet der Jugendarrest als Teil der Sanktionenkategorie der „Zuchtmittel“ das „Mittelstück“ im deutschen Jugendstrafrecht, so dass seine Abschaffung den Jugendrichterinnen und Jugendrichtern weniger Spielraum lässt, bei vergleichsweise relativ schwerer Straffälligkeit junger Menschen „noch“ Jugendarrest anstelle von Jugendstrafe zu verhängen. Mit anderen Worten: Es bestünde die Gefahr der Zunahme der Verhängung von Jugendstrafe, die als „ultima ratio“ des deutschen Jugendstrafrechts das Sanktionsinstrument mit der höchsten Eingriffsintensität darstellt und mit einem Freiheitsentzug von mindestens sechs Monaten verbunden ist (vgl. Meier et al. 2011, 172; siehe dazu auch Abschnitt 3.2.9). Ebenso wäre die Abschaffung des Jugendarrests ein Einfallstor für die Einführung einer kurzen Freiheitsstrafe unterhalb von sechs Monaten.

Drittens sind es jährlich circa 12.000 (!) junge Menschen, die eine Strafe im Jugendarrest verbüßen müssen (vgl. Thalmann 2011, 83). Es stellt sich die Frage, ob es ethisch und fachpädagogisch vertretbar ist, diesen jungen Menschen die bestmögliche Förde-

rung vorzuenthalten, weil der Rahmen dafür kritikwürdig ist.

Der Jugendarrest ist ein bestehendes Instrument der Jugendstrafrechtspflege, mit dessen Abschaffung in naher Zukunft realistischer Weise eher nicht zu rechnen ist. Dem möglichen Vorwurf, dass der Beitrag zur Pädagogisierung dieses Instruments zur Aufrechterhaltung eines fragwürdigen Systems beiträgt, kann mit dem Recht der sich dort befindenden jungen Menschen auf eine bestmögliche Förderung begegnet werden (siehe auch Abschnitt 3.2.1).

Von daher scheint die Abwendung vom Jugendarrest keine Handlungsoption zu sein, insbesondere wenn davon ausgegangen wird, dass Erziehung „unteilbar“ ist und

(...) immer und ausnahmslos die Entwicklungsförderung des jungen Menschen (bedeutet), an jedem Ort, in jeder Lebenslage, unabhängig von seiner jeweils zu tragenden Verantwortung für sein Verhalten und in jeder konkret zu bestimmenden Situation (Walkenhorst & Fehrmann 2013, in Druck).

Das bedeutet, dass junge Menschen im Jugendarrest in ebensolcher Weise von professionell angelegten Förderangeboten profitieren müssen, wie es unter anderen institutionellen Bedingungen (z.B. Jugendhilfe, Schule und Jugendpsychiatrie) üblich ist.

Dabei wird allerdings nicht die Aufrechterhaltung des Status Quo des Jugendarrests intendiert. Vielmehr sollen die hier vorgetragenen Erkenntnisse und Ideen zur pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests sowie das Ausloten der bestehenden Bedarfe und Ressourcen zur Einleitung eines „pädagogisch verträglichen“ Übergangsstadiums des Jugendarrests beitragen, das in einiger Zukunft möglicherweise in ein pädagogisch mehr Erfolg versprechendes Konzept mündet, welches sich deutlich vom heutigen Jugendarrest unterscheidet.

Dass der professionelle Erziehungsbegriff auch in Bezug auf den Jugendarrest „unteilbar“ ist und jederzeit auf die Entwicklungsförderung für junge Menschen abzielt, lässt sich anhand der zu Grunde liegenden gesetzlichen Bestimmungen nachvollziehen. So besteht das Ziel des Jugendarrests darin, einen Beitrag zur Verhinderung erneuter Straftaten und zu einem Leben des jungen Menschen in sozialer Verantwortung zu leisten (§ 2 Abs. 2 JGG). Dieses soll durch erzieherische Ausgestaltung erreicht werden (§ 90 Abs. 1 JGG).

Weitere Festlegungen finden sich ferner im Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII), das für alle jungen Menschen bis zur Vollendung des 26. Lebensjahres Gültigkeit besitzt und durch die Verbüßung von Jugendarrest (oder einer Jugendstrafe) nicht außer Kraft gesetzt wird bzw. sieht die Verfasserin in der Fachliteratur keinerlei Hinweise darauf, dass die grundlegenden Orientierungen des SGB VIII, der Schulgesetze der Länder wie auch im Einzelfall die Psychisch-Kranken-Gesetze (PsychKG) der Länder dadurch suspendiert werden. Das SGB VIII garantiert jedem jungen Menschen in Deutschland ein „Recht auf Förderung seiner Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs.1 SGB VIII). Ähnliche inhaltliche

Akzentsetzungen lassen sich für das SchulG NRW und das PsychKG NRW festhalten. Somit muss auch der Jugendarrest die Aufgabe der Entwicklungsförderung junger Menschen - hier allerdings verdichtet auf die Perspektive der Verhütung erneuter Straffälligkeit - erfüllen.

Die Jugendarrestvollzugsordnung (JAVollzO), die den Jugendarrestvollzug bis dato regelt, stellt ebenso auf die Entwicklungsförderung junger Menschen ab, denn sie sieht in § 10 Abs. 1 („Erziehungsarbeit“) vor, „dass die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung des Jugendlichen gefördert wird“. Dabei soll die Erziehungsarbeit „neben Aussprachen mit dem Vollzugsleiter namentlich soziale Einzelhilfe, Gruppenarbeit und Unterricht umfassen“ (§ 10 Abs. 2 JAVollzO).

Damit erheben die jugendstrafrechtlichen Bestimmungen zum Jugendarrest sowie das SGB VIII – quasi komplementär dazu - die Entwicklungsförderung der jungen Menschen zur Leitlinie des institutionellen und professionellen Handelns.

Getragen wird dies auch vom Bundesverfassungsgericht (BVerfG), das in seinem Urteil vom 31.05.2006 zu einer Verfassungsbeschwerde eines jungen Inhaftierten Leitlinien zwar für die inhaltliche Ausgestaltung des Jugendstrafvollzuges formulierte, hinter denen der Jugendarrest allerdings nicht zurückbleiben kann, so dass die Vorgaben der Urteilsbegründung auf alle Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege übertragen werden können (so auch Kolberg & Wetzels 2012, 127).

Das BVerfG erkennt in der Begründung zum genannten Urteil an, dass Jugendliche und Heranwachsende einer besonderen Förderung bedürfen, da ihre Entwicklung noch nicht abgeschlossen sei (vgl. BVerfG, 2 BvR 1673/04 vom 31.05.2006, Abs. 54). Der Vollzug einer freiheitsentziehenden Maßnahme müsse den „physische(n) und psychische(n) Besonderheiten des Jugendalters“ (ebd., Abs. 57) in besonderem Maße Rechnung tragen. Dabei intendiert das BVerfG insbesondere

(...) die Bereitstellung ausreichender Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Formen der Unterbringung und Betreuung, die soziales Lernen in Gemeinschaft, aber auch den Schutz der Inhaftierten vor wechselseitiger Gewalt ermöglichen, ausreichende pädagogische und therapeutische Betreuung sowie eine mit angemessenen Hilfen für die Phase nach der Entlassung verzahnte Entlassungsvorbereitung. (ebd. Abs. 61)

Damit wird die Förderung der Persönlichkeit und die Entwicklung der jungen Menschen sowie die Bereitstellung von Lerngelegenheiten in allen Bereichen des alltäglichen Lebens zur Leitlinie der Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege erhoben.

Eine weitere Orientierungshilfe zur Zielbestimmung und inhaltlichen Ausgestaltung des Jugendarrests ergibt sich aus dem Anfang 2010 vom Landtag Nordrhein-Westfalen einstimmig von allen Fraktionen verabschiedeten Bericht der „Enquêtekommision zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen“

(EK III). Die Kommission verfolgte dabei das Ziel, strukturelle Risikofaktoren für Jugenddelinquenz durch die Zusammenstellung und Erarbeitung präventiver Konzepte zu verhindern sowie die bestehenden Konzepte und Maßnahmen zur Verhütung von Straffälligkeit bei jungen Menschen zu optimieren, zu erweitern und umzustrukturieren (vgl. Bericht der EK III 2010, V).

Ausdrücklich werden hier auch der Jugendarrest in Nordrhein-Westfalen erwähnt und Handlungsempfehlungen zu seiner Gestaltung ausgesprochen (vgl. ebd., 189). Der Jugendarrest soll demnach eine Bildungseinrichtung sein, deren Tagesablauf „auf Schulunterricht, Bildung und Erziehung“ (ebd.) abgestellt ist. Besonders hervorgehoben werden die von Jugendarrest betroffenen Mädchen und jungen Frauen, für die ein Arrestprogramm der Aufarbeitung von Gewalt- und Missbrauchserfahrungen dienen soll. Die EK III empfiehlt für die Arrestgestaltung ferner die Vermittlung von Alltagskompetenzen, die Auseinandersetzung mit dem eigenen delinquenten Verhalten sowie den Einsatz „sozialarbeiterischer Kompetenz“ bei der Umsetzung der genannten Bildungs- und Erziehungskonzepte (vgl. ebd.).

Dabei ist auch dem Enquêtebericht die „Unteilbarkeit“ des Erziehungsbegriffs immanent, wenn er diese auch nicht ausdrücklich erwähnt. So zielen die Ausführungen und Handlungsempfehlungen nicht allein auf die Institutionen bzw. Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege ab, es wird stattdessen ein umfassender Präventions- und Förderbegriff zu Grunde gelegt, der auf alle Institutionen der öffentlichen Erziehung - (Förder-)Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendstrafrechtspflege - gerichtet ist.

Die inhaltliche Grundorientierung am Gedanken der Unteilbarkeit von Erziehung soll in der vorliegenden Arbeit in Teil I aufgegriffen werden, indem in *Kapitel 2* die Lebens- und Entwicklungsbedingungen - einschließlich riskanter Lebenswege - junger Menschen fokussiert werden und in diesem Kontext ein Förderbegriff entwickelt wird, der zwar die Spezifika des Jugendarrests in den Blick nimmt, aber im Sinne der erwähnten „Unteilbarkeit von Erziehung“ übergreifend die notwendigen fachlichen Standards pädagogischen Handelns in der Lebensphase Jugend unter institutionellen Bedingungen beschreibt.

Hinsichtlich der besonderen Merkmale der Institution des Jugendarrests - die kurzen Verweildauern und der Freiheitsentzug - findet in *Kapitel 2* ferner eine Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen pädagogischen Handelns in Kurzzeiteinrichtungen sowie unter Bedingungen des Freiheitsentzuges statt.

Wie oben bereits erwähnt, sollen diese Erkenntnisse als Basis für die Ableitung von inhaltlichen Themenstellungen dienen, die im Jugendarrest zielführend zu bearbeiten sind.

Kapitel 3 wendet sich dem straffälligen Verhalten bei jungen Menschen zu, das das zu erfüllende „Zuweisungskriterium“ für den Jugendarrest darstellt. Die Ausführun-

gen dazu sollen insbesondere der sachlichen Auseinandersetzung mit der Thematik der Straffälligkeit bei jungen Menschen dienen und Hinweise für ihre Prävention sowie für eine fachlich adäquate Haltung zu dieser Klientel liefern.

Anschließend wird der Jugendarrest als strafrechtliche Reaktion auf straffälliges Verhalten bei jungen Menschen vorgestellt, wobei neben der Erörterung der rechtlichen Grundlagen und rechtstatsächlichen Befunde die vorliegende empirische Forschung zu diesem Feld sowie Positionen und aktuelle (kriminal-)politische Entwicklungen zur Ausgestaltung des Jugendarrests erläutert werden. Dabei wird stets übergeordnet der Frage nachgegangen, welche Schlussfolgerungen, Handlungsspielräume und Grenzen sich bezüglich einer pädagogischen Ausgestaltung aus diesen Erkenntnissen ableiten lassen.

Die Befassung mit dem Jugendarrest erst an dieser Stelle erfolgt auf der Grundlage der Überlegung, zunächst die im Fokus dieser Arbeit stehende junge Klientel und deren Entwicklungsbedingungen sowie fachliches pädagogisches Handeln in dieser Lebensphase zu beschreiben, um diese Erkenntnisse dann auf das Handlungsfeld des Jugendarrests engzuführen.

In *Kapitel 4-6* werden das Forschungsdesign und die Ergebnisse der im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen empirischen Untersuchung vorgestellt, denen eine Diskussion der Befunde unter Berücksichtigung der theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit folgt. In *Kapitel 7* erfolgt ein Ausblick, der, wie bereits erwähnt, einen ersten Entwurf für ein pädagogisches Curriculum für den Jugendarrest beschreibt und bündelt in einem Gesamtfazit die wesentlichen Erkenntnisse dieser Arbeit.

1.1 Verortung der Arbeit

Diese Arbeit ist im Fach „Heilpädagogik und Rehabilitation“ und dem Bereich der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“¹ angesiedelt, da sie sich damit befasst, wie junge Menschen im Jugendarrest unter sonderpädagogischen Gesichtspunkten sowie unter Beachtung des zu Grunde liegenden gesetzlichen Auftrages gefördert werden können. Darüber hinaus ist diese Arbeit interdisziplinär angelegt, was sich aus ihrer übergeordneten Problemstellung - der pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests - ergibt. Es müssen daher Erkenntnisse aus den Fachdisziplinen der Rechtswissenschaften, der Kriminologie sowie der (Entwicklungs-)Psychologie einbezogen werden.

Das Arbeitsfeld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist interdisziplinär angelegt, was sich durch die bei Verhaltensstörungen und ihrer Beschreibung sowie Bewältigung beteiligten Institutionen und Fachdisziplinen abbilden lässt:

1. Pädagogik (Heil- und Sozialpädagogik)
2. Psychologie (Klinische Kinder- und Jugendpsychologie)
3. Medizin (Kinder- und Jugendpsychiatrie)
4. Jura (Kriminologie; Schwerpunkt Jugendkriminalität)
5. Soziologie (Devianzforschung) (Hillenbrand 2006, 42).

Es wird deutlich, dass sich hier in etwa die Disziplinen widerspiegeln, die auch in dieser Arbeit bemüht werden.

Die Auseinandersetzung mit straffälligem Verhalten bei jungen Menschen wird zwar in der Sonderpädagogik oft vernachlässigt², dennoch sind die Jugendstrafrechtspflege

¹Der Begriff „Verhaltensstörung“ ist durchaus kritisch zu betrachten, da er eher auf die schwierigen „Anteile“ der Persönlichkeit eines Kindes bzw. eines jungen Menschen gerichtet ist, also die „Störung“ hervorhebt (vgl. dazu Schlee 1989, 40ff.).

Als „sprachliches Konstrukt“ und weniger als Zuschreibung, um Maßnahmen der Erziehungshilfe zu legitimieren, ist eine Beschreibung der Begrifflichkeit dennoch notwendig (vgl. Hillenbrand 2006, 32). Eine Verhaltensstörung liegt also vor, wenn Verhalten

- „grob von der zeit-, kultur- oder gruppenspezifischen Erwartungsnorm abweicht
- über einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) mit großer Häufigkeit und hoher Intensität auftritt
- sich in mindestens zwei Lebensbereichen äußert
- die eigene Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie die Interaktionsfähigkeit mit der Umwelt beeinträchtigt und
- ohne gezielte pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend abgebaut werden kann“ (Linderkamp & Grünke 2007, 14)

²Als problematisch erweist sich hier sicherlich auch, dass die Pädagogik bei Verhaltensstörungen pädagogische Grundfragen, wie etwa das pädagogische Handeln unter Bedingungen von Unfreiheit, bisher wenig innerhalb ihrer Fachdisziplin diskutiert hat (vgl. Lindmeier 2010, 23).

und die ihr zugehörigen Institutionen schon lange anerkanntes Handlungsfeld dieses Arbeitsbereiches (vgl. neben der obigen Übersicht Goetze & Neukäter 1989; vgl. ferner Myschker 2009, bereits in der 6. Auflage).

So benennt Myschker (2009, 16ff.) die „Kriminalpädagogische Linie“ als eine von fünf historischen Entwicklungslinien in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen angesehen. Ferner zählt er die „Kriminalpädagogischen Institutionen“ - zu denen alle Einrichtungen gezählt werden, die dem Vollzug von Sanktionen und sanktionsähnlichen Maßnahmen des JGG dienen – zu den Handlungsfeldern der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (vgl. ebd., 397ff.)³.

Teilaspekte einer Theorie (sonder-)pädagogischen Handelns im Jugendstrafvollzug finden sich bei Walkenhorst. Er versuchte, einen grundlegenden Erziehungsbegriff für den Jugendstrafvollzug zu formulieren.⁴ Er begreift – ähnlich wie bereits Myschker - den Jugendstrafvollzug bzw. die Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege als ein eigenes Handlungsfeld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Dabei benennt er u.a. folgende Aufgaben dieses Arbeitsbereichs innerhalb des Handlungsfeldes der Jugendstrafrechtspflege (und insbesondere der stationären Unterbringung) (vgl. Walkenhorst 2008, 721):

1. die Etablierung von Eigenständigkeit des Handlungsfeldes innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen
2. förderpädagogische Ergänzung und Anreicherung der bestehenden vollzuglichen Diagnose- und Prognoseverfahren durch förderdiagnostische Instrumente
3. „Weiterentwicklung schulischer, berufs- und alltagsqualifizierender Lehrinhalte und Methoden unter spezifischen Vollzugsbedingungen“

Zur pädagogischen Ausgestaltung des Jugendvollzuges beschrieb Walkenhorst zwei richtungweisende Konzepte: Die „Animative Freizeitdidaktik im Jugendvollzug“, die

³Zudem veröffentlichten Myschker und Hoffmann bereits 1984 (74ff.) ein Studienskript zum Thema „Unterricht im Jugendstrafvollzug“, worin sie eine Unterrichtskonzeption für Schulen im Jugendstrafvollzug vorlegen, und markierten somit die Zugehörigkeit der „Kriminalpädagogischen Linie“ als genuine Teildisziplin der Sonderpädagogik (zum förderpädagogischen Auftrag des Jugendstrafvollzuges siehe ferner Reinheckel 2007, 365ff).

Darüber hinaus stellt die Auseinandersetzung straffälligen Verhaltens bei jungen Menschen einen untergeordneten Bereich der Psychologie sowie der Entwicklungspsychologie dar (vgl. z.B. Beelmann & Raabe 2007, 195ff.).

Nicht mehr verfolgt wird der Strang der Kriminalpädagogik, der sich als „Brücke“ zwischen den Rechtswissenschaften (insbesondere der Kriminologie und des Strafrechts) und den Erziehungswissenschaften begriff (vgl. Peters 1960, 4).

⁴Der Erziehungsbegriff Walkenhorsts richtet sich auf die (Entwicklungs-)Förderung junger Menschen in Institutionen und Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege und den sich daraus ergebenden Aufträgen (vgl. Walkenhorst 2004, 421) und versteht die professionellen Akteurinnen und Akteure - in Anlehnung an Giesecke (1996, 15) - als „Lernhelferinnen“ bzw. „Lernhelfer“ (vgl. Walkenhorst 2007, 75).

freie Zeit im Vollzug als wichtige Lebenszeit begreift und so das Personal dazu verpflichtet, diese Zeit sinnvoll zu gestalten und den jungen Inhaftierten Möglichkeiten der Freizeitgestaltung aufzuzeigen, die für ihre Entwicklung förderlich sind auch in Hinblick auf ihr Leben nach der Entlassung (vgl. Walkenhorst 2000, 269).

Des Weiteren schuf er das Bild des „Jugendstrafvollzugs als gute Schule“, innerhalb dessen nicht nur der Schulunterricht, sondern der gesamte Vollzugsalltag als Lern- und Übungsfeld für sozial verantwortliches Verhalten skizziert wird, was das Schaffen von Lerngelegenheiten unter vollzuglichen Bedingungen bedingt (vgl. Walkenhorst 2007, 73).

Diese „Teilttheorie“ (sonder-)pädagogischen Handelns im Bereich der Jugendstrafrechtspflege wird bei dieser Arbeit, insbesondere bei den fachpädagogischen Überlegungen zur professionellen Erziehung im Jugendarrest unter Abschnitt 2.4, zu Grunde gelegt.

Es wird deutlich, dass die Förderung junger Menschen, die sich in Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege befinden, in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen integriert ist, es aber noch inhaltlicher Präzisierungen bezüglich dieses Handlungsfeldes sowie einer fachlich fundierten Haltung zum Umgang mit Bedingungen des Freiheitsentzuges bedarf.

Deshalb kann in dieser Arbeit nicht auf eine bestehende und vollständige Theorie der sonderpädagogischen Förderung unter Bedingungen der Unfreiheit zurückgegriffen werden, so dass das Abstecken von pädagogischen Handlungsräumen unter Einbezug der oben genannten wissenschaftlichen Disziplinen notwendig ist.

Kapitel 2

Curriculare Zugänge und pädagogisches Handeln in der Entwicklungsphase Jugend

Ausgangspunkt ist an dieser Stelle der junge Mensch selbst, seine Eigenarten, seine Probleme und Nöte, Anforderungen, die zwingend an ihn gestellt werden sowie seine Rechte und Pflichten: Die Beschreibung und Erläuterung des Jugendalters erscheint an dieser Stelle für eine klientelgerechte pädagogische Konzept- und Förderplanung zur Ausgestaltung des Jugendarrests als unerlässlich.

Zudem wurde bereits in der Einleitung dargestellt, dass das BVerfG der professionellen Entwicklungsförderung junger Menschen eine maßgebliche Bedeutung zur Ausgestaltung der Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege zumisst. Ebenso müsse der Vollzug einer freiheitsentziehenden Maßnahme den „physische[n] und psychische[n] Besonderheiten des Jugendalters“ Rechnung tragen (BVerfG, 2 BvR 1673/04 vom 31.05.2006, Abs. 57).

Ferner richtet sich das Instrument des Jugendarrests explizit an junge Menschen und muss damit die Entwicklungstatsache samt der damit verbundenen pädagogischen Konsequenzen zur Kenntnis nehmen.

Aus diesem Grunde sollen im Folgenden Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie des Jugendalters vorgestellt werden, um zum einen die Zielgruppe dieser Arbeit zu beschreiben und um zum anderen eben diese „Besonderheiten des Jugendalters“, die verfassungsrechtlich handlungsleitend für professionell pädagogische Förderung sein sollen, zu erläutern. Dazu wird insbesondere das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter erläutert, welches ein interaktionistisches Modell der Entwicklung darstellt, das die Möglichkeit der - sowohl von außen als auch vom jungen Menschen selbst bewirkten - Veränderung von Entwicklungsverläufen annimmt (vgl. Resch et al. 1999, 8). Der Vorteil eines solchen interaktionistischen Modells besteht in der dialogischen

Perspektive, die aus diesem erwächst.⁵ So ist weder der junge Mensch im Entwicklungsprozess ausschließlich auf sich allein gestellt, noch übernimmt das begleitende Umfeld (innerhalb des Kontextes dieser Arbeit: der oder die professionell pädagogisch Handelnde) die Rolle des „Unterweisers“. Vielmehr impliziert ein interaktionistisches Entwicklungsmodell die Notwendigkeit von dialogisch angelegten Aushandlungsprozessen, deren Grundlage eine (professionelle) Beziehungsgestaltung bilden muss. Dies schafft insofern pädagogische Handlungsoptionen, als dass Entwicklung in diesem Lichte nicht determiniert ist und Veränderungen möglich sind. Gegenwärtige Entwicklungsverläufe bleiben (positiv) beeinflussbar, was auch einen Indikator für die Zukunftsorientierung dieses Modells darstellt. Auf dieser theoretischen Basis erscheint professionell pädagogisches Handeln überhaupt erst als sinnvoll hinsichtlich der Mitgestaltung und -begleitung von Entwicklungsprozessen im Jugendalter.

Die Ausführlichkeit, mit der das Konzept der Entwicklungsaufgaben im Folgenden dargestellt wird, ist vier Gründen geschuldet:

Zum einen bieten die Entwicklungsaufgaben selbst einen relativ konkreten Rahmen für die Konzeptionierung eines Curriculums zur pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests. So erscheint es durchaus denkbar - wie auch im Folgenden noch vorzustellen ist -, die Anforderungen der einzelnen Entwicklungsaufgaben als Ziel- und Inhaltskategorien für ein Arrestcurriculum zu nutzen.

Zweitens soll dargestellt werden, wie umfangreich und komplex die Entwicklung in dieser Lebensphase ist und welche enormen Anforderungen daraus dem jungen Menschen erwachsen. Bevor an späterer Stelle auf straffälliges Verhalten bei jungen Menschen eingegangen wird, soll hier bereits verdeutlicht werden, dass „schwieriges Verhalten“ junger Menschen nur *einen* Teil ihrer Entwicklung ausmacht und in vielerlei Hinsicht durch die Entwicklungsanforderungen und ihre Umstände selbst zu erklären ist. Dabei soll auch klar werden, dass es nicht „die Jugend“ gibt und dass nicht alle jungen Menschen abweichendes Verhalten zeigen.

Drittens bildet sich das Konzept der Entwicklungsaufgaben auf der theoretischen sowie praktischen Ebene anderer pädagogischer Handlungsfelder außerhalb der Jugendstrafrechtspflege ab (siehe dazu auch Abschnitt 7.1). Dies allein ist zwar kein hinreichendes Argument für die Konzentration auf dieses Modell, zumindest aber lässt sich daraus

⁵So geht dagegen der exogenistische Ansatz davon aus, dass ausschließlich Umwelteinflüsse für die Entwicklung eines Menschen von Bedeutung sind (vgl. Resch et al. 1999, 7; Petermann et al. 1998, 43).

Im endogenistischen Modell wird die „Reifung“ als Motor von Entwicklung betrachtet, die sich auf der Basis der Anlagen des Individuums vollzieht (vgl. Resch et al. 1999, 7; vgl. Petermann et al. 1998, 43).

Früh-Konstruktivistische Ansätze sehen das Individuum selbst als Gestalter seiner Entwicklung, das sich aus der Umwelt diejenigen Aspekte herausucht, die es für seine Entwicklung benötigt (vgl. Resch et al. 1999, 7).

seine gegenwärtige Bedeutung für die pädagogische Theorie und Praxis im Bereich der professionellen Jugendarbeit ableiten.

Viertens bildet u.a. das Konzept der Entwicklungsaufgaben den inhaltlichen Rahmen für die Konzeptionierung der Erhebungsinstrumente im empirischen Teil dieser Arbeit. Die ausführliche Operationalisierung wird in den Abschnitten 4.4.1 und 4.4.2 dieser Arbeit beschrieben.

Im Anschluss werden zentrale Ergebnisse aus der Entwicklungspsychopathologie sowie das Resilienzmodell vorgestellt, um nachvollziehbar zu machen, welche Risikofaktoren für ungünstige Entwicklungsverläufe im Jugendalter verantwortlich sein können, wie aber auch Widerstand gegen diese negativen Einflüsse auf der Grundlage von Schutzfaktoren ausgebildet werden kann. Die Beschreibung möglicher negativer Entwicklungsverläufe ist für diese Arbeit grundlegend, da diese sich nicht mit der Entwicklungsförderung um ihrer selbst Willen, sondern mit der Förderung junger Menschen im strafjustiziellen Kontext befasst. Von daher ist es notwendig, den Fokus auf diejenigen Anteile von Entwicklung zu legen, die zur Entstehung straffälligen Verhaltens beitragen können, um darauf aufbauend Perspektiven für eine professionell pädagogische Intervention formulieren zu können. Mit Blick auf eine ressourcenorientierte Haltung wird auch zu zeigen sein, dass negative Entwicklungsverläufe, bzw. auf den jungen Menschen einwirkende Risikofaktoren, nicht zwingend zu abweichendem bzw. straffälligem Verhalten führen. Solche Entwicklungen sind das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Faktoren und sind nur schwer vorhersagbar. Dennoch soll durch die nähere Befassung mit den Risiko- und Schutzfaktoren, die die jugendliche Entwicklung beeinflussen (können), versucht werden, professionelle Förderperspektiven abzuleiten.

Nach der Beschreibung der hier im Mittelpunkt stehenden Klientel, die die professionellen pädagogischen Förderbemühungen zu verorten versucht, folgt die Auseinandersetzung mit der Frage, wie ein solches professionell pädagogisches Handeln beschaffen sein muss bzw. wie die beschriebenen Förderperspektiven durch pädagogisches Handeln aufgegriffen, gesichert und umgesetzt werden können. Dazu werden die Grundlagen, Ziele, Formen und Grenzen professionell pädagogischen Handelns vorgestellt. Begrenzt wird das pädagogische Handeln in diesem Kontext durch den rechtlichen Auftrag des JGG, so dass hier nicht die gesamte Bandbreite familialer Erziehung dargestellt werden kann, sondern immer bedacht werden muss, dass pädagogisches Handeln hier ein partikuläres Berufshandeln ist, das bezahlt wird; somit ist dieses letztlich als „bezahlte Zuwendung“ - und damit in ihrer Tiefe und Reichweite auch limitiert - zu bezeichnen (vgl. Giesecke 1996, 113). Insbesondere wird also zu klären sein, wie jugendliche Entwicklungsverläufe - und v.a. riskante Verläufe - durch dieses begleitet und (mit-)moderiert werden können.

Da diese Arbeit den Jugendarrest als Ort pädagogischer Förderbemühungen fokussiert, bleibt ferner auszuloten, inwiefern pädagogisches Handeln dort auszugestalten ist. Angesichts der beiden besonderen Merkmale des Jugendarrests, die zur Verfügung stehenden stark begrenzten Zeiträume von maximal vier Wochen auf der einen und die Bedingungen des Freiheitsentzuges auf der anderen Seite, ist es erforderlich, pädagogische Handlungsperspektiven unter diesen Gesichtspunkten zu betrachten und möglicherweise anzupassen. Dabei soll zum einen der Frage nachgegangen werden, ob und wie professionelle Entwicklungsförderung in einem derart kurzen Zeitfenster nachhaltig möglich ist und zum anderen, inwieweit der Freiheitsentzug pädagogische Bemühungen begrenzt und ermöglicht.

Darauf aufbauend folgt die Auseinandersetzung mit Bedingungen und Inhalten von Lernen und Bildung im Jugend- und Heranwachsendenalter. Dies geschieht auf der Grundlage folgender Begründungszusammenhänge:

Zum einen wird innerhalb dieses Kapitels zu zeigen sein, dass die Ermöglichung von Lernen das materielle Ziel aller professionellen pädagogischen Bemühungen ist, da Entwicklungsfortschritte über Lernprozesse erlangt werden. Es muss also geklärt werden, wie das Lernen „funktioniert“ und welche Rolle professionell pädagogisches Handeln dabei spielt bzw. spielen kann. Dies ist auch deshalb von Interesse, da das Lernen grundsätzlich einen Veränderungsprozess beschreibt, der sich in Verhaltensänderungen äußert (siehe Abschnitt 2.4.2). Mit Blick auf die Ziele des JGG bzw. des Jugendarrests (§§ 2, 90 JGG) - „erneuten Straftaten ist entgegenzuwirken“; „Weckung des Ehrgefühls“; „Bewusstmachen der Schuld“; „Beseitigung der Schwierigkeiten“ - geht es im Jugendarrest immer um die Veränderung von Verhalten, nämlich desjenigen Verhaltens, das zu dieser Sanktion geführt hat und das zukünftig nicht mehr gezeigt werden soll sowie um den Auf- und Ausbau von sozial erwünschten Verhaltensweisen. Es bleibt also zu klären, ob und wie solche Verhaltensänderungen aus pädagogischer Sicht möglich sind.

Die hier vorgestellte Systematik, auf deren Grundlage sich in den folgenden Ausführungen der Frage nach der professionellen Förderung junger Menschen im Jugendarrest genähert wird, stellt eine bewusste inhaltliche Auswahl der Verfasserin dar. Diese wird zwar innerhalb dieser Einleitung begründet, dennoch stellt diese Setzung nur *einen* möglichen Zugang zur Thematik dar. Dieser Reduktion von Komplexität ist sich die Verfasserin bewusst, dennoch muss zu bedenken gegeben werden, dass die Suche nach Förderbemühungen nicht „im luftleeren Raum“ stattfinden kann und Setzungen dabei unerlässlich sind, da eine allumfassende theoretische Auseinandersetzung mit der interessierenden Fragestellung schlichtweg unmöglich ist und im Sinne der Erarbeitung konkreter pädagogischer Handlungsoptionen im Jugendarrest auch nicht zielführend wäre.

2.1 Das Jugendalter als Entwicklungsphase

Im Folgenden sollen nun das Jugendalter unter der Entwicklungsperspektive betrachtet und eine Begriffsklärung zur Lebensphase „Jugend“ vorgenommen werden. Im Anschluss werden die verschiedenen Entwicklungsmodelle beschrieben und daraus eine Auswahl hinsichtlich des zu Grunde zu legenden Entwicklungsmodells getroffen.

„Die Jugend“ oder „das Jugendalter“ gibt es eigentlich gar nicht, „die Population von Jugendlichen ist sehr heterogen“ (Flammer & Alsaker 2002, 22; siehe auch Scherr 2006, 86 sowie Ecarius et al. 2011, 56) bzw. es liegt eine „Pluralisierung jugendlicher Lebenslagen“ (Köckeritz 2004, 52) vor. Ebenso ist das Konzept von „Jugend“ Veränderungen unterworfen, die analog zum Wandel moderner Gesellschaften verlaufen (vgl. Soares 2010, 210).

Dennoch gibt es Versuche der Abgrenzung des Jugendalters zu anderen Lebensphasen. So ist laut § 7 Abs. 1 SGB VIII:

„2. Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist, 3. junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist, 4. junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist.“

Das JGG kennt die Unterscheidung „Jugendlicher“ und „Heranwachsender“:

„Jugendlicher ist, wer zur Zeit der Tat vierzehn, aber noch nicht achtzehn, Heranwachsender, wer zur Zeit der Tat achtzehn, aber noch nicht einundzwanzig Jahre alt ist.“ (§ 1 Abs. 2 JGG)

Einigkeit besteht darin, dass das Jugendalter eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter darstellt (vgl. u.a. Anhorn 2010, 23; Oerter & Dreher 2008, 271). Es beginnt mit dem Einsetzen der Pubertät und endet ungefähr mit der Unabhängigkeit von den Eltern – in ökonomischer sowie in sozialer Hinsicht (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 21; siehe auch Ecarius et al. 2011, 13f.). Die unterschiedliche Entwicklung junger Menschen in verschiedenen Lebensbereichen kann dabei dazu führen, „dass ein und derselbe junge Mensch in gewissen Beziehungen als Jugendlicher und in anderen als Erwachsener zu verstehen ist“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Definition von Jugend durch das Lebensalter allein hinfällig ist. Aus diesem Grund soll im Folgenden der Begriff „junger Mensch“ verwendet werden, der Jugendliche, Heranwachsende und junge Volljährige gleichermaßen umfasst. Sicherlich ist auch dies ein kritikwürdiger Begriff – er vermag nicht zwischen verschiedenen Reifegraden zu unterscheiden – allerdings ist er hilfreich als möglichst neutraler Begriff zur Beschreibung der Zielgruppe und ist zunächst von rechtlichen Dimensionen (JGG oder SGB VIII) abgekoppelt.

Die Entwicklung im Jugendalter kann auf der Grundlage verschiedener Entwicklungsmodelle erklärt werden. Gemeinsam ist ihnen, dass sie von Phasen bzw. Perioden ausgehen, in denen sich Entwicklung vollzieht (vgl. Resch et al. 1999). Allerdings darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass sich jeder Mensch individuell unterschied-

lich entwickelt und so das Entwicklungstempo als auch die Chronologie verschiedener Entwicklungsphasen erheblich vom „Durchschnitt“ abweichen kann, ohne als pathologisch gelten zu müssen (vgl. ebd.).

2.1.1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Im Folgenden sollen die einzelnen Entwicklungsbereiche und -anforderungen im Jugendalter erläutert werden. Jeweils im Anschluss an die Darstellung der Entwicklungsaufgaben werden Schlussfolgerungen abgeleitet, die sich daraus für die professionell pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests ergeben. Vor diesem Hintergrund sollen erste Überlegungen für ein mögliches Arrestcurriculum angestellt werden. Dabei ist unter „Curriculum“ im engeren Sinne eine Auswahl von Lernzielen, Lerngegenständen und Lernverfahren zu verstehen (vgl. Steindorf 2000, 105).

In einer tabellarischen Übersicht werden die Ergebnisse jeweils zusammengefasst und Richtziele, also Bildungsabsichten (vgl. ebd., 110), daraus abgeleitet, die vor dem Hintergrund der jeweiligen Entwicklungsaufgaben im Jugendarrest im Sinne des gesetzlichen Auftrags zielführend zu bearbeiten wären. Zudem werden die zu Grunde liegenden rechtlichen Vorschriften der JAVollzO genannt, die die genannten Vorschläge legitimieren.

Die abgeleiteten curricularen Elemente - Richtziele - sollen im Verlauf dieser Arbeit auf der Grundlage weiterer theoretischer Erkenntnisse u.a. aus der Risiko- und Schutzfaktorenforschung, der Verlaufsforschung sowie der Theorien abweichenden Verhaltens erweitert werden und in Teil III in einen ersten Vorschlag für ein pädagogisches (Wochen-)Programm im Jugendarrest münden.

Damit an dieser Stelle kein so genannter „normativer Fehlschluss“, also das Schließen von einem „Sein“ auf ein „Sollen“⁶, angestellt wird, sollen im Folgenden die Prämissen benannt werden, unter denen aus den Entwicklungsaufgaben („Sein“) curriculare Schlussfolgerungen („Sollen“) abgeleitet werden:

Der gesetzliche Auftrag des Jugendarrests besteht in der Förderung junger Menschen mit dem Ziel eines Lebens ohne Straftaten (§ 2 Abs. 1 JGG). Dass diese Förderung als Entwicklungsförderung auszubuchstabieren ist, unterstreicht das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil vom 31.05.2006 mit der Betonung der notwendigen Berücksichtigung der jugendlichen Entwicklungsspezifika bei der Vollzugsgestaltung (siehe Abschnitt 1). Dem entspricht auch die Jugendarrestvollzugsordnung, die in § 10 Abs. 1

⁶Zur Problematik des „Normativen Fehlschlusses“ und dem zu Grunde liegenden „Humeschen Gesetz“ vgl. Kutschera 1999, 31ff. Kernpunkt des „Humeschen Gesetzes“ ist die These, dass von nicht-normativen Aussagen nicht ohne Weiteres auf normative Aussagen geschlossen werden kann. Um eine derartige Schlussfolgerung zu ziehen, bedarf es immer einer Begründung bzw. einer weiteren Prämisse zur Begründung der normativen Ableitung (vgl. ebd., 31).

auf die Förderung der körperlichen, geistigen und sittlichen Entwicklung der jungen Arrestantinnen und Arrestanten abstellt. Die Entwicklungsförderung soll auf dem Wege der Erziehung umgesetzt werden (§ 2 Abs. 1 und § 90 Abs. 1 JGG). Es werden also spezifische Angebote benötigt, um den gesetzlichen Entwicklungsförderungs- und Erziehungsauftrag umsetzen zu können. Die Verfasserin legt hierbei die Hypothese zu Grunde, dass die gesetzlich festgelegte Zielsetzung der Anschlussfähigkeit der jungen Menschen mit hoher Wahrscheinlichkeit über die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben hergestellt werden kann. Diese Setzung stellt eine fachliche (Teil-)Interpretation des gesetzlichen Erziehungsbegriffes dar, der in dieser Form auslegungsbedürftig ist. Dass bei dieser Setzung auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben zurückgegriffen wird, wurde bereits in Abschnitt 2 begründet. Gestützt wird diese Setzung ferner durch die Tatsache, dass bereits Fend (2005, 210)⁷ derselben Logik folgt und aus der Beschreibung der jugendlichen Entwicklungsaufgaben pädagogische Handlungsmöglichkeiten ableitet. Dazu konstatiert er:

In der Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsaufgaben, die als erster Havighurst (1972) so formuliert hat, konstituiert und entwickelt sich die lebensstüchtige Persönlichkeit. Sie bildet sich also nicht passiv durch die Übernahme von Erfahrungen und Interpretationen von anderen oder gar von Konformitätszumerkungen, sondern durch tägliche Auseinandersetzungen mit Aufgaben im sozialen Kontext von Eltern, von Gleichaltrigen, von Freundinnen/Freunden und von Lehrern.

Der von Fend beschriebene soziale Kontext müsste hier noch durch weitere Personen bzw. Personengruppen, wie u.a. das Personal des Jugendarrests, ergänzt werden. Auch andere Autoren sehen in dem Konzept der Entwicklungsaufgaben die Grundlage für abzuleitende pädagogische Handlungsoptionen (vgl. u.a. Rothe 2009, 107).

Es kommt hinzu, dass auch in der klassischen Lehr- und Lerntheorie, die die theoretische Grundlage der Entwicklung von Lehrplänen bzw. Curricula darstellt, das Problem der Ableitung normativer Lernziele noch nicht gelöst werden konnte. So gibt es einerseits die Vorgehensweise des „Deduktionismus“, bei denen den Lernzielen wissenschaftliche Erkenntnisse zu Grunde gelegt werden sowie andererseits den „Dezisionismus“, bei dem Lernziele aus politischen Setzungen abgeleitet werden (vgl. Steindorf 2000, 112). Dennoch gibt es keine Kriterien, „die die Entscheidung transparent und nach Möglichkeit intersubjektiv überprüfbar machen.“ (ebd.)

Da aber, wie bereits oben erläutert, normative Entscheidungen nicht einfach aus empirischen Ergebnissen abgeleitet werden können, sondern diese nur einen Beitrag zu normativen Entscheidungen leisten können (vgl. Klauer & Leutner 2007, 3), müssen „übergeordnete Lehr- und Erziehungsziele [sind] letztlich auf Grund philosophischer,

⁷In der Einleitung wurde bereits darauf verwiesen, dass auch Benkmann (1989) eine solche Vorgehensweise wählt.

religiöser, weltanschaulicher oder politischer Erwägungen und Entscheidungen [zu] ermittelt[n] [werden]“ (ebd, 20). Eben dieser Logik wird hier gefolgt, wenn mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse (hier: das Konzept der Entwicklungsaufgaben) und unter gesetzlichen sowie fachlichen bzw. fachpädagogischen Prämissen Lehr- und Lernziele für den Jugendarrest abgeleitet werden.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht auf einen interaktionistischen bzw. handlungsorientierten Ansatz zurück, das den jungen Menschen als „aktiven Lerner“, „der mit einer aktiven sozialen Umwelt im Austausch steht“ (Grob & Jaschinski 2003, 23) betrachtet. Dieses erstmals von Havighurst (1948) formulierte Konzept ging davon aus, dass Menschen innerhalb ihrer Lebensspanne bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen, um sich glücklich und erfolgreich zu fühlen und auch von ihrer Umwelt als solches angesehen werden (vgl. Havighurst 1964, 2). Havighurst beschränkte sich dabei allerdings nicht allein auf das Jugendalter, sondern formulierte Entwicklungsaufgaben für alle Lebensphasen eines Menschen.

Dabei ist zu bedenken, dass die Art der Aneignung von Entwicklungsaufgaben in Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt geschieht, die Entwicklungsaufgaben selbst sind als normative Setzungen zu betrachten.

Entwicklungsaufgaben sind durchaus als Herausforderungen zu betrachten, die von der betroffenen Person erkannt, anerkannt und gelöst werden müssen (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 63). Der junge Mensch steht nun vor einer Reihe von zu lösenden Entwicklungsaufgaben, die sich v.a. aus folgenden besonderen Gegebenheiten des Jugendalters ergeben:

1. Die physische Reifung des jungen Menschen (Einsetzen der Pubertät und die damit verbundenen biologischen Prozesse)
2. (Veränderte) Gesellschaftliche Erwartungen (durch Eltern, Lehrer etc.)
3. Individuelle Zielsetzung (der Wille und die Motivation des Individuums) (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 26f.)

Mit anderen Worten bedeuten Entwicklungsaufgaben das „Aufeinandertreffen von innerer Entwicklung und äußeren Anforderungen“ (Fend 2005, 210). Auf der Grundlage der besonderen Gegebenheiten des Jugendalters ergeben sich drei Bereiche, in denen sich Entwicklung vollzieht: Der intrapersonale Bereich, in dem biologische und psychische Veränderungen integriert werden müssen, der interpersonale Bereich, der Aufgaben im (veränderten) sozialen Beziehungsgefüge umfasst sowie der kulturell-sachliche Bereich, in dem junge Menschen sich an kulturelle Ansprüche und Normen anpassen und Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und wahrnehmen müssen (vgl. Fend 2005, 211). Das übergeordnete Ziel der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist das

Erlangen von persönlicher Identität (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 28f.).

Durch die interaktionistische Akzentuierung des Entwicklungsaufgabenkonzepts wird Entwicklung nicht als determiniert angesehen, sondern als Prozess, der zumindest z.T. von außen bzw. vom Individuum selbst beeinflussbar ist. Dies hat für das Ausloten pädagogischer Handlungsspielräume größte Bedeutung und wird auch im Verlauf dieser Arbeit von großer Relevanz sein. Vorteilhaft ist weiter, dass bestimmte Entwicklungsbereiche ausgemacht werden können, die für jeweilige Altersphasen spezifisch sind und somit ein transparentes Entwicklungskonzept bilden (so auch schon Havighurst 1964, 5).

Zudem sind die Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung dynamisch, d.h. es gibt keine starren Alterszeiträume, in denen bestimmte Entwicklungsaufgaben erfüllt sein *müssen*, ihre Lösung ist je nach Individuum chronologisch unterschiedlich. Allerdings muss hier die Einschränkung gemacht werden, dass es einen gewissen gesellschaftlichen Konsens darüber gibt, wann Entwicklungsaufgaben gelöst werden *sollten* (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 30). Negative Folgen und riskante Entwicklungspfade sollen an späterer Stelle eingehend thematisiert werden.

Als kritisch betrachtet werden kann die normative Gebundenheit des Entwicklungsaufgabenkonzeptes – zumindest hinsichtlich der Aufgaben, die sich im interpersonalem und kulturell-sachlichen Bereich stellen (vgl. Oerter & Dreher 2008, 284). Die Inhalts- und Zielbereiche dieser Aufgaben sind abhängig von gesellschaftlich-kulturellen Werten, die auch wandelbar sind. Dem kann allerdings entgegengehalten werden, dass pädagogisches Handeln, für das die Erklärung des Entwicklungsaufgabenkonzeptes einen Handlungsrahmen liefert, immer normativ gebunden ist, im Minimum an die Rechtsordnung der jeweiligen Gesellschaft, in der es stattfindet.

In der entwicklungspsychologischen Literatur werden zahlreiche Entwicklungsaufgaben des Jugendalters benannt, die sich teilweise inhaltlich überschneiden. Tabelle 1 stellt eine bereits grob gegliederte Auswahl dieser Aufgaben bzw. Bereiche zusammen.

Entwicklungsbereich	Entwicklungsaufgaben
Eltern	Familie, ihre Bedeutung und Ablösung (vgl. Grob & Jaschinski 2003)
	Adoleszente und ihre Familie (vgl. Flammer & Alsaker 2002)
	Ablösung: sich von den Eltern loslösen (vgl. Oerter & Dreher 2008)
	Autonomieentwicklung und Ablösungsprozesse (vgl. Flammer & Alsaker 2002)
Körperliche Entwicklung	körperliche und psychosexuelle Entwicklung (vgl. Grob & Jaschinski 2003)
	Körper: Veränderungen des Körpers und des eigenen Aussehens akzeptieren (vgl. Oerter & Dreher 2008)
	den Körper bewohnen lernen (vgl. Fend 2005)
Kognitive Entwicklung	Kognitive Entwicklung: Prozesse und Inhalte (vgl. Flammer & Alsaker 2002)

Entwicklungsbereich	Entwicklungsaufgaben
Identität	Identität – Wer bin ich? (vgl. Grob & Jaschinski 2003)
	Selbstkonzept und Identität (vgl. Flammer & Alsaker 2002)
	Identitätsarbeit (vgl. Fend 2005)
	Rolle: sich das Verhalten aneignen, das in unserer Gesellschaft zur Rolle eines Mannes bzw. einer Frau gehört (vgl. Oerter & Dreher 2008)
	Selbst: sich selbst kennenlernen und wissen, wie andere einen sehen (vgl. Oerter & Dreher 2008)
Soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen	Gleichaltrige – So sein wie die anderen und doch ganz anders (vgl. Grob & Jaschinski 2003)
	Soziale Beziehungen unter Gleichaltrigen (vgl. Flammer & Alsaker 2002)
	Umbau der sozialen Beziehungen (vgl. Fend 2005)
Partnerschaft und Sexualität	Romantische Liebe (vgl. Grob & Jaschinski 2003)
	Partnerschaft/Familie: Vorstellungen entwickeln, wie man die eigene zukünftige Familie bzw. Partnerschaft gestalten möchte (vgl. Oerter & Dreher 2008)
	Beziehung: engere Beziehungen zu einem Freund bzw. einer Freundin aufnehmen (vgl. Oerter & Dreher 2008)
	Umgang mit Sexualität lernen (vgl. Fend 2005)
Freizeit	Freizeit und Freizeitorte: Nischen – Herausforderungen – Gefahren (vgl. Grob & Jaschinski 2003)
Schule	Schule als Entwicklungsumwelt (vgl. Grob & Jaschinski 2003)
	der Umgang mit Schule: Umbau der Leistungsbereitschaft im Jugendalter (vgl. Fend 2005)
Ausbildung	Arbeit und Beruf (vgl. Flammer & Alsaker 2002)
	Beruf: sich über Ausbildung und Beruf Gedanken machen (vgl. Oerter & Dreher 2008)
	Berufswahl (vgl. Fend 2005)
Werte und Zukunftsorientierung	Werthaltung und Zukunftsorientierung (vgl. Grob & Jaschinski 2003)
	Werte: eine eigene Weltanschauung gewinnen (vgl. Oerter & Dreher 2008)
	Zukunft: eine Zukunftsperspektive entwickeln (vgl. Oerter & Dreher 2008)
	Bildung (vgl. Fend 2005)

Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben und -bereiche des Jugendalters (eigene Übersicht)

Die auf dieser Grundlage noch einmal summarisch zu beschreibenden Entwicklungsaufgaben

1. Abhängigkeit und Autonomie
2. Körperliche Entwicklung
3. Kognitive Entwicklung
4. Identität

5. Aufbau von Peer-Kontakten/Romantische Beziehungen
6. Freizeit und Freizeitorte
7. Umgang mit Schule
8. Berufswahl und Berufsausbildung
9. Werthaltung und Partizipation.

werden im Folgenden beleuchtet.

Diese formulierten Entwicklungsaufgaben bzw. -bereiche sollen im Folgenden detailliert beschrieben werden, um - wie in der Einleitung zu diesem Kapitel bereits erläutert - die Inhaltsbereiche, Anforderungen und gleichsam die Komplexität jugendlicher Entwicklung zu verdeutlichen. Die Beschreibung der Entwicklungsaufgaben bilden somit den Ausgangspunkt konzeptioneller, curricularer sowie empirischer Überlegungen.

Abhängigkeit und Autonomie/Individuation

Es wurde bereits erwähnt, dass das Ziel der Entwicklungsaufgaben darin besteht, seine eigene Identität zu finden und die Persönlichkeit herauszubilden. Ein wichtiger Schritt dafür ist die Individuation, die Verselbstständigung, des jungen Menschen. Dabei ändert sich die Eltern-Kind-Beziehung in folgenden Bereichen:

- Der junge Mensch verlagert seine sozialen Aktivitäten wie Freizeitgestaltung, Gespräche und Austausch, Aufbau von zwischenmenschlichen Beziehungen etc. in Bereiche außerhalb seiner Familie (Gleichaltrige) (vgl. Fend 2005, 288).
- Er sucht und fordert mehr Eigenständigkeit, die mit Entscheidungsfreiheit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortlichkeit verbunden ist (vgl. ebd.).
- Auf der emotionalen und intimen Ebene stehen nicht mehr die Eltern, sondern Partnerinnen und Partner im Mittelpunkt (vgl. Hurrelmann 2007, 118).
- Die Eltern verlieren Einfluss auf ihre Kinder. Damit geht einher, dass die Eltern nun nicht mehr – wie in der Kindheit – uneingeschränktes Vorbild für den jungen Menschen sind. Das Weltbild und die Wertmaßstäbe der Eltern werden vom jungen Menschen angezweifelt, gleichzeitig werden die elterlichen Schwächen „bisweilen gnadenlos aufgedeckt“ (Göppel 2005, 142).

Aus diesen veränderten Eltern-Kind-Beziehungsstrukturen resultieren nun verstärkt Konflikte zwischen Eltern und dem jungen Menschen, die allerdings für ihn notwendig sind, um eine eigene Position „auszutesten“ und letztlich auch zu finden.

Folgende Konfliktthemen sind typisch für die Interaktion von Eltern und Kind im Jugendalter (vgl. Fend 2005, 280 und Grob & Jaschinski 2003, 61f.):

- Schulleistungen
- Ausgang und Freundschaften/außerfamiliäre Kontakte
- Aussehen und Benehmen/Kleidung
- Mithilfe im Haushalt
- Fernsehkonsum
- Kaufentscheidungen
- Gemeinsame Mahlzeiten

Diese Streitthemen stehen für den jungen Menschen als „Symbole der Unabhängigkeit“ (Fend 2005, 279) und müssen mit den Eltern verhandelt und ausgehandelt werden. Allerdings ist die Individuation - auch unter Einbezug der skizzierten Konflikte - nicht mit dem unbedingten Wunsch des jungen Menschen nach einer Trennung von seinen Eltern verbunden. Vielmehr benötigt er seine Eltern und weitere Erwachsene im sozialen Umfeld - Lehrer, Trainer etc. -, die ihn unterstützen, ihm Zuneigung entgegenbringen und für ihn da sind. Zentral ist emotionale Stabilität, die Eltern ihren Kindern bieten und die Schaffung einer Umgebung, die von Zuneigung, Vertrauen und Gewaltfreiheit geprägt ist (vgl. Pollack 2004, 21):

It is becoming a more mature self in the context of loving relationships and ongoing connections - stretching the psychological umbilical cord rather than severing it - that healthy adolescence is all about. (ebd., 25)

Phillips (2012) konnte in einer Untersuchung an 278 Schülerinnen und Schülern im Durchschnittsalter von 14 Jahren belegen, dass die emotionale Atmosphäre innerhalb einer Familie ein verlässlicher Prädiktor für die positive Entwicklung junger Menschen (hinsichtlich des Selbstbewusstseins, schulischer Erwartungen, normenkonformer Einstellungen, Optimismus und Hoffnung) ist. Insbesondere die Zufriedenheit der untersuchten jungen Menschen mit ihrer Familie korrelierte signifikant mit einem höheren Selbstbewusstsein und einer optimistischeren Einstellung sowie mit einer geringeren Neigung zu nonkonformen Haltungen (vgl. ebd., 107f.). Konkrete Entwicklungsaufgaben, die im Bereich der Erlangung von Autonomie an den jungen Menschen gestellt werden, sind nun folgende (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 95f.):

- **Tageszeiteinteilung:** Der junge Mensch muss lernen, Pflicht- und Erholungszeiten verantwortungsbewusst selbst einzuteilen. Er muss in der Lage sein, seinen Tagesablauf selbstständig zu regeln und sich motivieren, für ihn unangenehme oder anstrengende Aufgaben (z.B. Schule, frühes Aufstehen etc.) zu erledigen.
- **Konsum:** Der Umgang mit Geld muss gelernt und es müssen (vernünftige) Kaufentscheidungen getroffen werden.

- **Chancen, Verlockungen und Risiken:** Durch das Verlagern des Lebensraumes und der sozialen Aktivitäten außerhalb der Familie eröffnen sich viele Wege und Möglichkeiten der Gestaltung der (freien) Zeit. Der junge Mensch muss entscheiden, mit wem er diese Zeit verbringt und wie er sie gestaltet. Dies birgt einerseits Chancen (interessante Menschen kennen lernen, Reisen in fremde Länder etc.), andererseits auch Risiken (Drogenmissbrauch) und Verlockungen (z.B. Art des Umgangs mit Sexualität).
- **Mobilität:** Eine Wahl des Fortbewegungsmittels muss erfolgen (z.B. Bus, eigener Roller oder Auto) und ein verantwortlicher Umgang z.B. mit dem Verreisen ohne die eigenen Eltern muss erlernt werden.
- **Kultur und Medien:** Der junge Mensch muss den Umgang mit Medien lernen, auch hier Entscheidungen bezüglich der (verantwortlichen) Zeiteinteilung treffen (Wie viel Zeit verbringe ich am Computer/im Internet/vor dem Fernseher/an der Spielekonsole?). Er wird mit den Dingen des täglichen Zusammenlebens konfrontiert (Grausamkeit, Solidarität, Lust etc.) und muss eine eigene Haltung dazu entwickeln.
- **Identität:** Der junge Mensch steht vor der Frage, wer er ist und wer er sein möchte.
- **Privatsphäre:** Diese ist keine Forderung an den jungen Menschen, aber durch die modernen Lebensumstände unausweichlich. Es geht hier um das Erlangen und Gestalten eigener privater Räume (Wie gestalte ich mein Zimmer?).

Es geht bei der Individuation sowohl für Eltern als auch für den jungen Menschen darum, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Distanz und Nähe, Trennung und Bindung sowie Konflikt und Harmonie zu finden (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 62). Eltern und weitere erwachsene Bezugspersonen müssen wissen, dass junge Menschen oft noch unsicher und sprunghaft sind, weil vieles neu für sie ist. Bei Verhaltensweisen, die nach außen trotzig wirken, hören sie dennoch auf erwachsene Menschen und nehmen ihren Rat durchaus an (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 109; vgl. auch Pollack 2004, 27).

Je mehr Unterstützung junge Menschen durch ihre Eltern und auch Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Verselbstständigungsprozess erhalten und je größer deren Verständnis und Akzeptanz für ihre Sichtweisen und Entscheidungsfreiheit sind, desto positiver empfinden junge Menschen ihr Leben und ihre schulischen Erfahrungen. Nehmen sie hingegen das Verhalten der Eltern und Lehrerschaft als kontrollierend wahr und empfinden sie ihre eigenen Erfahrungen und Entscheidungen von diesen als unbeachtet, sinkt die Lebens- und Schulzufriedenheit (vgl. Ferguson et al. 2010, 658).

Auf Grund der zentralen Rolle von erwachsenen Bezugspersonen bei der Autonomieentwicklung junger Menschen wird in der Fachliteratur vorgeschlagen, die Individuation als Entwicklungsaufgabe sowohl für den jungen Menschen als auch für seine Familie zu

konzipieren (vgl. Latzko 2006, 48). Vor dem Hintergrund des den Entwicklungsaufgaben zu Grunde gelegten interaktionistischen Ansatzes, der Entwicklung als wechselseitigen Prozess zwischen dem Individuum und seiner Umwelt versteht, ist diesem Vorschlag zuzustimmen.

In der Summe ist bei der Entwicklungsaufgabe der Autonomieausbildung festzuhalten, dass junge Menschen hier bedeutsame Anforderungen zu bewältigen haben, erwachsene Bezugspersonen aber entscheidenden Einfluss auf deren positive Bearbeitung haben und ihr eigenes Verhalten - z.B. hinsichtlich eines wachsenden Verständnisses für freie Entscheidungsprozesse der jungen Menschen - entsprechend verändern bzw. anpassen müssen.

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Diese zentrale Entwicklungsaufgabe ist zunächst auf die familiäre Erziehung des jungen Menschen bezogen, da hier die Ablösung vom Elternhaus im Mittelpunkt steht. Im Sinne der elterlichen Ablösung besteht für die pädagogische Arbeit im Jugendarrest wenig Einwirkungsspielraum. Dennoch ist das Erlangen von Autonomie eine wichtige Voraussetzung für ein Leben in sozialer Verantwortung und berührt somit unmittelbar den gesetzlichen Auftrag des Jugendarrests. Wie dargestellt wurde, ist insbesondere die Auseinandersetzung des jungen Menschen mit den verschiedenen Bereichen der Autonomieentwicklung maßgeblich für die eigenverantwortliche Lebensgestaltung. Dazu gehören u.a. die Strukturierung des Alltags, das Treffen von Konsumententscheidungen, der Umgang mit Chancen und Verlockungen etc. Hier liegen denn auch mögliche Beeinflussungsbereiche für pädagogisches Handeln im Jugendarrest. So könnten das Schaffen einer Tagesstruktur, das Einüben der selbstständigen Alltagsbewältigung durch Verstärkersysteme und Transfer („Ausschleichen“) sowie die inhaltliche und angeleitete Auseinandersetzung mit Themen wie „Verantwortung“, „Umgang mit Finanzen“, „Verlockungen widerstehen“, „Konsumententscheidungen“ usw. Teil eines Arrestcurriculums sein.

Zudem konnte gezeigt werden, dass der Individuationsprozess mit zahlreichen Konflikten verbunden ist, die aber für den jungen Menschen und sein Umfeld notwendigerweise dazu gehören, da solche Konflikte ein Erprobungsfeld für diesen darstellen. Solche Konflikte und Streitereien dürfen im Arrest nicht unter der Prämisse des „ruhigen und geordneten Arrestvollzuges“ per se unterbunden, sondern müssen vom Personal ausgehalten und ausgehandelt werden. Unberührt davon bleibt das Unterbinden von Grenzüberschreitungen junger Arrestanten, die unmittelbare selbst- und fremdgefährdende Auswirkungen haben.

An dieser Stelle macht es wenig Sinn, schon auf konkrete Methoden und Materialien einzugehen. Entsprechende Hinweise finden sich in Abschnitt 7.2.2.

Abhängigkeit und Individuation/Autonomie
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Ablösung vom Elternhaus > Aus- und Verhandeln von „Streitthemen“ mit den Eltern (z.B. Schulleistungen, Ausgang und Freundschaften, Fernsehkonsum etc.) als „Symbole der Unabhängigkeit“ (Fend 2005, 279) > kritische Auseinandersetzung mit den elterlichen Werten bei gleichzeitiger Verbundenheit mit ihnen > Tageszeiteinteilung: verantwortungsbewusste Einteilung von Pflicht- und Erholungszeiten > Umgang mit Geld lernen > Umgang mit Chancen (z.B. Reisen in fremde Länder), Verlockungen (z.B. Art des Umgangs mit Sexualität) und Risiken (z.B. Drogenmissbrauch) > Wahl des Fortbewegungsmittels und verantwortungsbewusster Umgang damit > Umgang mit Medien lernen > Auseinandersetzung mit Identitätsfragen (Wer bin ich? Wer möchte ich sein?) > Erlangen und Gestaltung eigener privater Räume
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Gruppenarbeit zu jugendtypischen Konfliktthemen (z.B. Diskussionsrunden zu den Themen „Ausgehen und Freundschaften“, „Kaufentscheidungen“, „Fernsehkonsum“) > gemeinsames Einnehmen von Mahlzeiten (mit dem Personal) > Anleitung zu und Verrichtung von eigenständigen Haushaltstätigkeiten (Säubern des eigenen Zimmers sowie der Gemeinschaftsräume, Kochen, Pflege der Kleidung) > Anleitung zu und Einübung von der selbstständigen und verantwortungsvollen Tageszeiteinteilung
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > Übergeordnete Vorschriften: § 10 JAVollzO („Erziehungsarbeit“) sowie § 8 Abs. 1 JAVollzO („Behandlung“) > § 6 Abs. 2 JAVollzO („Unterbringung“) > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Tabelle 2: Autonomieentwicklung als curriculärer Baustein (eigene Übersicht)

Körperliche Entwicklung

Die bisher beschriebenen psychischen und sozialen Veränderungen im Jugendalter werden zu einem großen Teil von zu Grunde liegenden körperlichen (und kognitiven, siehe folgenden Abschnitt) Entwicklungen beeinflusst. Diese bewirken bei den jungen Menschen einschneidende Veränderungen, die Auswirkungen auf das Verhalten, die Stimmung und die soziale Umwelt haben und die sie verarbeiten müssen (vgl. Zarrett & Eccles 2006, 15). Als die drei zentralen körperlichen Veränderungen sind zu benennen:

- Veränderung der Statur,
- Ausbildung von Sexualhormonen,
- massive neurologische Veränderungen, die für die Weiterentwicklung von Selbstkontrolle, Urteilsfähigkeit, emotionaler Regulation sowie Organisations- und Planungsfähigkeit grundlegend sind (vgl. ebd.).

Auf die zu Grunde liegenden biologischen Prozesse soll hier im Einzelnen nicht eingegangen werden.⁸ Eine entscheidende psychologische Auswirkung der körperlichen Veränderungen im Jugendalter aber ist die Entwicklung eines Körperselbstbildes (vgl. Oerter & Dreher 2008, 296). Dabei gibt der gesellschaftliche Rahmen bestimmte Idealbilder für die Attraktivität von Frauen und Männern vor (vgl. Fend 2005, 222). Mädchen eifern daher eher dem Schönheitsideal der Schlankheit nach, Jungen hingegen möchten v.a. männlich aussehen (vgl. Oerter & Dreher 2008, 296f.). Dabei haben insbesondere Mädchen häufiger ein negatives Selbstbild von sich, so dass die Pubertät für sie ein insgesamt größeres Risiko darstellt (vgl. Schmidt et al., 2012, 230; Hurrelmann 2007, 124).

So belegen Vilhjalmsson et al. (2012, 373) in einer Studie zur Körperwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern im Durchschnittsalter von 14 Jahren, dass insbesondere Mädchen und ältere Jugendliche sowie übergewichtige junge Menschen ein negativeres Körperselbstbild haben.

Auch konnte empirisch belegt werden, dass die von jungen Menschen wahrgenommene Diskrepanz zwischen eigener Körperbewertung und empfundenem Ideal chronischen Stress auslöst, so dass von einem Zusammenhang zwischen erhöhten Divergenzen bei Körperideal und Körperselbstbild und der Ablehnung des eigenen Körpers ausgegangen werden kann (vgl. Schmidt et al. 2012, 234).

Beide Geschlechter erleben während der Pubertät starke Stimmungsschwankungen, die wahrscheinlich durch Hormonschwankungen, die für die biologische Entwicklung im Jugendalter typisch sind, ausgelöst werden (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 35).

Auch fordern junge Menschen nun mehr Privatsphäre für sich ein, v.a. bei der Körperpflege und in modischen Angelegenheiten (vgl. ebd., 36).

Es kommt hinzu, dass nicht nur die jungen Menschen ihren Körper beurteilen und ein eigenes Körperselbstbild entwickeln, sondern auch ihre Umwelt nimmt die äußerlichen und innerlichen (z.B. Stimmungsschwankungen) wahr. Dem jungen Menschen werden nun Eigenschaften zugeschrieben, wobei Schönheit besondere Aufmerksamkeit erregt, bei Durchschnittlichkeit oder geringer äußerer Attraktivität auch Abwertungen erfolgen oder Indifferenz gezeigt wird. Dies hat bestimmte Wirkungen auf ihn, die er, je nach Feedback, als positiv oder als erniedrigend erlebt (vgl. Fend 2005, 229). Mit besonderer Intensität beginnt der junge Mensch nun, seinen Körper zu „gestalten“, indem er Diäten hält, sich für Kosmetik und Mode interessiert und körperliche Fitness betreibt (vgl. ebd., 230).

Die grundlegende Entwicklungsaufgabe in Hinblick auf die körperliche Entwicklung be-

⁸Als besonders markante Daten bezüglich der körperlichen Entwicklung sind zu nennen: Die zentrale Bedeutung des Einsetzens der Geschlechtsreife. Sehr einschneidend ist das Erleben der ersten Menstruation für Mädchen (Menarche) und der ersten Ejakulation für Jungen (Ejakularche) (vgl. Oerter & Dreher 2008, 292).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit, der Wahrnehmung als Mann oder als Frau tritt nun in den Vordergrund (vgl. Fend 2005, 225). Das Erleben und Ausleben von Sexualität sowie der verantwortliche Umgang damit wird ebenfalls zentral.

steht für den jungen Menschen darin, mit den Veränderungen, insbesondere mit der Geschlechtsreife, „klarzukommen“. Er muss ein Körper selbstbild entwickeln, das realistisch ist und das sein Selbstwertgefühl stärkt. Dies ist ein sehr schwieriger Prozess und wird in der Pubertät längst nicht von allen jungen Menschen bewältigt, da ein negatives Körper selbstbild vermehrt mit depressiven Symptomen und einem geringen Selbstwertgefühl einhergeht und eine erhöhte Körperunzufriedenheit zudem mit negativen Reaktionen der Peergroup verbunden ist (vgl. Nishina et al. 2006, 199).

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Zunächst ist hier festzuhalten, dass die körperliche Entwicklung im engeren Sinne nur begrenzt von außen beeinflussbar ist. Dennoch ist das Wissen um die körperlichen Veränderungen und Entwicklungen sowie deren Bedeutung für die jugendliche Psyche eine wichtige Grundlage für den professionell pädagogischen Umgang mit jungen Menschen. So erhalten bspw. Stimmungsschwankungen junger Menschen in diesem Lichte möglicherweise eine andere Bedeutung und müssen nicht notwendigerweise als Ausdruck reiner Böswilligkeit oder von Verhaltensauffälligkeiten gesehen werden.

Pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten im Jugendarrest ergeben sich aus dieser Entwicklungsaufgabe in folgenden Bereichen: Zum einen kann im Sinne der Gesundheitsförderung eine angemessene und ausgewogene Ernährung zum Thema gemacht werden. Dazu gehört zum anderen die Bereitstellung und Gestaltung von ausreichenden Sport- und Bewegungsangeboten. Diese Bausteine sind im Übrigen bereits in der JAVollzO geregelt (§ 12 „Lebenshaltung“ und § 16 „Sport“).

Körperliche Entwicklung
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit > verantwortliches Erleben und Ausleben von Sexualität > Entwicklung eines realistischen und das Selbstwertgefühl fördernden Körper selbstbildes > Ausbildung von „Körperzufriedenheit“ > „Aushalten“ der starken körperlichen Veränderungen (Wachstumsschub, Einsetzen der Geschlechtsreife etc.)
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Hinführung zu einer gesunden Ernährungsweise (gemeinsames Einkaufen und Kochen) > Förderung von Sport und Bewegung (z.B. Spaziergänge) > Anleitung zu angemessener Körperhygiene > Angebot von „Schminkkursen“ für weibliche Arrestantinnen (reflektiert durch die Fragestellung, wie welche Aufmachung auf andere Menschen - und auf das andere Geschlecht - wirkt)
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 16 JAVollzO („Sport“) > § 17 JA VollzO („Gesundheitspflege“) > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Tabelle 3: Körperliche Entwicklung als curricularer Baustein (eigene Übersicht)

Kognitive Entwicklung

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Intelligenz vom Kindesalter an bis ins Alter sukzessive zunimmt (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 118). Das bedeutet, dass auch das Jugendalter von kognitiven Entwicklungsprozessen gekennzeichnet sein muss, die sich von denen der Kindheit unterscheiden. Dazu gehören u.a. die Fähigkeit, vermehrt selbstständig Lern- und Problemlöseprozesse zu initiieren und auszuführen sowie ein Reifezuwachs bezüglich des moralischen Urteilsvermögens (vgl. Zarrett & Eccles 2006, 15f.).

Hinsichtlich des Ablaufs solcher kognitiven Entwicklungsprozessen existiert nicht *ein* theoretischer Zugang, sondern verschiedene Theorien, die sich mit der kognitiven Entwicklung im Jugendalter aus unterschiedlichen Blickwinkeln befassen (vgl. Oerter & Dreher 2008, 284).

Der bekannteste und bis vor einiger Zeit dominierende Ansatz ist der „Strukturgene-tische Ansatz“ von Jean Piaget, der die geistige Entwicklung eines Menschen in vier Stadien beschreibt. Demnach wird im Jugendalter das vierte Stadium der formalen Operationen erreicht. Dieses ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass der junge Mensch im Denken nun nicht mehr auf konkrete und gegebene Inhalte sowie Situationen beschränkt ist, sondern in seinem Denken Informationen miteinbeziehen kann, die über gegebene Sachverhalte hinausgehen (vgl. Montada 2002, 431).

Es gibt ferner psychometrische Ansätze, bei denen die Intelligenz mittels quantitativer Testverfahren gemessen und individuelle Unterschiede verglichen werden (vgl. Oerter & Dreher 2002, 274). Auf diesem Wege konnte gezeigt werden, dass junge Menschen im Gegensatz zu Kindern tatsächlich in der Lage sind, mehrere Faktoren einzubeziehen, um ein bestimmtes Problem zu lösen (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 119).

Weitere Zugänge stellen u.a. der Ansatz der „Sozialen Kognition“ (differenziertere Personenwahrnehmung und Urteilsbildung; vgl. im Zusammenhang mit der Moralentwicklung auch Kohlberg 1996) und der „Informationsverarbeitungsansatz“ (Betrachten der Entwicklung verschiedener Teilfunktionen wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit etc.) dar (vgl. Oerter & Dreher 2008, 288f.).

Inwiefern sich nun das Denken im Jugendalter verändert sowie qualitativ verbessert, soll im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden (weitgehend angelehnt an Tücke 2001, 286 sowie Oerter & Dreher 2008, 289):

- **Junge Menschen können über Möglichkeiten nachdenken:** Sie sind nicht mehr nur auf das aktuell im Hier und Jetzt Gegebene beschränkt, sondern sind in der Lage, Dinge zu bedenken, die darüber hinausgehen.
- **Junge Menschen können abstrakt denken:** Hierzu zählen bspw. begriffliche Abstraktionen, die „in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen verstanden und generiert werden“ (Oerter & Dreher 2002, 274).
- **Junge Menschen sind in der Lage zur Metakognition:** Damit können sie

ihr eigenes Denken analysieren, was wiederum die Voraussetzung zur Introspektion und Selbstreflexion ist.

- **Junge Menschen können multidimensional denken:** Verschiedene Aspekte können in den Denkprozess einbezogen werden, so dass Verknüpfungen und Beziehungen zwischen unterschiedlichen Informationen hergestellt werden können.
- **Junge Menschen verstehen die Relativität ihres Denkens:** Somit sehen sie ihr eigenes Denken nicht mehr als absolut, sondern können ihnen bekannte Kriterien in den Denkprozess einbeziehen, die ihr Urteil oder ihre Entscheidung möglicherweise beeinflussen.
- **Junge Menschen können über die Zukunft nachdenken:** Sie können nun Situationen antizipieren und auch über hypothetische Zusammenhänge nachdenken. Diese Fähigkeit ist grundlegend für das Bedenken von verschiedenen Verhaltensalternativen.
- **Junge Menschen können eigene Realitäten konstruieren, die über die eigene Existenz hinausgehen:** Somit können sie auch gesellschaftliche Utopien „erdenken“, analysieren sowie mit der Realität vergleichen.

Neben der grundsätzlichen Anforderung an den jungen Menschen, die vorgestellten kognitiven Entwicklungszuwächse zu erlangen, also bspw. das eigene Denken und Handeln reflektieren zu können, erwachsen daraus weitere Aufgaben, die an ihn herangetragen werden. Dazu zählt, dass von ihm mehr Verantwortungsbewusstsein und –übernahme erwartet wird, da er nun in der Lage ist, die (möglicherweise auch negativen) Folgen seiner Entscheidungen abzusehen. So wird ihm z.B. eine veränderte Schuldfähigkeit angetragen, wenn auch noch nicht in dem Umfang, wie das bei erwachsenen Menschen der Fall ist (Strafmündigkeit ab 14 Jahren, Jugendstrafrecht anwendbar bis 21 Jahre, siehe hierzu JGG §§ 1, 3, 105).

Andererseits werden jungen Menschen mehr Entscheidungsräume und –freiheiten zugestanden, so z.B. das Wahlrecht bei Kommunalwahlen in einigen Bundesländern ab 16 Jahren oder der Führerschein mit 17 Jahren. Darüber hinaus könnten junge Menschen als inspirierend und bereichernd wahrgenommen werden, da sie nun differenzierter und über gegebene Realitäten hinausgehend denken können, aber anders als Erwachsene weniger „konventionelle ‚Machbarkeitsargumente‘“ (Tücke 2001, 286) verwenden, die sie beim „Erdenken“ von Idealen, Utopien und Phantasien begrenzen.

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Die Erfüllung der Anforderungen, die an den jungen Menschen im Bereich der kognitiven Entwicklung herangetragen werden, sind grundlegend für die Ausbildung von Reflexionsvermögen sowie die Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln und

für Zuwächse im intellektuellen Bereich. Die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten wiederum sind Voraussetzung für die Einsicht in begangenes Unrecht und ein Leben in sozialer Verantwortung und bedingen somit das gesetzliche Ziel des Jugendarrests. Die Förderung der kognitiven Entwicklung sowie die ihr untergeordneten Entwicklungsaufgaben stellt also eine zentrale Aufgabe für die pädagogische Arbeit im Jugendarrest dar.

Im Lichte dieser Entwicklungsaufgabe erscheint es daneben als grundlegend, den jungen Menschen als Persönlichkeit mit enormen intellektuellen und kognitiven Entwicklungspotentialen zu begreifen, die eine Unterforderung mangels ausreichender oder angemessener Förderangebote in diesem Bereich verbieten.

Kognitive Entwicklung
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > die Entwicklung und Ausbildung kognitiver Fähigkeiten: Fähigkeit, über situative Zusammenhänge hinausdenken zu können, Fähigkeit zur Metakognition, abstraktes Denken, multidimensionales Denken, Verstehen der Relativität des eigenen Denkens, Nachdenken über die Zukunft, Konstruktion von über die eigene Existenz hinausgehenden Realitäten > Ausbildung von höherem Verantwortungsbewusstsein > vermehrte Verantwortungsübernahme > Umgang mit gewachsenen Entscheidungsräumen und -freiheiten
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Angebot von „Vorleserunden“ > Diskussionsrunden über gelesene Literatur > gemeinsame Filmabende mit anschließenden Diskussionsrunden > Diskussionsrunden über das aktuelle Weltgeschehen > Abonnement und Bereitstellung von Tageszeitungen > Tägliches gemeinsames Anschauen der Tagesschau > Angebot von „Utopia“ – Übungen (z.B. mit der Leitfrage „Wie sieht für euch die perfekte Gesellschaft aus?“)
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 18 Abs. 3 JAVollzO („Freizeit“) > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Tabelle 4: Kognitive Entwicklung als curricularer Baustein (eigene Übersicht)

Identität

Identität ist das Ziel der erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Somit ist die Entwicklungsaufgabe „Identität“ den anderen Aufgaben grundsätzlich übergeordnet, denn „Identitätsarbeit erhält im Alltag die Erscheinungsform der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben.“ (Fend 2005, 414)

Dennoch stellt sich die Beschreibung von Identität und ihrer Entwicklung als ein relativ komplexer und vielschichtiger Prozess dar, der mit hohen und spezifischen Anforderungen an den jungen Menschen verbunden ist. Aus diesem Grunde wird die Identitätsentwicklung hier als eigene Entwicklungsaufgabe betrachtet, wenn sie auch gleichsam das Ziel derselben darstellt.

Der Begriff der „Identität“ meint im engeren psychologischen Sinne „die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben.“ (Oerter & Dreher 2008, 303, so auch Grob & Jaschinski 2003, 41). Somit ist mit einer verfestigten Identität die Selbstwahrnehmung von Individuen als eigenständig und unverwechselbar verbunden (vgl. Mussen et al. 1999, 270). Mit dem Begriff der Identität fast deckungsgleich ist das „Selbst“, in dem gleichsam die Innen- und Außenperspektive aufgehen. Dabei ist das Selbst von außen durch die Handlungen der Person zu erschließen, in der Innenperspektive werden dem Menschen seine wesentlichen Eigenschaften durch Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis bewusst (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 42).

Im Selbst aufgehoben ist das „Selbstkonzept“, das von Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis gekennzeichnet ist (vgl. Oerter & Dreher 2008, 303) bzw. das Resultat dieser Prozesse darstellt (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 156). Das Selbstkonzept wiederum kann in zwei Komponenten unterschieden werden: die affektive und die kognitive Komponente. Die affektive Komponente ist mit dem Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen eines Menschen gleichzusetzen, die kognitive Komponente meint das Wissen, das man über sich selbst hat (vgl. Oerter & Dreher 2008, 303f.). Innerhalb der kognitiven Komponente ist auch das so genannte „Fähigkeitskonzept“, also die Einschätzung der eigenen Kompetenzen aufgehoben (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 42).

Wesentlich für den Prozess der Identitätsentwicklung im Jugendalter sind die Bemühungen des jungen Menschen, sich selbst zu erkennen und sich selbst zu gestalten (vgl. Oerter & Dreher 2008, 304).

Den Prozessen der Identitätsentwicklung liegt keine gemeinsame Theorie zu Grunde, sondern es gibt dazu verschiedene Ansätze. Diese können hier auf Grund ihrer Umfänglichkeit nicht beschrieben werden⁹, Fend (2005) lieferte aber eine Identitätstheorie, die die unterschiedlichen Ansätze integriert. Er fasst dabei die Besonderheiten der Identitätsentwicklung im Jugend- und Heranwachsendenalter in folgende drei Dimensionen zusammen (vgl. ebd., 414ff.) :

⁹Als zwei zentrale Theorien der Identitätsentwicklung sind die Psychosoziale Entwicklungstheorie nach Erikson (1973) und die Theorie der Identitätsformen nach Marcia (1993) zu benennen.

Nach Erikson (1973, 110f.) erfolgt der Aufbau von Identität durch acht Entwicklungskrisen, die ein Mensch in seinem Leben durchläuft. Dabei ist die positive Bewältigung dieser Krisen jeweils förderlich für die Bewältigung der zukünftig anstehenden Krisen. Im Jugendalter erlebt der Mensch demnach die fünfte Identitätskrise („Identität gegen Identitätsdiffusion“). Dabei steht die Herausbildung einer eigenen Identität, die mit der Festigung der eigenen sozialen Rolle sowie mit der Erkenntnis, dass man sich zu einer eigenständigen Persönlichkeit innerhalb eines realen sozialen Gefüges entwickelt (vgl. ebd., 106f.), einhergeht, der Gefahr der Identitätsdiffusion, die sich durch die mangelnde Fähigkeit oder Bereitschaft, eine soziale Rolle zu übernehmen oder aber durch Überidentifikation bis hin zur Aufgabe einer eigenen Identität ausdrückt, gegenüber (vgl. ebd., 110).

Marcia geht davon aus, dass im Jugendalter vier Identitätsformen eine Rolle spielen, wobei lediglich die „erarbeitete Identität“, der die Fähigkeit des Treffens eigener Entscheidungen sowie die kritische Reflexion des kindlichen Wertesystems zu Grunde liegen (vgl. Marcia 1993, 10), eine erfolgreich bewältigte Identitätsentwicklung bedeutet.

1. „Vom naiven zum reflektierten Verhältnis zu sich und zur Welt“
2. „Von der Fremdlenkung zur Selbstlenkung“
3. „Von der kindlichen Elternbindung zum Aufbau neuer Beziehungen zu Gleichaltrigen“

Die erste Dimension ist durch die Entwicklung eines bewussten Verhältnisses zu sich und zur Welt gekennzeichnet (vgl. ebd., 414). Auf der Grundlage der im vorherigen Abschnitt beschriebenen kognitiven Entwicklung ist der junge Mensch nun in der Lage, sich selbst zu reflektieren und sein Denken und Handeln von der gegebenen Situation abzulösen.

Somit kann er erstmals zwischen Realität und Idealität trennen (vgl. ebd. 415), was ihn aber andererseits dazu zwingt, ein Idealbild von sich zu entwickeln (vgl. ebd., 415). Es tritt nun ferner eine Verschärfung der Differenz zwischen dem Inneren und dem Äußeren ein, der junge Mensch kann sich in sich zurückziehen und nur das nach außen von sich preisgeben, was er möchte (vgl. ebd., 415).

Die zweite Dimension der jugendlichen Identitätsentwicklung ist im Wesentlichen davon gekennzeichnet, dass der junge Mensch seine Entwicklung nun selbst lenken und dabei Vorstellungen darüber entwickeln muss, „was er ist und was er will, wozu er real fähig ist und was seine Möglichkeiten sind.“ (Fend 2005, 416)

Hierzu muss er sich eigene Ziele und Perspektiven setzen sowie Strategien zur Erlangung dieser Ziele ausbilden, denn nur so erhält seine Entwicklung eine Richtung (vgl. ebd.).

Die dritte Dimension beschreibt die Folgerungen der bisherigen Identitätsentwicklungsschritte für das soziale Bindungsgefüge des jungen Menschen. Dieses ändert sich, indem er sich vom Elternhaus ablöst, sich stärker zu Freundinnen und Freunden hinwendet und erste intime Partnerschaften eingeht (vgl. ebd., 417).

Die Identitätsentwicklung stellt junge Menschen vor hohe Anforderungen. Das Jugendalter sowie die ersten Schritte in Richtung Selbsterkenntnis und Selbstdefinition bedeuten einen regelrechten Bruch im bisherigen (Er-)Leben eines jungen Menschen. Dies bietet einerseits eine Erklärung für das zuweilen unverständliche Verhalten junger Menschen (Rückzug, „Aufmüpfigkeit“, Streit- und Reizbarkeit), erfordert von begleitenden (erwachsenen) Menschen wie Eltern, Lehrern und weiteren (professionellen) Bezugspersonen andererseits ein hohes Maß an Einfühlsamkeit, ruhiger Unterweisung und Begleitung sowie Verständnis in einer für den Menschen aufregenden und gleichzeitig verunsichernden Lebensphase.

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Die Ausbildung einer eigenen Identität erscheint zunächst als eine der umfangreichsten Entwicklungsaufgaben, zumal Identität nicht unbedingt ein statisches Konstrukt darstellt, sondern eher dynamisch angelegt ist und sich je nach Lebensphase und -ereignissen verändern bzw. anpassen kann. Von daher kann es nicht Aufgabe der professionellen Arbeit im Jugendarrest sein, die jungen Menschen mit einer festen Identität „auszustatten“. Dennoch können Teilbereiche der Identitätsentwicklung bearbeitet werden. Insbesondere sind hier die Aspekte zu nennen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Ermöglichung von Legalbewährung der jungen Arrestantinnen und Arrestanten stehen. Dazu gehören Beiträge zur Entwicklung von (realistischen) Zukunftsperspektiven, die Ausbildung eines Selbstkonzepts und insbesondere eines „Fähigkeitskonzeptes“, das die Erreichung von selbst gesteckten Zielen auf legalem Wege sowie unter Einbezug der eigenen Ressourcen ermöglicht und schließlich Beiträge zum Erlernen des Treffens eigener, sozial verträglicher und verantwortungsvoller Entscheidungen.

Identität
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Entwicklung eines realistischen und das Selbstwertgefühl stärkenden Selbstkonzepts > Herausbildung einer eigenen Identität > Festigung der eigenen sozialen Rolle > Entwicklung von Zukunftsperspektiven > Aushalten von Identitätskrisen > Treffen eigener Entscheidungen vor dem Hintergrund des Abwägens und Informierens
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > schriftliche oder künstlerische Bearbeitung sowie Reflexion von Fragestellungen wie „Als was für einen Menschen sehe ich mich?“ „Wer möchte ich gerne sein?“ „Was wünsche ich mir, was andere Menschen von mir denken?“ > Einübung der Einnahme eigener Positionen zu bestimmten Themen (z.B. in angeleiteten Pro-Contra-Debatten) > Ermöglichung des Auslebens der eigenen Religion bei gläubigen jungen Menschen
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 7 JAVollzO („Persönlichkeitserforschung“) > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“) > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Tabelle 5: Identitätsentwicklung als curricularer Baustein (eigene Übersicht)

Aufbau von Peer-Kontakten

Die Integration des jungen Menschen in seine Gleichaltrigengruppe (Peergroup/Peers) hat im Wesentlichen vier zentrale Funktionen, von denen zwei eng mit den Entwicklungsaufgaben „Individuation“ und „Identität“ verbunden sind:

1. Die Unterstützung der Ablösung vom Elternhaus (vgl. Fend 2000, 209)

2. Die Unterstützung in der Herausbildung der eigenen Identität durch die Entwicklung von gemeinsamen Handlungsorientierungen und Sinnbezügen innerhalb der Peergroup in Abgrenzung zur übrigen sozialen Umwelt (vgl. Hurrelmann 2007, 128)
3. Das Steigern des emotionalen Wohlbefindens; „Spaß haben“ (vgl. Fend 2000, 209)
4. Begleitung hin zu Partnerschaft und Intimität im Erwachsenenalter (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 66).

Diese Funktionen können Gleichaltrige im Jugendalter v. a. deshalb erfüllen, weil sich ihre Beziehung untereinander in vielerlei Hinsichten von denen zu ihren Eltern unterscheidet. So ist die Gleichaltrigenbeziehung von Symmetrie gekennzeichnet, es fehlt also eine gegebene „Dominanzhierarchie“, wie sie in der Eltern-Kind-Beziehung, die folgerichtig von Asymmetrie geprägt ist, vorherrscht (vgl. Flammer & Alsaker 2000, 196; sowie Fend 2005, 305 und Hurrelmann 2007, 128). Aus diesem Grunde müssen junge Menschen die Hierarchien und ihre eigenen Positionen innerhalb ihres Gleichaltrigengefüges selbst aushandeln, was einerseits die Fähigkeit zur Durchsetzung eigener Wünsche und Interessen fördert sowie die Möglichkeit zur Verwirklichung persönlicher Ziele und der Selbstdarstellung eröffnet (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 66). Beziehungen unter Gleichaltrigen sind also in hohem Maße von Gleichheit und Souveränität gekennzeichnet (vgl. ebd.; ebenso Oerter & Dreher 2008, 321).

Ein weiterer markanter Unterschied zur Elternbeziehung ist die Tatsache, dass Gleichaltrigenkontakte nicht biologisch vorgegeben und „unausweichlich“ sind: Gleichaltrigenbeziehungen sind freiwillig (vgl. Fend 2005, 305). Deshalb bergen diese Beziehungen immer auch die Gefahr in sich, wieder gelöst zu werden und verlangen vom jungen Menschen Konfliktlösestrategien, die in der elterlichen Beziehung in dieser Weise nicht erlernt werden kann (vgl. Hurrelmann 2007, 128).

Im Gegensatz zu den eigenen Eltern tragen die Peers keine erzieherische Verantwortung füreinander und nehmen diesbezüglich auch keine Rücksicht. So kann es untereinander zu Grenzüberschreitungen und (kleineren wie größeren) Streitigkeiten kommen, die einerseits das Beziehungsgefüge, andererseits aber auch die Position des Einzelnen gefährden. Der junge Mensch steht hier also vor der Entwicklungsaufgabe, seine eigenen Grenzen zu verteidigen (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 196). Dies wiederum ist Ausgangspunkt zur Findung und Festigung des eigenen Selbstkonzepts.

Die Eltern können nun nicht mehr alle sozialen Bedürfnisse des jungen Menschen befriedigen: Peers sind unentbehrlich, um die eigene Selbstdefinition zu erweitern, sie bieten einen relativ geschützten Raum „sich vergleichen zu können (...), um zu wissen, was man kann, wen man mag, was man werden möchte, wie man sein möchte“ (Fend 2005, 307). Es können Teilrollen „erprobt“ werden, die in der Familie und Schule nicht ausgeübt werden können (vgl. Hurrelmann 2007, 128).

Die aktuelle Shell-Studie belegt die herausragende Bedeutung von Freundschaften für die Entwicklung junger Menschen. So stieg der Anteil der befragten jungen Menschen, die Freundschaft als besonders wichtig erachten, von bereits starken 87% im Jahre 2002 auf 94% im Jahre 2010 (vgl. Gensicke 2010, 196f.).

Auch bei der Bewältigung von Problemen hat der soziale Austausch, insbesondere mit den Freundinnen und Freunden, einen sehr hohen Stellenwert: 79% der jungen Menschen greifen mindestens „öfter“ auf die Freundinnen und Freunde zurück, 31% „immer“. Die Eltern werden insgesamt mit 61% „öfter und „immer“ hinzugezogen (vgl. ebd., 227).

Wenn Freundschaften und soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen im Jugendalter für die weitere Entwicklung so wichtig sind, dann macht sie das gleichsam sensibel für riskante Entwicklungen. Folgende Gefahren können benannt werden:

- Soziale Ablehnung und Isolation
- Vertrauensmissbrauch
- Negative Beeinflussung durch deviante Peers

Die soziale Isolation kann dann eintreten, wenn ein junger Mensch sehr schüchtern ist und deshalb Schwierigkeiten hat, sich in seine Peergroup zu integrieren (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 74).

Der Vertrauensmissbrauch kann durch die Ausnutzung von Intimität von „falschen Freunden“ entstehen. Es können bei einem Streit oder einem Bruch in der Freundschaftsbeziehung Geheimnisse über den anderen ausgeplaudert oder diese als Anlass zur Belustigung bei Dritten genommen werden (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 74).

Der negative Einfluss von nicht normenkonformen Peers ist ein weiterer bedeutsamer Risikofaktor, da mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass junge Menschen, die einer devianten Clique angehören, selbst gegen Normen verstoßen (vgl. ebd.).

Die starke Beeinflussung von Peers auf das eigene Verhalten konnten Overbeek et al. (2010, 635) in einer Studie über die Rolle des besten Freundes bzw. der besten Freundin und die Peergroup bezüglich des Alkoholkonsums junger Erwachsener nachweisen. Sie belegt, dass eine starke Korrelation zwischen dem Alkoholkonsum des besten Freundes/der besten Freundin und dem eigenen Konsum besteht. Allen et al. (2012, 345) kommen in einer weiteren Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Drogenkonsum und Peergroup zu dem Ergebnis, dass der Drogenkonsum enger Freundinnen bzw. Freunde ein signifikanter und universeller Prädiktor für das eigene Konsumverhalten ist.

Eine große Bedeutung hat in diesem Zusammenhang der Gruppendruck, der auf den einzelnen jungen Menschen einwirkt. So nimmt die Gruppe durch Normdruck, Belohnung des „richtigen Verhaltens“ sowie durch Modelllernen Einfluss auf den jungen

Menschen (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 199).

Auch die Bildung jugendlicher Subkulturen, deren Werte, Normen und Verhaltensweisen sich von denen der vorherrschenden Kultur abgrenzen (vgl. Hurrelmann 2007, 132), können die Entwicklung abweichenden Verhaltens junger Menschen verstärken. Eine Studie von Monahan et al. (2013, 12) belegt in diesem Zusammenhang, dass abweichendes Verhalten innerhalb der Gleichaltrigenengruppe eng mit der Ausbildung von Delinquenz oder Drogenkonsum korreliert. Allerdings konnte auch nachgewiesen werden, dass männliche Heranwachsende, die entweder delinquentes Verhalten zeigen oder Drogen konsumieren, zu einem späteren Zeitpunkt eher damit aufhören als weibliche Heranwachsende, bei denen ein Abbruch dieser Verhaltensweisen zu einem späteren Zeitpunkt seltener zu verzeichnen ist (vgl. ebd.).

Einschlägiges Ergebnis dieses Abschnitts über junge Menschen und ihre Integration in Peers ist die Erkenntnis, dass Gleichaltrige einerseits einen unermesslich hohen Stellenwert für den Einzelnen haben und für seine günstige Entwicklung zentral sind und dass junge Menschen ein sehr starkes Bedürfnis haben, zu einer bestimmten Gruppe dazu zu gehören und sozial nicht ausgeschlossen zu sein.

Andererseits kann von der Peergroup eines jungen Menschen eine negative Beeinflussung ausgehen, die auch zur Ausbildung devianten Verhaltens führen kann.

Von Peer-Kontakten zu romantischen Beziehungen

Die tieferen Beziehungen, die junge Menschen zu Gleichaltrigen aufnehmen, sind nicht nur freundschaftlicher Art, sondern münden auch in ersten romantischen Beziehungen. Mit der Pubertät und den damit verbundenen Veränderungen des Körpers erwächst das Bedürfnis nach sexuellen Kontakten (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 77). Dabei erleichtern die intimen Kontakte zu (zumeist gleichgeschlechtlichen) Freundinnen und Freunden die Aufnahme zu romantischen Bindungen (vgl. ebd.). Diese unterscheiden sich qualitativ von den bisherigen freundschaftlichen Beziehungen, da sie einerseits sehr bedeutsam für die emotionale und soziale Entwicklung des jungen Menschen sind und andererseits seine Identitätsentwicklung beeinflussen: Eine romantische Beziehung geht mit der Festigung des Status in der Peergroup einher und vermittelt dem jungen Menschen ein Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Zarret & Eccles 2006, 22).

Aus dem Eingehen erster romantischer Beziehung und der Erfahrung von Sexualität erwachsen für den jungen Menschen spezifische Entwicklungsaufgaben. Dazu gehört zum einen insgesamt der verantwortliche Umgang mit Sexualität, was damit verbunden ist, sich vor Schwangerschaft und sexuell übertragbaren Krankheiten zu schützen sowie die sexuellen Erfahrungen in die eigene Persönlichkeit zu integrieren (vgl. Fend 2000, 254ff.). Die Sexualität muss „mit den sozialen Beziehungen und dem persönlichen Selbst in Verbindung [zu bringen] gebracht werden“ (Hurrelmann 2007, 125) und sollte v.a. im Jugendalter kein rein körperlicher Kontakt sein, sondern im Einklang mit dem

stehen, was ein junger Mensch selbst möchte und wozu er sich aktiv entschieden hat (vgl. Fend 2000, 257). Die gesellschaftlichen Konventionen bezüglich des Auslebens von Sexualität müssen erlernt und respektiert werden (vgl. Hurrelmann 2007, 125).

Mit der Erfahrung erster romantischer und sexueller Kontakte sind verschiedene Risiken verbunden. Eine Untersuchung von Madsen & Collins (2011, 797) ergab, dass Heranwachsende, die viele wechselnde Partnerschaften haben, im jungen Erwachsenenalter häufiger die Erfahrung einer schlechteren Beziehungsqualität in Partnerschaften machen.

Zudem korrelieren frühe sexuelle Kontakte im Jugend- und Heranwachsendenalter mit regelmäßigem Drogenkonsum, bei männlichen Jugendlichen und Heranwachsenden besteht eine Verbindung zwischen erhöhter Wahrscheinlichkeit des Auftretens leichter Delinquenz und der frühen Aufnahme sexueller Kontakte (vgl. Crockett et al. 1996, 106).

Sehr frühe sexuelle Kontakte können auch dann einen Risikofaktor darstellen, wenn der junge Mensch ein geringes Selbstwertgefühl hat, sich unter Druck gesetzt fühlt oder ungenügend in seine Peergroup integriert ist. Insbesondere, wenn die Sexualität als „Mittel zum Zweck“ gesehen wird, z.B. zur besseren Gruppenintegration, zum Aufbau freundschaftlicher Kontakte oder um dem Gruppendruck zu entgehen, kann sich dies für den jungen Menschen hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung negativ auswirken (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 218; ähnlich auch Fend 2005, 264).

Laut einer Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) hält sich der Großteil der 14- 17-Jährigen gegenwärtig für ausreichend aufgeklärt, wobei sich immerhin noch 20% deutscher Jungen und Mädchen für nicht genügend aufgeklärt einschätzen (vgl. BzgA 2010, 6). Ein positiver Trend ist bei der Verhütung beim ersten Geschlechtsverkehr zu verzeichnen, da der Wert der nicht verhütenden Jugendlichen mit 8% den bisher niedrigsten gemessenen Anteil darstellt (vgl. ebd., 9).

Laut der aktuellen Shell Jugendstudie sind Partnerschaften für junge Menschen von sehr großer Bedeutung (vgl. Leven et al. 2010, 63). Ein Drittel (39%) der befragten Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 25 gibt an, in einer festen Partnerschaft zu leben (vgl. ebd.).

Entscheidend für das Eingehen einer Partnerschaft ist das Alter: Jeder zehnte junge Mensch im Alter zwischen 12 und 14 Jahren befindet sich aktuell in einer Partnerschaft. Dem stehen 25% bei den 15 – 17-Jährigen und 47% bei den 18 – 21-Jährigen gegenüber. Bei den 22 – 25-Jährigen lebt die Mehrheit (59%) in einer Partnerschaft (vgl. ebd.). Entscheidend ist ferner das Geschlecht, da junge Frauen häufiger angeben, in einer festen Partnerschaft zu leben (45%) als junge Männer (34%). Ein Grund dafür könnte die Tatsache sein, dass junge Frauen nur selten älter sind als ihre männlichen Partner (vgl. ebd.).

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Die Peergroup hat offensichtlich eine sehr große Bedeutung für die Entwicklung junger Menschen. Der hohe Stellenwert, den die Eingebundenheit junger Menschen in das soziale Gefüge Gleichaltriger besitzt, kann sich sowohl günstig (Unterstützung der eigenen Identitätsbildung, Steigern des emotionalen Wohlbefindens) als auch ungünstig (negativer Einfluss devianter Peers durch Gruppendruck und Modelllernen) auf die jugendliche Entwicklung auswirken. In einem wie im anderen Falle wird deutlich, dass durch die professionell pädagogische Arbeit mit jungen Menschen ohne Bezug zu ihrer Peergroup dauerhaft keine Verhaltensveränderungen im Sinne prosozialen Verhaltens zu bewirken sind. Dennoch liegt in der zeitlich begrenzten Herauslösung der jungen Menschen aus ihrer Peergroup für die pädagogische Arbeit im Jugendarrest zunächst eine große Chance, da diese hier frei von möglicherweise negativen Einflüssen durch ihre sozialen Kontakte sind. Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Gelegenheit der angeleiteten Reflexion der sozialen Kontakte sowie einer eventuellen Neubewertung derselben. Dieser Prozess könnte von Fragen geleitet werden wie „Wer steht mir nahe? Wer tut mir gut? Wer nicht? Mit wem möchte ich in Zukunft Kontakt haben?“

Die „Zweckgemeinschaft“ im Jugendarrest repräsentiert auf der anderen Seite für die Zeit der Arrestierung eine Art Peergroup für die jungen Arrestantinnen und Arrestanten. Da sie alle eine Verurteilung auf Grund delinquenten Verhaltens eint, besteht hier die Gefahr der gegenseitigen negativen Beeinflussung. Dieser gilt es im Rahmen der professionellen Arrestgestaltung vorzubeugen.

Aufbau von Peer-Kontakten/Romantische Beziehungen
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Aufbau von sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen > Aushandlung der eigenen Position im Gleichaltrigengefüge > Pflege, Erhalt und Festigung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen (z.B. durch angemessene Konfliktlösestrategien) > eigene Grenzen im Gleichaltrigengefüge verteidigen lernen > Aufbau von Vertrauen und Zuneigung > Erlernen der Fähigkeit, Liebesbeziehungen einzugehen und auch wieder zu lösen > verantwortlicher Umgang mit Sexualität > Einbindung der Sexualität in soziale Bindung > Ausbildung einer sexuellen Identität
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Reflexion der sozialen Kontakte des jungen Menschen (welche Kontakte sind bedeutsam und als „Freundschaft“ zu bezeichnen? Welche Kontakte üben einen schlechten Einfluss aus?) > jugendgerechte sexuelle Aufklärung durch externes Fachpersonal (z.B. Pro Familia) > Gesprächsabende zum Thema „feste Beziehung“
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 6 Abs. 2 JAVollzO („Unterbringung“) > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Tabelle 6: Peer-Kontakte/Romantische Beziehungen als curricularer Baustein (eigene Übersicht)

Freizeitgestaltung

Als Freizeit werden in der Regel solche Zeiträume angesehen, die frei sind von Verpflichtungen und innerhalb derer Erholung stattfindet (vgl. Fleming et al 2011, 45). Sie stellt dabei ein Gegengewicht zu „Pflichtzeiten“ im Beruf oder Haushalt dar und dient der Erholung und Rekreation (vgl. Opaschowski 1994, 16).

Jungen Menschen eröffnen sich gegenwärtig zahlreiche Möglichkeiten, die Zeit, die ihnen neben Schule oder Ausbildung verbleibt, zu gestalten: „Die schiere Fülle an Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung ist ein neues modernes Phänomen“ (Leven et al. 2010, 81).

Ein Merkmal der modernen Freizeitgestaltung im Jugendalter ist daher auch die eigene Entscheidung eines jungen Menschen für bestimmte bevorzugte Freizeitaktivitäten (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 106).

Die Gestaltung freier Zeit nimmt großen Einfluss auf die Entwicklung und Gesundheit junger Menschen (vgl. Caldwell & Witt 2011, 13) und kann auf diese positive Auswirkungen haben. So geben gemeinsame Aktivitäten mit Gleichaltrigen Halt und Stabilität, der junge Mensch kann sich an der Gruppe orientieren und „Sinnbezüge schaffen“ (Leven et al. 2010, 82; vgl. auch Grob & Jaschinski 2003, 107). Ferner können in unterschiedlichen Freizeitgruppen verschiedene Kompetenzen erworben werden wie bspw. durch das gemeinsame Einüben sozialer Regeln (vgl. Leven et al. 2010, 82). Gemeinsame Freizeitgestaltung ist auch mit der Bildung sozialer Kontakte verbunden, was insbesondere bei organisierten Freizeitaktivitäten in Jugendgruppen oder Vereinen der Fall ist. Hier eröffnet sich für den jungen Menschen zusätzlich die Möglichkeit, Beziehungen zu Erwachsenen außerhalb seiner Familie aufzubauen. Weiter stellen organisierte Freizeitaktivitäten ein breites Feld für die Aufnahme sozialer Kontakte und Freundschaften außerhalb der Schule dar (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 107).

Die Gestaltung der freien Zeit bedeutet für junge Menschen ferner ein Zuwachs an Selbstständigkeit, da sie eigenständig auswählen, welche Freizeitaktivitäten ihnen Freude bereiten und erfüllend sind (vgl. Caldwell & Witt 2011, 18). Ebenso können durch Hobbys Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgebaut und gestärkt werden (z.B. im sportlichen Bereich), insbesondere auch, weil diese - zumindest, wenn sie von den jungen Menschen frei gewählt sind - aus intrinsischer Motivation heraus ausgeübt werden (vgl. ebd., 18f.). So tragen die Freizeitaktivitäten auch zu einer positiven Identitätsentwicklung bei, wenn der junge Mensch sich als kompetent erlebt, sich durch Vergleiche in Gruppen eine eigene Position erwirbt und insgesamt einen Platz für sich in der Welt findet (vgl. ebd. 20).

Die Gestaltung der freien Zeit bedeutet insgesamt aber auch das Verhindern von Langeweile und ungenutzter Zeit und stellt – bei der Einbindung in prosoziale und normenkonforme Freizeitaktivitäten - auch einen Schutzfaktor vor deviantem Verhalten dar.

Im Bereich der non-medialen Freizeitaktivitäten überwiegt bei jungen Menschen deutlich „mit Freunden treffen“ (83% der Mädchen und 87% der Jungen) als beliebteste Freizeitbeschäftigung (vgl. JIM-Studie¹⁰ 2010, 9), was sich mit den Erkenntnissen aus Abschnitt 2.1.1 deckt.

Bei den medialen Freizeitaktivitäten stehen das Handy (80% täglich und 11% mehrmals pro Woche) und das Internet (63% täglich und 27% mehrmals pro Woche) auf den ersten beiden Plätzen der Beliebtheitsskala (vgl. ebd., 11).

Faktoren, die die Freizeitgestaltung junger Menschen moderieren, sind das Alter und die soziale Herkunft (vgl. Leven et al. 2010, 97f.). So entscheiden sich die 12-14-Jährigen eher für Freizeitsport und Playstation-Spielen in ihrer Freizeit, die 15-17-Jährigen surfen v.a. im Internet und hören Musik, die 18-21-Jährigen gehen vorzugsweise in Discos und treffen sich mit Gleichaltrigen und bei den 22-25-Jährigen sind Bücher, Fernsehen und Kneipenbesuche beliebte Freizeitaktivitäten (vgl. ebd., 98).

Junge Menschen aus unteren sozialen Schichten sind fast zur Hälfte (47%) den „Medienfixierten“¹¹ zuzuordnen. Bei den anderen sozialen Schichten existiert eine solch einschneidende Abweichung nicht (vgl. ebd., 99).

Folgende Entwicklungsaufgaben ergeben sich in der Konsequenz für den jungen Menschen im Bereich der Freizeitgestaltung:

- Er muss aus der großen Palette möglicher Freizeitgestaltungen diejenige(n) Aktivität(en) wählen, die ihm Freude bereiten und die er finanzieren kann. Im Idealfall ist dies eine eigenständige Entscheidung, wobei sicherlich die Aktivitäten der Freunde oder die Ratschläge der Eltern eine Rolle spielen. Ungünstig wäre es allerdings, wenn die Eltern den jungen Menschen zu Aktivitäten drängen, die ihm nicht zusagen.
- Der junge Mensch muss sich für Freizeitaktivitäten entscheiden, die nicht zu einem devianten Lebensstil führen. Dabei ist nicht das Austesten von Grenzen oder Eingehen von Risiken gemeint, die Ausdruck jugendtypischen Verhaltens sind, sondern eher eine längerfristige Lebenshaltung, die mit dauerhaftem normenunkonformen Verhalten einhergeht.

¹⁰Die JIM-Studie (Jugend, Information und (Multi-)Media) ist eine seit 1998 jährlich erscheinende Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest. Im Jahre 2010 wurden sieben Millionen junge Menschen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren zu ihren Freizeitaktivitäten und zur Mediennutzung in der Freizeit befragt.

¹¹In der Shell Jugendstudie werden vier Gruppen von typischen Freizeitbeschäftigungen unterschieden: die „Kreative Freizeitelite“ (23%): Bücher lesen, Freizeitsport, Familienunternehmungen, besitzt eine kreativ-künstlerische Ader; die „Geselligen Jugendlichen“ (28%): Treffen mit Leuten, Discobesuche, Shoppen, Kneipen; die „Medienfixierten“ (26%): Fernsehen, Internet, Musik hören, DVD, Rumhängen; die „Engagierten Jugendlichen“ (23%): aktiver Vereinssport, Freizeitsport, Engagement in Projekten, PC spielen (vgl. Leven et al. 2010, 98).

- Der junge Mensch muss lernen, verantwortlich mit seiner Zeiteinteilung umzugehen. Er muss eigenständig ein ausgewogenes Verhältnis zwischen freier Zeit und Pflichtzeit (Schule, Hausaufgaben, Lernen, Nebenjob etc.) herstellen.
- Er sollte möglichst auch Freizeitaktivitäten nachgehen, die die soziale Kontaktpflege ermöglichen und ihm so zur Integration in die Gleichaltrigengruppe verhelfen.
- Er muss lernen, mit Geld umzugehen und nur so viel für Freizeitaktivitäten (PC, Disco, Kino etc.) auszugeben, wie für ihn finanziell möglich ist. Dabei muss er auch lernen, auf Dinge, für die keine finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, zu verzichten.

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Die Freizeitgestaltung junger Menschen stellt eine ähnliche Einflussgröße in Bezug auf ihre Entwicklung dar wie die Peergroup. So ist auch die Gestaltung freier Zeit mit Risiken (deviantes Freizeitverhalten, übersteigerter Konsum etc.) und Chancen (soziale Kontaktpflege, emotionales Wohlbefinden usw.) verbunden. Insbesondere die dargestellte Bedeutung der Freizeitgestaltung für die Ausbildung straffälligen Verhaltens deutet auf die unmittelbare Relevanz dieses Entwicklungsbereiches für das Erreichen des Arrestziels, ein Leben in sozialer Verantwortung und ohne Straftaten zu führen, hin. So besteht im Jugendarrest die Chance, die jungen Arrestantinnen und Arrestanten für Freizeitaktivitäten zu begeistern, die nicht mit devianten bzw. delinquenten Verhaltensweisen einhergehen und die dennoch ihr Interesse wecken.

Freizeitgestaltung
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Entscheidung für eine bevorzugte Freizeitaktivität > Auswahl „gesellschaftskonformer“ Freizeitaktivitäten > Verantwortliche Zeiteinteilung > Auswahl von Freizeitaktivitäten, die soziale Kontakte fördern > Umgang mit Geld
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Angebot von Freizeitaktivitäten, die konformes Verhalten fördern, u.a. wäre denkbar: Kunstgruppe (Zeichnen, Malen etc.), Musikgruppe (Spielen eines Instruments, > Singen, Rappen etc.), Gesellschaftsspiele (z.B. „Mensch-ärgere-dich-nicht-Turnier“), Laufgruppe, Klettergruppe, Ausruhen und Entspannen, Filmabend, Kochen, Literaturgruppe (z.B. eigene Gedichte oder Raps verfassen, „Poetry-Slam“), Theatergruppe > planvoller Wechsel zwischen Pflicht- und Entspannungszeiten > Verständnis von „freier Zeit“ als unbedingter Teil des Alltags der jungen Menschen
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 18 JAVollzO („Freizeit“)

Tabelle 7: Freizeitgestaltung als curricularer Baustein (eigene Übersicht)

Grundlegend dafür ist ein professionelles Verständnis von freier Zeit als unabdingbarer Bestandteil des Alltags der jungen Menschen und als einmalige Lerngelegenheit, da kognitive, physische und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten frei von Verpflichtungen erlernt und eingeübt werden können (vgl. Fleming et al 2011, 55f.). Freie Zeit darf dabei nicht als „überschüssige Zeit“ angesehen werden, die „irgendwie“ verbracht werden muss. Damit wiederum geht ein Arrestarrangement einher, das einen planvollen Wechsel zwischen Pflicht- und Freizeit vorsieht, so dass freie Zeit nicht als „leere Zeit“, sondern als Einheit erlebt wird, die es aktiv zu gestalten gilt und die es „wert“ ist, dass die jungen Menschen sich darauf freuen.

Umgang mit Schule

Die Schule ist ein Faktor, der das Jugend- und Heranwachsendenalter inhaltlich und formal wesentlich determiniert: Durch die verlängerte (Aus-)Bildungszeit trägt sie grundlegend dazu bei, dass sich die Jugend zeitlich ausgedehnt hat (vgl. Leven et al. 2010, 71; vgl. auch Fend 2005, 330). Der Schulbesuch stellt zudem die Grundsteinlegung für das weitere berufliche Leben dar (vgl. Fend 2005, 330).

Bedeutsam ist hier die Tatsache, dass in Deutschland im Anschluss an die Grundschule eine frühe leistungsbezogene Aufteilung der jungen Schülerinnen und Schüler stattfindet (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 94). Diese frühe Selektion ist v.a. für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler von Nachteil: Sie besuchen zumeist Förder- und Hauptschulen, die wiederum schlechtere Bildungserfolge erwarten lassen. Gerade für junge Menschen aus bildungsfernen Milieus senken Hauptschulen die Chance auf schulischen Erfolg (vgl. Leven et al. 2010, 73).

Es kommt hinzu, dass ein Wechsel auf eine Schule mit niedrigem Anforderungsniveau die Motivation und den Selbstwert des jungen Menschen entscheidend beeinträchtigen kann. So entsteht dann ein Teufelskreis von mangelnder Motivation, geringer Anstrengung, schulischem Misserfolg und infolgedessen weiter sinkende Motivation und Anstrengung (vgl. Grob & Jaschinski 2003, 95).

Einfluss auf die Schulbiografie eines jungen Menschen nehmen weiter die „sozialen Vorgaben“, also die Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich aus der sozialen Umwelt eines jungen Menschen ergeben (vgl. Fend 2005, 334). Ein universeller Faktor für schulischen Erfolg in allen westlichen Gesellschaften ist der sozioökonomische Hintergrund von Schülerinnen und Schülern (vgl. Zarrett & Eccles 2006, 17).

Sehr aufschlussreiche Ergebnisse liefert dazu die Shell Jugendstudie. Auch in der aktuellen Ausgabe wurde zum wiederholten Male der starke Einfluss des Bildungshintergrundes der Eltern auf den Schulabschluss der jungen Menschen festgestellt: „Bildung

wird in Deutschland also weiterhin sozial vererbt“ (Leven et al. 2010, 71)¹². Ferner wird der Schluss gezogen, dass junge Menschen mit einer formal höheren Bildung wesentlich seltener von Jugendarbeitslosigkeit bedroht sind als junge Menschen mit geringer Bildung.¹³

Junge Menschen sind sich dabei durchaus bewusst, dass ein niedriger Schulabschluss die Gefahr, arbeitslos zu werden, steigert. Sie streben Ziele an, die über ihre aktuelle Schulform hinausgehen, so dass bspw. fast 50% der Hauptschüler einen höheren Schulabschluss machen möchten (vgl. ebd., 75). Das Wissen um die Bedeutung der schulischen Ausbildung steigert aber auch das Frustrationspotential, v.a. bei denjenigen, die einen höheren Schulabschluss nicht realisieren können (vgl. ebd., 76).

Eine weitere wesentlich moderierende Variable für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ stellt die Leistungsmotivation von jungen Menschen dar. Diese Thematik soll hier allerdings nicht vertieft werden, da an späterer Stelle darauf eingegangen wird (siehe Abschnitt 2.4.2).

Aus dem Schulbesuch und den damit verbundenen Lern- und Leistungsanforderungen ergeben sich für den jungen Menschen folgende Entwicklungsaufgaben:

Er muss Lernangebote und Leistungsanforderungen so nutzen bzw. bewältigen, dass er zu diszipliniertem Arbeiten, das spätestens in der Berufswelt von ihm erwartet wird, in der Lage ist. Dazu gehört, dass er Probleme rational analysieren kann, sich Ziele setzt und diese eigenverantwortlich überprüft und dass er sich für Arbeitsergebnisse selbst verantwortlich fühlt (vgl. Fend 2005, 330f.). Er muss lernen, dass die Schule lebensentscheidende Folgen für ihn hat (vgl. ebd., 331) und frühzeitig Entscheidungen hinsichtlich seiner Ausbildung treffen, die langfristige Konsequenzen haben (vgl. Leven et al. 2010, 71).

Für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf ist es sehr günstig, wenn der junge Mensch eine intrinsische Lernmotivation entwickelt und für sich (Lern-)Felder entdeckt, die ihn interessieren und ihm Freude bereiten. Insbesondere für lernschwächere junge Menschen ist es wichtig, Frustrationstoleranz zu entwickeln, wenn gesteckte Lernziele und tatsächliche Erfolge divergieren.

Die Ergebnisse der Shell Jugendstudie weisen allerdings darauf hin, dass der junge Mensch – wenn er auch wesentlicher Akteur ist – seinen schulischen Werdegang nicht allein in der Hand hat. Hier erhalten institutionelles und fachliches pädagogisches Han-

¹²Unterstrichen wird dies von folgenden Ergebnissen: Das Abitur erreichten oder streben v.a. diejenigen jungen Menschen an, deren Vater selbst über einen höheren Bildungsabschluss verfügt (77%). Hat der Vater einen mittleren Schulabschluss, so sinkt die Zahl auf 48%, bei keinem oder einfachen Bildungsabschluss des Vaters sind es nur noch 26% der Jugendlichen, die das Abitur machen oder machen möchten (vgl. Leven et al. 2010, 72).

¹³So finden sich unter den befragten jungen Menschen, die bereits die Schule verlassen haben, nur 6% mit Abitur, die über keinen Arbeitsplatz verfügen. Im Gegensatz dazu verfügen 64% von ihnen ohne Abschluss und 27% mit Hauptschulabschluss über keinen Arbeitsplatz (vgl. Leven et al. 2010, 73).

deln sowie Bildungs- und Jugendpolitik große Bedeutung, denn sie stehen in der Verantwortung dazu beizutragen, dass die soziale Herkunft keine Determinante für Bildungserfolge bzw. -misserfolge ist bzw. bleibt.

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Durch die im Jugendarrest zur Verfügung stehende Zeit von maximal vier Wochen können allein aus strukturell-organisatorischen Erwägungen heraus keine formalen Abschlüsse vermittelt werden. Dennoch ist gerade die schulische Qualifikation entscheidend für den weiteren Lebensweg junger Menschen, v.a. für den Zugang zu legaler Erwerbstätigkeit. Somit nimmt die schulische Bildung eine zentrale Rolle hinsichtlich der zukünftigen gesellschaftlichen Teilhabe sowie damit einhergehend der Legalbewährung junger Menschen ein.

Wenn im Jugendarrest schon keine Schulkarrieren dauerhaft begleitet werden können, so kann zumindest bei schulpflichtigen Arrestantinnen und Arrestanten dafür Sorge getragen werden, dass die Anschlussfähigkeit an den Schulunterricht in der Zeit der Arrestierung gewahrt wird. Dies bedeutet entweder, den fortgesetzten Schulbesuch während der Arrestzeit zu ermöglichen oder - wenn dies aus strukturellen Gründen nicht möglich ist - die jungen Arrestantinnen und Arrestanten bei der Bearbeitung von schulischen Aufgaben bzw. bei der Nacharbeit schulischer Inhalte zu betreuen.

Voraussetzung dafür ist wiederum die enge Zusammenarbeit der Jugendarrestanstalt (JAA) mit den betreffenden Schulen bzw. Lehrerinnen und Lehrern. Sicherlich ist der Jugendarrest dabei auf deren Kooperationsbereitschaft angewiesen. Dennoch ist zu gewährleisten, dass Arrestantinnen und Arrestanten durch ihre Herausnahme aus der Schule und durch die damit einhergehenden Unterrichtsversäumnissen während der Arrestierung nicht benachteiligt werden. Andernfalls würde der Jugendarrest entgegen dem gesetzlichen Auftrag die Schwierigkeiten der jungen Menschen eher verschärfen anstatt zur Bewältigung ihrer Probleme beizutragen.

Daneben befinden sich auch solche jungen Menschen im Jugendarrest, die weder über formale Qualifikationen verfügen noch in das formale Bildungssystem eingebunden sind (dies belegen auch die Befunde des empirischen Teils in Abschnitt 5.2.3). Bei einem nicht unwesentlichen Anteil von ihnen muss als Grundlage zum Erwerb schulischer Qualifikationen überhaupt Lernmotivation (wieder-)aufgebaut werden. Dazu könnte der Jugendarrest einen Beitrag leisten, indem kleine Bildungseinheiten zu zielführenden jugend- und heranwachsendenaffinen Themen angeboten werden, die nicht in erster Linie die Wissensvermittlung, sondern das Wecken des Interesses der jungen Menschen zum Ziel haben.

Eine weitere Gestaltungsmöglichkeit im Bereich der schulischen Entwicklungsaufgabe kann in der Beratung der jungen Arrestantinnen und Arrestanten bezüglich der Planung ihrer weiteren „Bildungskarriere“ liegen. Dies könnte auch unter Einbindung externer Fachkräfte stattfinden.

Umgang mit Schule
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Ausbildung von intrinsischer Motivation > Nutzung und Bewältigung von Lernangeboten und Leistungsanforderungen > diszipliniertes Arbeiten > Fähigkeit zur rationalen Problemanalyse > Setzen eigener Ziele sowie deren eigenverantwortliche Überprüfung > Erlangen der Einsicht, dass die Schule lebensentscheidende Folgen hat > Entwicklung von Frustrationstoleranz
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendarrest: Bearbeitung von schulischen Aufgaben/Hausaufgaben während der Arrestzeit unter Hilfestellung des Personals, Fortsetzung des Schulbesuchs während der Arrestzeit > Angebot von Unterrichtseinheiten während des Jugendarrests (sowohl - rudimentäre – klassische Schulfächer als auch Bildungsangebote zu unterschiedlichen Themen, z.B. Umgang mit Finanzen, Umgang mit Behörden, Gang des Strafverfahrens etc.) > Beratung der Arrestantinnen und Arrestanten bezüglich der Planung ihrer weiteren „Bildungskarriere“
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“) > § 21 JAVollzO („Ausgang und Ausführung“)

Tabelle 8: Umgang mit Schule als curriculärer Baustein (eigene Übersicht)

Berufswahl und Berufsausbildung

Bereits während der Schulzeit, v.a. gegen ihr Ende, erlangt die Berufswahl für junge Menschen einen wichtigen oder auch existentiellen Status, da der Übergang von der Schule in den Beruf für sie einen „tiefen[r] Einschnitt“ (Beinke 2009, 15) darstellt.

Vor der Entscheidung für und der Verwirklichung von beruflichen Plänen und Zielen steht für den jungen Menschen allerdings die Aufgabe der Entwicklung spezifischer Berufswünsche und -interessen. Diese unterscheiden sich von denen der Kindheit dadurch, dass sie differenzierter und realistischer werden sowie konformer mit den Werten der jungen Menschen sind (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 253f.). Allerdings können Wunsch und Wirklichkeit auch divergieren, so dass die Berufsfindung für den jungen Menschen ein kritischer Prozess sein kann (vgl. Fend 2005, 369). Eine Entwicklungsanforderung im Bereich der Berufswahl besteht also für den jungen Menschen darin, „ein positives Selbstmodell gegenüber der Situation der Berufsvorbereitung aufzubauen oder aufrechtzuerhalten“ (Casper-Kroll 2011, 38).

Berufswünsche und -interessen sind dabei häufig auf den Beruf der eigenen Eltern bezogen (v.a. jüngere Jugendliche möchten den Beruf ihrer Eltern ergreifen) oder ergeben sich aus „eindrückliche[n] Begegnungen mit Berufssituationen oder Berufspersonen“ (Flammer & Alsaker 2002, 254). Oftmals entwickeln sich Berufswünsche auch aus Freizeitaktivitäten (vgl. ebd.). Dies ist v.a. bei Jungen der Fall, bei denen die Freizeitaktivitäten aber auch wesentlich kompatibler mit Berufsinteressen sind, was insbesondere für technische Interessen gilt. Mädchen gehen in ihrer Freizeit eher Beschäftigungen nach, die weniger in konkrete Berufskompetenzen umzusetzen sind, sie befassen sich vorrangig mit kommunikativen Tätigkeiten (z.B. Lesen) und helfen zu Hause (vgl. Fend

2005, 376).

Die Schule ist ein weiterer wichtiger Faktor für die Entwicklung von Berufswünschen, denn oftmals sind die erlangten Schulabschlüsse nicht ausreichend für die Aufnahme einer gewünschten Ausbildung (vgl. Casper-Kroll 2011, 40).

So liefert auch die Shell Jugendstudie ernüchternde Ergebnisse dazu: 22% der befragten jungen Menschen müssen akzeptieren, dass ihnen für ihren Wunschberuf der erforderliche Schulabschluss fehlt (vgl. Leven et al. 2010, 111). Auch hier sind die Schülerinnen und Schüler mit geringer Schulbildung abermals in besonderem Maße benachteiligt, da 72% der jungen Menschen ohne Abschluss und 46% mit Hauptschulabschluss ihren Berufswunsch nicht realisieren können (vgl. ebd., 111f.).

Der Trend für zukünftige Berufsplanungen zeigt sich etwas optimistischer als in den vergangenen Jahren: Insgesamt sind 71% der befragten jungen Menschen der Meinung, dass sie ihre beruflichen Vorstellungen realisieren können (2002 waren dies 68% und 2006 sogar nur 64%). Allerdings muss auch hier wieder die Einschränkung für junge Menschen aus unteren sozialen Schichten gemacht werden, da hier nur 41% (!) der Befragten der Auffassung waren, ihre Berufswünsche verwirklichen zu können (vgl. ebd., 115f.).

Die konkrete Berufswahl wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Dazu gehören zum einen die Fähigkeiten und Interessen des jungen Menschen, zum anderen wird sie durch das Angebot von Lehrstellen in bestimmten Bereichen bestimmt (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 253). Auch die Region, in der ein junger Mensch lebt, beeinflusst die Berufswahl durch Chancen der Lehrstellenfindung oder spezifische Berufskennntnisse (z.B. Aufwachsen auf dem Land oder an der Küste etc.) (vgl. ebd., 256).

Fend (2005, 372) unterteilt den Prozess der Berufswahl in verschiedene Phasen. So müssen zu Beginn zunächst Präferenzen ausgebildet werden, die den weiteren Berufswahlverlauf bestimmen. Sind diese vorhanden, so müssen in einem nächsten Schritt die persönlichen Ressourcen abgeschätzt werden. Reichen diese zur Realisierung der Präferenzen nicht aus, so müssen diese möglicherweise nochmals geändert werden. Im weiteren Verlauf müssen konkrete Chancen und Angebote sowie die Arbeitsmarktsituation geprüft werden. Sind diese eher negativ, so müssen die Präferenzen möglicherweise erneut angepasst werden. Der wichtigste Begleiter bei diesem Prozess sind die Eltern des jungen Menschen (vgl. ebd., 372).

Die Berufswahl ist stark genderabhängig. Dies liegt zum einen an einer Rekrutierung von Arbeitskräften durch die Arbeitgebenden, die immer noch zu Ungunsten des weiblichen Geschlechts ausfällt: Teilzeitarbeitsmodelle sind eher unbeliebt und benachteiligen somit junge Frauen, die planen, sich zukünftig auch der Familiengründung zu widmen (vgl. Flammer & Alsaker 2002, 256).

Zum anderen sind die Berufsinteressen von Mädchen gegenüber denen der Jungen deutlich begrenzter. So machen bei den Mädchen zehn Ausbildungsberufe 90% aller gewählten Angebote aus. Bei Jungen machen die zehn am meisten gewählten Berufe nur 50%

des gesamten Spektrums aus (vgl. Fend 2005, 374).¹⁴

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung kann für junge Menschen durchaus eine große Herausforderung darstellen, da „die bisherigen Kategorien der Selbst- und Welterfahrung nicht mehr ausreichen und deshalb neue gefunden werden müssen, an denen also das bisherige Selbst überschritten und eine neue Form des Selbst- und Weltverhältnisses entwickelt werden muss.“ (Elster 2013, 297)

Somit betrifft der Einstieg in das Berufsleben auch die Identität junger Menschen, die im Sinne des oben angeführten Zitats neu geordnet werden muss.

Damit dies gelingen kann, müssen die am Übergang von der Schule in den Beruf beteiligten (professionellen) Akteurinnen und Akteure (Lehrerinnen und Lehrer, Ausbilderinnen und Ausbilder, Eltern etc.) die Lebensentwürfe der jungen Menschen anerkennen und dürfen eine „elementare Solidarität“ nicht verweigern, auch wenn die Suche der jungen Menschen nach gefestigten Lebensentwürfen Umwege beschreibt (ebd., 305).

Der Übergang von der Schule in den Beruf kann für die Entwicklung junger Menschen dann ein Risiko darstellen, wenn sie die arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitisch vorgegebenen Anforderungen für die Integration in den Ausbildungs-/Arbeitsmarkt (auf Grund geringer schulischer Qualifikation) nicht erfüllen können (vgl. Mack 2013, 327). So stehen insbesondere - durch Armut, soziale Ausgrenzung und Stigmatisierungserfahrungen - benachteiligte junge Menschen vor der zusätzlichen Aufgabe, ihren Selbstwert zu erhalten oder wiederzugewinnen und suchen Anerkennung in alternativen sozialen Zusammenhängen wie der Peergroup, Subkulturen etc., wenn ihnen diese in der Schule, Ausbildung und Beruf verwehrt bleibt (vgl. ebd., 327 sowie Elster 2013, 298). Dies birgt die Gefahr der Ausbildung normverletzender Verhaltensweisen, über das sie ihren Selbstwert - mangels Alternativen - stabilisieren (vgl. Mack 2013, 328).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Berufswahl und Berufsausbildung für junge Menschen auf Grund deren Einfluss auf ihre Existenzsicherung einen lebensentscheidenden Prozess darstellt. Wenn bedacht wird, welche Anforderungen durch die Entwicklungsaufgaben, die in den vorhergehenden Abschnitten beschrieben wurden, zusätzlich an sie gestellt werden, so wird deutlich, dass die Entwicklung von Berufsinteressen und das Treffen einer realistischen Berufsentscheidung nicht selbstverständlich sind. Junge Menschen benötigen hier besonders qualifizierte Unterstützung, die ihre Interessen und Ressourcen berücksichtigt und sensibel bei der Suche nach Alternativen hilft, wenn persönliche Ressourcen und Anforderungen bei dem interessierenden Beruf

¹⁴Dies unterstreicht der Berufsbildungsbericht 2011, der die am häufigsten besetzten Ausbildungsberufe von jungen Frauen und Männern im Jahre 2010 erhoben hat (vgl. Berufsbildungsbericht 2011, 29). So machten 75,9% aller weiblichen Ausbildungsanfänger die 25 beliebtesten Berufe aus. Bei den jungen Männern machten 59,8% die 25 am häufigsten gewählten Berufe aus.

divergieren.¹⁵

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Aus der Entwicklungsaufgabe der Berufswahl bzw. der beruflichen Qualifikation ergeben sich ähnliche Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung des Jugendarrests wie im Entwicklungsbereich der schulischen Bildung. So müsste im Rahmen der strukturellen Gegebenheiten bei betreffenden Arrestantinnen und Arrestanten die Fortsetzung der Berufsausbildung ermöglicht werden.

Zumindest müssten im Jugendarrest Orientierungshilfen bezüglich der Berufswahl gegeben und/oder Kontakte zu Fördereinrichtungen und Personen vermittelt werden, die Unterstützung im Berufsfindungsprozess anbieten können.

Berufswahl
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Ausbildung von (realistischen) Berufswünschen und -interessen > Entscheidungsfindung für einen Beruf > Analyse von Chancen und Angeboten des Arbeitsmarktes
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Fortsetzung der Ausbildung während der Arrestverbüßung (Besuch der Berufsschule bzw. des Ausbildungsbetriebs) > Erarbeitung eines realistische „Berufsprofils“: Welcher Beruf interessiert mich? Welche Tätigkeiten führe ich gerne aus? Wo liegen meine Stärken/was kann ich gut? Was kann ich weniger gut? > Einbindung verschiedener Berufsgruppenvertreterinnen in den Jugendarrest und Vorstellung von Berufen > Vermittlung von rudimentären berufspraktischen Fertigkeiten (z.B. im handwerklichen Bereich)
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“) > § 21 JAVollzO („Ausgang und Ausführung“) > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Tabelle 9: Berufswahl als curricularer Baustein (eigene Übersicht)

Werthaltung und Partizipation

Diese Entwicklungsaufgabe setzt die (zumindest teilweise) Bewältigung der vorhergehenden Aufgaben voraus. Sie ist neben der Entwicklung von Identität gleichsam Anforderung und Ziel aller genannten Entwicklungsaufgaben. Mit Werthaltung und Partizipation ist einerseits der Aufbau einer eigenen „Wert- und Normorientierung und eines ethischen und politischen Bewusstseins“ gemeint, „das mit dem eigenen Verhalten und Handeln in Einklang steht“ (Leven et al. 2010, 40).

¹⁵Hier bietet die Idee der „Bildung von unten denken“ einen hilfreichen Rahmen. Vgl. dazu Baur, W., Mack, W. & Schroeder, J. (2004): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen - Provokationen für die Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gotthilf Gerhard Hiller. Weitere Ausführungen dazu auch in Abschnitt 2.3.4

Zum anderen geht es hier um die „verantwortliche Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen als Bürger im kulturellen und politischen Raum und damit um die Sicherstellung der Einbindung des Individuums in den kulturellen und politischen Reproduktionsprozess einer demokratischen Gesellschaft.“ (ebd.). Damit erhält diese Entwicklungsaufgabe nicht nur Bedeutung für die Entwicklung des einzelnen jungen Menschen selbst, sondern auch für die Gemeinschaft, in der er lebt: Erst ein politisch, ethisch und kulturell aktives sowie eingebundenes Wesen kann die Werteordnung einer Gesellschaft mittragen und an nachkommende Generationen weiter geben. Dazu gehört auch die Staatsform, die – zumindest in einer Demokratie – von den in ihr lebenden Bürgern mitgetragen und mitgestaltet werden muss, um zukünftig überdauern zu können (ähnlich auch Hermann 2009, 65). Somit obliegt jungen Menschen nicht allein die biologische Reproduktion, sondern auch die (zukünftige) Verantwortung, diese Gesellschaft und die von ihr vertretenen Werte durch ihre aktive Mitgestaltung für nachkommende Generationen zu sichern.

Dieser Weg zu einem mündigen Bürger ist allerdings nicht von allein gegeben, er muss gestaltet und begleitet werden. Bedeutsame Beeinflussungsvariablen sind hier v.a. die Familie, die Medien, die Politik und das Bildungswesen (vgl. Fend 2005, 400). Zentral in diesem Zusammenhang ist folgende Aussage Fends (2005, 401): „Jugendliche müssen das Gefühl haben, in dieser Gesellschaft willkommen zu sein und gebraucht zu werden.“ Erst dadurch werden die Werte und Einrichtungen einer Gesellschaft (z.B. Politik) für den jungen Menschen glaubwürdig, so dass es sich für ihn lohnt, daran teilzuhaben und mitzuwirken.

Fend geht davon aus, dass dieser Wertaneignungs- und Erhaltungsprozess ein Bildungsprozess ist (vgl. ebd., 378ff.). Er räumt allerdings ein, dass für diesen Bildungsprozess nicht mehr allein die Schule verantwortlich ist, da sie ihr „Informationsmonopol“ verloren hat (vgl. ebd., 378). In den letzten Jahren und Jahrzehnten sind weitere Informationsquellen, durch die sich ein junger Mensch quasi „die Welt aneignen kann“, hinzugekommen. Dazu zählen der Rundfunk, die Zeitung, das Fernsehen und nicht zuletzt das Internet (vgl. ebd.).

In der aktuellen Shell Jugendstudie wurden die Wertorientierungen junger Menschen untersucht. Ein zentrales Ergebnis ist dabei, dass die befragten jungen Menschen ein recht hohes Bedürfnis nach verbindlichen Regeln und Normen haben (82%). Dieses wird allerdings durch eine größere Skepsis der unteren sozialen Schichten geschmälert (23% der Befragten aus unteren sozialen Schichten stehen verbindlichen Wertesystemen skeptisch gegenüber, hingegen nur 13% aus oberen Schichten). Ein Erklärungsmodell bietet die Anomie, also die Ordnungslosigkeit, die für junge Menschen aus unteren sozialen Schichten bedeutet, dass das soziale Leben für sie unüberschaubarer und unberechenbarer scheint als für junge Menschen aus höheren sozialen Schichten (siehe auch Abschnitt 2.3.1). Für sie sind geringere Chancen der „Werterealisation“ vorhanden, entweder, weil eine Moralordnung fehlt oder weil sie nicht in der Lage sind, eigene

Ziele verfolgen zu können (dafür sprechen auch die hier bereits skizzierten Ergebnisse zur schulischen und beruflichen Bildung, die eindeutig „sozial vererbt“ werden) (vgl. Gensicke 2010, 213f.).

Unterstützung bei der Sinnsuche und Werterealisation bietet traditionellerweise die Religion, wobei ihr Einfluss auf diesen Suchprozess stark von ihrem kulturellen und sozialen Status in der jeweiligen Gesellschaft abhängig ist (vgl. Fend 2005, 385) sowie von aktuellen Ereignissen (vgl. Griese 2009, 69, der als Beispiel „Papsttod“ und „Papstbesuch“ anführt). Dieser scheint – wenigstens für junge Menschen, die einer christlichen Religion angehören – hierzulande stark abgenommen zu haben. So ist für christliche junge Menschen der Glaube an Gott unwichtiger geworden und gegenüber den Vorjahren gesunken (44% der jungen Katholiken und 39% der jungen Evangelischen erachten den Glauben an Gott als wichtig). Allerdings ist der Glaube an Gott für Angehörige anderer Religionen in Deutschland sehr wichtig (76% von ihnen erachten den Glauben an Gott als wichtig) (vgl. Gensicke 2010, 204f.).

Neben der Religion kann Spiritualität – verstanden als Suche nach Sinnhaftigkeit und Überzeugungen (vgl. Rhodes & Chan 2008, 86) – eine Basis und einen Motor für die Entwicklung tiefer moralischer Überzeugungen, für die Festigung des eigenen Platzes innerhalb von Familie, Gemeinschaften und Gesellschaft und für die Beantwortung von Fragen bezüglich der eigenen Sinnhaftigkeit und Identität darstellen (vgl. Quinn 2008, 74). Neben der Religion treten also andere Orientierungshilfen, die den jungen Menschen bei der Entwicklung eines eigenen Wertesystems unterstützen und ihn kulturell bilden. Dazu gehören auch „philosophisch-wissenschaftlich-literarische Schöpfungen“, „naturwissenschaftliche Leistungen und ihre technischen Folgen“, „die politischen Ordnungen, Rechtssysteme und die sozialpolitischen Bewegungen“ (Fend 2005, 380).

Dabei hängt die Suche junger Menschen nach einer eigenen politischen Position von äußeren Lernchancen und gleichsam von inneren Lernmöglichkeiten und –bereitschaften ab. Mit äußeren Einflüssen sind die soziale Umwelt wie Eltern, Freunde, Clique etc. und auch schulische Erfahrungen gemeint (vgl. Fend 2005, 390ff.).

Allerdings bezeichnen sich nur 40% der jungen Menschen aktuell als politisch interessiert (vgl. Schneekloth 2010, 130). Dies bedeutet zwar eine leichte Zunahme gegenüber den letzten Jahren (2002: 34% politisch Interessierte, 2006: 39% politisch Interessierte), vergleicht man diese Ergebnisse allerdings mit früheren Jugendgenerationen, so wird das relative politische Desinteresse der heutigen Jugendgeneration deutlich: 1984 interessierten sich 55% und 1991 57% für Politik (vgl. ebd., 131).

Einflussgrößen auf das politische Interesse sind v.a. das Alter und das Geschlecht (ältere und männliche Jugendliche sind interessierter) sowie die Bildung und die Herkunftsschicht. So haben ein eher geringes politisches Interesse die 12–14-Jährigen (21%), junge Menschen aus unteren sozialen Schichten (nur 16%!), junge Menschen aus der unteren Mittelschicht (26%), junge Menschen mit angestrebtem Hauptschulabschluss (18%) und mittlerer Reife (28%) sowie junge Menschen mit politisch wenig interessier-

ten Eltern (18%) (vgl. ebd.).

Diese Zahlen sind insofern von Bedeutung, als dass junge Menschen – wie oben zu Grunde gelegt wurde – Garanten für die zukünftige Reproduktion gesellschaftlicher Werte, zu denen untrennbar auch ihr politisches System gehört, angesehen werden. Dass sich junge Menschen wenig für Politik interessieren, ist in diesem Lichte in höchstem Maße bedenkenswert, insbesondere die Tatsache, dass junge Menschen aus unteren sozialen Schichten und mit geringer Bildung scheinbar fast gar nicht an der politischen Gestaltung dieser Gesellschaft teilhaben respektive sich dafür interessieren.¹⁶

Junge Menschen brauchen einen Platz in dieser Gesellschaft. Dies ist gleichzeitig eine Anforderung an sie selbst, wenn sie ihr Leben und die Gemeinschaft, in der sie leben, mitgestalten und sich nicht nur an bestehende Werte und Systeme anpassen möchten. Im besten Falle werden sie mündige Bürger, die an dem gesellschaftlichen Leben teilhaben und die Zukunft gestalten. Es wurde in diesem Abschnitt aber auch deutlich, dass junge Menschen, besonders diejenigen mit wenig Zugang zu Bildung und materiellen sowie immateriellen Gütern und Werten, gefährdet sind, von dieser Gesellschaft und ihrem Werte- und Normensystem ausgeschlossen zu werden. Es obliegt insbesondere der Verantwortung der Erwachsenen - hier v.a. auch den Eltern, Lehrern, Erziehern und Politikern - auch diese jungen Menschen über die Vorzüge und Gestaltungsräume dieser Gesellschaft zu informieren und sie aktiv daran zu beteiligen. Das „Abschreiben“ ungefähr eines Viertels der Jugendgeneration, nämlich jener, die von Desintegration und Werteverlust bedroht sind, kann sich diese Gesellschaft schlichtweg nicht leisten.

Bedeutung für den Jugendarrest und Ableitung curricularer Bausteine

Die Ausbildung einer Werthaltung sowie die aktive gesellschaftliche Partizipation als Entwicklungsaufgabe ist eng mit dem gesetzlichen Auftrag des Jugendarrests verknüpft, da die Internalisierung gesellschaftlich vorgegebener Werte und Normen für ein Leben in sozialer Verantwortung und ohne Straftaten maßgeblich ist. Somit stellt die Begleitung dieses Entwicklungsprozesses eine der vordringlichen Aufgabenstellungen des Jugendarrests dar. Gleichzeitig liegt darin aber auch eine der größten pädagogischen Herausforderungen, da zur Realisierung von Werthaltung und Partizipation einerseits die erfolgreiche Bewältigung anderer Entwicklungsanforderungen (z.B. Identität) vorausgesetzt werden muss, was angesichts der angenommenen Förderbedarfe der Klientel

¹⁶Relativiert wird dieses Ergebnis von der Tatsache, dass ein Großteil der jungen Menschen in Deutschland zufrieden mit der Demokratie ist (insgesamt sind 63% der befragten jungen Menschen mit der Demokratie zufrieden bzw. sehr zufrieden) (vgl. Schneekloth 2010 136f.). Die Schere zwischen den sozialen Schichten ist hier relativ eng, die niedrigste Demokratiezufriedenheit findet sich allerdings bei den arbeitslosen jungen Menschen (52% von ihnen sind weniger oder nicht zufrieden) (vgl. ebd., 136). Insgesamt herrscht aber ein Trend des Anstiegs der Demokratiezufriedenheit in allen sozialen Schichten, noch in der Shell Jugendstudie von 2002 waren nur 60% aller Befragten mit der Demokratie zufrieden und sehr zufrieden (vgl. ebd.).

von Jugendarrest eher seltener der Fall sein dürfte. Andererseits besteht für die Arrestantinnen und Arrestanten möglicherweise keine oder eine nur geringe Plausibilitätsstruktur dafür, an der Gesellschaft positiv teilzuhaben und an ihrer aktiven Gestaltung mitzuwirken. Die Tatsache der Arrestierung dürfte für sie eher ein Signal darstellen, in dieser Gesellschaft „nicht willkommen zu sein“. Auch die angenommene gehäuft vorliegende soziale Benachteiligung bei jungen Arrestantinnen und Arrestanten (siehe dazu auch die empirischen Befunde in dieser Arbeit in Abschnitt 5.2.3) dürfte eine positive Einstellung zu gesellschaftlichen Normen und Werten unterlaufen, wie bereits die oben vorgestellten Ergebnisse der Shell Jugendstudie zeigen.

Es bleibt die Frage, wo dennoch Anknüpfungspunkte für eine professionelle pädagogische Gestaltung dieses Entwicklungsbereiches im Jugendarrest liegen. Eine erste Antwort könnte bei dem Bild, das die Mitarbeiterschaft im Jugendarrest von ihrer jungen Klientel hat, liegen. Dieses muss ein Positives sein und den jungen Menschen auch vermittelt werden. Sie müssen - um es mit Fend auszudrücken - das Gefühl haben, „willkommen zu sein“. Die jungen Menschen befinden sich schließlich zum einen nicht freiwillig im Jugendarrest und zum anderen unterliegt dieser dem gesetzlichen Ziel der Entwicklungsförderung. Es ist also das Personal des Jugendarrests, das etwas von den jungen Menschen „will“ und nicht umgekehrt. Der professionelle pädagogische Auftrag besteht darin, den jungen Arrestantinnen und Arrestanten plausibel zu machen, warum es sich lohnt, sich an vorgegebene Regeln zu halten und ein Leben ohne Straffälligkeit zu führen.

Werthaltung und Partizipation
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Entwicklung einer eigenen Wert- und Normorientierung und Ausrichtung des eigenen Handelns daran > sich selbst als partizipierendes Mitglied der Gesellschaft begreifen > Teilhabe an politischen Gestaltungsfreiräumen (z.B. Beteiligung an Wahlen) > kulturelle Teilhabe verwirklichen (z.B. in den Bereichen Literatur, Konzerten, Medien etc.) > Entwicklung zum „mündigen Bürger“
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Bearbeitung von Themen (durch Unterrichtsveranstaltungen, Diskussionsrunden und Gesprächskreise) wie z.B.: Bedeutung der Demokratie, Grundrechte und Verfassung, Umgang mit Straftätern in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, Möglichkeiten der politischen Partizipation, Krieg und Friedenssicherung, Ökologie und Beitrag zur Nachhaltigkeit von Einzelnen, Arbeitslosigkeit und Grundsicherung, Werte und Normen, Rassismus und politischer Extremismus > Diskussion kontroverser Themen wie Einführung der Todesstrafe, Abtreibung, Abschiebung von Ausländern, Kürzung von Sozialleistungen bei Erwerbslosigkeit, Sicherungsverwahrung, Umgang mit Sexualstraftätern, Datenvorratsspeicherung etc. > Bearbeitung so genannter „moralischen Dilemmata“ > Angebot religiöser Veranstaltungen (z.B. Gottesdienste, Einzelgespräche mit einem Geistlichen)
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“) > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Tabelle 10: Werthaltung und Partizipation als curriculärer Baustein (eigene Übersicht)

2.1.2 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Anhand der Ausführungen zu den Entwicklungsaufgaben wird deutlich, dass das Jugendalter diejenige Lebensphase repräsentiert, in der im Vergleich zu anderen Lebensphasen die zahlreichsten und tiefstgreifenden physischen, psychischen und sozialen Veränderungen sowie Entwicklungsfortschritte geschehen. Für die professionelle pädagogische Begleitung der jungen Menschen ergeben sich aber insofern Perspektiven und Handlungsoptionen, als dass viele Entwicklungsverläufe noch offen und gemeinsam mit den jungen Menschen gestaltbar sind. In der Einleitung dieser Arbeit wurde beschrieben, dass dieser Annahme auch das BVerfG folgt.

Junge Menschen in ihrer Entwicklung professionell zu unterstützen, bedeutet gleichzeitig aber auch eine besondere Herausforderung, da das Jugendalter sehr sensibel und anfällig für mögliche riskante Entwicklungen ist. Oftmals ist dem jungen Menschen die Tragweite seiner Entscheidungen in Bezug auf seinen weiteren Lebensweg nicht klar. So haben bspw. Entscheidungen im Bereich der schulischen Bildung lebensverändernde Folgen, die gegenwärtig nicht immer überblickt werden können.

Der Vorteil des hier zu Grunde liegenden interaktionistischen Modells besteht nun aber darin, dass der junge Mensch diese Prozesse und Entscheidungen nicht allein mit sich ausmacht, sondern eine Beeinflussung von außen - günstig wie ungünstig - nicht nur möglich, sondern (im positiven Sinne) auch notwendig ist. Für ein pädagogisches Feld, wie der Jugendarrest es darstellt, eröffnet dies die Handlungsoptionen der professionellen Begleitung, Unterstützung und Mitmoderation von Entwicklungsprozessen. Es lassen sich aus den Entwicklungsaufgaben Handlungsstrategien ableiten, die die Ausbildung individueller Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ermöglicht, die für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungsaufgaben notwendig sind (vgl. Rothgang 2009, 107).

Vor dem Hintergrund des übergeordneten gesetzlichen Auftrags des Jugendarrests - zu einem Leben in sozialer Verantwortung und ohne Straftaten beizutragen - ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben also ein geeignetes theoretisches Modell zur Fundierung der pädagogischen Arbeit im Jugendarrest.

Dabei muss allerdings auch immer der strafjustizielle Kontext sowie Auftrag dieser Institution bedacht werden, so dass Entwicklungsförderung hier nicht „allumfassend“ stattfinden kann und es rechtlich auch nicht darf (siehe auch Abschnitt 3.2.1). Es ist immer abzuwägen, welche Entwicklungsbereiche in Hinblick auf die Erreichung des gesetzlichen Arrestziels zu fördern sind.

Als weitere Schlussfolgerung ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die oben erwähnte Komplexität und Sensibilität der jugendlichen Entwicklungsphase gut qualifiziertes Personal für eine professionelle Begleitung erfordert, das zum einen um die Entwicklungsdynamiken im Jugend- und Heranwachsendenalter weiß und dieses Wissen bei der Konzeptionierung und Umsetzung eines pädagogischen Programms im Jugendar-

rest anwenden kann (vgl. auch Quinn 2004, 18). Zum anderen ist auch die Haltung des Personals gegenüber jungen Menschen entscheidend für eine positive Entwicklungsförderung. So wurde an verschiedenen Stellen deutlich, dass junge Menschen das Gefühl brauchen, willkommen zu sein und dass professionelle Entwicklungsförderung immer Aufbauarbeit bedeutet (vgl. ebd.). Nicht zuletzt bedeutet das auch, Geduld im Umgang mit den jungen Menschen zu haben, selbst bei vermeintlichen „hoffnungslosen Fällen“. Grundlegend dafür ist auch ein grundlegendes Interesse an den Lebenswelten junger Menschen und die Bereitschaft, sich auf jugendspezifische Themen und Kulturen einzulassen.

Als problematisch an dem Konzept der Entwicklungsaufgaben wurden immer wieder seine Mittelschichtorientierung westlicher Industriegesellschaften sowie seine Kulturgebundenheit kritisiert (vgl. hierzu Wagner et al. 2009, 76 oder Rothgang 2009, 107). Das ist zunächst richtig und somit vor dem Hintergrund der Klientel im Jugendarrest - meist eher nicht in der Mittelschicht, sondern in der sozialen Unterschicht sozialisiert - als fragwürdig zu betrachten. Dem ist allerdings entgegenzuhalten, dass die Erreichung des gesetzlichen Arrestziels nur zu erreichen ist, wenn die jungen Menschen *anschlussfähig* gemacht werden für ein gesellschaftlich akzeptiertes und konformes Leben. Es wäre mit anderen Worten unfair und auch nicht zielführend, ihnen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich an denen der bürgerlichen Mittelschicht orientieren, zu versagen mit dem Argument, dass diese ihre gegenwärtige Lebenswirklichkeit verfehlen. Sicherlich sind Förderangebote so zu gestalten, dass sie die jungen Menschen auch erreichen, dennoch kann dies nicht bedeuten, ihnen den Zugang zu Ressourcen und Kompetenzen zu versagen, die sich in der hiesigen Gesellschaft eher aus der bürgerlichen Mittelschicht speisen (vgl. Giesecke 2005, 200). Damit rückt aber auch die Konzentration auf das Individuum ins Zentrum der Überlegungen, da im Einzelfall überprüft und ggf. angepasst werden muss, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten auf welchem Wege realistischerweise erreicht werden können und welche Ressourcen bereits vorhanden sind.

2.2 Risiko- und Schutzfaktoren der Entwicklung im Jugendalter sowie Ergebnisse der Verlaufs- und Abbruchforschung

Die bisherigen Ausführungen zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter beschreiben die Anforderungen, deren erfolgreiche Bewältigung durch den jungen Menschen für einen „günstigen“ Entwicklungsverlauf steht und somit die Grundlage für die Erreichung des gesetzlichen Arrestziels darstellt. Zu Beginn des Abschnitts über die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter wurde bereits dargestellt und begründet, dass der junge Mensch selbst der Ausgangspunkt der hier angestellten Überlegungen sein muss. Diese Perspektive soll im Folgenden spezifiziert werden, da der übergeordnete Rahmen dieser Arbeit – die professionelle pädagogische Förderung junger Menschen im Jugendarrest mit dem Ziel der Straffreiheit – die Betrachtung v.a. derjenigen jungen Menschen erfordert, die durch deviantes bzw. delinquentes Verhalten strafrechtlich in Erscheinung treten bzw. getreten sind.

Es soll nun an das Modell der Entwicklungsaufgaben angeknüpft werden, um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Risiko- und Schutzfaktoren auf die Entwicklung eines jungen Menschen einwirken, so dass sie günstig bzw. ungünstig verläuft. Dabei geht es v.a. darum, die Möglichkeiten der begünstigenden äußeren Einwirkung auf die jugendliche Entwicklung im Rahmen professioneller pädagogischer Handlungsoptionen auszuloten. Anders formuliert: „Die Beschäftigung mit möglichen Ursachen von Problementwicklungen ist dabei nicht allein für die Erklärung der Phänomene, sondern auch für die Indikation und Gestaltung psychologischer [und auch pädagogischer] Präventions- und Interventionsmaßnahmen von großem Nutzen“ (Beelmann & Raabe 2007, 47).

Insbesondere werden im Folgenden Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychopathologie behandelt, die auf der Folie des Konzepts der Entwicklungsaufgaben Symptome und Verläufe ungünstiger Entwicklungen beschreiben. Mit dieser Darstellung wird zudem der eher statischen Beschreibung von Entwicklungsaufgaben begegnet, die für sich noch offen lässt, welche Dynamik äußere und innere Einflussfaktoren begünstigender und nicht begünstigender Art hinsichtlich der jugendlichen Entwicklung entfalten können. In diesem Zusammenhang wird das Resilienzmodell¹⁷ vorgestellt, das einen ressourcenorientierten Blick auf Entwicklung zulässt, der wiederum maßgeblich ist für pädagogische Handlungsoptionen.

Auf Grund ihrer Dringlichkeit bezüglich der jugendlichen Entwicklung und damit auch hinsichtlich der Ausbildung abweichender Verhaltensweisen werden die im Folgenden

¹⁷Das Resilienzmodell integriert u.a. Risiko- und Schutzfaktoren, die auf die Entwicklung eines Menschen einwirken in Form eines „Variablenkatalogs“ (Siegrist 2010, 34), geht jedoch über diese Faktorenbetrachtung hinaus, da Resilienz (und Vulnerabilität) das Ergebnis des Zusammenwirkens von belastenden und begünstigenden Faktoren darstellt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2009, 33). Resilienz selbst ist dabei kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine variable Größe (vgl. Wustmann 2004, 28; Sturzbecher & Dietrich 2007, 3).

beschriebenen Risiko- und Schutzfaktoren im empirischen Teil nochmals aufgegriffen und bei der Entwicklung der einzusetzenden Erhebungsinstrumente - neben weiteren Variablen - zu Grunde gelegt (siehe Abschnitt 4.4.2).

2.2.1 Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychopathologie

Die oben gestellte Frage nach Faktoren, die auf die Entwicklung eines (jungen) Menschen negativ oder begünstigend einwirken, stellt einen Grundpfeiler der Entwicklungspsychopathologie dar. Denn diese

(...) kennzeichnet eine Sichtweise, die versucht, Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und anderer nicht medizinischer Wissenschaften für die psychiatrische Forschung unter einem ganz bestimmten Blickwinkel nutzbar zu machen: Einerseits betrachtet sie Einflüsse der normalen Entwicklung auf die Genese psychopathologischer Symptome und andererseits den Einfluss psychopathologischer Symptome auf die normale Entwicklung (Resch 1999, 3f.).

Die Entwicklungspsychopathologie ist eine noch recht junge Wissenschaftsdisziplin, deren Ziel es ist, psychische Störungen zu erklären und ihnen vorzubeugen (vgl. Petermann et al. 1999, 17). Sie ist dabei eng mit der Entwicklungspsychologie verwandt, da beide die prozesshafte bzw. zeitliche Perspektive von (pathologischen oder „normalen“) Entwicklungsverläufen fokussieren (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang versteht die Entwicklungspsychopathologie das Konzept der Entwicklungsaufgaben als „Anpassungsaufgaben und –erfordernisse in einer bestimmten Lebensperiode des Individuums“ (Resch 1999, 4). Die Entwicklungspsychopathologie ist nun von der Frage geleitet, welche spezifischen Probleme auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben bzw. der „Anpassungsnotwendigkeiten“ (negativ) einwirken (können) (vgl. ebd.). Dabei muss die Entwicklung von Störungen nicht zwingend ein Scheitern der Anpassung bedeuten, sondern kann selbst als Versuch der Anpassung (an möglicherweise „schwierige“ Lebenslagen oder an durch das Individuum zunächst nicht zu bewältigende Anforderungen) gesehen werden (vgl. ebd., 4f.).

Nach Petermann et al. (1998, 19) lassen sich die Aufgaben der Entwicklungspsychopathologie folgendermaßen zusammenfassen:

- Untersuchung abweichender und normaler Entwicklungsverläufe,
- Suche nach biologischen, psychischen und sozialen Ursachen,
- Erkennen von Risiko- und Schutzfaktoren, Vulnerabilität und Resilienz sowie
- prospektive Betrachtung abweichenden Verhaltens im Einzelfall.

Oben wurde erläutert, dass die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine Anpassungsleistung des Individuums erfordert. Wie gut dies gelingt, ist von dem jeweiligen so genannten „adaptiven Potential“ des Einzelnen abhängig. Das adaptive Potential wird bestimmt durch die Anordnung von Risiko- und Schutzfaktoren, die auf den Menschen einwirken (vgl. Resch 1999, 4). Ist eine Person gegenüber negativen Einflüssen besonders sensibel, so ist die Rede von „Vulnerabilität“ (vgl. ebd.). Je nach der Konstellation von Risikofaktoren besteht bei einer hohen Vulnerabilität die Gefahr eines ungünstigen Entwicklungsverlaufs. Allerdings müssen vorhandene Risikofaktoren nicht zwingend negativen Einfluss auf die Entwicklung nehmen: Ist ein Mensch in der Lage, positiv mit belastenden Lebensumständen umzugehen und Stress erfolgreich zu bewältigen, so ist er sie als „resilient“ zu bezeichnen.

„Resilienz“ meint also „eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern [Menschen] gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004, 18) und ist somit als ein dynamischer oder kompensatorischer Prozess zu betrachten, der eine positive Anpassung im Kontext erheblicher Belastungen ermöglicht (vgl. Holtmann & Schmidt 2004, 196).

Dennoch ist Resilienz kein überdauerndes Merkmal bzw. eine lebenslange Fähigkeit und kann zudem in spezifischen Situationen bzw. Kontexten ausgeprägt sein, in anderen wiederum nicht (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2009, 9).

Risiko- und Schutzfaktoren der Entwicklung

Als Risikofaktoren werden diejenigen Faktoren bezeichnet, die auf den Entwicklungsverlauf eines Menschen ungünstig einwirken (können). Dabei ist das Risikofaktorenkonzept ein Wahrscheinlichkeits- und kein Kausalkonzept (vgl. Wustmann 2004, 36). Das bedeutet, dass Risikofaktoren nicht unbedingt in kausalem Zusammenhang mit ungünstigen Entwicklungsverläufen stehen. Vielmehr erhöhen sie die Wahrscheinlichkeit von Fehlanpassungen (vgl. Beermann & Raabe 2007, 48).

Risikofaktoren lassen sich inhaltlich auf verschiedenen Ebenen differenzieren. Abbildung 1 zeigt die unterschiedlichen inhaltlichen Kategorisierungsmöglichkeiten. Risikofaktoren treten selten isoliert auf, weshalb vornehmlich „Risikokonstellationen“ untersucht werden müssen (vgl. Petermann et al. 1998, 219). Innerhalb solcher Risikokonstellationen können sie sowohl additiv als auch multiplikativ wirken, sich also gegenseitig beeinflussen und verstärken (vgl. ebd.).

In Tabelle 11 sollen einige Risikofaktoren der Entwicklung vorgestellt werden. Dabei werden die inhaltlichen Kategorisierungen biologisch, psychologisch und sozial sowie veränderlich und fest gewählt, um die verschiedenen Einflussebenen der Faktoren und grundsätzliche Einflussmöglichkeiten darzustellen.

Schutzfaktoren repräsentieren hingegen jene Merkmale und Rahmenbedingungen,

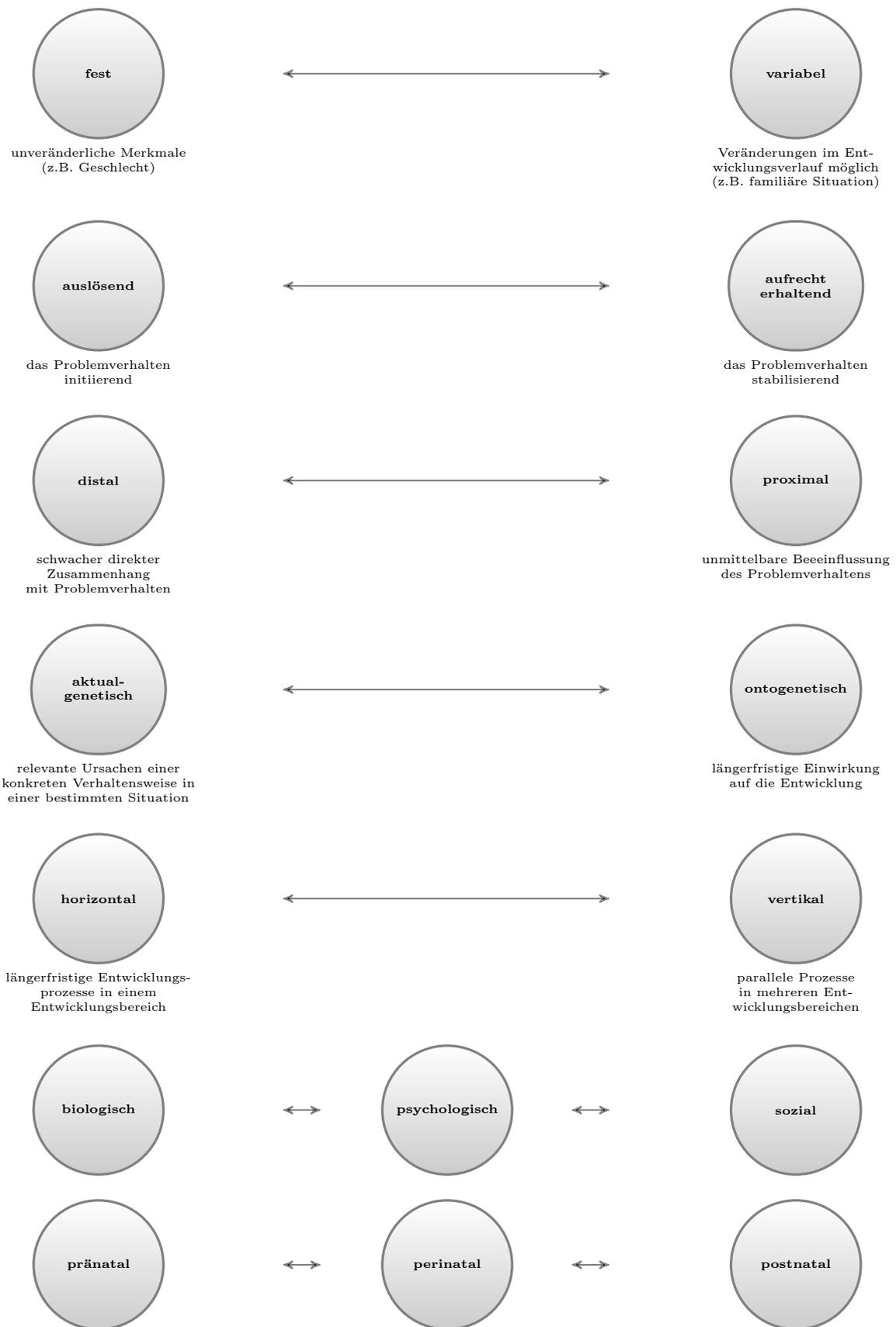


Abbildung 1: Inhaltliche Kategorien des Risikofaktorenmodells (adaptiert nach Beelmann & Raabe 2007, 49f. und Petermann et al. 1998, 204f.)

die Kinder und junge Menschen, die von riskanten Entwicklungsverläufen bedroht sind, vor negativen Einflüssen schützen (vgl. Petermann et al. 1998, 220).

	<i>fest</i>	<i>variabel</i>
Biologische Risikofaktoren	- pränatale Faktoren (z.B. genetisch bedingte Behinderung)	- Ernährungsstörungen
	- perinatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Sauerstoffmangel)	- Krampfanfälle, Hirnentzündungen, Schädel-Hirn-Traumata (z.B. durch Unfälle, Misshandlungen)
Psychologische Risikofaktoren	- postnatale Faktoren (z.B. Hirnentzündungen)	- schwieriges Temperament, Impulsivität
	- chronische Erkrankungen (z.B. Asthma)	- kognitive Entwicklungsdefizite
Soziale Risikofaktoren	- neurologische Beeinträchtigungen	- geringe soziale Kompetenz
		- Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität
Soziale Risikofaktoren		- oppositionelles und aggressives Verhalten
	- Behinderung eines Familien- mitgliedes	- Mangel an Wärme in der Eltern- Kind-Beziehung
Soziale Risikofaktoren	- Verlust einer engen Beziehung/ Bezugsperson	- Disharmonie in der Familie zwischen Erwachsenen
	- unmittelbare, beängstigende Erlebnisse (z.B. Unfall)	- sexueller Missbrauch
Soziale Risikofaktoren		- Defizite der (elterlichen) Erzieh- ungskompetenz
		- psychische Störung
Soziale Risikofaktoren		- abweichendes Verhalten eines Elternteils
		- Ablehnung durch Gleichaltrige
Soziale Risikofaktoren		- Anschluss an deviante Peergruppen
		- Sündenbockzuweisung durch Lehrer/Ausbilder
Soziale Risikofaktoren		- soziale Deprivation
		- sozioökonomische Faktoren (z.B. Armut, Wohnumfeld)

Tabelle 11: Risikofaktoren des Kindes- und Jugendalters (modifiziert nach v. Siebenthal & Largo 1996, 36ff.; Resch et al. 1999, 23f.; Beelmann & Raabe 2007, 111)

Der Unterschied zwischen Risiko- und Schutzfaktoren lässt sich folgendermaßen beschreiben: Risikofaktoren wirken direkt auf die Entwicklung eines (jungen) Menschen ein und können somit Verhaltensstörungen disponieren. Schutzfaktoren dagegen wirken indirekt, sie werden also lediglich im Zusammenspiel mit Risikofaktoren wirksam (vgl.

Rutter 1990, 188).

	Personelle Ressourcen	Ressourcen des sozialen Umfeldes
<i>(frühe) Kindheit</i>	<ul style="list-style-type: none"> - erstgeborenes Kind (vgl. Werner & Smith 1989, 134) - hohes Level an Eigenaktivität (vgl. ebd.) - Fähigkeit, auf andere Menschen eingehen zu können (vgl. ebd.) - keine Ausbildung schwieriger Verhaltensweisen (vgl. ebd.) - positive soziale Orientierung (vgl. ebd.) 	<ul style="list-style-type: none"> - vier oder weniger Kinder in einer Familie in einem Abstand von mindestens zwei Jahren (vgl. ebd., 134) - Aufmerksamkeit durch die Umwelt im ersten Lebensjahr (vgl. ebd.) - positive Eltern-Kind-Beziehung in der frühen Kindheit (vgl. ebd.) - weitere Bezugspersonen neben der Mutter (vgl. ebd.) - kümmernde Geschwister und Großeltern (vgl. ebd.) - regelmäßige Berufstätigkeit der Mutter außerhalb des Haushaltes
<i>Jugendalter</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildung guter verbaler Kompetenzen (vgl. ebd., 88) - internale Kontrollüberzeugung (vgl. ebd.) - internalisierte Werthaltungen (vgl. ebd., 89) - Verantwortlichkeit (vgl. ebd.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorhandensein informeller Unterstützung; keine professionelle Unterstützung (vgl. ebd., 96) - Ressourcen: Freunde und Peergroup (auch Geschwister und weitere Verwandte), ältere Freunde (auch ältere Verwandte oder Eltern von Freunden), Eltern, Kirchenangehörige, Lehrer (vgl. ebd., 97) - Vorhandensein von nur einem Risikofaktor (vgl. ebd., 103) - Verständnis und Unterstützung durch die Eltern (vgl. ebd.) - Nähe in der Familie und Akzeptanz der eigenen Individualität durch die Eltern (vgl. ebd.) - klare elterliche Grenzsetzung und geforderte Disziplin (vgl. ebd.) - Mädchen: positives Selbstkonzept und Abwesenheit von mütterlichen psychologischen Problemen (vgl. ebd., 128) - v.a. für Jungen: junges Alter der Mutter (vgl. ebd., 129) - v.a. für Mädchen: höheres Alter des Vaters (vgl. ebd.)

Tabelle 12: Schutzfaktoren der Entwicklung (nach Werner & Smith 1989)

Nach Garmezy (1985; übersetzt nach Richter-Kornweitz 2011, 247) lassen sich Schutzfaktoren in folgende Kategorien einteilen:

- Persönlichkeitsmerkmale (des Kindes)
- Merkmale der engeren sozialen Umwelt
- Merkmale des außerfamilialen Stützsystems

Allerdings liegen über schützende Faktoren weniger Erkenntnisse vor als über Risikofaktoren und deren Wirkweisen (vgl. Laucht et al. 1997,).

Es wird aber davon ausgegangen, dass Schutzfaktoren genderabhängig sind. So konnten Werner und Smith in ihrer Kauai-Längsschnittstudie zur Untersuchung der Resilienzentwicklung von Kindern bis ins Erwachsenenalter belegen, dass Jungen, die durch biologische Risikofaktoren bedroht sind (z.B. durch Geburtskomplikationen oder angeborene Behinderungen oder Krankheiten) mangelhafte oder fehlende Sorge durch das Umfeld weniger gut kompensieren können als Mädchen, bei denen dieselben Risikobedingungen gegeben sind. Auch bei anderen Risikokonstellationen (z.B. Armut, bildungsfernes Elternhaus etc.) sind Jungen signifikant höher von der Ausbildung problematischen Verhaltens bedroht als Mädchen in vergleichbaren Lebenslagen (vgl. Werner & Smith 1989, 38). In Anlehnung an die genannte Untersuchung von Werner und Smith lässt sich in Tabelle 12 eine Auswahl von Schutzfaktoren, die trotz vorhandener Risikobedingungen vor negativen Entwicklungsverläufen bewahren können, benennen.

Risikoentwicklungen als Folge von Anpassungsstörungen

In Bezug auf das Entwicklungsaufgabenkonzept könnte die Entwicklung im Jugendalter auch als ein Prozess der „Entwicklungsübergänge“ beschrieben werden, die vom jungen Menschen Anpassungsleistungen an bestimmte (neue) Situationen, Lebensereignisse und Rollenerwartungen (repräsentiert durch die verschiedenen Entwicklungsaufgaben) erfordern (vgl. Petermann et al. 1998, 217). Während dieser „Übergänge“ besteht eine erhöhte Vulnerabilität, so dass auch das Risiko pathologischer Entwicklungen als gesteigert angesehen werden kann (vgl. ebd.). Solche Störungen der Anpassung im Jugendalter werden als „Adoleszentenkrisen“ beschrieben, die immer in Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben stehen (vgl. Resch et al. 1999, 298). So werden Adoleszentenstörungen folgendermaßen definiert:

Adoleszentenkrisen sind Störungen, die den Jugendlichen daran hindern, seine alterstypischen und situationsgemäßen Lebensvollzüge zu bewerkstelligen. (ebd., 298)

Das auf eine Adoleszentenkrise mögliche folgende Risikoverhalten entsteht als Reaktion des jungen Menschen auf den Druck, den die Anforderungen der Entwicklungsaufgaben im Zusammenspiel mit bestimmten (kritischen) Lebensereignissen aufbauen (vgl. ebd., 300). Das Risikoverhalten kann sich in verschiedenen Formen äußern: als Krise,

psychiatrische Erkrankung oder Delinquenz (vgl. ebd., 1999, 298). Eine Übersicht über Krisen, die den einzelnen Entwicklungsbereichen zugeordnet werden können, zeigt Tabelle 13.

Entwicklungsaufgabe	Krisen
Identität	Identitätskrisen, Depersonalisation
Identifikation	Rollenkonfusion
Selbstwert	narzißtische Krisen
Individualität	Ablösungskrisen
Intimität	Beziehungskrisen
Selbstbehauptung	Rivalitätskrisen, Autoritätskrisen

Tabelle 13: Entwicklungsaufgaben und Krisen im Jugendalter (nach Resch et al. 1999, 296)

Kritische Würdigung des Resilienzkonzepts

Das Resilienzkonzept kann nicht völlig kritikfrei hingenommen werden, da es einige Punkte enthält, die bei genauer Betrachtung pädagogische Förderbemühungen zumindest behindern, wenn nicht gar ihnen entgegenlaufen können. Diese Punkte sollen im Folgenden benannt und darauf untersucht werden, inwiefern sie sich dennoch in ein widerspruchsfreies Konzept professionellen pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung der Resilienzperspektive integrieren lassen.

Als kritisch lässt sich zunächst feststellen, dass „Resilienz“ kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal repräsentiert, sondern eher eine zeitlich begrenzte Fähigkeit der Problembewältigung darstellt (vgl. Fingerle 2008, 299). Zudem lässt sich das Vorhandensein von Resilienz bei einem jungen Menschen nur „ex post facto“ feststellen, da erst bei der erfolgreichen Bewältigung von risikobelasteten Lebenssituationen von Widerstandsfähigkeit gesprochen werden kann. Somit enthält das Resilienzkonzept kaum prognostische Perspektiven, was allerdings mit der in der Pädagogik postulierten Unverfügbarkeit von Ergebnissen¹⁸ in Einklang steht (vgl. Hiller 2008a, 267). Wird „Resilienz“ aber als absolutes Konzept mit großer prognostischer Reichweite verstanden, so besteht die Gefahr des Aufgebens solcher junger Menschen, die man als „hoffnungsloser Fall“ deklarieren könnte, weil sie eben nicht über ein Minimum an personellen Ressourcen verfügen (vgl.

¹⁸Ebenso ist der Ausgang pädagogischer Situationen ungewiss; vgl. Giesecke 1996, 77; zur weiteren Begründung dieses Zusammenhangs siehe auch S. 118 und S. 119 dieser Arbeit.

ebd.).

Dabei handelt es sich aber bei vielen Schutzfaktoren nicht um spezifische Eigenschaften einer Person oder um spezifische Faktoren (vgl. Fingerle 2008, 299), sondern um ein komplexes (und eben schwer vorhersagbares) Zusammenspiel von Risikobedingungen und schützenden Einflüssen.

Bei all diesen Unwägbarkeiten des Resilienzkonzepts nimmt dieses aber einen wichtigen Stellenwert für professionell pädagogisches Arbeiten ein: Es verdeutlicht die Veränderbarkeit von (negativen) Entwicklungsverläufen und wendet sich somit ab von pessimistisch – deterministischen Modellen, bei denen eine „Defizitbehandlung“ im Vordergrund steht (vgl. ebd., 300). Die grundlegende Bedeutung des Resilienzkonzepts für pädagogisches Handeln liegt also in der Sichtweise,

(...) die pädagogische Erfolge als prinzipiell möglich begreift (Weiß 2000) und ihre Aufgabe primär in der Diagnose und Förderung von Ressourcen und nicht alleine in der Identifikation und Reparatur von Defiziten sieht (Kurth 2000; Schuck 2000) (ebd.).

Es lässt sich also folgern, dass das Resilienzkonzept dann im Widerspruch zu professionell pädagogischem Handeln steht, wenn es als mechanistischer Ansatz missverstanden wird, der davon ausgeht, die Förderung von Schutzfaktoren bei jungen Menschen in Risikokonstellationen führe zwangsläufig zur Ausbildung von Resilienz. Hier bestünde tatsächlich die Gefahr, mögliche „Misserfolge“ den jungen Menschen anzulasten nach dem Motto „sie haben ihre Chance ja nicht genutzt, obwohl sie gefördert wurden.“

Dieser Fehlschluss darf aus dem Resilienzkonzept nicht gezogen werden, da Misserfolge in der Arbeit mit jungen Menschen in Risikolebenslagen möglich, wenn nicht gar wahrscheinlich sind.

Dennoch haben junge Menschen ein Recht auf Entwicklungsförderung (vgl. § 1 Abs. 1 SGB VIII) und auch im Jugendarrest besteht der Auftrag zur Entwicklungsförderung. Diesen Überlegungen und kritischen Momenten folgend ist das Resilienzkonzept dann mit professionell pädagogischem Handeln zu vereinen, wenn es als ressourcenorientierte Sichtweise verstanden wird, die durch die Benennung von Risiko- und Schutzfaktoren nützliche Ansätze für Prävention und Intervention liefert. Ein Zitat Hillers (2008a, 270) bringt diesen Zusammenhang und den Kern pädagogischen Handelns mit jungen Menschen in Risikolebenslagen abschließend treffend auf den Punkt:

Mit pluralen Verhältnissen tatsächlich rechnen, Überraschungen zum Me-tier machen, pädagogische Erlösungs-, Verbesserungs- und Steigerungspan-tasien als theoretisch wie praktisch hinderlich begreifen und sich eingestehen, dass bei dem Versuch, aus Problemkindern und schwierigen Jugendlichen bessere, tauglichere Menschen machen zu wollen, sie also möglichst weitgehend zu „fördern“, um sie zu „normalisieren“, bei Lichte besehen nicht viel mehr herauskommen kann, als unauffällig-belanglose, langweilige Seri-entypen.

Das schließt mit ein (ebd., 271):

Stattdessen sich kontinuierlich und auf lange Sicht mit Gelassenheit, Geistesgegenwart und Kompetenz, also einfallsreich und humorvoll-flexibel auf Jugendliche und junge Erwachsene einlassen, die in Schwierigkeiten stecken, sie ertragen und aushalten, ihnen Chancen zuspieren und ihnen die Gewissheit vermitteln, dass sie auf uns zählen können, komme, was da wolle (...)

2.2.2 Ergebnisse der Verlaufs- und Abbruchforschung

Eng verwandt mit dem Konzept der Resilienz ist die Abbruch- bzw. Verlaufsforschung. Damit ist die Untersuchung von Abbrüchen¹⁹ (oder Verläufen) von kriminellen Karrieren gemeint (vgl. Fitzpatrick 2011, 222).

Allerdings hat das Resilienzkonzept seinen Ursprung in der psychologischen und die Befassung mit Abbrüchen bzw. Verläufen in der kriminologischen Forschung. Auch wenn mit Resilienz ein universelles Modell hinsichtlich des Einflusses von strukturellen und individuellen Faktoren auf die menschliche Entwicklung verbunden wird und die Abbruchforschung eher straffälliges Verhalten fokussiert, ist beiden Konzepten gemeinsam, dass sie positive Entwicklungsmöglichkeiten von Menschen untersuchen. (vgl. ebd., 231f.)

Nach der Präsentation universeller Risiko- und Schutzfaktoren im vorhergehenden Abschnitt werden im Folgenden Ergebnisse der Abbruch- und Verlaufsforschung vorgestellt, um Aufschluss für den pädagogischen Umgang mit straffälligem Verhalten, auf das diese Arbeit gerichtet ist, zu erhalten. Ebenso werden die für die Ausbildung und Beendigung straffälligen Verhaltens spezifischen Risiko- und Schutzfaktoren herausgearbeitet.

In einer Studie über den Verlauf straffälligen Verhaltens interviewten Giordano et al. (2003) amerikanische weibliche und männliche Heranwachsende (bzw. junge Erwachsene beim zweiten Erhebungszeitpunkt) in stationärer Unterbringung im Abstand von 13 Jahren. Sie weisen nach, dass der Gruppendruck durch deviante Peergruppen eine zentrale Rolle bei dem Beginn und Abbruch straffälligen Verhaltens spielt. So sank zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten die Selbstwahrnehmung der Befragten als leicht beeinflussbare Personen signifikant und es entstand ein größeres Bewusstsein des Wertes von prosozialen Peergruppen. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt bestanden zudem vermehrt Bindungen zu Personen, die sich normenkonform verhalten. (vgl. ebd., 319)

Den Einfluss von Bindungen zu Gleichaltrigen, die delinquentes Verhalten zeigen, auf

¹⁹Auf den Begriff der "turning-points", die Wendepunkte im Leben eines Menschen beschreiben, wird in Abschnitt 2.3.3 eingegangen.

die Ausbildung straffälligen Verhaltens belegen auch Loeber et al. (1991) in einer Untersuchung über den Verlauf straffälligen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. So weisen sie neben der negativen Beeinflussung durch delinquente Peergruppen weitere Faktoren nach, die mit dem Beginn straffälligen Verhaltens korrelieren. Dazu gehören:

- Aggressives Verhalten
- Oppositionelles Verhalten
- Hyperaktivität/Konzentrationsstörungen
- Unzuverlässigkeit
- Schulabsentismus
- schlechte Eltern-Kind-Beziehung
- schlechte Beaufsichtigung durch Erwachsene
- Schulverweis(e)
- positive Einstellung zu Problemverhalten (vgl. ebd., 68)

Bei der Eskalation straffälligen Verhaltens konnten Loeber et al. (1991, 70) insbesondere eine Verbindung zu geringer Schulbildung und geringer Schulmotivation feststellen.

Für Abbruchprozesse sind wiederum soziale Bindungen und v.a. der Aufbau eines sozialen Netzwerkes von Freundschaften und Partner/Partnerin, die sich normenkonform verhalten, zentral (vgl. Giordano et al. 2003, 321). Allerdings kann insbesondere durch das Eingehen einer Partnerschaft oder Ehe nur dann den Kontakt zu delinquenten Peers reduzieren, wenn eine starke Motivation zur Veränderung des eigenen Verhaltens und der (straffälligen) Teilidentität vorliegt (vgl. ebd., 319).

Eine ausführliche Beschreibung von Abbruchprozessen liefern Stelly und Thomas (2004), die den Abbruch von kriminellem Handeln bei mehrfach straffällig gewordenen Jugendlichen und Heranwachsenden untersuchten. Sie können belegen, dass der Abbruch straffälligen Verhaltens bei den von ihnen untersuchten männlichen Probanden ($n = 56$) die Regel darstellt und die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs mit zunehmendem Alter der Probanden stieg. So brachen ca. 40% der Probanden 2,5 bzw. 3 Jahre nach Beginn der Untersuchung ihre „kriminelle Karriere“ ab, weitere 40% waren als leichte Rückfalltäter einzustufen und nur 20% als Rückfalltäter, bei denen auch die Schwere der straffälligen Handlungen nicht nachließ. (vgl. ebd., 112)

Aufschlussreich für Ansätze professioneller pädagogischer Begleitung von straffällig gewordenen jungen Menschen sind die Bedingungen und Verläufe solcher „Abbruchprozesse“. Die oben genannte Studie konnte zunächst belegen, dass die straffällig relevanten

Auffälligkeiten der untersuchten Probanden nur *einen* Bestandteil eines insgesamt „abweichenden“ Lebensstils ausmachen. So sind mit der Straffälligkeit in der Regel und insbesondere auch die Dissoziation von Schule/Ausbildungsbereich und dem Elternhaus und damit einhergehend die Anbindung an meist delinquente Peergroups verbunden (vgl. ebd., 113).

Stelly und Thomas (2004) konnten folgende Problemlagen herausarbeiten, die für den erfolgreichen „Abbruch“ von Straffälligkeit unbedingt zu bewältigen sind (vgl. ebd., 115f.):

- **Integration in den Leistungsbereich:** Damit verbunden ist die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit, die einerseits ein „relatives Maß an Zufriedenheit garantiert“ (zentral ist hierbei auch das daraus erwachsene Selbstwertgefühl sowie der Status der Probanden) und andererseits finanzielle Sicherheit bietet.
- **Abbau von Schulden:** Diese Aufgabe ist grundlegend für die Schaffung positiver Lebensperspektiven ohne ein ständiges Leben am Existenzminimum. Wichtig ist dabei auch das Erlernen eines Konsumverhaltens, das sich im Rahmen der eigenen finanziellen Möglichkeiten bewegt.
- **Aufbau stabiler sozialer Beziehungen:** Diese ermöglichen eine befriedigende und legale Freizeitgestaltung und erfüllen zugleich das emotionale Bedürfnis nach Nähe.
- **Reduktion fortbestehender Verhaltensauffälligkeiten auf ein „tolerierbares Maß“:** Hier ist z.B. die Fähigkeit zur Impulskontrolle bei Probanden, die in der Vergangenheit häufig aggressives Verhalten zeigten, gemeint. Auch ist hier zentral, dass das „abweichende Verhalten nur noch situationspezifisch, zeitlich eng begrenzt und mit vertretbaren Kosten für andere gezeigt wird“.

Der „Abbruch“ selbst kann in drei Phasen unterteilt werden (Stelly & Thomas 2004, 116):

1. Entschlussphase
2. Versuchs- und Vermeidungsphase
3. Stabilisierungsphase

In der Entschlussphase geschieht zunächst ein Aufbruch von bisher angewandten Neutralisierungstechniken (siehe auch Abschnitt 2.3.2) seitens der Probanden. Insgesamt findet in dieser Phase eine Änderung der Bewertung des eigenen straffälligen Verhaltens statt, das insbesondere vor dem Hintergrund einer „Kosten-Nutzen-Analyse“ (siehe auch Abschnitt 2.3.3) geschieht (vgl. Sampson & Laub 2004, 117).

Die Versuchs- und Vermeidungsphase ist von dem Durchbrechen der alten Gewohnheitsmuster gekennzeichnet, wobei hier insbesondere frühere Kontakte zu delinquenten

Peergroups gemieden werden und sich die Probanden eher auf die Familie und die Partnerin konzentrieren.

Für die Stabilisierungsphase sind „positive Rückkopplungsschleifen“ durch Arbeit und Partnerschaft zentral. Dadurch steigt das „soziale Kapital“ der jungen Probanden an, was insgesamt auch einen „Gewinn“ des legalen Lebensstils bedeutet. Zudem kommt es in dieser Phase zur Übernahme von Normen und Werte der „neuen Sozialsysteme“ (Familie und Partnerschaft) sowie zur Umsetzung dieser in das eigene Verhalten. Dies wiederum geht einher mit wachsender Selbstkontrolle auch in Krisen. (vgl. ebd., 118f.)

Mit diesen Befunden gehen auch die Erkenntnisse der oben erwähnten Studie Lobeck et al. (1991), in der (Schutz-)Faktoren herausgearbeitet wurden, die bei Kindern und Jugendlichen, die kein delinquentes Verhalten zeigen, vorliegen. Als solche sind insbesondere zu benennen:

- geringes Level hinsichtlich vorliegender Verhaltensstörungen
- keine bis wenige Schulprobleme
- gute Schulausbildung
- negative Einstellung zu Problemverhalten
- Einbindung in Peergroups/Freundschaften, die sich normenkonform verhalten
- gute Eltern-Kind-Beziehung (vgl. ebd., 71)

Allerdings sind solche Erkenntnisse immer auch dadurch limitiert, dass Entwicklungswege von (jungen) Menschen offen sind. Das in Abschnitt 2.2.1 von Hiller angeführte Zitat, das auf die pluralen Verhältnisse, auf die pädagogisches Handeln in der Praxis trifft und die deshalb benötigte Gelassenheit und Kompetenz von begleitenden Erwachsenen verweist, wird durch das folgende Zitat unterstrichen: „the age of desistance can only be determined with certainty when offenders die.“ (Farrington 1991, 528)

2.2.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Ein zentrales Ergebnis dieses Abschnittes besteht in der abermaligen Erkenntnis, dass die Entwicklung junger Menschen beeinflussbar und veränderbar und nicht etwa von Geburt an determiniert ist. Dies zeigte sich vor allem in der Forschung von Werner und Smith, die in der Kauai-Längsschnittstudie belegten, dass - auch gravierend - negative Einwirkungsfaktoren auf die Entwicklung durch das Vorhandensein oder die Ausbildung von Schutzfaktoren kompensiert werden können.

Auf der anderen Seite wurde aber auch deutlich, dass Entwicklungsverläufe negativ beeinflussbar sind. Aus diesem Grunde ist insbesondere auch die Risikofaktorenforschung

zentral, da auf ihrer Grundlage Erkenntnisse zur Prävention negativer Entwicklungen abgeleitet werden können.

Dass das Resilienzmodell kein „Allheilmittel“ für den Umgang mit negativen Entwicklungsverläufen darstellt, zeigen die Ausführungen zum Kritik an diesem Modell. Ein ums andere Mal tritt hier das Berufsethos professionell pädagogisch Handelnder in den Vordergrund, das - wie im Zitat auf S. 72 ausgedrückt - pädagogische Erfolge als prinzipiell möglich ausweist. Ob solche Erfolge eintreten, bleibt dabei ungewiss, ist aber auch nicht in erster Linie entscheidend.

Entscheidend ist vielmehr, dass der junge Mensch nicht nur mit seinen Defiziten, sondern als Gesamtpersönlichkeit, die über individuelle Schwächen und Stärken verfügt, angenommen wird. Es wurde auch deutlich, dass die Aufgabe von Hoffnung, auch bei besonders „schwierigen Fällen“ keine Option einer professionell pädagogisch handelnden Person darstellt.

Des Weiteren ist auch auf die hier vorgestellten „Entwicklungsübergänge“ ein besonderes Augenmerk zu richten, da der junge Mensch während dieser besonders sensibel für negative Entwicklungen und Einflüsse ist. Für professionelle Entwicklungsförderung sind sie also entscheidend, v.a., wenn es um die Verhütung riskanter Verhaltensweisen geht, was im Besonderen den Auftrag der Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege - und somit des Jugendarrests - berührt.

Dies wiederum spricht für die im vorhergehenden Abschnitt über das Konzept der Entwicklungsaufgaben vorgetragene Idee, die Entwicklungsanforderungen - und damit auch die zu gestaltenden Übergänge - als Rahmenkonzeption für die Ableitung curriculärer Ziele und Inhalte zur pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests zu nutzen. Die skizzierten Befunde der Abbruch- und Verlaufsresearch bezüglich straffälligen Verhaltens bei jungen Menschen decken sich in fast allen Hinsichten mit den Erkenntnissen der Risiko- und Schutzfaktorenforschung. So wird auch hier die zentrale Rolle - in negativer wie positiver Hinsicht - der sozialen Bindungen, der Schulbildung und der Lernmotivation hinsichtlich der Ausbildung straffälligen Verhaltens deutlich.

In Erweiterung der oben erwähnten Rahmenkonzeption sollen die Übersichten über die abgeleiteten curricularen Ziele und Inhalte nun um die Perspektive der hier beschriebenen Risiko- und Schutzfaktoren, die innerhalb der Resilienz- und Verlaufsresearch vorgestellt wurden, ergänzt werden (siehe Tabelle 14). Auf dieser Basis werden weitere inhaltliche Bausteine zu Möglichkeiten der Ausbildung oder Stärkung der Schutzfaktoren während des Arrestvollzuges abgeleitet.

Risiko- und Schutzfaktoren, die bei der Beschreibung der einzelnen Entwicklungsaufgaben in Abschnitt 2.1.1 bereits benannt wurden, sollen ebenfalls in die erweiterten Übersichten einfließen²⁰.

Dabei bleiben einige Risiko- und Schutzfaktoren, die nicht einzelnen Entwicklungsauf-

²⁰Die Ergänzungen in der Übersicht sind grün hinterlegt.

gaben zuzuordnen sind, da sie universell auf (fast) alle Entwicklungsbereiche Einfluss nehmen. Dazu gehören u.a. die Risikofaktoren „psychische Störung“, „unmittelbare bedrückende Erlebnisse“ sowie die Schutzfaktoren „junges Alter der Mutter (bei Jungen)“, „höheres Alter des Vaters (bei Mädchen)“, „Vorhandensein von nur einem Risikofaktor“.

Neben ihrer universellen Rolle stellen diese v.a. Faktoren dar, die nur bedingt oder gar nicht beeinflussbar sind, insbesondere während des kurzen Arrestvollzuges. Da sie dennoch erheblichen Einfluss auf die (positive wie negative) Entwicklung junger Menschen haben können, erwächst aus ihnen der spezifische Auftrag zur (Entwicklungs-)Diagnostik, die auch im Jugendarrest leistbar und gesetzlich vorgeschrieben (§ 7 JAVollzO „Persönlichkeitserforschung“) ist.

Des Weiteren wird hier die Notwendigkeit der vom Jugendarrest aus zu leistenden Vermittlungsarbeit deutlich, da z.B. bei erkannten psychische Störungen keine Therapie während des Arrestvollzuges durchführbar ist, den betroffenen jungen Menschen im Mindesten aber entsprechende Hilfen für die Zeit nach dem Arrestvollzug vermittelt werden müssen.

Dem oben dargestellten Schema der curricularen Ableitungen sind also die Bausteine „Entwicklungs- bzw. Kurzzeitdiagnostik“ sowie „Vermittlungsarbeit hinsichtlich von Förderinstitutionen außerhalb des Arrestvollzuges“ hinzuzufügen.

Erweiterung der Übersichten über die aus den Entwicklungsaufgaben ableitbaren curricularen Bausteine um Risiko- und Schutzfaktoren

Abhängigkeit und Individuation/Autonomie

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Ablösung vom Elternhaus
- > Aus- und Verhandeln von „Streitthemen“ mit den Eltern (z.B. Schulleistungen, Ausgang und Freundschaften, Fernsehkonsum etc.) als „Symbole der Unabhängigkeit“ (Fend 2005, 279)
- > kritische Auseinandersetzung mit den elterlichen Werten bei gleichzeitiger Verbundenheit mit ihnen
- > Tageszeiteinteilung: verantwortungsbewusste Einteilung von Pflicht- und Erholungszeiten
- > Umgang mit Geld lernen
- > Umgang mit Chancen (z.B. Reisen in fremde Länder), Verlockungen (z.B. Art des Umgangs mit Sexualität) und Risiken (z.B. Drogenmissbrauch)
- > Wahl des Fortbewegungsmittels und verantwortungsbewusster Umgang damit
- > Umgang mit Medien lernen
- > Auseinandersetzung mit Identitätsfragen (Wer bin ich? Wer möchte ich sein?)
- > Erlangen und Gestaltung eigener privater Räume

Risikofaktoren

- > Mangel an Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung
- > Disharmonie in der Familie zwischen Erwachsenen
- > Defizite der (elterlichen) Erziehungskompetenz
- > Verlust einer engen Beziehung/Bezugsperson
- > kontrollierendes Verhalten bei Eltern und weiteren erwachsenen Bezugspersonen
- > Nichtbeachtung von Erfahrungen und selbstständigen Entscheidungen durch Eltern/weitere erwachsene Bezugspersonen

Schutzfaktoren

- > Verantwortlichkeit des jungen Menschen
- > Verständnis und Unterstützung durch Eltern und weitere erwachsene Bezugspersonen
- > Nähe in der Familie und Akzeptanz der eigenen Individualität durch die Eltern
- > klare elterliche Grenzsetzung und geforderte Disziplin
- > emotionale Stabilität durch Eltern und weitere erwachsene Bezugspersonen
- > Gewaltfreiheit im Elternhaus

Ableitbare curriculare Elemente

- > Gruppenarbeit zu jugendtypischen Konfliktthemen (z.B. Diskussionsrunden zu den Themen „Ausgehen und Freundschaften“, „Kaufentscheidungen“, „Fernsehkonsument“)
- > gemeinsames Einnehmen von Mahlzeiten (mit dem Personal)
- > Anleitung zu und Verrichtung von eigenständigen Haushaltstätigkeiten (Säubern des eigenen Zimmers sowie der Gemeinschaftsräume, Kochen, Pflege der Kleidung)
- > Anleitung zu und Einübung von der selbstständigen und verantwortungsvollen Tageszeiteinteilung
- Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest:
- > Implementation partizipativer Elemente in die Arrestgestaltung (z.B. gemeinsame Erarbeitung von Hausregeln)

JAVollzO

- > Übergeordnete Vorschriften: § 10 JAVollzO („Erziehungsarbeit“) sowie § 8 Abs. 1 JAVollzO („Behandlung“)
- > § 6 Abs. 2 JAVollzO („Unterbringung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Körperliche Entwicklung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit
- > verantwortliches Erleben und Ausleben von Sexualität
- > Entwicklung eines realistischen und das Selbstwertgefühl fördernden Körperselbstbildes
- > Ausbildung von „Körperzufriedenheit“
- > „Aushalten“ der starken körperlichen Veränderungen (Wachstumsschub, Einsetzen der Geschlechtsreife etc.)

Risikofaktoren

- > prä-, peri- und postnatale (Belastungs-)Faktoren
- > chronische Erkrankungen
- > neurologische Beeinträchtigungen
- > Ernährungsstörungen
- > Krampfanfälle, Hirnentzündungen, Schädel-Hirn-Traumata
- > Diskrepanz zwischen eigener Körperwahrnehmung und Körperideal/Körperunzufriedenheit
- > Übergewicht/Untergewicht

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > positives Körperselbstbild
- > Normalgewicht

Ableitbare curriculare Elemente

- > Hinführung zu einer gesunden Ernährungsweise (gemeinsames Einkaufen und Kochen)
- > Förderung von Sport und Bewegung (z.B. Spaziergänge)
- > Anleitung zu angemessener Körperhygiene
- > Angebot von „Schminkkursen“ für weibliche Arrestantinnen (reflektiert durch die Fragestellung, wie welche Aufmachung auf andere Menschen - und auf das andere Geschlecht - wirkt)
- Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest:
- > Bearbeitung und Diskussion medial vermittelter Körperideale (z.B. anhand von TV-Sendungen wie „Deutschland sucht den Superstar“, „Germany’s Next Topmodel“)

JAVollzO

- > § 16 JAVollzO („Sport“)

- > § 17 JA VollzO („Gesundheitspflege)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Kognitive Entwicklung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > die Entwicklung und Ausbildung kognitiver Fähigkeiten: Fähigkeit, über situative Zusammenhänge hinausdenken zu können, Fähigkeit zur Metakognition, abstraktes Denken, multidimensionales Denken, Verstehen der Relativität des eigenen Denkens, Nachdenken über die Zukunft, Konstruktion von über die eigene Existenz hinausgehenden Realitäten
- > Ausbildung von höherem Verantwortungsbewusstsein
- > vermehrte Verantwortungsübernahme
- > Umgang mit gewachsenen Entscheidungsräumen und -freiheiten

Risikofaktoren

- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität
- > psychische Störungen

Schutzfaktoren

- > hohes Level an Eigenaktivität
- > Ausbildung guter verbaler Kompetenzen
- > Verantwortlichkeit

Ableitbare curriculare Elemente

- > Angebot von „Vorleserunden“
- > Diskussionsrunden über gelesene Literatur
- > gemeinsame Filmabende mit anschließenden Diskussionsrunden
- > Diskussionsrunden über das aktuelle Weltgeschehen
- > Abonnement und Bereitstellung von Tageszeitungen
- > Tägliches gemeinsames Anschauen der Tagesschau
- > Angebot von „Utopia“ – Übungen (z.B. mit der Leitfrage „Wie sieht für euch die perfekte Gesellschaft aus?“
- Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest:
- > Konzentrationsübungen

JAVollzO

- > § 18 Abs. 3 JAVollzO („Freizeit“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Identität

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Entwicklung eines realistischen und das Selbstwertgefühl stärkenden Selbstkonzepts
- > Herausbildung einer eigenen Identität
- > Festigung der eigenen sozialen Rolle
- > Entwicklung von Zukunftsperspektiven
- > Aushalten von Identitätskrisen
- > Treffen eigener Entscheidungen vor dem Hintergrund des Abwägens und Informierens

Risikofaktoren

- > soziale Deprivation
- > Mangel an Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung
- > mangelnde Fähigkeit/Bereitschaft, eine soziale Rolle zu übernehmen
- > Überidentifikation bis zur Aufgabe der eigenen Identität

Schutzfaktoren

- > internalisierte Werthaltungen

- > Verständnis und Unterstützung durch die Eltern
- > positives Selbstkonzept (insbesondere bei Mädchen)
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene erwachsene Bezugsperson
- > normenkonforme Freizeitgestaltung

Ableitbare curriculare Elemente

- > schriftliche oder künstlerische Bearbeitung sowie Reflexion von Fragestellungen wie „Als was für einen Menschen sehe ich mich?“ „Wer möchte ich gerne sein?“ „Was wünsche ich mir, was andere Menschen von mir denken?“
- > Einübung der Einnahme eigener Positionen zu bestimmten Themen (z.B. in angeleiteten Pro-Contra-Debatten)
- > Ermöglichung des Auslebens der eigenen Religion bei gläubigen jungen Menschen
- Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest:
- > Übungen zur Selbstbehauptung
- > Projekte zur Selbstdarstellung
- > erlebnispädagogische Angebote

JAVollzO

- > § 7 JAVollzO („Persönlichkeitserforschung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Aufbau von Peer-Kontakten/Romantische Beziehungen

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Aufbau von sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen
- > Aushandlung der eigenen Position im Gleichaltrigengefüge
- > Pflege, Erhalt und Festigung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen (z.B. durch angemessene Konfliktlösestrategien)
- > eigene Grenzen im Gleichaltrigengefüge verteidigen lernen
- > Aufbau von Vertrauen und Zuneigung
- > Erlernen der Fähigkeit, Liebesbeziehungen einzugehen und auch wieder zu lösen
- > verantwortlicher Umgang mit Sexualität
- > Einbindung der Sexualität in soziale Bindung
- > Ausbildung einer sexuellen Identität

Risikofaktoren

- > geringe soziale Kompetenz
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Ablehnung durch Gleichaltrige
- > soziale Deprivation
- > Vertrauensmissbrauch durch Gleichaltrige
- > Gruppendruck/nicht normenkonforme Subkulturen
- > sehr frühe sexuelle Kontakte
- > wechselnde (sexual-)Partner/Partnerinnen in der Adoleszenz

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein von Freundinnen/Freunden
- > Verantwortlichkeit
- > sexuelle Aufklärung

Ableitbare curriculare Elemente

- > Reflexion der sozialen Kontakte des jungen Menschen (welche Kontakte sind bedeutsam und als „Freundschaft“ zu bezeichnen? Welche Kontakte üben einen schlechten Einfluss aus?)
- > jugendgerechte sexuelle Aufklärung durch externes Fachpersonal (z.B. Pro Familia)
- > Gesprächsabende zum Thema „feste Beziehung“
- Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest:
- > Einübung sozialer Kompetenzen

JAVollzO

- > § 6 Abs. 2 JAVollzO („Unterbringung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Freizeitgestaltung**Anforderungen an den jungen Menschen**

- > Entscheidung für eine bevorzugte Freizeitaktivität
- > Auswahl „gesellschaftskonformer“ Freizeitaktivitäten
- > Verantwortliche Zeiteinteilung
- > Auswahl von Freizeitaktivitäten, die soziale Kontakte fördern
- > Umgang mit Geld

Risikofaktoren

- > Anschluss an deviante Peergruppen
- > sozioökonomische Faktoren (Armut, Wohnumfeld etc.)
- > Ablehnung durch Gleichaltrige
- > soziale Deprivation

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein von Freundinnen/Freunden
- > Freundschaft mit älteren Personen (auch ältere Verwandte)

Ableitbare curriculare Elemente

- > Angebot von Freizeitaktivitäten, die konformes Verhalten fördern, u.a. wäre denkbar: Kunstgruppe (Zeichnen, Malen etc.), Musikgruppe (Spielen eines Instruments, > Singen, Rappen etc.), Gesellschaftsspiele (z.B. „Mensch-ärgere-dich-nicht-Turnier“), Laufgruppe, Klettergruppe, Ausruhen und Entspannen, Filmabend, Kochen, Literaturgruppe (z.B. eigene Gedichte oder Raps verfassen, „Poetry-Slam“), Theatergruppe
- > planvoller Wechsel zwischen Pflicht- und Entspannungszeiten
- > Verständnis von „freier Zeit“ als unbedingter Teil des Alltags der jungen Menschen
- > **Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest:**
- > Vermittlung von normenkonformen Freizeitmöglichkeiten mit geringem Kostenaufwand für die Zeit nach dem Arrestvollzug
- > Implementation eines „Patensystems“ (z.B. Studierende) zur Begleitung der jungen Arrestierten auch nach dem Arrestvollzug

JAVollzO

- > § 18 JAVollzO („Freizeit“)

Umgang mit Schule**Anforderungen an den jungen Menschen**

- > Ausbildung von intrinsischer Motivation
- > Nutzung und Bewältigung von Lernangeboten und Leistungsanforderungen
- > diszipliniertes Arbeiten
- > Fähigkeit zur rationalen Problemanalyse
- > Setzen eigener Ziele sowie deren eigenverantwortliche Überprüfung
- > Erlangen der Einsicht, dass die Schule lebensentscheidende Folgen hat
- > Entwicklung von Frustrationstoleranz

Risikofaktoren

- > schwieriges Temperament/Impulsivität
- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme/Hyperaktivität
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Sündenbockzuweisung durch Lehrerinnen und Lehrer

- > sozioökonomische Faktoren/bildungsfernes Milieu
- > frühe Selektion im Bildungssystem

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene Leistungsmotivation/intrinsische Motivation
- > Frustrationstoleranz

Ableitbare curriculare Elemente

- > Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendarrest: Bearbeitung von schulischen Aufgaben/Hausaufgaben während der Arrestzeit unter Hilfestellung des Personals, Fortsetzung des Schulbesuchs während der Arrestzeit
- > Angebot von Unterrichtseinheiten während des Jugendarrests (sowohl - rudimentäre – klassische Schulfächer als auch Bildungsangebote zu unterschiedlichen Themen, z.B. Umgang mit Finanzen, Umgang mit Behörden, Gang des Strafverfahrens etc.)
- > Beratung der Arrestantinnen und Arrestanten bezüglich der Planung ihrer weiteren „Bildungskarriere“

Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest:

- > Förderung der internalen Kontrollüberzeugungen und intrinsischen Lernmotivation
- > Übungen zur Förderung der Frustrationstoleranz

JAVollzO

- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 21 JAVollzO („Ausgang und Ausführung“)

Berufswahl und Berufsausbildung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Ausbildung von (realistischen) Berufswünschen und –interessen
- > Entscheidungsfindung für einen Beruf
- > Analyse von Chancen und Angeboten des Arbeitsmarktes

Risikofaktoren

- > schwieriges Temperament/Impulsivität
- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme/Hyperaktivität
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Sündenbockzuweisung durch Ausbilderinnen/Ausbilder
- > sozioökonomische Faktoren/bildungsfernes Milieu
- > Divergenz zwischen Berufswunsch und Bildungsstand
- > niedrige Schulbildung

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > Unterstützung durch Ausbilderinnen und Ausbilder
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene Leistungsmotivation/intrinsische Motivation
- > Verantwortlichkeit
- > Kompatibilität von Freizeitinteressen und Berufswünschen

Ableitbare curriculare Elemente

- > Fortsetzung der Ausbildung während der Arrestverbüßung (Besuch der Berufsschule bzw. des Ausbildungsbetriebs)
- > Erarbeitung eines realistische „Berufsprofils“: Welcher Beruf interessiert mich? Welche Tätigkeiten führe ich gerne aus? Wo liegen meine Stärken/was kann ich gut? Was kann ich weniger gut?
- > Einbindung verschiedener Berufsgruppenvertreter in den Jugendarrest und Vorstellung von Berufen
- > Vermittlung von rudimentären berufspraktischen Fertigkeiten (z.B. im handwerklichen Bereich)

Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest:

<ul style="list-style-type: none"> > Förderung der internalen Kontrollüberzeugungen und intrinsischen Lernmotivation > Angebot von Freizeitaktivitäten, die (grundlegende) berufliche Kompetenzen fördern
JAVollzO
<ul style="list-style-type: none"> > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“) > § 21 JAVollzO („Ausgang und Ausführung“) > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)
Werthaltung und Partizipation
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Entwicklung einer eigenen Wert- und Normorientierung und Ausrichtung des eigenen Handelns daran > sich selbst als partizipierendes Mitglied der Gesellschaft begreifen > Teilhabe an politischen Gestaltungsfreiräumen (z.B. Beteiligung an Wahlen) > kulturelle Teilhabe verwirklichen (z.B. in den Bereichen Literatur, Konzerten, Medien etc.) > Entwicklung zum „mündigen Bürger“
Risikofaktoren
<ul style="list-style-type: none"> > Defizite der (elterlichen) Erziehungskompetenz > Anschluss an deviante Peergruppen > soziale Deprivation > sozioökonomische Faktoren
Schutzfaktoren
<ul style="list-style-type: none"> > Vorhandensein informeller Unterstützung/erwachsener Bezugspersonen > erfolgreiche (Teil-)Bewältigung der übrigen Entwicklungsaufgaben > das Gefühl, in der Gesellschaft willkommen zu sein > Verantwortlichkeit
Ableitbare curriculare Elemente
<ul style="list-style-type: none"> > Bearbeitung von Themen (durch Unterrichtsveranstaltungen, Diskussionsrunden und Gesprächskreise) wie z.B.: Bedeutung der Demokratie, Grundrechte und Verfassung, Umgang mit Straftätern in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, Möglichkeiten der politischen Partizipation, Krieg und Friedenssicherung, Ökologie und Beitrag zur Nachhaltigkeit von Einzelnen, Arbeitslosigkeit und Grundsicherung, Werte und Normen, Rassismus und politischer Extremismus > Diskussion kontroverser Themen wie Einführung der Todesstrafe, Abtreibung, Abschiebung von Ausländern, Kürzung von Sozialleistungen bei Erwerbslosigkeit, Sicherungsverwahrung, Umgang mit Sexualstraftätern, Datenvorratsspeicherung etc. > Bearbeitung so genannter „moralischen Dilemmata“ > Angebot religiöser Veranstaltungen (z.B. Gottesdienste, Einzelgespräche mit einem Geistlichen) <li style="background-color: #00FF00;">> Möglichkeiten der Förderung der Schutzfaktoren im Jugendarrest: > Implementation partizipativer Elemente in die Arrestgestaltung > Bereitstellung von Tageszeitungen > Informationen über Möglichkeiten politischer Mitgestaltung/bürgerschaftlichen Engagements
Rechtliche Grundlagen
<ul style="list-style-type: none"> > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“) > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Tabelle 14: Erweiterung der curricularen Bausteine um Risiko- und Schutzfaktoren (eigene Übersicht)

2.3 Theorien abweichenden Verhaltens

Durch die in dieser Arbeit bereits angestellten Überlegungen und Erkenntnisse konnten die Anforderungen des Jugend- und Heranwachsendenalters sowie die möglichen Anfälligkeiten für riskante Entwicklungen aus der entwicklungspsychologischen bzw. entwicklungspsychopathologischen Sichtweise betrachtet werden. Dies war notwendig, um die (entwicklungsbedingten) Spezifika des Jugend- und Heranwachsendenalters, die sich in vielen Teilen erheblich von denen des Erwachsenenalters unterscheiden, darzustellen.

Es wurde zudem herausgearbeitet, welche Anforderungen sich aus diesen Entwicklungsspezifika für die professionelle pädagogische Praxis ergeben (können).

Hierbei wurde der Fokus zunächst breit gehalten, um jugendliche Entwicklungsverläufe und Problemstellungen unter einer ressourcenorientierten Perspektive zu betrachten, die nicht nur die reine „Defizitbeseitigung“ zum Ziel hat.

Allerdings ist dies eine Arbeit über pädagogische Förderbemühungen bei jungen Menschen, die sich im Jugendarrest befinden. Das verbindende Element ist also die Tatsache, dass die jungen Menschen, um die es hier geht, bereits strafrechtlich in Erscheinung getreten sind. Bei allen möglichen Entwicklungsverläufen, die z.T. hier vorgestellt wurden, liegt also der besondere Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Entwicklung und dem Umgang mit straffälligem Verhalten bei jungen Menschen.

Damit sollen an dieser Stelle kriminologische Erkenntnisse ins Zentrum des Interesses rücken, da diese insbesondere Aufschluss über straffälliges Verhalten, seine Entstehung und Aufrechterhaltung geben. Im Folgenden werden ausgewählte Modelle zur Erklärung der Ursachen straffälligen Verhaltens bemüht, um daraus mögliche Rückschlüsse für die pädagogische Praxis im Jugendarrest zu erhalten. Da dieser u.a. den gesetzlichen Auftrag hat, „dem Jugendlichen [zu] helfen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben“ (§ 90 Abs. 1 S. 3 JGG), ist es notwendig, theoretische Modelle zur Entstehung von straffälligem Verhalten zu erörtern, um ausgehend von dieser Basis Handlungsperspektiven zur pädagogischen Bearbeitung desselben im Jugendarrest ableiten zu können.

Da die Anzahl der kriminologischen Theorien allerdings enorm ist und nicht alle Ansätze hilfreich sind in Bezug auf die Entwicklung straffälligen Verhaltens bei jungen Menschen und den Umgang damit, werden im Folgenden solche kriminologischen Theorien vorgestellt, die in diesem Zusammenhang als besonders relevant und zielführend erachtet werden.

Die Auswahl der Theorien orientiert sich dabei an in ihnen enthaltenen Ansatzpunkten für professionelles pädagogisches Handeln in einem kurzzeitpädagogischen Setting wie der Jugendarrest sowie an dem Erklärungsgehalt für *jugend- und heranwachsendentypisches* abweichendes Verhalten.

Es werden hier nur diejenigen kriminologischen Theorien erörtert, die in ihren Ursachenbeschreibungen von abweichendem bzw. straffälligem Verhalten im Jugendalter

Hinweise für die Prävention und Intervention in der pädagogischen Praxis - hier v.a. im Jugendarrest - liefern.

Dabei muss darüber Verständigung bestehen, dass diese Vorgehensweise eine starke Reduktion von Komplexität bedeutet, die einzelne Theorieansätze auf ihren praktischen Gehalt reduziert. Allerdings ist dies Teil des „pädagogischen Geschäfts“: Es ist Aufgabe der Pädagogik, Erkenntnisse aus verschiedenen theoretischen Ansätzen (u.a. auch in Bezug auf straffälliges Verhalten) in Handlungsmodelle zu übersetzen, die in methodisch-didaktischen Konzepten münden, die wiederum in konkreten pädagogischen Feldern anwendbar sind (ähnlich auch Giesecke 1978, 206, der in diesem Zusammenhang von der Erziehungswissenschaft in einer „Zwischenhändlerfunktion“ spricht) .

Zwar dienen Theorien im Allgemeinen dazu, bestimmte Sachverhalte systematisch zu erklären und zu verstehen, dennoch enthalten die kriminologischen Theorien immer auch „explizite[n] oder implizite[n] Handlungsempfehlungen“ (Peters 1997, 41).

Es soll nun versucht werden, den praktischen pädagogischen Gehalt der ausgewählten kriminologischen Theorien auszuloten und die Bedeutung der einzelnen Erklärungsansätze im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zu erläutern. Damit soll versucht werden, der Komplexität der Entwicklung abweichenden Verhaltens durch ebenso durchdachte pädagogische Schlussfolgerungen zum Umgang damit gerecht zu werden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Einordnung des sehr breiten Spektrums der Theorien zur Erklärung abweichenden Verhaltens. Es kann unterschieden werden zwischen Theorien von großer Reichweite („Makrotheorien“) und mittlerer bzw. kurzer Reichweite („Mikrotheorien“; vgl. Neubacher 2011, 77).

Makrotheorien haben den theoretischen Anspruch, das Phänomen „Kriminalität“ für alle Deliktformen, Altersgruppen und kulturelle Kontexte zu erklären. Mikrotheorien sind darauf gerichtet, einzelne Aspekte von Delikten zu erklären (vgl. ebd.).

Eine weitere Unterscheidung der Theorien besteht in ihrer jeweiligen disziplinären Herkunft (vgl. ebd., 89). Dabei gibt es wiederum unterschiedliche Möglichkeiten der Zuordnung, je nachdem, welche Disziplinen zu Grunde gelegt werden. Abbildung 2 zeigt eine mögliche Form der Zuordnung der kriminologischen Theorien zu den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen.

Eine weitere Form der Zuordnung ergibt sich aus dem Blickwinkel der kriminologischen Theorien. So können sie danach unterschieden werden, ob sie eher individuelle, soziale oder situative Bedingungen als relevant für die Entwicklung abweichenden Verhaltens erachten (vgl. ebd.).

Es lässt sich zudem zwischen „klassischen“ und „modernen Ansätzen“ unterscheiden. Dabei sind die klassischen Ansätze auf die Entstehung der Abweichung konzentriert, wohingegen die modernen Ansätze davon ausgehen, dass abweichendes Verhalten nicht unbedingt pathologisch ist sowie infolge eines Kriminalisierungsprozesses auftritt und

dabei eher eine Form der Problemlösungsstrategie eines Menschen darstellt (vgl. Lamnek 2008, 16).

Die Zusammenschau der einzelnen kriminologischen Theorien erscheint nun als sehr komplex, zumal bisher keine „Gesamttheorie“ abweichenden Verhaltens formuliert wurde, die alle wissenschaftlichen Ansätze integriert und diese für präventive oder interventive Konzepte nutzt.

Aus folgenden Bereichen werden die hier vorzustellenden Theorien nun ausgewählt:

- Soziologische Ansätze
- Lerntheoretische Ansätze
- Bindungstheoretische Ansätze/Kontrolltheorien

Sozialökologische Ansätze werden nicht besprochen, weil sie zwar Erklärungsgehalt für jugendspezifisches abweichendes Verhalten bieten und das Wohn- bzw. Lebensumfeld eines jungen Menschen sicherlich einen moderierenden Faktor bei der Entstehung abweichenden Verhaltens darstellt. Allerdings ist der Bezug dieser Ansätze zur pädagogischen Praxis im Jugendarrest gering, da das Wohn- und Lebensumfeld eines jungen Menschen innerhalb dieses Rahmens nur gering beeinflussbar ist.

Die Rational Choice Theory ist deshalb zu vernachlässigen, da sie davon ausgeht, dass abweichendes Verhalten das Ergebnis eines rationalen Abwägungsprozesses ist, der die Vor- und Nachteile einer kriminellen Handlung kalkuliert (vgl. Neubacher 2011, 81). Jugend- und heranwachsendentypisches abweichendes Verhalten ist im Gegenteil aber impulsiv und oftmals unüberlegt. Es ist sicher nicht absolut auszuschließen, dass junge Menschen durchaus die Risiken und Nutzen einer Straftat abwägen, aber auch die präventiven Folgerungen aus der Rational Choice Theory greifen sehr kurz, da diese die Abschreckung möglicher Straftäter implizieren (vgl. ebd.), was wiederum wenig Aufschluss für pädagogisches Handeln bietet.

Der biologische Zugang zur Erklärung abweichenden Verhaltens ist als kritisch zu betrachten, da eine genetische Veranlagung zu abweichendem Verhalten bisher nicht nachgewiesen werden konnte und höchstens Korrelationen zwischen biologischen Dispositionen und abweichendem Verhalten hergestellt werden können (vgl. ebd., 78). Zudem enthalten biologische Ansätze keine Förder- oder Resozialisierungsperspektive, da eine Person mit genetischer Determination zu abweichendem Verhalten nicht zur Verantwortung gezogen werden kann (vgl. Lamnek 2007, 76).

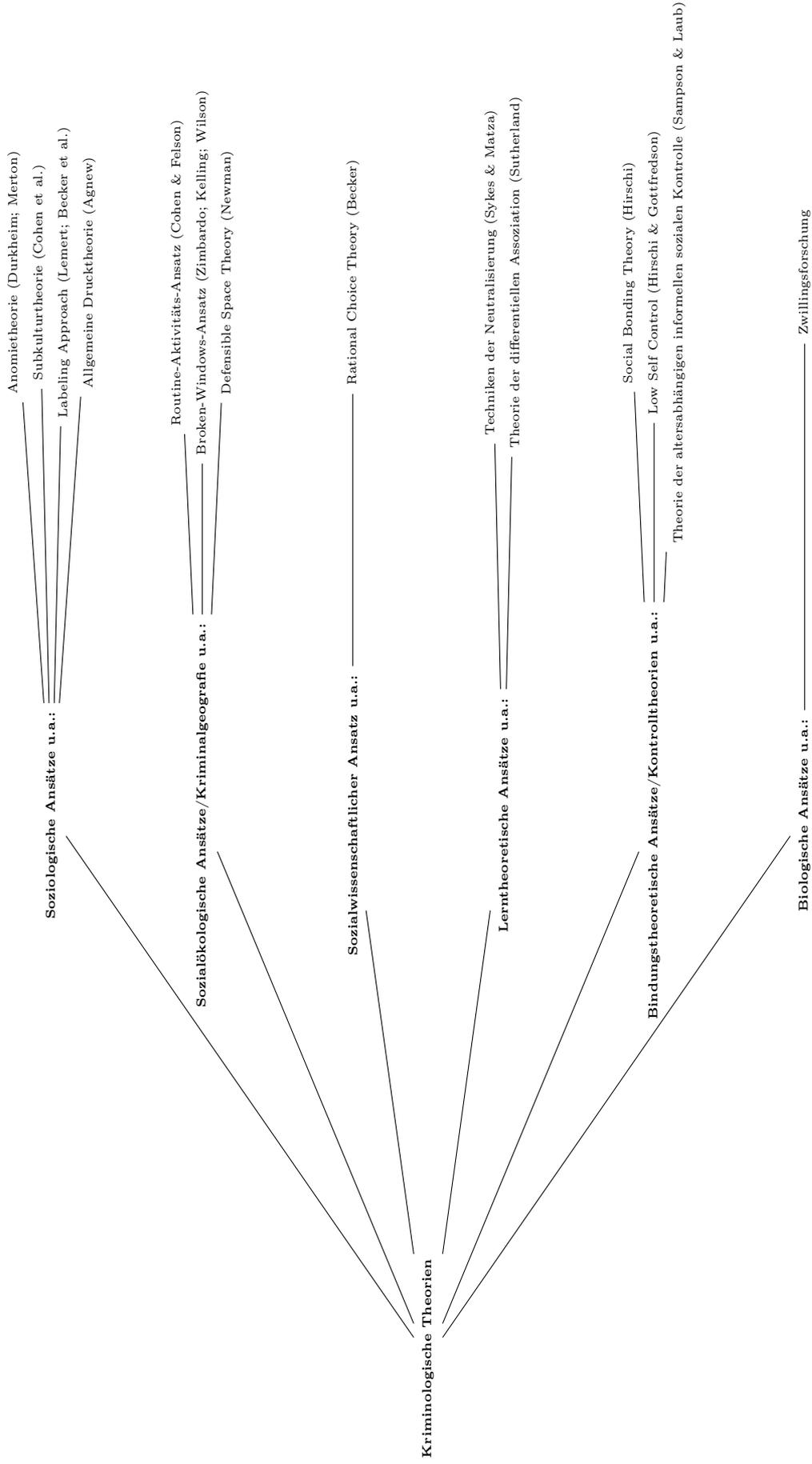


Abbildung 2: Kriminologische Theorien (eigene Übersicht)

Die soziologischen Ansätze scheinen sich zunächst auch dem Zugang zu Implikationen für professionelles pädagogisches Handeln zu entziehen, handelt es sich hierbei doch um Ansätze, die abweichendes Verhalten auf der gesellschaftlichen Ebene zu erklären versuchen und zunächst außerhalb des Einflussbereiches des Einzelnen zu liegen scheinen. Allerdings enthalten sowohl die Anomietheorie als auch der Labeling Approach wichtige Hinweise für präventive pädagogische Ansätze. Ohne den folgenden Ausführungen vorweggreifen zu wollen, soll dies kurz begründet werden: Die Anomietheorie (insbesondere in der „Mertonschen“ Ausprägung) erklärt sehr gut, warum Mittellosigkeit in jeder Form zu abweichendem Verhalten führen kann. Hier dockt sie an bereits vorgestellte Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie an, bei denen es letztlich darum geht, (legitime) „Mittel“ zur Bewältigung von Entwicklungsanforderungen zu erlangen. Dieser Zusammenhang wird später noch eingehender erläutert.

Auch der Labeling Approach bietet Aufschluss über präventive pädagogische Ansätze, da er genau genommen eine „Kriminalisierungstheorie“ darstellt und davon ausgeht, dass abweichendes Verhalten sozial „hergestellt“ wird (mit ähnlicher Argumentation siehe Benkmann 1989, 93f.). Somit betrifft dieser Ansatz insbesondere die Personen, die professionell in der Jugendstrafrechtspflege tätig sind, da sie – gewollt oder ungewollt – Teil des Kriminalisierungsprozesses sind, der – der Logik des Labeling Approach folgend – junge Menschen, die zur Sanktion des Jugendarrests verurteilt werden, überhaupt erst zu „jungen Straftätern“ macht.

Auch die lerntheoretischen Ansätze bieten Schlussfolgerungen für praktisches pädagogisches Handeln, da ihnen die Annahme, abweichendes Verhalten sei erlernt, gemeinsam ist (vgl. ebd., ff.). Somit muss es auch möglich sein, sozial konformes Verhalten zu erlernen. Wenn pädagogisches Handeln, wie oben dargestellt, in erster Linie „Lernen ermöglichen“ bedeutet, so haben lerntheoretische Ansätze eine große Berechtigung, hier näher besprochen zu werden.

Die bindungstheoretischen Ansätze bzw. Kontrolltheorien werden deshalb ausgewählt, da sie zum einen jugendspezifisches Verhalten thematisieren und zum anderen den Schwerpunkt auf die Interaktion (bzw. Bindung) des jungen Menschen mit seiner unmittelbaren Umwelt legen. Dies stellt eine Ebene dar, die in der pädagogischen Praxis beeinflussbar ist, wie später noch genauer erläutert wird.

Ausgeschlossen werden soll dabei die Theorie der Low Self Control, da sie, ähnlich wie die biologischen Ansätze, eine determinierte Disposition (hier: niedrige Selbstkontrolle) für die Entstehung abweichenden Verhaltens verantwortlich macht. Aus diesem Grunde liefert dieser Theorie wenig Aufschluss über mögliche präventive Ansätze. Es werden also folgende Theorien erläutert und auf ihren Gehalt für die pädagogische Praxis im Jugendarrest überprüft sowie unter der entwicklungspsychologischen Perspektive betrachtet:

Soziologische Ansätze:

- Anomietheorie
- Labeling Approach

Lerntheoretische Ansätze:

- Techniken der Neutralisierung

Bindungstheoretische Ansätze/Kontrolltheorien:

- Social Bonding Theory
- Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

2.3.1 Soziologische Ansätze

Die Anomietheorie

Die Anomietheorie ist als kriminologische Theorie zu den gesellschaftlichen Ansätzen zu zählen, die Kriminalität als gesellschaftliche Erscheinung beschreiben. Genau genommen existiert *die* Anomietheorie nicht, vielmehr sind unter ihrem Namen verschiedene theoretische (Weiter-)Entwicklungen und Ansätze vereint.

Geprägt wurde der Begriff der Anomie (gemeinhin mit Regel- bzw. Normlosigkeit übersetzt; vgl. Lamnek 2007, 111) von Durkheim, der darin ein wesentliches sozialstrukturelles Merkmal der modernen Industriegesellschaften sieht. Durch die Arbeitsteilung in Industriegesellschaften ergibt sich ein starker Grad der Individualisierung der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, so dass sich die alltäglichen Anforderungen und Lebensführungen (vgl. Dollinger & Raithel 2006, 101) im Gegensatz zu vorindustriellen Zeiten erheblich voneinander unterscheiden. Somit ist eine so genannte „mechanische Solidarität“, gekennzeichnet durch Unabhängigkeit voneinander und durch die sich alle Menschen an ein gemeinsames alternativloses Moralsystem gebunden fühlen, nicht mehr wie bisher gegeben. Ein Kollektivbewusstsein, eine Solidarität zum Ganzen, wird dadurch als geschwächt angesehen (vgl. Lamnek 2007, 112).

In diesem Zusammenhang ist die Entstehung von Kriminalität als „Symptom für die Schwächung des Kollektivbewusstseins“ (Neubacher 2011, 86) zu verstehen. Allerdings sieht Durkheim die Existenz von Kriminalität in einer Gesellschaft als „normal“ an, da sie seiner Ansicht nach zu jeder Gesellschaft dazu gehöre (vgl. Lamnek 2007, 114 f.).

Merton (1995) entwickelte den Anomiebegriff Durkheims weiter zu einer eigenen Theorie. Die Ausgangslage dieser Theorie bildet die Annahme, dass es in jeder Gesellschaft zwei sozial-kulturelle Grundelemente gibt: Erstens die kulturell definierten

Ziele, Zwecke und Interessen, die alle Gesellschaftsmitglieder als legitim erachten und das bilden, was in einer Gesellschaft als „erstrebenswert“ gilt (Merton 1995, 128).

Zweitens die kulturell definierten, regulierten und kontrollierten Formen des Strebens nach diesen Zielen (vgl. Merton 1995, 128), also die legitimen Mittel und Wege zur Erreichung der kulturell definierten Ziele. Diese Mittel sind allerdings durch institutionalisierte Normen in einer Gesellschaft eingeschränkt (ebd. 130).

Abweichendes Verhalten entsteht nun als „Symptom der Dissoziation von kulturell vorgeschriebenen Ansprüchen und sozial strukturierten Wegen zur Realisierung dieser Ansprüche“ (ebd. 130). Dieses „Auseinanderklaffen“ von kulturell vorgegeben Zielen und möglichen (eingeschränkten) Wegen zur Zielerreichung setzt das einzelne Individuum derart unter Druck, dass es sich diesem individuell anpassen muss.

Da die kulturell festgelegten Ziele nicht von allen Gesellschaftsmitgliedern mit legitimen Mitteln zu erreichen sind, passen sie sich dem Druck auf andere individuelle Weise an. Merton (1995) nennt dazu fünf Anpassungsformen (vgl. ebd., 135ff.), die in Abbildung 15 vorgestellt werden.

Konformität
Akzeptanz der kulturell vorgegebenen Ziele sowie der institutionalisierten Normen zur Zielerreichung (Zuverlässigkeit, Anstrengung, Einschränkung)
Innovation
Akzeptanz der kulturellen Ziele bei gleichzeitiger Ablehnung der dafür vorgegebenen Mittel (kriminelles Verhalten; z.B. Eigentumskriminalität)
Ritualismus
Ablehnung der kulturellen Ziele bei zwanghafter Anwendung der institutionalisierten Mittel (Bürokratismus, Scheinanpassung)
Sozialer Rückzug
Ablehnung sowohl der kulturellen Ziele als auch der als legitim angesehenen Mittel (Obdachlosigkeit, Drogensucht)
Rebellion
Ablehnung von Zielen und institutionalisierten Mitteln; gleichzeitiges Streben nach Ersatzzielen und -mitteln (politisch motivierte Kriminalität, aber auch friedliches Engagement für Veränderungen)

Tabelle 15: Typen der Anpassung nach Merton (1995, 135ff.)

Lediglich die Anpassungsform der Konformität ruft kein abweichendes Verhalten hervor, da diese sowohl die Akzeptanz der kulturell vorgegebenen Ziele als auch der institutionalisierten Normen zur Zielerreichung beinhaltet. In einer stabilen (nicht-anomischen) Gesellschaft ist der Konformitätstypus laut Merton der meist verbreitete (ebd. 136). Die vier weiteren Anpassungstypen bedingen teilweise zwangsweise (,Innovation‘, ,Rebellion‘), teilweise auch indirekt (,Ritualismus‘, ,Sozialer Rückzug‘) die Ausbildung abweichenden Verhaltens.

Kritisiert wird an Mertons Anomiebegriff, dass er eher das abweichende Verhalten Angehöriger unterer sozialer Schichten, die auf Grund von Ressourcenknappheit besonders unter dem Druck der illegitimen Mittelanwendung stehen, zu erklären scheint. Somit bleibt in der Anomietheorie Mertons die Erklärung des Entstehens von „Mittelschichtskriminalität“ relativ offen (vgl. Schneider 2001, 49).

Dem Anomieansatz folgend müsste es weit mehr Menschen geben, die kriminelles Verhalten zeigen, als tatsächlich bekannt, da nur wenige Menschen die kulturell gegebenen Ziele des (wirtschaftlichen) Erfolgs, Sozialprestige etc. in vollem Umfang erreichen. Es unterliegen also weit mehr Menschen der Dissoziation zwischen kulturellen Zielen und institutionalisierten Mitteln, als es registrierte Kriminalität gibt. Es erscheint relativ unwahrscheinlich, dass das Dunkelfeld der Kriminalität derart groß ist, dass sie dieses Verhältnis abbilden kann (vgl. Lamnek 2007, 254).

Als kritisch zu sehen ist auch der so genannte „sozialstrukturelle Determinismus“, durch den sich ausnahmslos alle Mitglieder einer Gesellschaft dem anomischen Druck anpassen müssen (vgl. Neubacher 2011, 86). Auch bleibt in der Anomietheorie offen, warum sich jemand für einen bestimmten Anpassungstypen entscheidet (vgl. ebd.), was wiederum sehr aufschlussreich für präventive Ableitungen wäre.

Der Labeling Approach - eine Theorie der Kriminalisierung

Eigentlich gibt es *den* „Labeling Approach“ nicht, da verschiedene Ansätze unter diesem Oberbegriff zusammengefasst werden. Gemeinsam ist ihnen allen, dass sie nicht nach Ursachen von Abweichungen suchen, sondern die Abweichung als Zuschreibungsprozess verstanden wird (vgl. Lamnek 2007, 223). Von daher handelt es sich beim Labeling Approach weniger um eine kriminologische- als vielmehr um eine „Kriminalisierungstheorie“.

Die zu Grunde liegende Annahme ist dabei, dass erst die Etikettierung eines Verhaltens als „abweichend“ die tatsächliche Abweichung einer Person bedingt. Auf den Punkt gebracht bedeutet dies: „The young delinquent becomes bad, because he is defined as bad“ (Tannenbaum 1953, 17).

Zentral für diesen Etikettierungsprozess ist die Erklärung „sekundär abweichenden Verhaltens“ (sekundäre Devianz). Dieses wird durch (die oben beschriebenen) soziale(n) Zuschreibungsprozesse erzeugt und ist das Ergebnis der repressiven sozialen Reaktionen auf „primär abweichendes Verhalten“. Durch die Repressionen ergibt sich quasi ein „Teufelskreis“, in dem die abweichend handelnde Person das normabweichende Verhalten – möglicherweise auch aus Trotz gegenüber den „strafenden“ Personen – fortsetzt, so dass die Sanktionen ihr gegenüber verschärft werden, was wiederum dazu führt, dass sich das abweichende Verhalten verfestigt. Schließlich kommt es zur Verinnerlichung des sozial zugeschriebenen Status „abweichend“ (vgl. Lemert 2000, 38).

Dieser Prozess lässt sich an einem fiktiven Beispiel aus der Schule illustrieren: Ein

Schüler, der dem Unterricht unentschuldig fern bleibt, wird dafür vom Lehrer bzw. von der Lehrerin sanktioniert, z.B. in Form eines Klassenbucheintrags (primäre Devianz). Möglicherweise löst diese Sanktion Wut und Trotz bei dem Schüler aus, der in der Folge häufiger dem Unterricht fern bleibt. Die Sanktionen verschärfen sich, so dass bspw. seine Eltern informiert werden und er einen formalen Tadel erhält. Der Schüler bekommt durch die Lehrer seiner Schule die Rolle des „Schulschwänzers“ zugeschrieben. Bei weiterem Fernbleiben des Unterrichts erhält er einen Schulverweis. Seine konformen Verhaltensmöglichkeiten sind nun stark eingeschränkt, da er nun nicht mehr den Unterricht seiner bisherigen Schule besuchen darf. Er internalisiert nun die Rolle des „Schulschwänzers“ und verhält sich ihr entsprechend, was bedeutet, dass er nun gar nicht mehr zur Schule geht (sekundäre Devianz).

Es zeigt sich, dass der Labeling Approach eine Form von „Aufschaukelungsprozess“ (Lamnek 2007, 228) oder (krimineller) „Karriere“ (Neubacher 2011, 99) beschreibt, innerhalb derer die sekundäre Devianz zunimmt und es in der Folge möglicherweise sogar zu formalen Sanktionen kommt (vgl. Lamnek 2007, 228).

Allerdings bleibt der Labeling Approach damit eine „Kriminalisierungstheorie“, er vermag nicht zu beschreiben, wie es zur primären Devianz kommt, also dasjenige abweichende Verhalten, das den Etikettierungsprozess auslöst. Zur Erklärung der Entstehung der primären Devianz müssten ätiologische Ansätze (also bspw. alle hier vorgestellten weiteren Ansätze) herangezogen werden (vgl. Neubacher 2011, 100).

Kritisiert wird am Labeling Approach auch, dass er Menschen, die Straftaten begehen, als Opfer erscheinen lässt (vgl. ebd.). Allerdings ist diese Betrachtung zunächst zweitrangig, da der Labeling Approach und die anderen kriminologischen Theorien zunächst nur versuchen, Gründe für die Entstehung abweichenden Verhaltens zu finden unabhängig von der Klassifizierung in Kategorien wie „Täter“ und „Opfer“.

2.3.2 Lerntheoretische Ansätze

Techniken der Neutralisierung

Die Begründer der Theorie der Neutralisierung, Sykes und Matza, gehen grundlegend davon aus, dass abweichendes Verhalten bei jungen Menschen nicht Ausdruck ihrer abweichenden Werte- und Normenvorstellungen ist. Sie begründen dies mit Scham- und Schuldgefühlen, die (junge) Menschen nach der Begehung einer Straftat empfinden und führen an, dass sie durchaus Respekt gegenüber konform handelnden Personen empfinden und Skrupel haben, Angehörige des eigenen Umfeldes zu Opfern zu machen. Sykes und Matza gehen davon aus, dass abweichend handelnde Personen nicht „immun“ gegenüber gesellschaftlichen Normen sind (vgl. Sykes & Matza 1968, 361ff.).

Somit liegt der Theorie der Neutralisierungstechniken die Annahme zu Grunde, dass Menschen gegen offizielle Normen verstoßen, während sie diese Normen gleichzeitig anerkennen. Die Klassifizierung von „abweichendem“ und „konformen Verhalten“ in zwei

mehr oder weniger gegensätzliche Kategorien wird somit aufgehoben. Vielmehr wird „die Welt des Delinquenten in die größere Welt derjenigen, die sich konform verhalten, eingebettet (...)“ (ebd., 364).

Dieser zunächst als paradox erscheinende Umstand wird durch die Anwendung so genannter „Neutralisierungstechniken“, die „die gesamtgesellschaftlichen Normen wirksam ausschalten oder neutralisieren können“ (Lamnek 2007, 216) erklärt.

Diese Neutralisierungstechniken, auch Rationalisierungen genannt (vgl. Sykes & Matza 1968, 365), können sowohl rechtlich anerkannte Rechtfertigungsgründe (z.B. Notwehr) als auch eigene, nur von der sich abweichend verhaltenden Person ersonnene Rechtfertigungen, darstellen (vgl. Lamnek 2007, 217). Diese Rechtfertigungen schützen die delinquent handelnde Person vor Selbstvorwürfen und Vorhaltungen anderer (vgl. ebd. 217) und schaffen so ein positives Selbst- und Fremdbild (vgl. Neubacher 2011, 85).

Insgesamt formulieren Sykes und Matza fünf Techniken der Neutralisierung abweichenden Verhaltens, die in Tabelle 16 dargestellt sind.

Ablehnung der Verantwortung
Das abweichende Verhalten wird dem Zufall oder ungünstigen Umwelteinflüssen (schwierige Familienverhältnisse, falsche Freunde etc.) zugeschrieben (vgl. Sykes & Matza 1968, 366).
Verneinung des Unrechts
Hier wird z.B. das Umdeuten von Vandalismus in „Ordnungsstörung“ oder von Autodiebstahl in „Ausleihen“ vorgenommen (vgl. ebd., 367).
Leugnen des Opfers
Der Geschädigte wird nicht als Opfer, sondern als eine Person angesehen, die Rache oder eine Strafe verdient hat (vgl. ebd., 368).
Verdammung der Verdammenden
Dies meint die Herabsetzung der an der Strafverfolgung beteiligten Personen (Polizei, Richter, Staatsanwälte etc.), denen der abweichend Handelnde bspw. die Bezeichnungen „heuchlerisch“, „dumm“, „brutal“ etc. gibt (vgl. ebd., 368f.).
Berufung auf höhere Instanzen
Die Interessen der „Gang“, des Freundeskreises, der Familie etc. werden vor gesellschaftlich anerkannte bzw. rechtliche Normen gestellt (vgl. ebd., 369).

Tabelle 16: Techniken der Neutralisierung nach Sykes & Matza (1968, 365)

Offen bleibt innerhalb der Theorie der Neutralisierungstechniken, inwieweit die Rechtfertigungen tatsächlich wirkungsvoll sind, um delinquentes Verhalten vor sich und anderen zu entschuldigen sowie ob und welche Neutralisierungstechniken bei bestimmten Delikttypen eher angewandt werden (vgl. Sykes & Matza 1968, 371).

Kritisiert wird auch, dass die einzelnen Neutralisierungstechniken inhaltlich nicht vollständig voneinander abzutrennen sind. So kann nicht unterschieden werden, ob fehlende Schuldeinsicht bei einem Täter als das Leugnen der Verantwortung, das Leugnen des Unrechts oder das Leugnen des Opfers einzuordnen ist (vgl. Neubacher 2011, 85).

2.3.3 Bindungstheoretische Ansätze/Kontrolltheorien

Die Theorie der sozialen Bindungen

Die Vertreter der Kontrolltheorien suchen – anders als bei den anderen hier vorgestellten Theorien – nicht nach den Gründen der Entstehung abweichenden Verhaltens, sondern befassen sich mit der Frage, warum Menschen sich normenkonform verhalten (vgl. Meier 2003, 65). Dabei werden die vorhandenen inneren (psychischen) und äußeren (sozialen) Kontrollmechanismen als zentral für die Herausbildung konformem Verhaltens angesehen (vgl. ebd., 66). Der wichtigste Vertreter der Kontrolltheorien ist Hirschi, der 1969 die „Theorie der sozialen Bindungen“ („Social bonding theory“) veröffentlichte.

Im Fokus der soziale Bindungstheorie nach Hirschi liegen die Bindungen des Einzelnen an die Gesellschaft (vgl. Meier 2003, 66). Hirschi beschreibt die Bindung an die „konventionelle Gesellschaft“ („conventional society“) in vier Dimensionen, anhand derer er die Entstehung konformen Verhaltens sowie gleichsam das Scheitern dabei zu erklären versucht:

- **„Attachment“:** Hiermit ist die Empathiefähigkeit und die Sensibilität für die Meinung Anderer (vgl. Hirschi 2002, 16) sowie für ihre Wünsche und Erwartungen (vgl. ebd., 18) gemeint. Zentral ist hierbei das Empfinden von „Zuneigung und Anhänglichkeit“ gegenüber anderen Menschen, was sich u.a. im „Sich-Sorgen um die Wünsche und Erwartungen anderer“ äußert (Schneider 2001, 55). Es geht also um emotionale Bindungen zu wichtige Bezugspersonen, die als erhaltenswert angesehen werden (vgl. Neubacher 2011, 88). Abweichendes Verhalten hingegen resultiert aus der Gleichgültigkeit gegenüber den Wünschen und Erwartungen der Mitmenschen, so dass gesellschaftliche Normen keine Gültigkeit besitzen („free to deviate“) (vgl. Hirschi 2002, 18).
- **„Commitment“:** Damit ist das „Engagement“ und „der persönlichen Einsatz“ eines Menschen gemeint (Schneider 2001, 56). Es geht um das Erreichen eines gesellschaftlichen Status (z.B. durch eine berufliche Karriere) (vgl. Neubacher 2011, 88). Je mehr eine Person erreicht hat, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich konform verhält, weil sie das Erreichte nicht riskieren möchte (vgl. ebd.). Abweichendes Verhalten ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis einer fehlerhaften Kosten–Nutzen–Abwägung („calculational errors“), bei der die Folgen und Risiken der abweichenden Handlung als zu gering eingeschätzt wurden (vgl. Schneider 2001, 21).
- **„Involvement“:** Diese Dimension bezeichnet das Ausmaß, in dem eine Person in prosoziale Aktivitäten eingebunden ist, also „die Zeit, die konventionelle Handlungen in Anspruch nehmen“ (Schneider 2001, 56). Ein hoher Grad an Einbindung in gesellschaftlich legitimierte und anerkannte Aktivitäten (Arbeit, Vereinsarbeit,

Sport etc.) verhindert abweichendes Verhalten, weil durch Verpflichtungen wie das Einhalten von Verabredungen und Terminen, das Erscheinen bei der Arbeit, das Verwirklichen von Plänen etc. schlicht keine Zeit bleibt, kriminelle Taten zu planen und zu begehen (vgl. Hirschi 2002, 22).

- **„Belief“:** Die Grundannahme ist hier, dass innerhalb einer Gruppe oder Gesellschaft ein Wertekonsens besteht, an den man sich gebunden fühlt (vgl. ebd., 23). Der Stärke des „Glaubens“ an diesen Wertekonsens entscheidet über die (Miss-)Achtung geltender Normen: „The less a person believes he should obey the rules, the more likely he is to violate them“ (Hirschi 2002, 25f.).

Insgesamt wirkt sich die Bindung in einer der vier Dimensionen jeweils auf die anderen Bereiche aus: Ist bspw. die Bindung zu anderen Menschen (die sich normenkonform verhalten) stark ausgeprägt, so wird vermutlich auch die Einbindung in konventionelle Aktivitäten gewährleistet sein, was wiederum die Bereitschaft fördert, an moralische Wertvorstellungen zu glauben (vgl. Meier 2003, 66).

Kritisch zu betrachten ist die dichotome Deutung sozialer Bindungen in Hirschis Theorie, da der Prozesscharakter von Bindung in ihr keine Berücksichtigung findet (vgl. Schneider 2002, 56). Auch kann die Theorie nicht erklären, warum Menschen, die in allen vier vorgestellten Dimensionen an die geltenden gesellschaftlichen Regeln gebunden sind, abweichendes Verhalten zeigen. Auf der anderen Seite können die hier beschriebenen Bindungen auch bei schwierigen Lebensumständen vor der Ausbildung abweichenden Verhaltens schützen (vgl. Neubacher 2011, 88).

Die Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Die Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle ist im Kern Hirschis Theorie der sozialen Bindungen sehr ähnlich. In beiden Ansätzen sind die (informellen) sozialen Bindungen eines Individuums ausschlaggebend für die Ausbildung abweichenden Verhaltens (vgl. Neubacher 2011, 69).

Allerdings fokussieren Sampson und Laub im Gegensatz zu Hirschi eine Perspektive von straffälligem Verhalten über den Lebenslauf von Individuen. Sie formulieren drei Thesen, die sie ihrer Theorie zu Grunde legen (vgl. ebd. 1993, 7):

1. Die strukturellen Bedingungen, die insbesondere durch die familiäre und schulische soziale Kontrolle gestaltet werden, erklären abweichendes Verhalten in Kindheit und Jugend.
2. Sozial auffälliges Verhalten besteht von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter in verschiedenen Lebensbereichen fort.
3. Informelle soziale Bindungen im Erwachsenenalter (z.B. zur Familie oder Arbeitsstelle) erklären Veränderungen des (abweichenden) Verhaltens im Lebenslauf trotz Verhaltensauffälligkeiten während der Kindheit.

Somit werden in der Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle einerseits frühkindliche Risiken zur Erklärung abweichenden Verhaltens einbezogen, andererseits wird auch die Perspektive eröffnet, dass Faktoren des Erwachsenenalters von Bedeutung sind (vgl. ebd.).

In other words, we contend that social interaction with both juvenile and adult institutions of informal social control has important effects on crime and deviance (ebd.).

Auf dieser Grundlage werden zwei Lebenslauf-Dynamiken formuliert: Eine langfristige Entwicklung, die durch im Laufe eines Lebens beschrittenen Entwicklungspfade („trajectories“) (Berufsleben, Ehe, Elternschaft, kriminelles Verhalten etc.) gekennzeichnet ist und ausgebildete Verhaltensmustern stabilisiert (vgl. ebd., 8).

Des Weiteren die innerhalb der Entwicklungspfade erlebten Übergänge („transitions“) bzw. Veränderungen, die aus einschneidenden Lebensereignissen („life events“) resultieren (erster Job, Eheschließung etc.) (vgl. ebd.).

Die Verbindung von Entwicklungspfaden und Übergängen kann nun zu Wendepunkten („turning points“) im Leben eines Menschen führen, die ihm neue Entwicklungspfade eröffnen (vgl. ebd.). Dabei ist entscheidend, auf welche Weise die Anpassung an einschneidende Lebensereignisse erfolgt: Dasselbe Lebensereignis („event“) kann je nach Anpassungsleistung durchaus zu unterschiedlichen Entwicklungswegen führen (vgl. ebd.).

Durch dieses Modell der kurz- und langfristigen Perspektive wird die Möglichkeit der Veränderung von Lebensläufen eröffnet. So können einerseits kriminelle Karrieren abgebrochen werden, andererseits besteht die Gefahr, dass bisher konform handelnde Menschen durch einschneidende Lebensereignisse - und je nach gewählter Anpassungsreaktion - abweichendes Verhalten ausbilden.

Daneben stehen in der Theorie Sampsons und Laubs die informellen sozialen Bindungen eines Menschen im Mittelpunkt. Mit diesen Bindungen sind die informellen sozialen Kontrollinstanzen gemeint, die je nach Lebensalter von Bedeutung sind. So stellen bspw. in der Kindheit und im Heranwachsendenalter die Familie, Schule, Gleichaltrigengruppen und die Jugendstrafrechtspflege die wichtigsten sozialen Kontrollinstanzen dar. Im Jungerwachsenenalter wird die Bindung an die Instanzen Ausbildung, Arbeit, Heirat und Erwachsenenstrafrechtspflege zentral. Für Erwachsene im mittleren Alter repräsentieren die Arbeitsstelle, Ehe, Elternschaft sowie die Strafrechtspflege die wichtigsten sozialen Kontrollinstanzen (vgl. Sampson & Laub 1993, 17f.).

Kritisch zu sehen an dieser Theorie sind die fehlenden Erläuterungen zum Konstrukt der informellen sozialen Kontrolle. Es wird zwar deutlich, dass die informellen Bindungen einer Person an Institutionen der Gesellschaft kriminalitätsvorbeugend wirken, es bleibt aber weitgehend offen, wie diese Bindungen zu Stande kommen und ob oder welche Bindungen wichtiger sind als andere. Ungeklärt bleibt auch, inwiefern eine Wechselwirkung von diesen Bindungen zum Verhalten eines Menschen besteht bzw. auf

welche Weise die sozialen Kontrollinstanzen auf die Entwicklung eines Menschen einwirken. Letztlich bleibt auch die Frage offen, ob Bindungen zu nonkonformen Netzwerken kausal kriminalitätsauslösend wirken (vgl. Stelly & Thomas 2004, 34).

2.3.4 Pädagogische und entwicklungspsychologische Interpretation der Theorien abweichenden Verhaltens

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus den Theorien abweichenden Verhaltens für die professionelle pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests? Es wurde einleitend zu diesem Abschnitt bereits darauf verwiesen, dass das gesetzliche Ziel des Jugendarrests im übergeordneten Sinne in der Unterstützung für ein Leben ohne Straffälligkeit besteht. Wenn also laut § 90 Abs. 1 JGG durch den Jugendarrest die Schwierigkeiten der jungen Menschen bewältigt werden sollen, „die zur Begehung der Straftat beigetragen haben“, so muss in einem ersten Schritt zunächst bekannt sein, wie diese Schwierigkeiten entstehen (können) und in einem zweiten Schritt müssen diese Entstehungszusammenhänge bei der Arrestgestaltung berücksichtigt werden.

Im Folgenden sollen die vorgestellten Theorien abweichenden Verhaltens unter einer pädagogisch/entwicklungspsychologischen Perspektive beleuchtet und mögliche Konsequenzen für die Arrestgestaltung herausgearbeitet werden.

Die **Anomietheorie** beschreibt im Kern eine ungleiche Verteilung von Mitteln innerhalb einer Gesellschaft und setzt somit zunächst nicht beim Einzelnen an, sondern sieht die Entwicklung abweichenden Verhaltens eher in gesamtgesellschaftlichem Zusammenhang. So wird zwar der praktische Erklärungsgehalt der Anomietheorie bezüglich der Prävention straffälligen Verhaltens als gering veranschlagt, da die Verminderung des „anomischen Drucks“ durch die Abschaffung der Dissoziation von Mitteln und Zielen bzw. der sozialen Ungleichheit geradezu utopisch erscheint (Lamnek 2007, 270).

Dennoch wird vermutet, dass ein junger Mensch dann seine kriminelle Karriere abbricht, wenn der Druck, erklärte Ziele auf legalem Wege nicht erreichen zu können, abfällt (Stelly & Thomas 2004, 20). Es bleibt also zu klären, ob sich ein junger Mensch – auch wenn die Veränderung gesamtgesellschaftlicher Strukturen utopisch ist – vom „anomischen Druck“ so entlasten kann, dass er sich diesem nicht auf illegitime Weise anpassen muss.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht könnte darauf folgende Antwort gegeben werden: Durch die Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben, die u.a. mit dem Erlangen eines Schulabschlusses, der Aufnahme einer Berufsausbildung, dem Knüpfen tragfähiger sozialer Kontakte, der Ausbildung kognitiver Fähigkeiten etc. einhergeht, „erwirbt“ ein junger Mensch legitime (materielle und immaterielle) Mittel zur Erlan-

gung (materieller und immaterieller) kultureller Ziele.

Dass junge Menschen die institutionalisierten kulturellen Ziele anerkennen und anstreben, konnte bereits in Abschnitt 2.1.1 gezeigt werden: Die aktuelle Shell Jugendstudie ergab, dass diese ein hohes Bedürfnis nach verbindlichen Regeln und Normen haben und für sie Werte wie „Gute Freunde haben, die einen anerkennen“, „Einen Partner haben, dem man vertrauen kann“, „Ein gutes Familienleben führen“, einen hohen Stellenwert einnehmen. Allerdings wurde auch deutlich, dass junge Menschen aus unteren sozialen Schichten eine größere Skepsis gegenüber einem verbindlichen Wertesystem hegen, da – so wurde vermutet – sie geringere Chancen zur „Wertrealisierung“ haben oder den gesellschaftlichen Wertekonsens nicht teilen.

Diese Erkenntnisse lassen schlussfolgern, dass sich aus der Anomietheorie durchaus eine (kriminalpräventive) Bedeutung für den Einzelnen ableiten lässt, die wiederum professionelle pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Zwei Punkte sind dabei von Bedeutung: Die Auseinandersetzung des jungen Menschen mit seinen Werten und (Lebens-)Zielen sowie der Erwerb von Mitteln zur Realisierung gesteckter Ziele.

Die Zeit im Jugendarrest könnte also zum einen dazu genutzt werden, den jungen Menschen darin zu unterstützen, realistische Ziele für sein Leben zu definieren bzw. für sich wiederzuentdecken.

Andererseits könnten die (Bewältigungs-)Ressourcen des jungen Menschen durch professionell pädagogische Unterstützung gestärkt werden, so dass die von diesem formulierten (Lebens-)Ziele erreicht werden können. Hinsichtlich der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit müssten solche Hilfen zumindest angebahnt werden.

So könnte verhindert werden, dass „die Diskrepanz zwischen eigenen Lebensentwürfen und –zielen einerseits und den unter den gegebenen Bedingungen tatsächlich realisierbaren Möglichkeiten andererseits auf Dauer [verstetigt] die erlebte Enttäuschung verstetigt, nicht der werden zu können, der [er] man sein will“ (Baur 2004, 112f.).

Anpassungsleistungen, durch die Diskrepanzen zwischen gesteckten Zielen und gegebenen Mitteln verringert werden können, bezeichnet man auch als „akkommodativen“ bzw. „assimilativen Modus“ (vgl. Rothermund & Brandtstädter 1997, 121). Der „assimilative Bewältigungsmodus“ steht dabei für die Stärkung der eigenen Kenntnisse und Kompetenzen, um gesteckte Ziele zu erreichen: „Die Person macht mit anderen Worten ihr Leben, sich selbst oder gar ihr Selbst zum Gegenstand eingreifenden Handelns“ (ebd.).

Der „akkommodative Modus“ bedeutet, dass Ziele und „Soll-Vorstellungen“ in solcher Weise angepasst werden, dass sie in der aktuellen Lebenssituation und mit vorhandenen Kompetenzen zu erreichen sind (vgl. ebd.).

Die professionelle pädagogische Aufgabe hierbei (die auch auf den Jugendarrest über-

tragbar ist) besteht in der Heranführung des jungen Menschen an realistische Zielformulierungen; es müssten ihm lebbare und für ihn auch zugängliche Alternativen aufgezeigt werden (vgl. Baur 2004, 115).

Dies scheint einen plausiblen Ansatz für die pädagogische Arbeit im Jugendarrest darzustellen. Allerdings muss an dieser Stelle eine Einschränkung getroffen werden: Die „Aufklärung und Bewusstseinsbildung“ (vgl. Baur 2004, 115) hinsichtlich realisierbarer Lebensentwürfe ist nur bei denjenigen jungen Menschen zielführend, bei denen tatsächlich eine Diskrepanz zwischen Zielen und Mitteln besteht. Der Ansatz scheint ungeeignet für Jugendliche und Heranwachsende, die über ausreichende Mittel (z.B. Schul- und/oder Berufsausbildung) verfügen.

Die zweite Möglichkeit, die das Anomiemodell - hier insbesondere der assimilative Modus - in Bezug auf professionell pädagogisches Handeln eröffnet, ist die Arbeit mit dem jungen Menschen daran und seine Unterstützung darin, seine Ziele oder zumindest einige von ihnen auf legalem Wege zu verwirklichen. Dies würde bedeuten, ihm u.a. realistische Wege der schulischen und beruflichen Bildung aufzuzeigen, um materielle („eigenes Geld verdienen“) und auch ideelle Ziele („durch eine berufliche Tätigkeit gesellschaftlich anerkannt und integriert zu sein“) erreichen zu können. Angesichts der im Jugendarrest zur Verfügung stehenden knappen Zeit kann hier nur die pädagogische Handlungsform der Beratungsarbeit (siehe auch Abschnitt 2.4.1) geleistet werden, Schul- und Berufs(aus-)bildung können angebahnt, nicht aber im Jugendarrest angeboten werden.

Entwicklungspsychologisch gewendet, kommt dem **Labeling Approach** eine große Bedeutung zu, da die Ausbildung einer eigenen Identität die übergeordnete Entwicklungsaufgabe des Jugend- und Heranwachsendenalters darstellt, die – wie in Abschnitt 2.1.1 erläutert wurde – auf einem komplexen Prozess gründet, der wiederum hohe Anforderungen an den jungen Menschen stellt. Die Identitätsbildung im Jugend- und Heranwachsendenalter geht einher mit der Entwicklung eines Selbstkonzepts, in dem das Selbstwertgefühl und das Wissen über das eigene Selbst eingebettet sind. Darin aufgehoben ist auch das „Fähigkeitskonzept“, das die Einschätzung der eigenen Kompetenzen meint. Der junge Mensch muss im Laufe seiner Identitätsentwicklung ein Konzept von sich entwickeln, das er autonom kreiert, das aber auch die sozialen Rückmeldungen angemessen integriert. Im Idealfall kann er ein Selbstkonzept ausbilden, das Wunsch und Wirklichkeit weitgehend vereint und das auf eigenständiger Selbstdefinition und –erkenntnis beruht.

Im Wesentlichen stellt auch der Labeling Approach ein Modell von Identitätsentwicklung dar, das allerdings auf negativen Zuschreibungen der Umwelt beruht. (Negative) Etikettierungen, die von außen an den jungen Menschen herangetragen werden, stellen nun eine große Gefahr der negativen Beeinflussung seines Selbstkonzepts dar, ist die Identitätsfindung selbst doch mit Unsicherheiten und Umbrüchen im eigenen (Er-

)Leben verbunden.

Die eigene Identität ist noch brüchig und die Möglichkeit der äußeren (negativen) Beeinflussung groß. Negative Zuschreibungen können die weitere Entwicklung des jungen Menschen von daher erheblich behindern, wenn er es nicht schafft, ein eigenständiges Selbstkonzept jenseits von Stigmatisierungen auszubilden. Allerdings impliziert der Labeling Approach, dass genau dies erheblich erschwert wird, wenn negative Zuschreibungen in das eigene Selbstbild übernommen werden, was den Kern dieses Ansatzes darstellt.

Aus diesen Zusammenhängen ergeben sich weiter führende Schlussfolgerungen für die professionelle pädagogische Arbeit mit jungen Menschen im Jugendarrest. Zum einen stellt die Verurteilung zum Jugendarrest bereits eine Stigmatisierung dar, denn der junge Mensch wird als „Straftäter“ bzw. „Straftäterin“ etikettiert. Dies ist nun nicht zu verhindern, allerdings muss die Mitarbeiterschaft im Jugendarrest zumindest um diesen Umstand wissen - sich sensibilisieren „gegenüber Herrschaftsmechanismen“ (Peters 1997, 59) - und dafür Sorge tragen, dass keine weitere Stigmatisierungsprozesse entstehen und dass negativen Wirkungen des Arrestvollzuges (z.B. Abwesenheit in der Schule bzw. bei der Arbeits- bzw. Ausbildungsstelle etc.) so weit als möglich entgegengewirkt wird (vgl. dazu analog für den Lehrerberuf Benkmann 1989, 93).

Des Weiteren macht die negative Zuschreibung – in diesem Falle „Straftäter“/„Straftäterin“ oder „Arrestant“/„Arrestantin“ – nur **einen** Teil der Persönlichkeit des jungen Menschen aus. Es ist darauf hinzuweisen, dass ein sensibler Sprachgebrauch, der die jungen Menschen nicht auf „Kriminelle“, „Straffällige“ oder „Delinquente“ reduziert, für einen professionellen pädagogischen Umgang, der positive Entwicklungsperspektiven eröffnet, maßgeblich ist (siehe auch Abschnitt 3.1).

Es ist in diesem Kontext auch denkbar, dass der alltägliche Sprachgebrauch innerhalb einer (Jugendstrafrechtspflege-)Einrichtung einen Indikator für das vorherrschende (pädagogische) Klima einer darstellt bzw. dieses erheblich mit beeinflusst.

Zudem zeigen Ergebnisse aus der Schulwirkungsforschung, die analog auch auf den Jugendarrest übertragen werden können, dass Stigmatisierungsprozessen mit „positiver Zuschreibung“ begegnet werden kann und dass tatsächlich solche Schulen besonders erfolgreich sind, in denen das Lehrpersonal positive Erwartungen in ihre Schülerschaft setzt. Damit ist gemeint, dass die Lehrerschaft ihren Schülerinnen und Schülern (Schul-)Erfolge zutraut und sich für deren Leistungen (mit-)verantwortlich fühlt (vgl. Haenisch 1994, 34ff.). Ebenso besteht die Annahme, dass „schulisches Verhalten und Leistung von Kindern zum Teil die unausgesprochenen Erwartungen der Schule bzw. ihrer Lehrer widerspiegelt (Labeling-Ansatz)“ (Walkenhorst 2002, 329).

Für den Jugendarrest würde das bedeuten, dass nicht nur das straffällige Verhalten des jungen Menschen und seine Bearbeitung im Zentrum des Interesses steht, sondern dass auch diejenigen Anteile seiner Persönlichkeit einbezogen werden, die ihn befähigen, die

an ihn gestellten Entwicklungsanforderungen zu bewältigen (z.B. vorhandene kognitive Fähigkeiten, ein vorhandener Schulabschluss etc.). Somit würde eine - auch vom Bundesverfassungsgericht getragene (siehe Abschnitt 1) - Perspektive der Ressourcenorientierung eröffnet, die eine Konzentration auf die Förderung der Fähigkeiten und Kompetenzen der jungen Menschen impliziert. Grundlegend dafür ist eine Haltung des Personals, das von Achtsamkeit, Respekt und Wertschätzung den jungen Arrestierten gekennzeichnet ist (siehe auch Abschnitt 2.4.3).²¹

Die Kernaussage der **Theorie der Neutralisierungstechniken** besteht darin, dass eine Person zwar geltende Normen internalisiert hat, eigenes abweichendes Verhalten aber neutralisiert und somit das eigene Gewissen entlastet.

Grundsätzlich geht es hier um fehlende Verantwortungsübernahme und mangelnde Einsicht für bzw. in eigenes (Fehl-)Verhalten. Damit treffen sich die Techniken der Neutralisierung und die Entwicklungsanforderungen im Jugend- und Heranwachsendenalter in einigen entscheidenden Punkten: Letztere stellen den jungen Menschen u.a. vor die Aufgabe, im Laufe seiner Entwicklung Verantwortung für sein eigenes Handeln zu übernehmen und selbstständig zu leben (vgl. Abschnitt 2.1.1 „Abhängigkeit und Autonomie/Individuation“).

Zur Ausbildung von Eigenverantwortlichkeit und Einsicht in das eigene Handeln stellt auch die Bewältigung entsprechender kognitiver Anforderungen eine wichtige Grundlage dar (vgl. Abschnitt 2.1.1 „Kognitive Entwicklung“). So entwickelt der junge Mensch im Laufe seiner Entwicklung (im Idealfall) die Fähigkeit, eigenes Denken und Handeln zu reflektieren und über (Handlungs-)Möglichkeiten nachzudenken. Diese kognitiven Fähigkeiten ermöglichen erst, eigene Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen und diese mit dem eigenen Wertesystem – sofern vorhanden – in Balance zu bringen.

Voraussetzung dafür ist wiederum, dass der junge Mensch Wertevorstellungen hat, die mit gesellschaftlichen Regeln, Normen und Werten übereinstimmen. Die Ausbildung eines gesellschaftskonformen Wertesystems stellt eine weitere Entwicklungsaufgabe des Jugend- und Heranwachsendenalters dar (siehe Abschnitt 2.1.1 „Werthaltung und Partizipation“) und ist Grundlage für die von Sykes und Matza vertretenen Annahme, dass geltende Normen bereits internalisiert wurden.

Für die pädagogische Gestaltung des Jugendarrests bedeutet das, an diesen Entwicklungsanforderungen anzuknüpfen und die genannten Bereiche zu fördern, um der Neutralisierung abweichenden Verhaltens sowie der Verantwortungsablehnung entgegenzuwirken. In Abschnitt 2.1.1 wurden dazu bereits Vorschläge der curricularen Arrestgestaltung erläutert (also bspw. die Bearbeitung moralischer Dilemmata im Bereich der Werteentwicklung, Diskussionsrunden über das aktuelle Weltgeschehen oder das

²¹Zur Schulkultur und ihrem Einfluss auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern siehe auch Aurin 1989, 32ff.

Bereitstellen von Literatur im Bereich der kognitiven Entwicklung, Gruppenarbeit zu jugend- und heranwachsendentypischen Konfliktthemen im Bereich der Autonomieentwicklung).

Insbesondere die Neutralisierungstechnik „Verdammung der Verdammenden“, also die an der Strafverfolgung und –vollstreckung beteiligten Personen und Institutionen, ist hier nochmals hervorzuheben. Auf der einen Seite ist es nicht unbedingt außergewöhnlich, dass junge Menschen, die zu Jugendarrest verurteilt wurden, diese Sanktion ablehnen (dies ist ja vom Gesetzgeber auch so intendiert, um zukünftige Straftaten durch Abschreckung zu verhindern).

Dennoch kann hier der Neutralisierung durch die jungen Menschen entgegengewirkt werden, indem die professionell Beteiligten (also die „Verdammenden“) bereits während des jugendstrafrechtlichen Verfahrens ihre Glaubwürdigkeit durch z.B. die Verkürzung der Zeiträume zwischen Straftat, Gerichtsverfahren und Vollstreckung untermauern. Auch die Zeit im Jugendarrest sollte vor diesem Hintergrund so gestaltet sein, dass sie für den jungen Menschen keine „verlorene Lebenszeit“ bedeutet, dieser ihm als Chance vermittelt wird und es ihm erschwert wird, den Arrestaufenthalt durch die „Verdammung“ dieser Sanktion zu neutralisieren. Das bedeutet, dass sich der Jugendarrest dem jungen Menschen durch sein Personal und seine inhaltliche Konzeption als Einrichtung präsentiert, die den erzieherischen Auftrag ernst nimmt, mit ihm an seinem Verhalten arbeiten möchte und dabei planvoll und transparent vorgeht.

Die **Theorie der sozialen Bindung** bietet sowohl in entwicklungspsychologischer als auch in entwicklungspsychopathologischer Hinsicht zielführende Anknüpfungspunkte, da hier die (emotionale) Bindung in unterschiedlichen Bereichen im Vordergrund steht.

So zieht sich einerseits die Einbindung des jungen Menschen in soziale Gruppen (z.B. in die Peergroup, Schule, Freizeitgruppen, Familie, Gesellschaft etc.) bzw. in bestimmte Aktivitäten (Schulbildung, Berufsausbildung etc.) als an ihn gestellte Anforderung wie ein „roter Faden“ durch die Entwicklungsaufgaben.

Die vier Bindungsdimensionen der Theorie Hirschis finden sich in ähnlicher Weise in den einzelnen Entwicklungsaufgaben wieder. So ist die Ausbildung von Empathie und die emotionale Bindung an andere Personen („attachment“) für die erfolgreiche Bewältigung der meisten Entwicklungsaufgaben grundlegend (z.B. im Entwicklungsbereich „Abhängigkeit und Autonomie“, bei dem es für dessen Bewältigung sehr bedeutsam ist, dass sich ein junger Mensch von seinen Eltern ablösen kann bei gleichzeitiger emotionaler Verbundenheit mit ihnen).

Auch die Ausbildung persönlichen Engagements („commitment“) ist für die jugendliche Entwicklung zentral, bildet es doch die Grundlage für eine gelingende Schulausbildung und die Aufnahme einer Berufsausbildung sowie für die Motivation, „etwas aus seinem Leben zu machen“.

Ähnlich verhält es sich mit der Einbindung in prosoziale Aktivitäten („involvement“), die ebenfalls eine Anforderung in verschiedenen Entwicklungsbereichen darstellt (z.B. die Einbindung in prosoziale Freizeitaktivitäten, Einbindung in die Peergroup bzw. in einen Freundeskreis, Einbindung durch das Eingehen einer Partnerschaft etc.).

Der Glaube an anerkannte Wertvorstellungen („belief“) ist besonders hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe „Werthaltung und Partizipation“ von Bedeutung, da die Ausbildung eines eigenen Wertesystems, das konform ist mit gesellschaftlichen Normen und Regeln, die zentrale Entwicklungsanforderung in diesem Bereich darstellt.

Andererseits lässt sich die Theorie der sozialen Bindung mit Erkenntnissen der Entwicklungspsychopathologie verknüpfen, da die vier Bindungsdimensionen - sofern bei einer Person gegeben – gleichsam Schutzfaktoren für die Entwicklung repräsentieren. Ebenso ergeben sich Entwicklungsrisiken, wenn soziale Bindungen in den genannten Dimensionen nicht oder nur teilweise vorhanden sind.

Für eine optimale pädagogische Arbeit im Jugendarrest erlangen vor diesem Hintergrund v.a. die sozialen Bindungen eines jungen Menschen einen hohen Stellenwert. Eine Aufgabenstellung könnte darin bestehen, an der (Wieder-)Einbettung des jungen Menschen in soziale Netze zu arbeiten. Dies könnte bedeuten, dass während der Zeit im Jugendarrest - je nach Interessen- und Lebenslage des jungen Menschen – gezielt Kontakte initiiert werden, die eine Einbindung ermöglichen. Denkbar wären hier z.B. die Einbindung in schulische Bildungseinrichtungen, in berufliche Ausbildungsgänge, aber auch in soziale Netzwerke wie (Sport-)Vereine und in den sozialen Nahbereich (Familie, Freunde, Partnerschaft).

Die Möglichkeiten der Initiierung und Begleitung dieser Prozesse sind allerdings hinsichtlich der kurzen Verweildauern im Jugendarrest begrenzt. Mindestens aber könnte der Jugendarrest in diesem Bereich eine Diagnosefunktion übernehmen. Das könnte bspw. bedeuten, dass vorhandene (positive) Bindungen sowie für den jungen Menschen sinnvoll anzubahnde Kontakte dokumentiert werden und die Initiierung und Begleitung sozialer Kontakte nach der Entlassung aus dem Jugendarrest an nachbetreuende Institutionen (wie die Jugendhilfe oder die Schule) abgegeben werden.

Somit würde der Jugendarrest quasi eine „Management- und Beratungsrolle“ (Peters 1997, 90) einnehmen, womit er eine „Vermittlungsfunktion“ zwischen dem jungen Menschen und den ihn betreffenden sozialen Bindungen (Familie, Schule, gesellschaftliche Erwartungen) übernimmt (ebd., 90).

Des Weiteren sind hinsichtlich der Bedeutung der Bindungsdimension „Belief“ inhaltliche Angebote zum Bereich der Werteentwicklung zentral (z.B. Gruppenarbeit und Diskussionen zu „Werten und Normen“, „Bedeutung der Demokratie“, „Rassismus und politischer Extremismus“ etc.).

Die Theorie der sozialen Bindung impliziert zudem, dass nicht nur der junge Mensch selbst zu Veränderungen bereit sein muss, sondern auch die Repräsentanten der ver-

schiedenen „sozialen Kontrollinstanzen“ (u.a. Eltern, Lehrer). Eine zentrale Aufgabe für den Jugendarrest und weitere begleitende Institutionen besteht deshalb darin, „dem Jugendlichen positive Leitbilder von konventionellen Erwachsenen zu vermitteln“ (Peters 1997, 90). Somit obliegt es auch der Verantwortung der Mitarbeiterschaft des Jugendarrests, selbst die Rolle positiver erwachsener „Leitbilder“ gegenüber dem jungen Menschen einzunehmen.

Die **Theorie der altersabhängigen sozialen informellen Kontrolle** zählt wie die Theorie der sozialen Bindung zu den Kontrolltheorien. Daraus ergeben sich einige Ähnlichkeiten, die wiederum ähnliche Schlussfolgerungen in Bezug zu dem Konzept der Entwicklungsaufgaben zulassen. So spielt auch in dieser Theorie die Bindung an verschiedene soziale und gesellschaftliche Instanzen eine große Rolle. Deren Bedeutung für die Entwicklung junger Menschen wurde oben bereits erläutert.

Anders als in der Theorie der sozialen Bindung entwickeln Sampson und Laub eine Perspektive der lebenslangen Entwicklung. Diese ist auch ein Merkmal des Entwicklungsaufgabenkonzepts, in dem für jedes Lebensalter (nicht nur für das Jugend- und Heranwachsendenalter) spezifische Anforderungen formuliert werden. Von daher sind auch die Entwicklungsaufgaben als ein altersabhängigen Ansatz einzuordnen.

Zentral und auch für die professionelle pädagogische Arbeit weiterführend ist die sowohl im Entwicklungsaufgabenkonzept als auch in der Theorie Sampsons und Laubs vertretene Grundannahme, dass Lebensläufe (positiv wie negativ) *veränderbar* sind. Somit unterliegen beide Ansätze nicht einem Determinismus abweichenden Verhaltens, was professionelle pädagogische Interventionen erst möglich macht und Handlungsperspektiven eröffnet.

Für die pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests ergibt sich aus Sampsons und Laubs Theorie zunächst die Schlussfolgerung, dass auch der Jugendarrest einen „live event“ - also ein einschneidendes Lebensereignis - darstellt, das zu grundlegenden Veränderungen im Leben des jungen Menschen führen kann.

Diese Folgerung birgt gleichsam Chancen und Risiken bezüglich des Aufenthalts im Jugendarrest: Eine Chance stellt dieser dar, wenn er dem jungen Menschen durch gezielte Angebote und sinnvoll gefüllte Zeit wenigstens nicht als „vertane Lebenszeit“, im Idealfall sogar als unterstützend bei dem Versuch, ein eigenverantwortliches und straf-freies Leben zu führen, wahrgenommen wird.

Ein Risiko für die Entwicklung junger Menschen stellt die Zeit im Jugendarrest dann dar, wenn – auf Grund mangelnder Fördermöglichkeiten - er von ihnen ausschließlich als einschneidend negatives Lebensereignis wahrgenommen wird, das seine Lebenssituation im schlimmsten Falle verschlechtert.

Somit erhalten integrative bzw. inkludierende (und nicht repressive) Bemühungen seitens des Jugendarrests und seiner Mitarbeiterschaft einen sehr hohen Stellenwert (ana-

log für die Soziale Arbeit: vgl. Janssen 1997, 89). Auf methodischer Ebene denkbar wäre hier die Einzelhilfe als Dreischritt „Anamnese, Diagnose, Behandlung“ (ebd.). (Wobei der Begriff der „Behandlung“ an dieser Stelle im Sinne des gesetzlichen Auftrages durch „Erziehung“ bzw. „Förderung“ zu ersetzen ist.)

Wie bei den pädagogischen Implikationen für die soziale Bindungstheorie bereits beschrieben, müsste der Jugendarrest eine „Vermittlungsfunktion“ zwischen den jungen Menschen und sozialen Kontrollinstanzen einnehmen und ihre Einbindung „in konventionelle Aktivitäten und die Welt der konventionellen Erwachsenen“ fördern (Janssen 1997, 90).

Daraus lässt sich ferner schlussfolgern, dass sich der Jugendarrest öffnen und soziale (Gleichaltrigen-)Gruppen, Instanzen und Institutionen einbeziehen muss, die sich außerhalb der Institution befinden (vgl. ebd.).

In Tabelle 17 wird die Übersicht aus Abschnitt 2.2.3 um mögliche ableitbare inhaltliche Elemente auf der Grundlage der pädagogischen und entwicklungspsychologischen Interpretation der Theorien abweichenden Verhaltens erweitert.

Erweiterung der Übersichten über die aus den Entwicklungsaufgaben ableitbaren curricularen Bausteine um relevante kriminologische Erklärungsmodelle
Abhängigkeit und Individuation/Autonomie
Anforderungen an den jungen Menschen
<ul style="list-style-type: none"> > Ablösung vom Elternhaus > Aus- und Verhandeln von „Streitthemen“ mit den Eltern (z.B. Schulleistungen, Ausgang und Freundschaften, Fernsehkonsum etc.) als „Symbole der Unabhängigkeit“ (Fend 2005, 279) > kritische Auseinandersetzung mit den elterlichen Werten bei gleichzeitiger Verbundenheit mit ihnen > Tageszeiteinteilung: verantwortungsbewusste Einteilung von Pflicht- und Erholungszeiten > Umgang mit Geld lernen > Umgang mit Chancen (z.B. Reisen in fremde Länder), Verlockungen (z.B. Art des Umgangs mit Sexualität) und Risiken (z.B. Drogenmissbrauch) > Wahl des Fortbewegungsmittels und verantwortungsbewusster Umgang damit > Umgang mit Medien lernen > Auseinandersetzung mit Identitätsfragen (Wer bin ich? Wer möchte ich sein?) > Erlangen und Gestaltung eigener privater Räume
Risikofaktoren
<ul style="list-style-type: none"> > Mangel an Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung > Disharmonie in der Familie zwischen Erwachsenen > Defizite der (elterlichen) Erziehungskompetenz > Verlust einer engen Beziehung/Bezugsperson > kontrollierendes Verhalten bei Eltern und weiteren erwachsenen Bezugspersonen > Nichtbeachtung von Erfahrungen und selbstständigen Entscheidungen durch Eltern/weitere erwachsene Bezugspersonen
Schutzfaktoren
<ul style="list-style-type: none"> > Verantwortlichkeit des jungen Menschen > Verständnis und Unterstützung durch Eltern und weitere erwachsene Bezugspersonen > Nähe in der Familie und Akzeptanz der eigenen Individualität durch die Eltern > klare elterliche Grenzsetzung und geforderte Disziplin

- > emotionale Stabilität durch Eltern und weitere erwachsene Bezugspersonen
- > Gewaltfreiheit im Elternhaus

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Techniken der Neutralisierung
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Gruppenarbeit zu jugendtypischen Konfliktthemen (z.B. Diskussionsrunden zu den Themen „Ausgehen und Freundschaften“, „Kaufentscheidungen“, „Fernsehkonsum“)
- > gemeinsames Einnehmen von Mahlzeiten (mit dem Personal)
- > Anleitung zu und Verrichtung von eigenständigen Haushaltstätigkeiten (Säubern des eigenen Zimmers sowie der Gemeinschaftsräume, Kochen, Pflege der Kleidung)
- > Anleitung zu und Einübung von der selbstständigen und verantwortungsvollen Tageszeiteinteilung
- > Implementation partizipativer Elemente in die Arrestgestaltung (z.B. gemeinsame Erarbeitung von Hausregeln)

Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei abweichendem Verhalten auf der Grundlage der kriminologischen Erklärungsmodelle:

Techniken der Neutralisierung:

- > Angebot von Bildungs- und Unterrichtseinheiten zur Struktur und Intention des Jugendstrafrechts/der Jugendstrafrechtspflege
 - > Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat vor dem Hintergrund der eigenen Schuld und Verantwortlichkeit
- Theorie der sozialen Bindungen und Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle:
- > Einbezug von Eltern und Angehörigen in die Arrestgestaltung

JAVollzO

- > Übergeordnete Vorschriften: § 10 JAVollzO („Erziehungsarbeit“) sowie § 8 Abs. 1 JAVollzO („Behandlung“)
- > § 6 Abs. 2 JAVollzO („Unterbringung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Körperliche Entwicklung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit
- > verantwortliches Erleben und Ausleben von Sexualität
- > Entwicklung eines realistischen und das Selbstwertgefühl fördernden Körper selbstbildes
- > Ausbildung von „Körperzufriedenheit“
- > „Aushalten“ der starken körperlichen Veränderungen (Wachstumsschub, Einsetzen der Geschlechtsreife etc.)

Risikofaktoren

- > prä-, peri- und postnatale (Belastungs-)Faktoren
- > chronische Erkrankungen
- > neurologische Beeinträchtigungen
- > Ernährungsstörungen
- > Krampfanfälle, Hirnentzündungen, Schädel-Hirn-Traumata
- > Diskrepanz zwischen eigener Körperwahrnehmung und Körperideal/Körperunzufriedenheit
- > Übergewicht/Untergewicht

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > positives Körper selbstbild
- > Normalgewicht

Ableitbare curriculare Elemente

- > Hinführung zu einer gesunden Ernährungsweise (gemeinsames Einkaufen und Kochen)
- > Förderung von Sport und Bewegung (z.B. Spaziergänge)
- > Anleitung zu angemessener Körperhygiene

- > Angebot von „Schminkkursen“ für weibliche Arrestantinnen (reflektiert durch die Fragestellung, wie welche Aufmachung auf andere Menschen - und auf das andere Geschlecht - wirkt)
- > Bearbeitung und Diskussion medial vermittelter Körperideale (z.B. anhand von TV-Sendungen wie „Deutschland sucht den Superstar“, „Germany’s Next Topmodel“)

JAVollzO

- > § 16 JAVollzO („Sport“)
- > § 17 JA VollzO („Gesundheitspflege“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Kognitive Entwicklung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > die Entwicklung und Ausbildung kognitiver Fähigkeiten: Fähigkeit, über situative Zusammenhänge hinauszudenken zu können, Fähigkeit zur Metakognition, abstraktes Denken, multidimensionales Denken, Verstehen der Relativität des eigenen Denkens, Nachdenken über die Zukunft, Konstruktion von über die eigene Existenz hinausgehenden Realitäten
- > Ausbildung von höherem Verantwortungsbewusstsein
- > vermehrte Verantwortungsübernahme
- > Umgang mit gewachsenen Entscheidungsräumen und -freiheiten

Risikofaktoren

- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität
- > psychische Störungen

Schutzfaktoren

- > hohes Level an Eigenaktivität
- > Ausbildung guter verbaler Kompetenzen
- > Verantwortlichkeit

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Techniken der Neutralisierung

Ableitbare curriculare Elemente

- > Angebot von „Vorleserunden“
- > Diskussionsrunden über gelesene Literatur
- > gemeinsame Filmabende mit anschließenden Diskussionsrunden
- > Diskussionsrunden über das aktuelle Weltgeschehen
- > Abonnement und Bereitstellung von Tageszeitungen
- > Tägliches gemeinsames Anschauen der Tagesschau
- > Angebot von „Utopia“ – Übungen (z.B. mit der Leitfrage „Wie sieht für euch die perfekte Gesellschaft aus?“)
- > Konzentrationsübungen

Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei abweichendem Verhalten auf der Grundlage der kriminologischen Erklärungsmodelle:

- > regelmäßige und angeleitete Reflexion des eigenen Verhaltens (z.B. im Rahmen von „Abendrunden“ und Einzelgesprächen)

JAVollzO

- > § 18 Abs. 3 JAVollzO („Freizeit“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Identität

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Entwicklung eines realistischen und das Selbstwertgefühl stärkenden Selbstkonzepts

- > Herausbildung einer eigenen Identität
- > Festigung der eigenen sozialen Rolle
- > Entwicklung von Zukunftsperspektiven
- > Aushalten von Identitätskrisen
- > Treffen eigener Entscheidungen vor dem Hintergrund des Abwägens und Informierens

Risikofaktoren

- > soziale Deprivation
- > Mangel an Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung
- > mangelnde Fähigkeit/Bereitschaft, eine soziale Rolle zu übernehmen
- > Überidentifikation bis zur Aufgabe der eigenen Identität

Schutzfaktoren

- > internalisierte Werthaltungen
- > Verständnis und Unterstützung durch die Eltern
- > positives Selbstkonzept (insbesondere bei Mädchen)
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene erwachsene Bezugsperson
- > normenkonforme Freizeitgestaltung

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Labeling Approach

Ableitbare curriculare Elemente

- > schriftliche oder künstlerische Bearbeitung sowie Reflexion von Fragestellungen wie „Als was für einen Menschen sehe ich mich?“ „Wer möchte ich gerne sein?“ „Was wünsche ich mir, was andere Menschen von mir denken?“
- > Einübung der Einnahme eigener Positionen zu bestimmten Themen (z.B. in angeleiteten Pro-Contra-Debatten)
- > Ermöglichung des Auslebens der eigenen Religion bei gläubigen jungen Menschen
- > Übungen zur Selbstbehauptung
- > Projekte zur Selbstdarstellung
- > erlebnispädagogische Angebote

Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei abweichendem Verhalten auf der Grundlage der kriminologischen Erklärungsmodelle:

- > Anwendung von „positiven Zuschreibungen“
- > konsequent ressourcenorientierte Ausgestaltung des Arrestvollzuges
- > Bearbeitung des Selbstbildes der jungen Menschen vor dem Hintergrund der eigenen Straffälligkeit („Als was für einen Menschen sehe ich mich?“ „Als was für ein Mensch werde ich von meinem Umfeld wahrgenommen?“, s.o.)

JAVollzO

- > § 7 JAVollzO („Persönlichkeitserforschung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Aufbau von Peer-Kontakten/Romantische Beziehungen

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Aufbau von sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen
- > Aushandlung der eigenen Position im Gleichaltrigengefüge
- > Pflege, Erhalt und Festigung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen (z.B. durch angemessene Konfliktlösestrategien)
- > eigene Grenzen im Gleichaltrigengefüge verteidigen lernen
- > Aufbau von Vertrauen und Zuneigung
- > Erlernen der Fähigkeit, Liebesbeziehungen einzugehen und auch wieder zu lösen
- > verantwortlicher Umgang mit Sexualität
- > Einbindung der Sexualität in soziale Bindung

- > Ausbildung einer sexuellen Identität

Risikofaktoren

- > geringe soziale Kompetenz
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Ablehnung durch Gleichaltrige
- > soziale Deprivation
- > Vertrauensmissbrauch durch Gleichaltrige
- > Gruppendruck/nicht normenkonforme Subkulturen
- > sehr frühe sexuelle Kontakte
- > wechselnde (Sexual-)Partner/Partnerinnen in der Adoleszenz

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein von Freundinnen/Freunden
- > Verantwortlichkeit
- > sexuelle Aufklärung

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Anomietheorie
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Reflexion der sozialen Kontakte des jungen Menschen (welche Kontakte sind bedeutsam und als „Freundschaft“ zu bezeichnen? Welche Kontakte üben einen schlechten Einfluss aus?)
- > jugendgerechte sexuelle Aufklärung durch externes Fachpersonal (z.B. Pro Familia)
- > Gesprächsabende zum Thema „feste Beziehung“
- > Einübung sozialer Kompetenzen

Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei abweichendem Verhalten auf der Grundlage der kriminologischen Erklärungsmodelle:

Anomietheorie, Theorie der sozialen Bindungen und Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle:

- > Anamnese der sozialen Kontakte der jungen Menschen (s.o.)
- > Anbahnung und Förderung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen, die konformes Verhalten zeigen

JAVollzO

- > § 6 Abs. 2 JAVollzO („Unterbringung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Freizeitgestaltung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Entscheidung für eine bevorzugte Freizeitaktivität
- > Auswahl „gesellschaftskonformer“ Freizeitaktivitäten
- > Verantwortliche Zeiteinteilung
- > Auswahl von Freizeitaktivitäten, die soziale Kontakte fördern
- > Umgang mit Geld

Risikofaktoren

- > Anschluss an deviante Peerguppen
- > sozioökonomische Faktoren (Armut, Wohnumfeld etc.)
- > Ablehnung durch Gleichaltrige
- > soziale Deprivation

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein von Freundinnen/Freunden
 - > Freundschaft mit älteren Personen (auch ältere Verwandte)
-

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Angebot von Freizeitaktivitäten, die konformes Verhalten fördern, u.a. wäre denkbar: Kunstgruppe (Zeichnen, Malen etc.), Musikgruppe (Spielen eines Instruments, > Singen, Rappen etc.), Gesellschaftsspiele (z.B. „Mensch-ärgere-dich-nicht-Turnier“), Laufgruppe, Klettergruppe, Ausruhen und Entspannen, Filmabend, Kochen, Literaturgruppe (z.B. eigene Gedichte oder Raps verfassen, „Poetry-Slam“), Theatergruppe
- > planvoller Wechsel zwischen Pflicht- und Entspannungszeiten
- > Verständnis von „freier Zeit“ als unbedingter Teil des Alltags der jungen Menschen
- > Vermittlung von normenkonformen Freizeitmöglichkeiten mit geringem Kostenaufwand für die Zeit nach dem Arrestvollzug
- > Implementation eines „Patensystems“ (z.B. Studierende) zur Begleitung der jungen Arrestierten auch nach dem Arrestvollzug

Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei abweichendem Verhalten auf der Grundlage der kriminologischen Erklärungsmodelle:

- Theorie der sozialen Bindungen und Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle:
- > Anbahnung und Förderung von „konventionellen Freizeitaktivitäten“ (s.o.)

JAVollzO

- > § 18 JAVollzO („Freizeit“)

Umgang mit Schule

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Ausbildung von intrinsischer Motivation
- > Nutzung und Bewältigung von Lernangeboten und Leistungsanforderungen
- > diszipliniertes Arbeiten
- > Fähigkeit zur rationalen Problemanalyse
- > Setzen eigener Ziele sowie deren eigenverantwortliche Überprüfung
- > Erlangen der Einsicht, dass die Schule lebensentscheidende Folgen hat
- > Entwicklung von Frustrationstoleranz

Risikofaktoren

- > schwieriges Temperament/Impulsivität
- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme/Hyperaktivität
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Sündenbockzuweisung durch Lehrerinnen und Lehrer
- > sozioökonomische Faktoren/bildungsfernes Milieu
- > frühe Selektion im Bildungssystem

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene Leistungsmotivation/intrinsische Motivation
- > Frustrationstoleranz

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Anomietheorie
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendarrest: Bearbeitung von schulischen Aufgaben/Hausaufgaben während der Arrestzeit unter Hilfestellung des Personals, Fortsetzung des Schulbesuchs während der Arrestzeit
- > Angebot von Unterrichtseinheiten während des Jugendarrests (sowohl - rudimentäre – klassische Schulfächer als auch Bildungsangebote zu unterschiedlichen Themen, z.B. Umgang mit Finanzen, Umgang mit Behörden, Gang des Strafverfahrens etc.)
- > Beratung der Arrestantinnen und Arrestanten bezüglich der Planung ihrer weiteren „Bildungskarriere“
- > Förderung der internalen Kontrollüberzeugungen und intrinsischen Lernmotivation
- > Übungen zur Förderung der Frustrationstoleranz

Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei abweichendem Verhalten auf der Grundlage der kriminologischen Erklärungsmodelle:

Anomietheorie:

- > Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer schulischer Ziele („akkommodativer Modus“)
 - > Beratung bezüglich von Möglichkeiten der schulischen Bildung („assimilativer Modus“, s.o.)
- Theorie der sozialen Bindungen und Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle:
- > Anbahnung und Förderung der Einbindung in die schulische Bildung

JAVollzO

- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 21 JAVollzO („Ausgang und Ausführung“)

Berufswahl und Berufsausbildung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Ausbildung von (realistischen) Berufswünschen und –interessen
- > Entscheidungsfindung für einen Beruf
- > Analyse von Chancen und Angeboten des Arbeitsmarktes

Risikofaktoren

- > schwieriges Temperament/Impulsivität
- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme/Hyperaktivität
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Sündenbockzuweisung durch Ausbilderinnen/Ausbilder
- > sozioökonomische Faktoren/bildungsfernes Milieu
- > Divergenz zwischen Berufswunsch und Bildungsstand
- > niedrige Schulbildung

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > Unterstützung durch Ausbilderinnen und Ausbilder
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene Leistungsmotivation/intrinsische Motivation
- > Verantwortlichkeit
- > Kompatibilität von Freizeitinteressen und Berufswünschen

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Anomietheorie
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Fortsetzung der Ausbildung während der Arrestverbüßung (Besuch der Berufsschule bzw. des Ausbildungsbetriebs)
- > Erarbeitung eines realistische „Berufsprofils“: Welcher Beruf interessiert mich? Welche Tätigkeiten führe ich gerne aus? Wo liegen meine Stärken/was kann ich gut? Was kann ich weniger gut?
- > Einbindung verschiedener Berufsgruppenvertreter in den Jugendarrest und Vorstellung von Berufen
- > Vermittlung von rudimentären berufspraktischen Fertigkeiten (z.B. im handwerklichen Bereich)

- > Förderung der internalen Kontrollüberzeugungen und intrinsischen Lernmotivation
- > Angebot von Freizeitaktivitäten, die (grundlegende) berufliche Kompetenzen fördern

Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei abweichendem Verhalten auf der Grundlage der kriminologischen Erklärungsmodelle:

Anomietheorie:

- > Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer beruflicher Ziele („akkommodativer Modus“)
- > Beratung bezüglich von Möglichkeiten der beruflichen (Aus-)Bildung („assimilativer Modus“, s.o.)

Theorie der sozialen Bindungen und Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle:

- > Anbahnung und Förderung der Einbindung in die berufliche (Aus-)Bildung

JAVollzO

- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 21 JAVollzO („Ausgang und Ausführung“)
- > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Werthaltung und Partizipation

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Entwicklung einer eigenen Wert- und Normorientierung und Ausrichtung des eigenen Handelns daran
- > sich selbst als partizipierendes Mitglied der Gesellschaft begreifen
- > Teilhabe an politischen Gestaltungsfreiräumen (z.B. Beteiligung an Wahlen)
- > kulturelle Teilhabe verwirklichen (z.B. in den Bereichen Literatur, Konzerten, Medien etc.)
- > Entwicklung zum „mündigen Bürger“

Risikofaktoren

- > Defizite der (elterlichen) Erziehungskompetenz
- > Anschluss an deviante Peergruppen
- > soziale Deprivation
- > sozioökonomische Faktoren

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung/erwachsener Bezugspersonen
- > erfolgreiche (Teil-)Bewältigung der übrigen Entwicklungsaufgaben
- > das Gefühl, in der Gesellschaft willkommen zu sein
- > Verantwortlichkeit

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Anomietheorie
- > Techniken der Neutralisierung
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Bearbeitung von Themen (durch Unterrichtsveranstaltungen, Diskussionsrunden und Gesprächskreise) wie z.B.: Bedeutung der Demokratie, Grundrechte und Verfassung, Umgang mit Straftätern in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, Möglichkeiten der politischen Partizipation, Krieg und Friedenssicherung, Ökologie und Beitrag zur Nachhaltigkeit von Einzelnen, Arbeitslosigkeit und Grundsicherung, Werte und Normen, Rassismus und politischer Extremismus
- > Diskussion kontroverser Themen wie Einführung der Todesstrafe, Abtreibung, Abschiebung von Ausländern, Kürzung von Sozialleistungen bei Erwerbslosigkeit, Sicherungsverwahrung, Umgang mit Sexualstraftätern, Datenvorratsspeicherung etc.
- > Bearbeitung so genannter „moralischen Dilemmata“
- > Angebot religiöser Veranstaltungen (z.B. Gottesdienste, Einzelgespräche mit einem Geistlichen)
- > Implementation partizipativer Elemente in die Arrestgestaltung
- > Bereitstellung von Tageszeitungen
- > Informationen über Möglichkeiten politischer Mitgestaltung/bürgerschaftlichen Engagements

Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei abweichendem Verhalten auf der Grundlage der kriminologischen Erklärungsmodelle:

schon Erklärungsmodelle:

Anomietheorie:

> Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer Lebensziele („akkommodativer Modus“)

Theorie der sozialen Bindungen und Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle:

> Öffnung des Jugendarrests nach außen und Einbezug entwicklungsförderlicher Kontakte (Vereine,

Institutionen, Gruppen etc.)

JAVollzO

> § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

> § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Tabelle 17: Erweiterung der curricularen Bausteine um die kriminologischen Erklärungsmodelle (eigene Übersicht)

2.3.5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die vorangehenden Ausführungen verdeutlichen, dass es die *eine* Erklärung für die Entstehung abweichenden bzw. straffälligen Verhaltens nicht gibt. Je nach Deliktart, Lebenslage und Persönlichkeit des jungen Menschen müssen unterschiedliche Erklärungsansätze herangezogen werden. Tabelle 18 veranschaulicht in komprimierter Form die Kernaussagen und kritischen Punkte der vorgestellten kriminologischen Theorien.

Insgesamt ist die Entstehung – und auch der Abbruch – straffälligen Verhaltens das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedenster Faktoren. Dieser Logik folgend und unter Einbezug der Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie lässt sich schlussfolgern, dass auch die Reaktion auf und der Umgang mit straffälligem Verhalten ebenso komplex sein muss.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die jungen Menschen und ihre Lebens- sowie Lernausgangslagen in den Mittelpunkt aller Förderbemühungen im Jugendarrest zu stellen sind. Dazu gehört unbedingt auch ein „Kurzzeitscreening“ auf dessen Grundlage Angebote geplant und möglicherweise an nachbegleitende Institutionen weitergeleitet werden.

Zudem lassen sich - wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt - aus der pädagogischen und entwicklungspsychologischen Interpretation der kriminologischen Theorien zielführende Rückschlüsse auf mögliche inhaltliche Bausteine der professionellen Förderung der jungen Menschen im Jugendarrest ziehen. Dabei fällt auf, dass der kriminologische und der entwicklungspsychologische Ansatz viele inhaltliche Parallelen aufweisen und sich in einigen Punkten überschneiden. Ähnlich fallen daher auch die ableitbaren curricularen Elemente aus.

Die genannten Parallelen und Überschneidungen verdeutlichen die Dringlichkeit von zentralen Themenkomplexen, deren Berücksichtigung für die Konzeptionierung eines Programms zur professionellen Entwicklungsförderung junger Menschen mit dem Ziel eines Lebens in sozialer Verantwortung und ohne Straftaten unerlässlich ist.

Dazu sind insbesondere folgende Themen zu zählen:

- Die Herstellung von „Anschlussfähigkeit“ der jungen Menschen in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe.
- Die gelingende Einbindung des jungen Menschen in prosoziale Aktivitäten.
- Die Bedeutung des sozialen Umfeldes für den jungen Menschen.
- Die (Vorbild-)Rolle der Mitarbeiterschaft
- Die jugendpädagogische Qualifizierung der Mitarbeiterschaft.
- Die (mögliche) Stigmatisierungswirkung des Jugendarrests für den jungen Menschen.
- Die inhaltliche Attraktivität des Jugendarrests sowie die Bedeutsamkeit der dort stattfindenden Angebote für die Entwicklung der jungen Menschen.
- Das Selbstverständnis des Jugendarrests als Chance zur positiven Veränderung.
- Die Dauer des Jugendarrests und die damit verbundene Frage, welche Zielformulierungen realistisch sind.

	Kernaussage	Kritik
<i>Anomietheorie</i>	abweichendes Verhalten ist eine Form der Anpassung an gesellschaftlichen anomischen Druck (ungleiche Mittelverteilung); Diskrepanz von Zielen und Mitteln	- sozialstruktureller Determinismus - erklärt eher abweichendes Verhalten unterer gesellschaftlicher Schichten - keine Erklärung, warum welcher Anpassungstyp gewählt wird
<i>Labeling Approach</i>	abweichendes Verhalten ist das Resultat der Zuschreibung einer abweichenden Rolle, die in das Selbstbild übernommen wird	- keine Erklärung der primären Devianz - lässt Menschen, die abweichendes Verhalten zeigen, als Opfer erscheinen
<i>Techniken der Neutralisierung</i>	geltende Normen werden anerkannt, eigenes abweichendes Verhalten wird aber durch entsprechende Techniken neutralisiert	- die einzelnen Neutralisierungstechniken sind inhaltlich nicht trennscharf - keine Erklärung, warum und wann welche Neutralisierungstechnik angewendet wird
<i>Theorie der sozialen Bindungen</i>	normenkonformes Verhalten wird durch die Bindung des Einzelnen an Institutionen und Werte der Gesellschaft hervorgerufen	- keine Berücksichtigung des Prozesscharakters von Bindungen - fehlende Erklärung, warum Menschen trotz vorhandener Bindungen abweichendes Verhalten zeigen
<i>Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle</i>	die Entwicklung konformen und abweichenden Verhaltens wird über die Lebensspanne betrachtet und ist Veränderungen unterworfen. Die informelle Bindung an gesellschaftliche Institutionen fördert die Ausbildung konformen Verhaltens	- fehlende Erläuterungen zum Konstrukt der informellen sozialen Bindung

Tabelle 18: Zusammenfassung und Kritik der kriminologischen Theorien (eigene Übersicht)

2.4 Erziehung als professionelles pädagogisches Handeln

Die vorangehende Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben des Jugend- und Heranwachsendenalters sowie mit Risiko- und Schutzfaktoren der Entwicklung bündeln die Bemühungen um eine Verortung von professionellen pädagogischen Förderanstrengungen im Jugendarrest. Der inhaltliche Rahmen bzw. die gegenständliche Ebene, innerhalb derer eine professionelle pädagogische Ausgestaltung stattfinden soll, wurde abgesteckt und dargestellt. Es bleibt an dieser Stelle nun zu klären, *was* genau ein professionelles Erziehungsverständnis ausmacht und in welchen Handlungen es sich ausdrückt. Ausgangspunkt für die Beschreibung eines professionellen Erziehungsbegriffs ist der Erziehungsgedanke des JGG, der allgemein aus § 2 Abs. 1 JGG hervorgeht und im Speziellen für den Jugendarrest in § 90 Abs. 1 JGG festgeschrieben ist. Ergänzend dazu bestimmt die JAVollzO in § 10, dass der Jugendarrest so ausgestaltet sein soll, dass er „die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung des Jugendlichen [ge]fördert [wird]“ (Abs. 1) und im Kurzarrest von mehr als zwei Tagen sowie im Dauerarrest Erziehungsarbeit in Form von sozialer Einzelhilfe, Gruppenarbeit und Unterricht stattfinden soll (Abs. 2).

Eine Konkretisierung von professioneller Erziehung erscheint auch hinsichtlich der höchst unterschiedlichen Erziehungsverständnisse innerhalb der Jugendstrafrechtspflege als notwendig. Diese unterschiedlichen Auffassungen manifestieren sich in den verschiedenen Bereichen der Jugendstrafrechtspflege und werden dort u.a. sowohl durch uneinheitliche Auslegungen in der einschlägigen Kommentarliteratur als auch durch die so genannten „Anstaltsleitereffekte“ in den einzelnen Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege (mit)moderiert (vgl. Walkenhorst 2002, 331). Laubenthal et al. (2010, 3) fassen die unterschiedlichen Auffassungen zu professioneller Erziehung im Bereich der Kommentarliteratur folgendermaßen zusammen:²²

Die zahlreichen Ansichten von Erziehung im Kontext des Jugendstrafrechts reichen vielmehr von sozialisationstheoretischen Konkretisierungen bis hin zu erziehungswissenschaftlich geprägten Ausfüllungen.

An dieser Stelle sei vorangestellt, dass ein professionelles Erziehungsverständnis keiner beliebigen Argumentation folgen und auch seine Operationalisierung in konkrete Anstaltskonzepte nicht ohne theoretisch-fachliche Fundierung geschehen kann. Ganz im Gegenteil muss sich ein professioneller Erziehungsbegriff im Kontext der Jugendstrafrechtspflege grundlegend an drei Bezugsrahmen orientieren, die seinen Definitionsspielraum bereits erheblich einengen: Zum einen an den gesetzlich vorgegebenen engeren Bestimmungen der Jugendstrafrechtspflege (JGG und JAVollzO) unter Beachtung

²²Welche Auslegungen dabei im Einzelnen vorgenommen werden und ob diese „state of the art“ sowie fachlich stimmig sind, soll in Abschnitt 3.2.1 diskutiert werden.

auch des Urteils des BVerfG vom 31.05.2006, zweitens an nationalen und internationalen Mindest- und Menschenrechtsstandards (insbesondere der Bericht der EK III in NRW, die UN-Menschenrechte, die UN-Kinderrechtskonvention sowie die European Rules for Juvenile Offenders Subject to Sanctions and Measures (ERJOSSM)) und nicht zuletzt an aktuellen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und fachtheoretischen Zugängen. Das Feld wird weiter eingengt durch die Tatsachen, dass es sich bei Förderbemühungen im Jugendarrest um professionelle Erziehung unter freiheitsentziehenden Bedingungen handelt (siehe Abschnitt 2.5.2) und nur ein sehr begrenzter Zeitraum zur Verfügung steht (siehe Abschnitt 2.5.1).

Tatsächlich ist das Konstrukt „Erziehung“ zunächst ein sehr umfassendes und damit auch vages, das je nach zu Grunde liegendem Erziehungsverständnis unterschiedlich ausformuliert werden kann (vgl. dazu Buchka 2010, 11f.). Zentral für die folgenden Ausführungen ist ein *professionelles* Erziehungsverständnis, das zunächst dadurch gekennzeichnet ist, dass es sich hierbei um eine bezahlte Tätigkeit mit einem (rechtlich) klar definierten (und begrenzten) Auftrag handelt, die je nach institutionellem Kontext unterschiedliche Schwerpunkte setzt.

Im Folgenden sollen die für das hier ausgewählte Erziehungsverständnis zentralen Aspekte herausgearbeitet werden. Diese sind im Einzelnen (ergänzt nach Brezinka 1977, 70ff.):

1. Erziehung als soziale Handlung
 2. Angestrebte Ergebnisse/Erziehungsziele
 3. Der Versuchscharakter der Erziehung
 4. Die Förderungsabsicht
 5. Subjekte der Erziehung
 6. Das pädagogische Feld
 7. Erziehung und Werte
 8. Erziehung in Abgrenzung zur Sozialisation
 9. Erziehung in Abgrenzung zur Therapie
1. „Erziehung“ an sich stellt kein beobachtbares Merkmal dar, sie entsteht vielmehr durch die Interpretation sozialen Handelns als Erziehung (vgl. Reichenbach 2011, 20). Dabei ist Erziehung als soziale Handlung immer auf Mitmenschen bezogen (vgl. Brezinka 1977, 75) und findet in verschiedenen Kontexten und (pädagogischen) Situationen statt, die sich stets durch einen „face-to-face“-Charakter auszeichnen, so dass Wirkung

und Rückmeldung stets unmittelbar erfolgen (vgl. Giesecke 1996, 47). Da das Leben aber nicht ausschließlich aus pädagogischen Situationen besteht, kann sich das pädagogische Handeln immer nur auf einen Teilaspekt der Persönlichkeit eines Menschen beziehen (derjenige, der geändert werden soll), andere Prozesse wie die Sozialisation eines Menschen, laufen davon unabhängig ab (vgl. ebd. 16).

Erziehung als soziale Handlung kann dabei nur von Menschen ausgeübt werden, ist immer zielgerichtet und geschieht bewusst (vgl. Brezinka 1990, 72). Das Fundament der Erziehung ist von daher die „pädagogische Beziehung“, ausgeschlossen wird eine „pädagogische Technologie“, die suggeriert, dass pädagogische Situationen planbar seien und Ergebnisse vorhersehbar (vgl. Giesecke 1996, 16). Erziehung ist also ein „begrenztes Geschäft“ (Oelkers 2001, 257), die Ergebnisse erzieherischer Einwirkung hängen eng mit ihren situativen Kontexten zusammen und ob sich der gewünschte Erfolg tatsächlich einstellt, ist nicht voraussagbar (vgl. Geissler 2006, 93). Die Erziehung muss sich also von einem Ganzheitsanspruch lösen, über eine „Gesamtzuständigkeit“ für einen Menschen verfügt sie nicht (vgl. Oelkers 2001, 256).

2. Der Begriff „Erziehungsziel“ ist nicht eindeutig und kann – je nach Kontext und Erziehungsverständnis – unterschiedliche Bedeutungen haben (vgl. Buchka 2010, 101). An dieser Stelle soll zunächst der „kleinste gemeinsame Nenner“ verschiedenster Erziehungsziele illustriert werden, der quasi den grundlegenden Auftrag professionellen erzieherischen Handelns darstellt.

Formal zielt Erziehung auf eine Änderung des Dispositionsgefüges der Adressatinnen bzw. der Adressaten, also der „zu Erziehenden“. Diese Änderung kann den Ausbau vorhandener (als wertvoll angesehener) Dispositionen, das Schaffen von noch nicht vorhandenen (und auch als wertvoll angesehenen) Dispositionen sowie die Beseitigung vorhandener (und als schädlich angesehener) Dispositionen beinhalten (vgl. Brezinka 1990, 84). Mit psychischen Dispositionen sind hier relativ dauerhafte Bereitschaften eines Menschen gemeint, die seinem Verhalten und Erleben zu Grunde liegen, also „Bereitschaft[en] zum Vollzug bestimmter Erlebnisse oder Verhaltensweisen“ (Brezinka 1977, 80). Hierzu zählen u.a. Kenntnisse, Einstellungen, Handlungsbereitschaften, Interessen etc. (vgl. ebd.).

Die Änderungen der psychischen Dispositionen eines Menschen sind nur dann als Erziehung zu betrachten, wenn sie die Förderung der Persönlichkeit zum Ziel haben (vgl. ebd., 91). Übergeordnetes Ziel ist dabei das Erreichen von Mündigkeit bzw. Selbstständigkeit, die sich in der „Fähigkeit des Menschen zur innengelenkten Lebensführung“ (Geissler 2006, 56) ausdrücken und eine breite Palette an Fähigkeiten meinen, die die Grundlage von Verantwortung (in rechtlicher und moralischer Hinsicht) bilden (vgl. ebd., 60; vgl. auch Menck 1998, 119).

Dennoch werden diese Ziele nicht einfach erreicht oder verwirklicht, da Erziehung in

aufeinanderfolgenden Situationen erfolgt, die sich allerdings nicht schicksalhaft als kompakter Prozess vollziehen (vgl. Oelkers 2001, 277). Vielmehr sind Erziehungsziele Hypothesen, die der Erfahrung ausgesetzt werden (vgl. ebd., 231). Ob diese Ziele tatsächlich auch erreicht werden, ist zum Zeitpunkt des erzieherischen Handelns ungewiss (vgl. Brezinka 1990, 87), denn menschliches Verhalten ist nicht kausal determiniert (vgl. Geissler 2006, 60). Sie sind auch nicht im Sinne eines technologischen Erziehungsverständnisses veränderbar, vielmehr sind Intention und Wirkung in der Erziehung nicht immer deckungsgleich (vgl. Oelkers 2001, 277).

Grundlegend ist ferner, dass die hier beschriebenen Dispositionen von Menschen durch pädagogisches Handeln nur indirekt verändert werden können, indem Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden. Die Leistung des Lernens muss aber der Lernende selbst vollbringen (vgl. Brezinka 1990, 85). Es ist dabei auch möglich, dass der Lernende die gewünschten psychischen Dispositionen auch ohne die Unterstützung durch Lernhilfen erreicht (vgl. ebd., 86).

3. Es wurde bisher an mehreren Stellen deutlich, dass der Ausgang erzieherischer Handlungen und Situationen ungewiss ist. Würde man davon ausgehen, dass die gewünschten Veränderungen der psychischen Dispositionen eines Menschen in planbarem Maße steuerbar wären, so würde sich der Erziehende eine „Verfügungsgewalt“ über die Lernenden anmaßen, die so nicht zu verwirklichen und auch nicht erstrebenswert ist (vgl. Brezinka 1977, 89). Das Scheitern, das Misslingen von Erziehungsversuchen ist also immer auch Teil des Erziehungsgeschehens. Damit befreit sich das hier vorgestellte Erziehungsverständnis auch gleichsam von einer „historischen Selbstzumenung“ (Oelkers 2001, 256). Erziehung bleibt somit Versuchshandeln, denn „Menschen sind nicht das, was die Erziehung aus ihnen machen will (ebd., 266). Dennoch wird Erziehung dadurch nicht beliebig, da pädagogische Situationen einmalig und unwiederholbar sind (vgl. ebd., 279) und pädagogische Handlungen sowie ihre Wirkungen - auch die unerwünschten - nicht zurückgenommen werden können. Somit erwächst aus professionellem pädagogischen Handeln eine enorme Verantwortung, der sich der pädagogisch Handelnde zum Zeitpunkt des Handelns bewusst sein und die er hinsichtlich seiner Handlungen übernehmen muss (vgl. ebd., 280). Keine Verantwortung kann er indes für durch seine Unterstützung Gelerntes, was für unmoralische Zwecke eingesetzt wird, übernehmen (vgl. Giesecke 1996, 29). Hier bleibt das Risiko der Erziehung bestehen, dass nicht nur das vom Erzieher intendierte, sondern – als Nebenwirkung - auch nicht intendierte Dispositionen erlernt werden.

4. Erziehung bedeutet „Lernen ermöglichen“ (Giesecke 1996, 15). Wenn sich Erziehung im Lernen manifestiert, so gilt für sie: „Gelernt habe ich dann etwas, wenn ich etwas weiß oder kann, was ich vorher nicht gewusst oder gekonnt habe“ (ebd., 25). Diese Aussage ist zunächst richtig, jedoch ist nicht jede beliebige soziale Handlung, durch

die jemand zum Lernen bewegt wird, auch eine erzieherische Handlung. Dies wird sie erst, wenn ihr eine erkennbare Förderabsicht zu Grunde liegt. Eine Förderabsicht ist dann gegeben, wenn der erzieherisch Handelnde mit seinem Handeln die Absicht hat, die Persönlichkeit der „zu Erziehenden“ um als wertvoll angesehene Dispositionen zu erweitern oder bereits vorhandene Qualitäten zu bewahren oder auszubauen (vgl. Brezinka 1977, 91). Erziehung bedeutet also nicht das bloße Verändern der Persönlichkeit eines Menschen, sondern zielt immer auf das „Verbessern“ der Persönlichkeit ab (vgl. ebd., 92). Die Bewertung dessen, was als wertvoll angesehen wird, ist dabei relativ und hängt in hohem Maße von dem Normen- und Wertesystem, dem der Erziehende sich verpflichtet fühlt, ab²³ (vgl. ebd., 90).

5. Mit Subjekten der Erziehung sind hier zum einen die „zu Erziehenden“ als auch die erzieherisch Handelnden gemeint. Als problematisch bei der Beschreibung professionell pädagogischen Handelns erweist sich der historische Anspruch der Pädagogik, für die gesamte Persönlichkeit eines Menschen zuständig zu sein (vgl. Oelkers 2001, 256). In diesem Erziehungsverständnis wird dem Pädagogen eine „ganzheitliche“ Rolle zugesprochen, der er niemals gerecht werden kann. Eine umfassende Beziehung zwischen Erzieher und „zu Erziehendem“ besteht allenfalls innerhalb von Familien (vgl. Giesecke 1996, 112). Für das professionelle Erziehungsgeschäft gilt also, dass der Erziehungsanspruch nie den ganzen Menschen betreffen kann (vgl. Oelkers 2001, 256). Von daher muss die pädagogische Professionalität partikularisiert und als das Ermöglichen von Lernen in unterschiedlichen Kontexten verstanden werden (vgl. Giesecke 1996, 113). Auch die Dauer professionell pädagogischer Beziehungen ist begrenzt, da unterschiedliche „pädagogische Settings“ wie Schule, Sportverein etc. nacheinander stattfinden und einem bestimmten zeitlichen Rahmen unterliegen (vgl. ebd., 117).

Eine pädagogische Beziehung benötigt also eine „gemeinsame Sache“, deren Ansprüche, die sich daraus ergeben, der Erziehende umsetzen muss (vgl. ebd., 123). Von daher hat er einen partiellen Wissens- und Könnensvorsprung (vgl. Brezinka 1990, 94), wobei Lebensalter kein notwendiges Kriterium von Erziehung ist, da das Ältersein nicht unbedingt geistige und moralische Überlegenheit bedeutet (vgl. Brezinka 1977, 94). So ist es auch falsch, bei dem Adressaten von Erziehung von „Erziehungsbedürftigkeit“ zu sprechen. Diese setzt das Vorhandensein von Defiziten voraus, die aber weder vorhanden noch zu begründen sind (vgl. Oelkers 2001, 256). Erziehung hat somit kein Gesamtdefizit der Adressatinnen und Adressaten zur Voraussetzung (vgl. ebd.), ferner kann sie keine Persönlichkeit erschaffen und geht somit nicht von Objekten der Erziehung, sondern von Subjekten als Adressatinnen und Adressaten von Erziehung aus (vgl. Giesecke 1996, 32). Sie ist nicht Herrschaft über von Geburt an gegebene Indi-

²³In Bezug auf die Förderung junger Menschen in Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege - also auch im Jugendarrest - ist als normative Grundlage das JGG und das dort formulierte Ziel des Jugendstrafrechts in § 2 Abs. 2 (Entgegenwirken erneuter Straftaten unter Ausrichtung aller Maßnahmen am Erziehungsgedanken) zu nennen.

vidualität, sondern „vertritt also vormundschaftlich die Zukunft des Heranwachsenden gegenüber solchen momentanen Begehungen, die seine spätere Selbständigkeit gefährden“ (Geissler 2006, 45).

Die „zu Erziehenden“ nehmen keine rein passive Rolle an, sie sind vielmehr aktiv am Erziehungsprozess beteiligt, indem sie die eigene Freiheit besitzen, Lerngelegenheiten, die ihnen durch die Erziehenden angeboten werden, anzunehmen oder abzulehnen (vgl. Menck 1998, 89). Es bleibt beim oben beschriebenen „Versuchscharakter“ von Erziehung, weil alle erzieherischen Handlungen lediglich Impulse darstellen, die nicht zwingend von den „zu Erziehenden“ als sinnvoll erachtet werden (vgl. ebd.). Die Wahrscheinlichkeit, dass der „zu Erziehende“ ihm zur Verfügung gestellte Lerngelegenheiten wahrnimmt, steigt mit den Werten, die er darin für sich sieht. Die Bereitschaft, sich darauf einzulassen, schwindet in dem Maße, wie der Erziehende sich selbst nicht auf seine vermittelten Werte einlässt bzw. versucht, sie zu erreichen (vgl. ebd., 89f.).

6. Die Anzahl professioneller pädagogischer Felder ist sehr groß und lässt eine Einordnung komplex und unübersichtlich erscheinen (vgl. Seitter 2011, 88). So lassen sich Orte, an denen pädagogisches Handeln stattfindet, u.a. nach

- Lebensalter (z.B. Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Erwachsenenbildung),
- Formalorganisation (also das formale Bildungssystem mit seinen Unterkategorien),
- Lernformen (also die Unterscheidung in formales, non-formales und informales Lernen),
- Zielgruppe (z.B. junge Menschen im Übergang zum Berufseinstieg),
- Inhalt (z.B. Verkehrserziehung) sowie dem
- Selbstverständnis (z.B. als explizite oder implizite Bildungseinrichtung) (vgl. Seitter 2011, 89f.).

ordnen.

Anhand dieser Ordnungsmöglichkeiten zeigt sich, dass der Begriff des „Pädagogischen Feldes“ sehr umfassend und sein Rahmen schwer abzustecken ist.

Eine „Minimaldefinition“ könnte darin bestehen, dass pädagogische Felder Orte sind, an denen pädagogische Situationen ermöglicht werden (vgl. Giesecke 1996, 55) und dass das Arrangement solcher Felder den pädagogischen Rahmen bildet. Da pädagogische Felder eben häufig auch nach formalen Gesichtspunkten gegliedert sind, die sich aus dem jeweiligen institutionellen Rahmen wie z.B. Schule, Jugendzentrum, Kindergarten,

Heimerziehung etc. ergeben, stellen sie keine ausschließlich pädagogischen Einrichtungen dar, denn sie unterliegen auch rechtlichen Rahmenbedingungen und Erwartungen des jeweiligen Trägers (vgl. ebd., 53).

Grundlegend für ein pädagogisches Feld ist die Ermöglichung wechselseitigen und unmittelbaren Handelns (vgl. ebd., 55). Es ist gekennzeichnet von Komplexität, da hier nicht nur zwei Menschen, sondern ganze Gruppen interagieren. Von daher ergeben sich Prozesse, die pädagogisch relevant sind, aber nicht nur von den Erziehenden ausgehen (vgl. ebd., 56). Es ist deshalb schwierig, deren Persönlichkeit als für ein pädagogisches Feld maßgeblich hervorzuheben, da hier viele Faktoren wirken und möglicherweise erzieherische Absichten und tatsächliche Wirkungen auseinanderlaufen. Die Überbetonung der Erziehenden könnte dann zur Folge haben, dass mögliche Misserfolge den „zu Erziehenden“ als „Erziehungsunwilligkeit“ zur Last gelegt werden (vgl. Geissler 2006, 92). Letztlich hängt aber die Wirkung von Erziehungsmitteln, der Umgang mit Erfolg und Misserfolg maßgeblich vom Arrangement des pädagogischen Feldes ab (vgl. ebd., 93).

7. Erziehung zielt auf die Veränderung der psychischen Dispositionen der Adressatin bzw. des Adressaten. Es wurde dargestellt, dass dabei nur dann von Erziehung gesprochen werden kann, wenn dahinter eine Förderabsicht steht, dass also nur die als wertvoll erachteten Dispositionen aufgebaut, bewahrt und ausgebaut werden. Was als wertvoll erachtet wird, hängt vom Werte- und Normensystem, dem sich der erzieherisch Handelnde verpflichtet fühlt, ab. Das Vorhandensein eines solchen Wertesystems ist für Erziehung unerlässlich (vgl. Speck 1996, 37).

Pädagogisches Handeln ist dabei einerseits immer auch durch Normen begrenztes Handeln, da dieses Handeln –je nach Art des pädagogischen Feldes - in einen bestimmten administrativen bzw. rechtlichen Rahmen eingebettet ist. Es muss sich andererseits inhaltlich an einem Wertesystem orientieren, um Erziehungsziele, die als wertvoll angesehen werden, überhaupt erst formulieren zu können.

Speck (1996, 40) liefert für den Wertebegriff folgende Definition, die auch hier zu Grunde gelegt werden soll:

Werte stellen so etwas wie eine Richtschnur, ein Reflexionsraster oder einen Kriterienkatalog für Werturteile und sittliche Handlungen dar. (...) Als solche werden sie für das eigene Gewissen bindend.

Welcher Richtschnur sollen sich die Erziehenden nun aber bedienen, wenn Normen und Werte dynamisch sind, sich im Laufe der Zeit ändern und sich von Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheiden (vgl. Klages 1988, 9)? Orientierungshilfe in diesem komplexen Wertekanon bieten für diese Gesellschaft allgemein gültige Regelwerke, die die Grundlage für professionelles erzieherisches Handeln darstellen: Hier wäre zunächst das Grundgesetz (GG) zu nennen, beginnend mit Art.1 S. 1: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“

Dieser Grundsatz der deutschen Verfassung bildet die Basis allen staatlichen Handelns

und aller gesetzlichen Vorschriften, so dass letztlich auch (professionell) pädagogisches Handeln dadurch normiert wird. Pädagogisches Handeln ist also der Würde des Menschen verpflichtet. Das bedeutet, dass „kein Mensch [darf] wie eine Sache behandelt werden, vollständig entrechtet, unmenschlichen und erniedrigenden Strafen und Behandlungsweisen ausgesetzt, gefoltert oder als so genanntes lebensunwertes Leben vernichtet werden darf“ (Thurich 2006, 35).

Orientierung für den normativen Rahmen pädagogischen Handelns bietet ferner das SGB VIII, das in § 1 Abs. 1 allen jungen Menschen in Deutschland ein Recht auf Entwicklungsförderung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zusichert.

Weitere nationale Gesetzeswerke wie die Schulgesetze der Länder und die Jugendstrafvollzugsgesetze der Länder formulieren Auftrag und Grenzen pädagogischen Handelns je nach institutionellem Kontext. Werteorientierung bietet ferner das nationale und internationale „Soft-Law“, also nicht rechtsverbindliche Übereinkünfte, Leitlinien oder Absichtserklärungen, die zwar nicht wie Gesetze rechtlich binden, aber dennoch Einfluss auf gesellschaftliche Zusammenhänge – z.B. pädagogisches Handeln in verschiedenen Institutionen - nehmen und zur Entstehung von Gewohnheitsrecht beitragen können (vgl. Hamm 2007, 301). Art. 1 der UN-Menschenrechtserklärung von 1948 lautet bspw.: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“ Ähnlich der deutschen Verfassung geht auch die Menschenrechtserklärung von einem humanistischen Menschenbild aus, das den Menschen als etwas Ganzes versteht, ohne eine Reduzierung auf einzelne Persönlichkeitsaspekte, wie z.B. Störungen, vorzunehmen. Menschen sind demnach einzigartig, aber immer auf zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen. Sie sind eigenständige und wertvolle Persönlichkeiten, die ihr Verhalten bewusst steuern und verändern können.²⁴

Aus diesem Grunde aber können Werte nicht einfach „anbezogen“ werden, denn sie müssen vom Einzelnen selbst erlernt und für das eigene Gewissen bindend werden (vgl. Speck 1996, 41). Sehr wohl jedoch fließt die Werthaltung der Erziehenden maßgeblich in den Erziehungsprozess ein, sie ist – wie oben bereits festgestellt wurde – für diesen unentbehrlich. Auf der Basis eines humanistischen Menschenbildes, das den Einzelnen als „Wertesubjekt“ (ebd.) begreift, besteht aber die Aufgabe der Erziehenden darin, den „zu Erziehenden“ Werte näher zu bringen, ihnen Anstöße für die Bildung eines eigenen Wertesystems zu liefern (vgl. ebd.).

8. Der Begriff der Sozialisation bezeichnet „die Gesamtheit aller sozialen Prozesse [bezeichnet], in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird“ (Kron 2009, 40). Damit sind sowohl die bewussten als auch die unbewussten Pro-

²⁴Zum humanistischen Menschenbild in der Pädagogik und der Psychologie vgl. z.B. Pallasch, W. & Kölln, D. 2009, 18ff.

zesse der Übernahme der gesellschaftlichen Werte, Normen und Rollen gemeint (vgl. Huppertz & Schinzler 1975, 187).

Dabei ist die Erziehung von der Sozialisation abzugrenzen bzw. als ein Teilprozess der Sozialisation zu betrachten: Erziehung ist der Teil von Sozialisation, der von erziehenden Personen bewusst intendiert wird und bei dem es „speziell um persönlichkeitsbildende und reflexive, von dem handelnden Individuum selbst bestimmte Lernvorgänge geht“ (Kron 2009, 46). Sozialisation als Ganzes hingegen ist der lebenslange Prozess, dem ein Mensch stets ausgesetzt ist und „in dessen Verlauf er gesellschaftlich-kulturell handlungsfähig gemacht wird“ (ebd.).

Ein anderes Abgrenzungsmerkmal von Sozialisation und Erziehung ist der Faktor Zeit. Sozialisation ist – wie bereits anklung - ein lebenslanger Prozess, da im Laufe eines Lebens immer wieder neue Rollen übernommen und die damit verbundenen Werte und Normen internalisiert werden müssen (vgl. Huppertz & Schinzler 1975, 190). Erziehung endet mit dem Erreichen des Erziehungsziels der Mündigkeit, d.h. des selbstständigen Lebens in eigener Verantwortlichkeit. Von daher geht Sozialisation zeitlich über den Erziehungsprozess hinaus und ist als übergeordneter Begriff zu verstehen (vgl. ebd., 191).

9. Neben der Sozialisation ist die Erziehung von der (Psycho-)Therapie abzugrenzen. Auf der Grundlage der ursprünglichen Therapiebedeutung als „Methoden des Heilens“ ist eine solche Abgrenzung noch sehr einfach vorzunehmen: Nach jener Definition ist das Therapieren eine medizinische bzw. ärztliche Methode und keine pädagogische Aufgabe und kann lediglich den Rahmen für die Erziehung eines jungen Menschen schaffen (vgl. Haeberlin 2005, 16).

Allerdings basiert Therapie heute nicht mehr unbedingt auf dem medizinischen Modell und folgt nicht zwingend einem Ursache-Wirkungs-Prinzip seelischer Probleme, die es zu behandeln gilt. Vielmehr setzen neuere Therapierichtungen wie bspw. die Verhaltenstherapie nicht mehr bei Ursachen von Verhalten an, sondern versuchen, bei Klienten neue Verhaltensweisen anzubahnen und aufzubauen (vgl. ebd., 17). In diesem Moment wird eine Abgrenzung zur Erziehung schwierig, da auch sie darauf angelegt ist, Verhaltensweisen aufzubauen, also das psychische Dispositionsgefüge eines „zu Erziehenden“ zu verändern. An der Stelle gibt es Überschneidungen von Therapie und Erziehung, so dass Therapieziele immer auch auf die Ziele der Erziehung abgestimmt sein müssen. Weitere Unterscheidungsmerkmale von Therapie und Erziehung liegen in der jeweils unterschiedlichen zeitlichen Intensität, der unterschiedlichen Zentrierung auf das Individuum und „der fachlich anders gearteten Auseinandersetzung mit Sozialisations- und Entwicklungsstörungen“ (Mutzek 2008, 13).

Zusammenfassend kann zum Verhältnis zwischen Therapie und Erziehung Folgendes festgehalten werden:

Wenn Therapie primär auf Linderung von subjektivem Leiden ausgerichtet

ist, dann ist sie noch nicht als Erziehung zu betrachten, sondern sie schafft Voraussetzungen für die Erziehung. Wenn Therapie primär auf den Aufbau von neuen seelisch-geistigen Strukturen eines Menschen hinarbeitet, dann ist diese Therapie vorwiegend Erziehung und gehört auch unter die Kontrolle der Heilpädagogen und Heilpädagoginnen, die ja Erziehungsspezialisten sind. (Kobi 1983, 294ff.)

Abschließend ist zu erwähnen, dass pädagogische Handlungen für die Adressatinnen und Adressaten durchaus therapiewirksam sein können, also bspw. seelische Leiden reduzieren, dennoch kann diese eher „zufällige“ Therapiewirksamkeit nie Intention der Erziehung sein.

2.4.1 Grundformen pädagogischen Handelns

Erziehung bedeutet „Lernen ermöglichen“ und manifestiert sich in konkreten Situationen, in denen (junge) Menschen Inhalte, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen, die der Förderung ihrer Persönlichkeit zuträglich sind (s.o.). Es stellt sich nun die Frage, auf welche Weise diese genannten Dinge in Lernsituationen vermittelbar sind.

Dazu dienen die Grundformen pädagogischen Handelns, die als soziale Handlungen in der realen Welt pädagogische Situationen erst konstruieren.

Die verschiedenen Formen pädagogischen Handelns lassen sich überdies benennen und systematisieren. Giesecke (1996, 79ff.) nennt fünf Grundformen pädagogischen Handelns:²⁵

1. Unterrichten (oder „Lehren“; vgl. Helsper 2011, 125ff.)
2. Informieren
3. Beraten
4. Arrangieren
5. Animieren

Das **Unterrichten** unterscheidet sich von den anderen Formen der Erziehung dadurch, dass es nicht im Alltagsleben stattfindet, sondern immer in Situationen geschieht, in denen die Unterrichtenden und die Lernenden aus ihrem jeweiligen Alltag heraustreten

²⁵Diese fünf Grundformen können als „Kerngeschäft“ pädagogischen Handelns bezeichnet werden, wobei sie in der erziehungswissenschaftlichen Literatur durch weitere Formen ergänzt werden wie z.B.: Lernen (vgl. Dinkelaker 2011a, 133ff.), Üben (vgl. Brinkmann 2011, 140), Helfen (vgl. Thole & Hunold 2011, 147ff.), Disziplinieren (vgl. Radtke 2011, 162ff.), Evaluieren (vgl. Kuper 2011, 169ff.), Aufmerksamkeit (vgl. Dinkelaker 2011b, 175ff.), Didaktik und Methodik (vgl. Prange 2011, 183ff.), präventive Erziehungsformen (vgl. Buchka 2010, 155f.), fördernde Erziehungsformen (vgl. ebd., 158ff.) sowie begleitende Erziehungsformen (vgl. ebd., 160ff.).

(z.B. Schule, Universität etc.) (vgl. Giesecke 1996, 79). Mit Unterrichten ist hier nicht das Informieren, sondern die verständliche Wissensvermittlung durch einen „Mehrwissenden“ bspw. im Sinne eines Vortrags gemeint (vgl. ebd., 82). Das Unterrichten kann methodisch vielfältig geschehen z.B. durch den Einsatz verschiedener Medien (Filmausschnitte, Fotos, Folien etc.).

Dieses Verständnis von „Unterrichten“ vermittelt allerdings den Eindruck, als ginge es dabei lediglich um die Wissensvermittlung im klassischen Schulkontext. Die Verfasserin versteht den Begriff des „Unterrichtens“ als umfassender, es kann sich in zahlreichen alltäglichen Situationen ereignen (vgl. Helsper 2011, 125), wenn Eltern ihrem Kind bspw. zeigen („lehren“), wie man Fahrrad fährt.

Allerdings ist Giesecke insoweit zuzustimmen, als dass das Lehren durchaus aus dem Alltag heraustreten kann (dann z.B. im Schulkontext), was in der Regel mit besonderen Lehrarrangements einhergeht und mit einer differenziertere Methodisierung verbunden ist (vgl. Helsper 2011, 125). Die pädagogische Grundform des „Unterrichtens“ bzw. „Lehrens“ könnte folgendermaßen zusammengefasst werden:

Lehren ist die von einem Akteur ausgehende absichtsvolle Haltung und Vermittlung irgendeiner Sache gegenüber einem Adressaten, der dieser Sache nicht oder ungenügend mächtig ist, mit dem Ziel, diesem deren Aneignung zu eröffnen, wobei die Akte des Lehrens selbst - das mehr oder weniger methodisiert sein kann - noch nichts über dessen Erfolg aussagen, darüber, ob die Sache auch gelernt wird. Lehren ist somit durch die Vermittlungsabsicht und nicht durch den Aneignungserfolg gekennzeichnet. (Helsper 2011, 125)

Das **Informieren** dagegen ist immer auf aktuelle Lebenssituationen bezogen und befreit das Verhalten von Menschen von Unsicherheiten (vgl. Giesecke 1996, 84f.). Die Kommunikation geht dabei – anders als beim Unterrichten - nicht stets von den Erziehenden in Richtung der „zu Erziehenden“, sondern auch Kinder und Jugendliche können die Erziehenden informieren. Dennoch stellt das Informieren eine eigene Grundform erzieherischen Handelns dar, da sie für den Lernprozess unverzichtbar ist: Ohne eine Information oder Anleitung des Lehrers kann bspw. eine Arbeitsaufgabe in der Schule von der Schülerschaft nicht bearbeitet werden (vgl. ebd. 85). Das Informieren stellt sich in der Umsetzung nicht so einfach dar, wie es hier erscheinen mag. Präzise Informationen sind nicht immer leicht zu formulieren, auch können Fehlinformationen zur Behinderung der pädagogischen Arbeit führen oder gar Gefahren auslösen. Vor der Information an sich steht also die Diagnose, welche Information wann formuliert werden muss, sowie die Antizipation, also das Vorbedenken möglicher Folgen, die diese Information auslösen kann (vgl. ebd., 86).

Bei der **Beratung** wird das Lernziel von den Ratsuchenden gesetzt. Ihre Probleme stehen im Mittelpunkt des Interesses, das durch die Beratung gelöst werden soll (vgl.

Giesecke 1996, 89). Das Beraten unterscheidet sich vom Unterrichten durch die Individualität und die Diskretion der Beratungssituation (vgl. ebd., 90). Grundlegend für eine realistische Beratung ist eine zutreffende Diagnose, durch die geklärt wird, wie der Handlungsspielraum der Ratsuchenden beschaffen ist, wo ihre Ressourcen und mögliche Grenzen liegen (vgl. ebd., 89). Dabei steht es den Ratsuchenden frei, ob sie den Rat tatsächlich annehmen bzw. ob sie mehrere Handlungsoptionen haben, die sie auch verwerfen können (vgl. ebd., 91f.). Beratung kann einmalig erfolgen, aber auch in einem Prozess geschehen, innerhalb dessen Erfolgskontrollen und Korrekturen möglich sind (vgl. ebd., 90).

Beratung als pädagogische Grundform beschreibt dabei einen genuinen Lernprozess: Erfolgreiche Beratung setzt „Beratbarkeit“ der „zu Erziehenden“ voraus und eröffnet für diese letztlich auch Entscheidungsspielräume. Sie müssen lernen, als „Ratsuchende“ aufzutreten und eigene Anliegen zu formulieren, über die sie dann entscheiden dürfen (vgl. Kraft 2011, 159).

In Beratungssituationen werden keine Kenntnisse oder Fähigkeiten (im Sinne von Wissensvermittlung) erworben, sondern es wird in ihnen etwas gelernt, „das für den eigenen Lebensentwurf oder die eigene Lebensgestaltung unmittelbar gebraucht wird oder notwendig ist“ (ebd., 160).

Das **Arrangieren** ist kein Prozess, in dem eine Pädagogin bzw. ein Pädagoge andere unterrichtet, informiert oder berät. Vielmehr bezieht sich das Arrangieren darauf, eine Lernsituation herzustellen (vgl. ebd., 95). Dabei gibt es verschiedene Arten des pädagogischen Arrangements mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Zum einen schafft das Arrangieren Bedingungen, so dass Lernen überhaupt erst ermöglicht wird und ein pädagogisches Feld entsteht (z.B. das Strukturieren und Untergliedern von Großgruppen in einem Zeltlager) (vgl. ebd., 98).

Methodische Arrangements verändern eine Lernsituation u.a. hinsichtlich der Kommunikationsmöglichkeiten, wenn bspw. ein Stuhlkreis angeordnet wird (vgl. ebd., 99). Oder aber es werden Arrangements genutzt, um eine bestimmte emotionale Stimmung zu erzeugen (z.B. eine bunte Wandgestaltung für eine fröhliche Stimmung) (vgl. ebd., 100). Grundsätzlich ist keine pädagogische Handlung ohne das Arrangement einer pädagogischen Situation möglich, im Schulunterricht z.B. in Form des Tafelbildes, der Sitzordnung oder des Einsatzes bestimmter Medien (vgl. ebd., 102).

Grundsätzlich könnte das „Arrangieren“ auch als Teil z.B. **präventiver Erziehungsformen** (vgl. Buchka 2010, 155f.) verstanden werden, wenn es im Sinne des „Classroommanagements“ verstanden wird. So haben präventive Erziehungsformen zum Ziel, den „zu Erziehenden“ „vor solchen Eindrücken, Erlebnissen und Handlungen [zu bewahren], die seinem Entwicklungsstand in der leiblichen, seelischen und geistigen Reife noch nicht entsprechen“ (ebd., 155).

Das Classroommanagement (das über den Schulkontext auf sämtliche Lern- und Lehrsi-

tuationen zu übertragen ist) ist ebenso darauf gerichtet, Störungen in der Lernsituation durch *Prävention* (und eben nicht durch *Reaktion*) zu vermeiden (vgl. Hennemann & Hillenbrand 2010, 255). Dies setzt ein gutes „Lernarrangement“ bzw. günstige Lernbedingungen voraus (vgl. ebd.). Auf den Punkt gebracht bedeutet dies: Das Arrangieren von bestimmten Lernsituationen schafft einen Rahmen, innerhalb dessen professionelles pädagogisches Handeln möglich wird und der - ein qualitativ hochwertiges und durchdachtes Arrangement vorausgesetzt - Störungen und negative Einwirkungen auf die Lernenden präventiv verhindern kann.

Einen weiteren Teil des Arrangierens stellt die **Aufmerksamkeit** dar. Lernen ist „aufmerksamkeitsbedingt“ (Dinkelaker 2011b, 175), so dass pädagogisches Handeln versucht, „auf die Aufmerksamkeitsbewegungen der Lernenden Einfluss zu nehmen“ (ebd.). Um Aufmerksamkeit in gewünschte Richtungen steuern zu können, bedarf es wiederum bestimmter Lernarrangements, für deren Planung und Gestaltung der Erziehende verantwortlich ist. Genau genommen müsste es „Aufmerksamkeitssteuerung“ heißen, um zu verdeutlichen, dass diese eine von den Erziehenden intendierte Grundform pädagogischen Handelns in Interaktion mit den „zu Erziehenden“ darstellt.

Das **Animieren** stellt den Versuch dar, andere dazu zu bewegen, mögliche Lernchancen in einer (arrangierten) Situation zu nutzen (vgl. Giesecke 1996, 102). Hier wird der enge Bezug des Animierens zum Arrangieren deutlich: Das Arrangieren einer Situation bildet oftmals den Rahmen, innerhalb dessen das Animieren stattfindet (vgl. ebd.). Die Animation soll sodann Menschen dazu bewegen etwas zu tun, was sie von alleine nicht unbedingt tun würden (vgl. ebd., 105). Animation in diesem Sinne könnte auch mit Motivieren gleichgesetzt werden, setzt entgegen dieser aber keine Planmäßigkeit voraus, also dass etwas planmäßig im Sinne einer Zweck-Mittel-Relation gelernt werden kann (vgl. ebd., 107). Das Animieren enthält vielmehr die Möglichkeit des Probierens und Korrigierens (vgl. ebd.), so dass Ergebnisse und Erfolge unverfügbar bzw. unvorhersehbar sind.

Als wichtige Ergänzung zu Gieseckes fünf Grundformen pädagogischen Handelns könnte das **Helfen** betrachtet werden.

Das Helfen ist prinzipiell Teil jeder der hier vorgestellten Grundformen, geht es doch bei ihnen immer darum, die „zu Erziehenden“ in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, ihnen in diesem Sinne also zu helfen. So stellt z.B. die Beratung ganz eindeutig eine Unterstützung für die „zu Erziehenden“ dar, wenn diese in bestimmten Situationen Hilfe zur Entscheidungsfindung benötigen. In Kontexten der Sozialen Arbeit (somit u.a. auch die Jugendstrafrechtspflege und im Speziellen der Jugendarrest) könnte das Helfen als eigene Grundform pädagogischen Handelns etabliert werden, da in ihnen die Förderung des jungen Menschen und seine Unterstützung zur Teilhabe am Leben der Gesellschaft als zentrales Ziel gesetzlich fest geschrieben ist (z.B. § 10 Abs.

1 JAVollzO).²⁶

Die Aufteilung des Erziehungsbegriffs in fünf verschiedene Grundformen inklusive der Ergänzungen durch das „Helfen“ verdeutlicht gleichsam seine Begrenztheit hinsichtlich der Beeinflussung von Gesamtpersönlichkeiten: Erziehung kann nur Teilziele durch unterschiedliche Formen wie z.B. das Unterrichten oder das Beraten anstreben und ggf. verwirklichen.

Das schließt das Zusammenwirken verschiedener Grundformen der Erziehung – wie z.B. das Arrangieren von Unterrichtssituationen und -inhalten – nicht aus, aber es wird deutlich, dass es *die* Erziehung nicht gibt. Es geht bei ihr immer um das „Zur-Verfügung-Stellen“ begrenzter Lernhilfen, deren Ausgang ungewiss ist und wesentlich von den Adressatinnen und Adressaten, bei denen letztlich die Verantwortung für ihre Gesamtpersönlichkeit liegt, abhängig ist (vgl. Giesecke 1996, 77f.).

2.4.2 Das pädagogische Arrangement von Lernprozessen

Erziehung bedeutet „Lernen ermöglichen“. Lernen ist dabei nicht als durch die Erziehungswissenschaften geprägter Begriff zu verstehen, aber als eine Tätigkeit, die „einen für die Erziehung grundlegenden Sachverhalt bezeichnet“ (Menck 1998, 103). Es stellt für Erziehung einen essentiellen Prozess dar, durch den nachhaltige Veränderungen im Erleben und Verhalten von Menschen erlangt werden sollen (vgl. König 2003, 331). Im Sinne eines Beitrags zu einer mündigen und selbstständigen Persönlichkeit sind diese Veränderungen als Erziehung zu bezeichnen, die stets auf die Transformation des psychischen Dispositionsgefüges von Menschen gerichtet sind (siehe Abschnitt 2.4).

²⁶Das **Lernen** wurde oben in Ergänzung zu Gieseckes fünf Grundformen pädagogischen Handelns genannt. Die Verfasserin ist allerdings der Auffassung, dass „Lernen“ keine genuine Grundform professionellen pädagogischen Handelns darstellt, da es idealerweise das repräsentiert, was bei den „zu Erziehenden“ *durch* pädagogisches Handeln angeregt werden soll. „Lernen“ wird weder von den Erziehenden noch von den „zu Erziehenden“ ausgeübt, sondern intendiert. Aus diesem Grunde soll das „Lernen“ hier nicht als Grundform, sondern vielmehr als Grundsatz bzw. „Kerngeschäft“ pädagogischen Handelns verstanden werden.

Ebenso ist das **Üben** nicht im engeren Sinne als pädagogische Grundform zu bezeichnen, da es – verstanden als „besseres Können“ (Brinkmann 2011, 140) – als Form des Lernens eingeordnet werden kann.

Die **Evaluation** als die systematische Reflexion von Erziehung und dessen Kontexten (Institutionen, Curricula, Unterrichtsstunden etc.) (vgl. Kuper 2011, 169) stellt gleichfalls keine Grundform pädagogischen Handelns dar, da diese sich immer in der Interaktion zwischen Erziehenden und den „zu Erziehenden“ ausdrücken.

Das **Disziplinieren** soll hier weniger als Grundform pädagogischen Handelns denn vielmehr als Erziehungsmittel verstanden werden, durch dessen Anwendung pädagogisches Handeln in bestimmten Situationen erst ermöglicht wird (siehe Abschnitt 2.4.2).

Didaktik als „die Lehre von den Formen und Inhalten des Unterrichts“ (Prange 2011, 183) bedeutet vielmehr eine Metatheorie von Unterricht denn eine pädagogische Grundform. Methodik, durch die Inhalte in Lehrsituationen vermittelt wird (vgl. ebd.), könnte als ein Teil des Arrangements spezifischer Lernsituationen verstanden werden, stellt damit aber keine eigene Form pädagogischen Handelns dar.

Diese Veränderung psychischer Dispositionen vollzieht sich über den Einsatz erzieherischer Mittel, deren Anwendung zugleich auf die Bildung, die Festigung oder die Veränderung psychischer Dispositionen wie das Verhalten, die Einstellung sowie die Motive von Lernenden abzielt (vgl. Geissler 2006, 136).

Erziehungsmittel verfolgen immer einen ganz bestimmten Zweck und zwar die Ver selbstständigung der Lernenden (vgl. ebd., 142), die – grob formuliert - über die Veränderung ihrer Dispositionsgefüge bedingt wird (vgl. ebd., 144).

In einem ersten Schritt soll nun beschrieben werden, wie Lernen „funktioniert“ bzw. welche Bedingungen zu erfüllen sind, damit Lernen gelingen kann. Dazu werden im Folgenden zunächst klassische Theorien aus der Lernpsychologie vorgestellt. Dabei ist der Verfasserin bewusst, dass das Feld der Lerntheorien sehr umfassend ist, weshalb diese hier nicht in Gänze dargestellt werden können. Vielmehr sollen die folgenden Ausführungen von der Frage gelenkt und eingegrenzt werden, welche Minimalbedingungen erfüllt sein müssen, damit jungen Menschen unter institutionellen Bedingungen - einschließlich des Jugendarrests - Lernen ermöglicht wird, das für sie im Idealfall einen Fortschritt in Bezug auf das Erlangen von Mündigkeit bedeutet.

In einem weiteren Schritt sollen die Erziehungsmittel erläutert werden, da mit ihrer Anwendung Lernprozesse als pädagogische Situationen arrangiert werden. Deutlich wird dieser Zusammenhang in folgendem Zitat Mencks (1998, 129):

Als ‚Erziehungsmittel‘ kann man alle Maßnahmen von Erziehern bezeichnen, die dazu dienen, eine Situation als eine pädagogische Situation herzustellen und aufrechtzuerhalten. Und insofern erhalten diese Maßnahmen ihren Sinn mittelbar wiederum vom Zweck der Erziehung, also der Mündigkeit der Zöglinge.

Für den Jugendarrest erlangen diese Erkenntnisse an Bedeutung, weil sich hier die Frage stellt, wie das gesetzliche Ziel in der realen Situation des Arrestvollzuges umzusetzen ist.

Durch seine rechtliche Zielbestimmung erhält auch der Jugendarrest implizit den Auftrag, psychische Dispositionen - nämlich diejenigen, die mit der Begehung von Straftaten korrelieren - zu erhalten, zu verändern und/oder aufzubauen. Die folgenden Ausführungen leisten einen Beitrag zur Klärung der Art und Weise, die dieses ermöglicht.

Ausgewählte Theorien des Lernens

Lernen beschreibt grundsätzlich einen Prozess der Veränderung, dessen Ergebnis die Veränderung des Verhaltenspotentials darstellt (vgl. Kiesel, A. & Koch, I. 2012, 11). Dabei ist bewusst die Rede von „Verhaltenspotential“, da auch dann etwas gelernt wurde, wenn das neu erlernte Verhalten nicht unmittelbar gezeigt wird, das Potential dazu aber vorhanden ist (vgl. Winkel et al. 2006, 13).

Dennoch ist die Äußerung der Verhaltensänderung in irgendeiner Form zentral, denn erst diese macht das Lernen beobachtbar, wobei der Lernprozess selbst nicht beobachtbar ist (vgl. Kiesel & Koch 2012, 11f.). Ferner können nur längerfristige und relativ stabile Änderungen der Verhaltenspotentials als Lernen bezeichnet werden (vgl. ebd.). Ein weiteres Merkmal von Lernen ist die Erfahrung: Diejenigen Prozesse, die nicht auf Erfahrung, sondern z.B. auf körperlicher Reifung basieren, können nicht als Lernen definiert werden (vgl. ebd., 12).

Dabei ist der Begriff des „Verhaltens“ erweitert zu verstehen, da in diesem Zusammenhang zum einen motorische Verhaltensäußerungen (also Bewegungen) und physiologische Veränderungen (z.B. die Herzrate) sowie zum anderen kognitive und emotionale Reaktionen (z.B. verbale Äußerungen bzw. Mimik) gemeint sind (vgl. Winkel et al. 2006, 12).

Zum Prozess des Lernens und welche Mechanismen diesem zu Grunde liegen, existieren unterschiedliche Theorien. Als zwei zentrale und klassische Richtungen sind das assoziative Lernen sowie das sozial-kognitive Lernen zu nennen.

Das assoziative Lernen beschreibt Lernvorgänge, „bei denen Zusammenhänge (Assoziationen) erworben werden“ (Winkel et al. 2006, 15), wobei hier zwischen dem klassischen Konditionieren (also Assoziationen zwischen Reizen) und dem operanten Konditionieren (Zusammenhänge zwischen Verhaltensweisen und Konsequenzen) zu unterscheiden ist. Insbesondere die Theorie der operanten Konditionierung wird der Strömung des „Behaviorismus“ zugeordnet. Zwar wird häufig auch der Ansatz der klassischen Konditionierung nach Pawlow dazu gezählt, dieser ist aber der Reflexologie (Reaktionen werden ausschließlich als physiologische Reflexe gedeutet) zuzuordnen, obschon beide Theorien große Schnittmengen zueinander aufweisen (vgl. Schönflug & Schönflug 1997, 15).

Das sozial-kognitive Lernen beschreibt Lernprozesse, die in Interaktion mit der sozialen Umwelt stattfinden und stützt sich dabei im Wesentlichen auf kognitive Variablen wie Wahrnehmung und Erwartungen (vgl. ebd., 16).

Die drei Theorien der klassischen Konditionierung, der operanten Konditionierung und des sozial-kognitiven Lernens sollen im Folgenden in Tabellenform überblicksartig dargestellt werden (Tab. 19 - 21). Dabei soll neben den jeweiligen Kernaussagen und -begriffen insbesondere auch die jeweilige Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse herausgearbeitet werden.

Diese Übersichten stellen nur einen Ausschnitt aus dem Gesamt der Lerntheorien dar und erklären jeweils für sich nicht allein und abschließend die Prozesse des Lernens. Es können daraus allerdings einige zentrale Aspekte des Lernens geschlossen werden, die für das Arrangement gelingender Lernprozesse grundlegend sind, obschon die stark mechanistische Sichtweise der klassischen Konditionierung und des Behaviorismus relativiert werden muss.

Kernaussage	<p>Dem Lernen liegt die Logik des Reiz-Reaktions-Mechanismus zu Grunde. Dabei wird dann etwas gelernt, wenn mit bereits vorhandenem Verhalten auf neue Reize reagiert wird (vgl. Steiner 2006, 125) bzw. wenn zwei Umgebungsreize miteinander verknüpft werden (vgl. Mietzel 2001, 125). Dieser Lernmechanismus geschieht in folgender Weise: Eine unconditionierte Reaktion (UR), die auf einen unconditionierten Reiz (US) folgt, wird durch die Beigabe eines neutralen Reizes (NS) dauerhaft zu einer konditionierten Reaktion (CR). Der neutrale Reiz wird so zum konditionierten Reiz (CS). Es ergibt sich folgendes Schema (Steiner 2006, 160):</p>
Zentrale Elemente	<div style="text-align: center;"> </div> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Generalisation</i>: es wird auch auf Reize reagiert, die dem konditionierten Reiz gleichen, dazu bedarf es keiner zusätzlichen Konditionierung (vgl. Mietzel 2001, 128) - <i>Diskrimination</i>: Ein Lebewesen lernt, nur auf spezifische Reize zu reagieren und diese von ähnlichen Reizen zu unterscheiden - <i>Extinktion</i>: eine konditionierte Reaktion wird zum Erlöschen gebracht, wenn auf den konditionierten Reiz dauerhaft keine Reaktion mehr folgt (vgl. ebd.) - es besteht die Möglichkeit der Konditionierung emotionaler Reaktionen, insbesondere der Furcht (vgl. ebd., 129)
Empirische Dimension	<p>Versuche mit Hunden (der berühmte „Pawlowsche Hund“): dadurch konnte der Nachweis erbracht werden, dass Hunde durch den Einsatz eines (zunächst) neutralen Reizes konditionierte Reaktionen zeigen (nachzulesen z.B. bei Bednorz & Schuster 2002, 54f.)</p>
Bedeutung für Lernsituationen	<ul style="list-style-type: none"> - neutrale Reize erhalten oft auch in Lernsituationen die Funktion konditionierter Reize (vgl. Mietzel 2001, 130) - bestimmte Lerninhalte, Lehrpersonen, Lernorte und Lehrmaterialien können zu konditionierten Reizen werden (durch Lob, Tadel, Missbilligung etc. (vgl. ebd., 130) - durch entsprechende Rückmeldungen durch die Lehrperson kann beim Lernenden Stolz und Freude, aber auch Unzufriedenheit oder Beschämung hervorgerufen werden (vgl. ebd.) - die Lehrenden sind in der Pflicht, bei den Lernenden positive Gefühle hinsichtlich der Lernsituation zu wecken (vgl. ebd.) - wichtig auch: die Schaffung eines positiven Lernklimas (vgl. ebd.) - zudem: Lernende müssen Misserfolge auf die konkrete Aufgabenstellung beziehen und nicht als Abwertung ihrer Person verstehen. Der Lehrende muss dem Lernenden gegenüber daher allgemeine Wertschätzung entgegenbringen (vgl. ebd.)
Kritik	<ul style="list-style-type: none"> - klassische Konditionierung impliziert, dass ein Lehrender immer Kontrolle über das Verhalten des Lernenden haben muss: in der Realität unmöglich (vgl. Mietzel 2001, 168) - Mechanisierung von Menschen bedeutet Entmenschlichung (vgl. Lefrançois, Leppmann & Angermeier 2003, 219) - menschliche Interaktion ist mehr als das Zusammenspiel von Reizen und Reaktionen (vgl. ebd.) - schwierig: Tierexperimente auf das menschliche Verhalten zu übertragen (vgl. ebd.) - die klassische Konditionierung erklärt nicht den Erwerb neuer Reaktionen (vgl. ebd.) - im Kern gilt auch die Kritik an der operanten Konditionierung (s. Tab. 20)

Tabelle 19: Klassisches Konditionieren (eigene Übersicht)

Kernaussage	<p>Es wird davon ausgegangen, dass Konsequenzen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Verhaltensweise beeinflussen (vgl. Mietzel 2001, 136). Es geht dabei um die Verknüpfung von Reaktionen bzw. Verhaltensweisen (R) mit einem Reiz, der als Verstärker dient (S^r) (vgl. Steiner 2006, 142). Daraus ergibt sich folgendes Schema (Steiner 2006, 142):</p> <p style="text-align: center;">R ——— S^r</p>
Zentrale Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - <i>positive Verstärkung</i>: Erhöhen der Auftrittswahrscheinlichkeit von Verhalten durch Belohnung (vgl. Mietzel 2001, 136) - <i>aversiver Reiz</i>: unangenehmer Reiz, auf den Lebewesen mit Flucht oder Vermeidung reagieren (vgl. ebd., 137) - <i>negative Verstärkung</i>: Erhöhen der Auftrittswahrscheinlichkeit von Verhaltensweisen durch Entfernung eines aversiven Reizes (vgl. ebd., 138) - <i>diskriminativer Reiz</i>: Reiz, der eine Unterscheidung bzw. Wahlmöglichkeit signalisiert (Steiner 2006, 143) - <i>shaping</i>: Verhaltensformung; es werden sukzessive solche Verhaltensweisen verstärkt, die dem erwünschten Verhalten ähneln (vgl. Mietzel 2001, 141)
Empirische Dimension	<p>Versuche mit Ratten und Tauben (so genannte „Skinner-Box“): in einer Käfig-Vorrichtung wurde das Verhalten von Tieren (Drücken eines Hebels > (R) durch Verstärkung (Erhalten einer Futterpille > (S^r) kontrolliert (nachzulesen z.B. bei Mietzel 2001, 135f.)</p>
Bedeutung für Lernsituationen	<ul style="list-style-type: none"> - insbesondere das Lob kann als (positiver) Verstärker fungieren: regelmäßige (positive) Rückmeldungen des Lehrenden an den Lernenden sind wichtig, um diesem Orientierung hinsichtlich seines Lernfortschritts zu bieten (vgl. Mietzel 2001, 157) - ein Lob sollte nur bei tatsächlicher Verbesserungen der Lernleistungen gegeben werden (vgl. ebd., 158) - das Lob darf nicht als Trost nach Misserfolgen dienen (vgl. ebd.) - das Hervorheben eines einzelnen Lernender als Vorbild sollte vermieden werden, da dieser sonst in Konflikte mit seinen „Mitlernenden“ geraten kann (vgl. ebd.)
Kritik	<ul style="list-style-type: none"> - behavioristische Theorien können nicht alle Formen der Verhaltensänderung erklären (vgl. Steiner 2006, 163) - das Verhalten von Menschen hängt nicht ausschließlich von Umweltbedingungen ab (vgl. Mietzel 2001, 168) - im Kern gilt auch die Kritik an der klassischen Konditionierung (s. Tab. 19)

Tabelle 20: Operantes Konditionieren (eigene Übersicht)

Um die beiden Ansätze des assoziativen Lernens für Lehr- und Lernsituationen nutzbar zu machen, sollte berücksichtigt werden, dass sie allein noch kein umfangreiches pädagogisches Konzept darstellen und sinnvoll in ein Gesamtkonzept eingebettet werden müssen, damit das Arrangieren von Lernprozessen nicht zur reinen „Dressur“ der Lernenden verkommt. Vor diesem Hintergrund ist auf einen sensiblen Umgang mit Verstärkersystemen in pädagogischen Einrichtungen (z.B. „Punktesysteme“ zur Belohnung und Sanktionierung erwünschten bzw. unerwünschten Verhaltens) hinzuweisen. Diese Bedenken sollen in Teil II dieser Arbeit (in Abschnitt 6.1) nochmals aufgegriffen und diskutiert werden.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse des assoziativen Lernens besteht darin, dass Rückmeldungen an die Lernenden für ein positives Lernklima und zur Verbesserung der Lernleistungen unerlässlich sind. Dabei wurde auch deutlich, dass Misserfolge und negative Rückmeldungen nicht die Gesamtpersönlichkeit der Lernenden herabsetzen dürfen, sondern stets auf den Lerngegenstand bezogen, zukunftsgerichtet („wie kann der

Kernaussage	Menschen lernen auf der Grundlage kognitiver Prozesse: Durch die Verarbeitung von Informationen über die Struktur von Verhaltensweisen sowie Ereignisse in der Umwelt werden symbolische Repräsentationen gebildet, die wiederum als Grundlage für Verhaltensweisen fungieren (vgl. Mietzel 2001, 159)
Zentrale Elemente	<ul style="list-style-type: none"> - <i>symbolische Repräsentation</i>: sprachliche oder bildliche Repräsentationen, die als Leitlinien für späteres Verhalten dienen können (vgl. Mietzel 2001, 162) - <i>Modelllernen</i>: Lernen durch das Beobachten der Verhaltensweisen Anderer (vgl. Bandura 1979, 31) - <i>Steuerung des eigenen Lernens</i>: Kontrolle über das Lernen liegt nicht nur beim Lehrenden (siehe Behaviorismus), sondern auch beim Lernenden selbst (vgl. Mietzel 2001, 169) - <i>Selbstwirksamkeitserwartung</i>: subjektive Einschätzung eines Menschen über Erfolgsaussichten der Lösung spezifischer Aufgabenstellungen/ Glaube an die eigenen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten (vgl. ebd., 170)
Empirische Dimension	Experiment mit Vorschulkindern: Die Kinder, die eine Frau dabei beobachteten, die aggressive Verhaltensweisen zeigte, zeigten selbst anschließend aggressivere Verhaltensweisen als die entsprechende Kontrollgruppe, die kein solches Modell gesehen hatte (vgl. Bandura et al. 1963, 3ff.)
Bedeutung für Lernsituationen	<ul style="list-style-type: none"> - beim Modelllernen spielt die „stellvertretende Verstärkung“ eine große Rolle: die Beobachtung eines erfolgreichen Modells steigert die eigene Leistungsbereitschaft und -fähigkeit (vgl. Steiner 2006, 158) - der Lehrende muss die Aufmerksamkeit auf sich bzw. auf den Lerngegenstand lenken, damit dieser vom Lernenden wahrgenommen wird (vgl. Bandura 1979, 33) - Lerninhalte (bzw. „modellierte Tätigkeiten“) müssen so dargeboten werden, dass sie vom Beobachter (Lernenden) „in Form verbaler Beschreibungen prägnanter Bezeichnungen oder lebhafter Vorstellungsbilder“ kodiert werden, damit sie behalten werden (vgl. ebd., 35) - für das Behalten von Lerninhalten sind zudem Wiederholungsprozesse wichtig (vgl. ebd.) - Rückmeldungen an den Lernenden sind wichtig, damit von ihm möglicherweise notwendige Korrekturen vorgenommen werden können (vgl. ebd., 37) - die Motivierung des Lernenden durch Belohnung oder Bestrafung ist zentral für seine Bereitschaft, bestimmtes (modelliertes) Verhalten zu zeigen bzw. nicht zu zeigen (vgl. ebd., 38)
Kritik	<ul style="list-style-type: none"> - die sozial-kognitive Lerntheorie ist noch keine einheitliche und systematische Theorie; es fehlt an theoretischer Kohärenz (vgl. Pervin et al. 2005, 613) - wichtige Aspekte werden ausgeblendet: z.B. der Einfluss von Entwicklungs- und Reifungsprozessen auf die Art der Informationsverarbeitung (vgl. ebd.) - auch die Einflussgröße des biologischen Temperaments wird ausgeblendet (vgl. ebd.) - ebenso fehlt der Einbezug sozioökonomischer Bedingungen (z.B. Wohnumfeld, Geschlecht, Familiensituation) (vgl. Niederbacher & Zimmermann 2011, 36) - auch der Einfluss emotionaler Faktoren wie Ängste oder Wünsche wird in der sozial-kognitiven Lerntheorie nicht untersucht (vgl. ebd.)

Tabelle 21: Sozial-kognitive Lerntheorie (eigene Übersicht)

zukünftige Lernfortschritt positiv beeinflusst werden?“) und so konkret wie möglich sein müssen („was genau war gut bzw. was genau muss verbessert werden?“).

Die sozial-kognitive Lerntheorie unterstreicht die Bedeutung der Interaktion mit der Umwelt und hebt sich hiermit vom die äußere Kontrolle betonenden Ansatz des assoziativen Lernens ab. Zentrale Variablen eines gelingenden Lernprozesses sind die Motivierung der Lernenden, eine bestimmte Verhaltensweise zu erlernen, ihre Aufmerksamkeitssteuerung auf einen Lernprozess sowie die Förderung ihrer Behaltensleistung z.B. durch Wiederholungsprozesse.

Erziehungsmittel

Die aus den vorgestellten Lerntheorien ableitbare jeweils zentrale Funktion der Rückmeldung, der Motivierung sowie der sozialen Interaktion für ein positives Lernklima und einen gelingenden Lernprozess finden ihre pädagogische Ausformung in den Erziehungsmitteln. Diese sind auch als Lenkungsmittel zu bezeichnen und stellen zunächst Lernhilfen zur Überwindung von Lernbarrieren dar. Damit sind allerdings nicht „sachlogische Stützen“ wie Erklärungen, Veranschaulichungen etc., sondern psychologisch orientierte Hilfen gemeint (vgl. Geissler 2006, 153). Ihnen allen gemeinsam ist die Intention der Schaffung eines Rahmens, innerhalb dessen „Erziehung“ (und Lernen) überhaupt erst möglich wird.

Zu den Erziehungsmitteln zählen ermutigende (z.B. Lob und Belohnung) sowie gegenwirkende Mittel (z.B. Tadel und Zurechtweisung, Strafe). Geissler (2006) schlägt dabei folgende Systematik der Erziehungsmittel vor:

1. Lob und Belohnung
2. Erinnerung, Ermahnung, Zurechtweisung, Tadel
3. Strafe und Erziehungsstrafe
4. Spiel
5. Arbeit
6. Kooperation.

Insbesondere gegenwirkende Erziehungsmittel, und hier v.a. die Bestrafung, sind sparsam und mit Bedacht einzusetzen.

Dabei ist die Bestrafung - rein lernpsychologisch betrachtet - kein einheitliches Mittel und kann entweder das Setzen eines aversiven Reizes (z.B. Auferlegen einer Extraaufgabe), den Entzug eines positiven Reizes (z.B. Freizeitsperre) oder auch das so genannte

„Time-Out“ bedeuten, womit der Ausschluss von Aktivitäten der Umwelt gemeint ist (vgl. Steiner 2006, 148).

Allerdings bringt die Bestrafung Risiken mit sich, die vom Bestrafenden unbedingt in Erwägung gezogen werden müssen:

Eine Bestrafung löst stets negative emotionale Reaktionen bei ihrem Empfänger aus, d.h. etwa, daß dieser mit Ängstlichkeit oder Verärgerung reagiert. Es muss damit gerechnet werden, daß diese negativen Gefühle mit Gegebenheiten der Situation assoziiert werden. (Mietzel 2001,)

Es ist zudem möglich, dass durch eine Bestrafung das unerwünschte Verhalten zwar beendet, aber kein erwünschtes Alternativverhalten aufgebaut wird (vgl. Steiner 2006, 149). Ebenso kann Bestrafung zu Vermeidungsverhalten und Ablehnung der bestrafenden Person führen oder sogar - bei harten Strafen - Aggressionen bei den Bestraften hervorrufen (vgl. ebd., 150; ebenso Tulodziecki et al. 2004, 20). Bestrafungen können ferner Ängste auf Seiten der Bestraften sowie eine Störung der Beziehung zwischen strafender und bestrafte Person verursachen, die eine erzieherische Wirkung unterbinden (vgl. Schröder 2002, 200). Auch kann die Bestrafung von Lernenden als Belohnung empfunden werden, da diese mit erhöhter Aufmerksamkeit einhergeht oder aggressive Reaktionen bei den Lernenden hervorrufen (vgl. Tulodziecki et al. 2004, 20).

Die Strafe setzt bei den Bestraften Einsicht in dessen Notwendigkeit voraus und muss von ihnen als gerecht empfunden werden (vgl. Schröder 2002, 200). Es ist pädagogisch nicht vertretbar, wenn eine Bestrafung vor der Unterweisung vorgenommen wird (vgl. Geissler 2006, 195).

Sollte also - wenn unbedingt notwendig und als „ultima ratio“, wenn andere Mittel nicht fruchten oder der zu Bestrafende seine Umwelt akut gefährdet - das Mittel der Bestrafung angewandt werden, so muss dem Beenden des unerwünschten Verhaltens die Gelegenheit zum Aufbau prosozialen Verhaltens folgen. Strafe muss somit immer informativ sein, d.h. Wege zum erwünschten Verhalten aufzeigen (vgl. Steiner 2006, 150).

Grundsätzlich sind Disziplinarmaßnahmen für den Augenblick geeignet, um äußerlich geordnetes Verhalten herzustellen. Einsicht bei den „zu Erziehenden“ erlangen sie dabei aber nicht, dies ist eher Ziel der ermutigenden Erziehungsmittel (vgl. Geissler 2006, 145f.). Irrtümlicherweise tritt die Disziplinierung häufig an die Stelle der Erziehung, da ihr Verhältnis zueinander sowie ihre Intentionen missverstanden werden (vgl. ebd., 146).

Dem gegenüber steht die „Erziehungsstrafe“, die entgegen der Disziplinierung Schuldeinsicht bewirken soll und damit über die reine Bestrafung hinausgeht. Um dieses Kriterium zu erfüllen, müssen allerdings drei Voraussetzungen geschaffen werden: Erziehungsstrafen sind Ermessensstrafen, also keine spontanen Reaktionen oder gar Vergeltung (vgl. Geissler 2006, 209). Zweitens brauchen Erziehungsstrafen einen personalen Bezug, damit nicht nur das momentane Verhalten der „zu Erziehenden“ beeinflusst, sondern

auch eine Veränderung in ihrer Einstellung bewirkt wird (vgl. ebd., 210). Schließlich benötigt eine Erziehungsstrafe die Sorgebereitschaft der Erziehenden.

Bei den Lernenden ist die Voraussetzung für die Anwendung einer Erziehungsstrafe die Verantwortungsfähigkeit für die strafbare Tat (vgl. ebd.). Von daher stehen Erziehungsstrafen im Gegensatz zu Disziplinarstrafen eher am Ende von Erziehungsprozessen, wenn Einsicht und Verantwortungsübernahme bei den Lernenden schon vorausgesetzt werden können.

Es klang bereits an, dass der Strafe eine Unterweisung vorhergehen muss. Das bedeutet zum einen, dass nur dasjenige Verhalten der „zu Erziehenden“ bestraft werden kann, das gegen ihnen bekannte Regeln verstößt. Auch sollte zuvor zum anderen - sofern nicht akut selbst- und/oder fremdgefährdendes Verhalten vorliegt - die Bandbreite milderer gegenwirkender Erziehungsmittel ausgeschöpft werden, zu denen u.a. die Erinnerung, die Ermahnung, die Zurechtweisung und der Tadel zählen. Diese beziehen sich auf noch fehlende oder mangelhafte Leistungen bzw. Einstellungen (vgl. Geissler 2006, 175). Die Erinnerung stellt dabei eine eher freundlich geäußerte Gedächtnisstütze dar, wohingegen die Ermahnung das Vergessen oder Verfehlen bereits zum Vorwurf macht und dann angebracht ist, wenn zuvor mehrere fruchtlose Erinnerungen ausgesprochen wurden (vgl. ebd.).

Der Tadel stellt eine weitere Steigerung der Gegenwirkung dar und verdeutlicht, dass etwas fehlt, was nicht fehlen dürfte und weist somit auf ein schuldhaftes Versäumnis hin (vgl. ebd.). Insgesamt sind die hier genannten Erziehungsmittel auf das Erinnern gerichtet, wobei vorausgesetzt sein muss, dass die Dinge, an die erinnert wird, zuvor gelehrt wurden (vgl. ebd., 176). Der Tadel als stärkste Form der Erinnerung ist allerdings nur dann zu vertreten, wenn er nicht nur die Feststellung eines Mangels zum Ziel hat, sondern vielmehr zur Überwindung desselben beiträgt (vgl. Geissler 2006, 181). Die Anwendung von Tadel als Zuweisung von Schuld ist nur dann angemessen, wenn die Lernenden bewusst Regeln verletzt haben. Geschah eine Normverletzung unbewusst, so ist der „bewusst machende Tadel“ zwar angebracht, eine Schuldzuweisung sollte aber vermieden werden. (vgl. Langer 2010, 273)

Pädagogisch unbegründbar sind der „totale“ Tadel, der eine gesamte Person und nicht nur deren gezeigte mangelhafte Leistung herabwürdigt sowie der permanente Tadel, der bestimmte Aspekte einer Person ständig missbilligt. Diese Arten von Tadel tragen nicht zur Überwindung der Mängel bei, haben also keinen transformatorischen Charakter, so dass sie nicht zu den Erziehungsmitteln zählen können (vgl. Geissler 2006, 183).

Als wirksamer in Bezug auf das Erreichen von Erziehungszielen sind die ermutigenden Erziehungsmittel zu bewerten. So erfordern sie zum einen eine vorhandene positive Beziehung zwischen den Anwendenden und ihrer Zielgruppe. Zum anderen lösen ermu-

tigende Erziehungsmittel eher positive Gefühle bei den Adressatinnen und Adressaten aus, die für einen freiwilligen und ergiebigen Lernprozess grundlegend sind.

Als positive Effekte des Lobes sind insbesondere die Stärkung des Selbstvertrauens von Lernenden, sein positiver Einfluss auf die Beziehung zwischen Lernenden und Unterweisenden sowie die Möglichkeit der direkten verstärkenden Einflussnahme auf erwünschtes Verhalten (vgl. Brophy 1981, 7).

Beispielsweise löst das vertrauliche Lob, das von der lobenden Person allein gegenüber der Gelobten bzw. dem Gelobten ausgesprochen wird, Selbstvertrauen bei dieser/diesem aus und stärkt zudem die emotionale Bindung zwischen beiden, da das Lob Sicherheit gibt und die lobende Person somit auch zukünftig als vertrauenswürdig erachtet werden kann (vgl. Geissler 2006, 154).

Beim Lob ist allerdings zu beachten, dass die Position der Lobenden zentral für seine Wirkung ist: Ein Lob ist nur dann wertvoll für die Gelobten, wenn die Aussprechenden die Autorität des Lobes besitzen und für den Rahmen, in dem das Loben stattfindet, kompetent erscheinen (vgl. ebd., 156). Auch sollten nur solche Leistungen gelobt werden, die zuvor kommunizierte und spezifische Anforderungen erfolgreich erfüllen (vgl. Brophy 1981, 26). Leistungen, die sich auf einem zu erwartenden Standardniveau bewegen, sollten zwar bestätigt, aber nicht unbedingt gelobt werden. Ebenso müssen Belohnungen gerecht verteilt werden und für alle Lernenden die gleichen Kriterien zur Anwendung einer positiven Verstärkung gelten (vgl. Woolfolk 2008, 290). Ein positiver Effekt des Lobes bezüglich der Lernmotivation ist ferner nur dann zu erwarten, wenn dieses glaubwürdig erscheint (z.B. durch Spontaneität oder unterschiedliche Ausdrucksweisen) und unmittelbar auf den Lernerfolg der Gelobten gerichtet ist. Unsystematisches oder zufälliges Lob ist zu vermeiden. (vgl. Brophy 1981, 26).

Im Übrigen sollte nicht nur die außerordentliche Leistung, sondern auch der gezeigte Wille zur Erbringung einer solchen Leistung gelobt werden (Geissler 2006, 156). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Loben von Bemühungen auch demotivierende Auswirkungen haben kann, wenn die Gelobten keine Verbindung zwischen eigenen Anstrengungen und Lernerfolgen sehen. Es wirkt sich nur dann förderlich auf die intrinsische Motivation von Lernenden aus, wenn diese die Überzeugung haben, dass eigene Bemühungen zu positiven Lernerfolgen führen (vgl. Lam et al. 2008, 701).

Neben diesen Auswirkungen des Lobes sind ferner die Wechselwirkungen der unterschiedlichen Anwendungen von Lob und Tadel zu beachten. So wiesen Meyer et al. (1979, 267) nach, dass Lob für erfolgreiche Lernleistungen bei gleichzeitiger neutraler Reaktion nach Misserfolgen den Lernenden den Eindruck vermittelt, dass ihre Fähigkeiten niedrig eingeschätzt werden. Andererseits führen eine neutrale Reaktion bei Lernerfolgen und kritische Rückmeldungen nach Misserfolgen bei sehr schwierigen Aufgaben bei Lernenden zu dem Eindruck, dass ihre Fähigkeiten als groß eingeschätzt werden.

Diese paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel konnten in einer Studie von Binsler & Försterling (2004, 189) bestätigt werden. Auch sie belegten, dass ermutigende und

gegenwirkende Erziehungsmittel je nach Kontext unterschiedliche und diametral entgegengesetzte Auswirkungen haben können: Wird ein ausgesprochenes Lob von Lernenden eher vor dem Hintergrund einer Leistungsperspektive gesehen, kann es im Vergleich mit anderen gelobten Lernenden demotivierend wirken. Wird ein empfangenes Lob von Lernenden auf der sozialen Beziehungsebene angesiedelt, so kann es als Ausdruck von Sympathie seitens des Lobenden aufgefasst werden und wirkt somit stark motivierend. Grundsätzlich müssen Erziehende immer damit rechnen, dass die von ihnen angewandten - auch ermutigenden - Erziehungsmittel unerwünschte Nebenwirkungen haben (Hofer 1985, 425). Dieser Umstand ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Ergebnisse in der Pädagogik unverfügbar sind (siehe Abschnitt 2.4).

Dennoch sind ermutigende Erziehungsmittel unmittelbar auf die Verbesserung von Lernprozessen sowie auf die Motivierung des Lernenden gerichtet, was bei den gegenwirkenden Erziehungsmitteln nicht der Fall ist. So kann bspw. das Erziehungsmittel des Spiels lebhaftes Sachinteresse (intrinsische Motivation) für neu zu erlernende Inhalte schaffen, da dieses sanktionsfrei geschieht und somit positive Lernerfahrungen vermitteln kann (vgl. Geissler 2006, 240). Dies sollte nicht mit einer „Spaß-Pädagogik“ verwechselt werden, die nur Inhalte anbietet, die den Lernenden gefallen. Das Spiel soll im Gegenteil dort Motivation hervorrufen, wo eher wenig Interesse seitens der Lernenden besteht (vgl. ebd.). Es selbst verfolgt zunächst keinen Zweck, sondern wird aus Freude heraus initiiert: „Das Spielen macht den Umgang der Menschen untereinander und die Welt menschlicher“ (Zahalka 1988, 190).

Die erzieherischen Wirkungen des Spiels beruhen darauf, dass dieses „den guten Willen erzeugen und die Erziehung durch Spielen ihn [den Lernenden] behüten, fördern und entfalten kann“ (Langer 2010, 326). Hier geht es um das komplexe und wechselseitige Verhältnis von Spielgegenstand, Spielgestalt und Spielregel. Zudem müssen für bestimmte Arten von Spiel bestimmte „Spielfähigkeiten“ vorausgesetzt werden. Ebenso ist die Grundlage zum Spielen der Wille des Spielenden zur Anwendung regelhaften Verhaltens. Das pädagogisch Bedeutsame ist dabei die freiwillige Unterordnung des Spielenden unter bestimmte Spielregeln (vgl. Geissler 2006, 244). Somit disziplinieren Spiele die Spielenden in zwangloser Weise und erreichen damit eine Normeninternalisierung, wie sie in „anderen pädagogischen Formen nur rudimentär gelingt“ (ebd., 245). Zusätzlich können Gruppenspiele der Vorübung sozialer Verhaltensmuster dienen (vgl. ebd.). Allerdings ist der Transfer von Spielsituationen auf andere soziale Situationen bisher nicht belegt (vgl. ebd., 247). Vielmehr stellt die (gelungene) Spielsituation ein Modell für sozial angemessenes Verhalten dar. Es scheint, als wäre der Transfer der Spielsituation in andere Lebensbereiche Aufgabe der Lernenden selbst (vgl. Langer 2010, 326).

Auch die Erziehungsmittel der Arbeit, des Wettewifers sowie der Kooperation setzen auf motivationale Prozesse, die dadurch bei den Lernenden in Gang gebracht werden

sollen. So liegt die pädagogische Bedeutung werkorientierter Lernprozesse in ihrer disziplinierenden Wirkung, die nicht nur durch äußeres Reglement oder Theorieunterweisung erreicht, sondern durch Direkterfahrungen in arrangierten Arbeitsprozessen erlebt wird (vgl. Geissler 2006, 275). Es geht hier allerdings nicht um beliebige Beschäftigung, sondern um Arbeit, deren Planung und Ausführung den Adressaten möglichst vielseitig beanspruchen. Zudem muss die Arbeit eine Vollendungstendenz haben, d.h. sie sollte so gestaltet sein, dass sie von den Lernenden nicht einfach abgebrochen werden kann, sondern sie zum Fortfahren auch bei Schwierigkeiten anregt. Das Arbeitsergebnis muss den Ausführenden die Möglichkeit einer Selbstprüfung geben, um feststellen zu können, wo möglicherweise fehlerhaft oder unkonzentriert gearbeitet wurde. Letztlich soll ihnen dieser Selbstprüfungsprozess verdeutlichen, dass sie im Arbeitsprozess etwas gelernt und sie sich gebildet haben.

Das pädagogische Arrangement von Wetteifer- und Konkurrenzsituationen stellt weniger auf die Entwicklung intrinsischer Motivation der Zielgruppe ab, da sich bei dieser naturgemäß immer auch Misserfolge einstellen, die die Bildung des Sachinteresses bedrohen (vgl. Geissler 2006, 315). Dennoch können insbesondere Lernphasen, die in besonderem Maße von Monotonie und Langeweile bedroht sind (z.B. Wiederholungen oder Übungen), durch Wetteifer aufgefangen werden. Da Wetteifer von den Lernenden um des Erfolges Willen und nicht wegen des Lernstoffes angestrebt wird, sollten Wettkampfsituationen nur dort angesiedelt werden, wo zusätzliche Anregungen auf Grund der Beschaffenheit des Lernstoffes notwendig sind und zudem in Lernsituationen, in denen wiederholt dasselbe getan werden muss (vgl. ebd., 316). Von daher ist der Wettkampf nicht für Inhalte geeignet, die wertorientierte Einstellungen betreffenden. Auch erbringt der Wettkampf nicht unbedingt einen Zuwachs an Ausdauer oder beständigem Engagement bei den Lernenden, sondern bietet vielmehr Erleichterung bei der Vermittlung von Lerninhalten (vgl. ebd., 317). Wettkämpfe können dabei auch bestehenden Leistungsdruck relativieren, da sie grundsätzlich Freude bereiten und in Gruppen und nicht einzeln gegeneinander gekämpft wird (vgl. Zahalka 1988, 191).

Im Gegensatz zu Konkurrenzsituationen, wie der Wettkampf sie schafft, setzt die Kooperation eine Gruppe voraus, die im Planungs- und Handlungsverlauf über einen längeren Zeitraum zusammenwirkt (vgl. Geissler 2006, 319). Weiter unterscheidet sich die Kooperation vom Wettkampf, als dass sie auf der Bereitschaft zur gegenseitigen Information und Hilfe basiert und Formen gemeinsamen Problemlöseverhaltens gefunden und praktiziert werden. Somit erhalten der Gruppenkontakt, der Gruppenbezug sowie der Gruppenhalt bedeutsame stabilisierende Momente für die Einzelnen und können als gelebte Erfahrung des Miteinanders eine spürbare Entlastung darstellen (vgl. ebd., 321). Durch diesen emotionalen Gruppenhalt und den Fehlerausgleich innerhalb einer Gruppe gelingt dem Individuum eine bessere momentane Situationsbewältigung und bedeutet für eine „fundamentale Daseinssicherung“ (ebd.).

Ein besonderes Augenmerk ist ferner auf die Person des bzw. der Lehrenden selbst zu richten. Die hier vorgestellten Erziehungsmittel können dann verstärkt glaubwürdig und intrinsisch motivierend wirken, wenn die Lehrenden als Modell für erwünschtes Verhalten und Einstellungen fungieren. Eine Ausdrucksform dafür ist bspw. das Zeigen von Begeisterung für die Lerninhalte, die vermittelt werden sollen. Des Weiteren könnten Lehrende als Modell die von ihnen gestellten Aufgaben selbst vorführen oder als Vorbild für gutes Problemlösen laut nachdenken, wenn sie ein schwieriges Problem lösen (vgl. Woolfolk 2008, 290). Im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie erhalten Lernende so die Möglichkeit, erfolgreiche Modelle zu beobachten und vor diesem Hintergrund die eigene Leistungsbereitschaft- und Fähigkeit zu stärken.

2.4.3 Anforderungen an das pädagogische Personal

Aus den vorangegangenen Ausführungen und mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Fachliteratur sowie die curricularen Ableitungen aus den beschriebenen Entwicklungsprozessen im Jugendalter lassen sich an dieser Stelle zentrale Anforderungen und Aufgaben pädagogischen Personals in Einrichtungen der Jugendförderung benennen. Es soll nun im Anschluss kurz die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen zusammengefasst werden, um danach den Charakter der professionellen pädagogischen Beziehung zu erläutern, da sich diese einerseits von „privaten“ sozialen Beziehungen unterscheidet, ihre Gestaltung andererseits auch eine Herausforderung für professionell pädagogisch Handelnde darstellt. Darauf folgend werden die Kompetenzen, die pädagogisch Handelnde mitbringen bzw. ausbilden müssen, vorgestellt. Diese Ausführungen sollen in einem abschließenden Teil zu zentralen Aspekten eines pädagogischen Berufsethos zusammengeführt werden.

Vor diesen Erläuterungen sollte noch geklärt werden, *wer* in einer Einrichtung wie der Jugendarrest zum pädagogischen Personal zu zählen ist.

Für das Treffen einer Auswahl aufschlussreich sind die Annahmen Watzlawicks über die menschliche Kommunikation. Legt man den hier angestellten Überlegungen das erste Axiom über die menschliche Kommunikation zu Grunde - „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2011, 53) - und leitet daraus ab, dass Menschen, ob intendiert oder nicht, *immer* auf andere Menschen in irgendeiner Weise *wirken*, so ist der Personenkreis, der pädagogisch wirkt, als recht umfassend zu beschreiben.²⁷ Wenn also - wie Watzlawick zu dem ersten Axiom weiter ausführt - das eigene Verhalten immer „Mitteilungscharakter“ (Frindte 2001, 49) hat und auch Schweigen Kommunikation darstellt, sind zunächst *alle* Akteure in einer pädagogischen Einrichtung zu demjenigen Personenkreis zu zählen, der auf die junge Klientel einwirkt. Die Frage ist, ob damit in jedem Falle eine professionelle pädagogische Rolle, ungeachtet der tatsächlichen Berufs-

²⁷Eine kritische Würdigung und Bewertung der Kommunikationsaxiome findet sich bei Frindte 2001, 48f.

zugehörigkeit, verbunden ist. In Anbetracht der Erläuterungen zum Erziehungsbegriff (siehe Abschnitt 2.4) müsste dies zunächst verneint werden, denn eine soziale Handlung ist nur dann als erzieherische Handlung zu bezeichnen, wenn sie einer bestimmten Absicht folgt und die Förderung der Persönlichkeit junger Menschen zum Ziel hat. Zum pädagogischen Personal können *im engeren Sinne* also nur diejenigen Personen gezählt werden, die einen intendierten Förderauftrag haben bzw. diesen wahrnehmen.

Damit ist allerdings noch nicht dem beschriebenen Axiom der Kommunikation ausreichend Rechnung getragen: In der Realität einer pädagogischen Institution - bspw. in einer Schule - wirken ungeachtet dieser formalen Definition alle Akteurinnen und Akteure, von der Hausmeisterschaft bis zu den Verwaltungsfachkräften, auf die jungen Menschen ein, da sie, neben den eigentlichen pädagogischen Fachkräften, maßgeblich an der institutionellen Alltagsgestaltung beteiligt sind.

Daraus lässt sich nun Folgendes (auch für den Jugendarrest geltend) ableiten: Im weitesten Sinne sind *alle* Beschäftigten in einer pädagogischen Einrichtung zum pädagogischen Personal zu zählen. Ihr „kleinster gemeinsamer Nenner“ ist ihre Wirkung auf die ihnen anvertrauten jungen Menschen, die - ob intendiert oder nicht - auch eine pädagogische sein *kann*. Die sich daraus ergebene Minimalanforderung für das gesamte Personal besteht in der Pflicht, sich dieser Wirkungen bewusst zu sein und die planvollen pädagogischen Prozesse, wenn schon nicht qua Funktion aktiv mitzugestalten, dann zumindest nicht zu behindern.

Wer ist nun aber im Jugendarrest zum pädagogischen Fachpersonal *im engeren Sinne* zu zählen? Hier sind zunächst die Fachkräfte zu benennen, die über eine pädagogische Ausbildung verfügen, also Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Diplompädagoginnen und Diplompädagogen sowie die Lehrerschaft. Hinzu kommt die Mitarbeiterschaft des psychologischen Dienstes, sofern in einer JAA vertreten (siehe dazu auch § 3 Abs. 3 JAVollzO).

Die zahlenmäßig größte Berufsgruppe stellt in einer JAA in der Regel der Allgemeine Vollzugsdienst (AVD), der über keine genuine pädagogische Ausbildung verfügt (vgl. Justizministerium NRW 2008, 9). Dennoch ist auch diese Berufsgruppe unbedingt zum engeren Kreis der pädagogischen Fachkräfte zu zählen. Begründet wird dies durch folgende Tatsachen:

Erstens bestimmt die JAVollzO in § 3 Abs. 1, dass

[D]ie Mitarbeiter des Vollzugsleiters [sollen] erzieherisch befähigt und in der Jugendernziehung erfahren sein sollen. Sie sollen so ausgewählt sein und angeleitet werden, daß sie mit dem Vollzugsleiter in einer erzieherischen Einheit vertrauensvoll zusammenarbeiten.

Hier wird ein eindeutiger fachlicher Erziehungsauftrag für die gesamte Mitarbeiterschaft im Jugendarrest, einschließlich des AVD, zu Grunde gelegt.

Unterstrichen wird diese Aufgabe zweitens durch den allgemeinen Erziehungsauftrag

des Jugendstrafrechts, der sich aus § 2 Abs. 1 JGG ergibt.

Drittens wird die Gestaltung des Einrichtungsalltages im Jugendarrest, vom morgendlichen Wecken über die Organisation der Mahlzeiten bis hin zu Angeboten der Freizeitgestaltung, hauptsächlich vom AVD übernommen. Somit ist er als Äquivalent zu den Heimerzieherinnen und -erziehern im Bereich der stationären Jugendhilfe zu betrachten. Die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher ist für die Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege freilich nicht vorgesehen, dennoch ist es hier die „Faktizität des Faktischen“, die den Angehörigen des AVD die Funktion von Erzieherinnen und Erziehern zuspricht.

In den vorangehenden Abschnitten kristallisierte sich deutlich heraus, dass eine professionelle pädagogische Grundhaltung für die Umsetzung von Erziehungszielen essentiell ist. Neben der soeben dargestellten formal-rechtlichen Definition der pädagogischen Rolle im Jugendarrest bleibt also zu diskutieren, wie diese Rolle in der Realität auszugestalten ist und welche Prämissen dabei zu Grunde zu legen sind. Dazu sollen die folgenden Ausführungen dienen.

Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen

Bereits in Abschnitt 2.4 wurde das Ermöglichen von Lernen als zentrale Leitlinie professionell pädagogischen Handelns ausgegeben. Somit sind pädagogische Fachkräfte zunächst „Menschen, von und mit denen man etwas lernen kann“ (Giesecke 1996, 9). Erziehung zielt auf die Änderung des Dispositionsgefüges eines Menschen (siehe Abschnitt 2.4), so dass professionell pädagogisch Handelnde die Persönlichkeit der Adressaten im Ganzen im Blick haben müssen (vgl. ebd., 9f.) und im Idealfall eine Vorstellung darüber haben, was deren Persönlichkeit ausmacht und wie diese zukünftig sein soll (vgl. ebd., 10).

Die pädagogische Fachkraft kann dabei aber nur begrenzte Lernangebote machen, da sie keine „ganzheitliche Zuständigkeit“ für die „zu Erziehenden“ hat (vgl. Koring 1992, 37; siehe auch S. 119 dieser Arbeit). Das bedeutet, dass ihr Blick immer auf bestimmte Teile der Persönlichkeit der Zielgruppe gerichtet ist, die durch spezifische Lernangebote gefördert bzw. verändert werden sollen (vgl. Giesecke 1996, 15).

Das pädagogische Personal ist zudem immer auch Teil und Repräsentantin bzw. Repräsentant der Einrichtung, in der pädagogische Situationen gestaltet werden. Das bedeutet, dass berufliches pädagogisches Handeln immer auch „öffentliches Handeln“ und an den ökonomischen sowie administrativen Kontext gebunden ist (vgl. ebd., 16). Es ist also undenkbar, dass professionell Erziehende ausschließlich pädagogisch handeln, sie müssen immer auch das öffentliche und institutionelle Interesse im Blick haben. Dies stellt zuweilen auch eine enorme Herausforderung dar, v.a., wenn pädagogische und institutionelle Interessen divergieren.

Ebenso zentral ist die Rolle von pädagogischen Fachkräften als Garanten für die Wahrung der Menschenrechte in pädagogischen Institutionen sowie insbesondere in Einrichtungen, die Bedingungen des Freiheitsentzuges unterliegen. Es liegt an ihnen, pädagogische Felder - wie den Jugendarrest - so zu gestalten, dass ein angstfreies Miteinander sowie ein hohes Maß an psychischer und physischer Sicherheit für Mitarbeiterschaft und Klientel möglich ist.

Auch darf bei der Beschreibung der Rolle pädagogischer Fachkräfte nicht vergessen werden, dass gerade die jungen Menschen im Jugendarrest auf Grund ihrer oftmals schwierigen Lebensbedingungen eine Menge an positiven wie negativen Erfahrungen mit pädagogischen Akteuren mitbringen. So lässt sich ggf. Ablehnung erklären, die die jungen Arrestantinnen und Arrestanten dem pädagogischen Personal (anfänglich) entgegenbringen, was dieses nicht als persönliche Kränkung missverstehen darf (vgl. Schwabe et al. 2008, 32).

Pädagoginnen und Pädagogen müssen in Hinblick auf die hier interessierende Zielgruppe junger Menschen zwingend über *jugendpädagogische Kompetenzen* verfügen. Diese lassen sich aus dem in Abschnitt 2.1.1 vorgestellten Konzept der Entwicklungsaufgaben schließen, die nicht nur eine faktische, sondern auch eine daraus abgeleitete curriculare Grundlage für die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen darstellen (vgl. Fend 2005, 466).

Fend (ebd., 466f.) nennt u.a. folgende Prämissen für eine handlungstheoretisch und an den Entwicklungsaufgaben orientierte Jugendpädagogik:

Die pädagogisch Handelnden müssen

- ein „Entwicklungsbild“ haben; sie müssen die (inneren) Entwicklungsprozesse im Jugend- und Heranwachsendenalter kennen
- eine Zielvorstellung bezüglich des jungen Menschen haben: Diese geht immer von einem mündigen und eigenverantwortlichen Menschen aus
- dem jungen Menschen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bereit stellen, da dieser sich nicht mehr - wie in der Kindheit - „autoritativ lenken“ lässt, sondern eigene Erfahrungen kennen lernen und selbst Verantwortung übernehmen muss
- in der Lage sein, das Verhalten junger Menschen auf der Grundlage theoretischen und fachlichen Wissens interpretieren und auf die Praxis anwenden zu können.

Fend (2005, 470) fasst die „adäquate pädagogische Haltung gegenüber Jugendlichen“ folgendermaßen und treffend zusammen:

[Diese] hat Momente des Humors, Momente des ‚richtigen Tones‘, Momente von Distanz, sie kann abwarten, sich auf das Im-Hintergrund-Bereitstehen

beschränken, zeigt Takt für die spezifischen Verletzbarkeiten dieses Alters, setzt Zeichen des Sich-Einmischens als Zeichen des Engagements für das Wohl des anderen. Sie organisiert gute Erfahrungen, kann sich aber dann zurückziehen und eigene Erfahrungen machen lassen.

Operationalisierungen einer solchen Haltung finden sich u.a. in nationalen und internationalen Mindeststandards, Empfehlungen und Konventionen, deren einzelne Vorgaben Orientierung für die konkrete Ausgestaltung pädagogischer Handlungsfelder - auch des Jugendarrests - bieten. Insbesondere sind hier die ERJOSSM sowie die Handlungsempfehlungen der EK III des Landtags NRW zu benennen, die in Abschnitt 3.2.1 näher erläutert werden.

2.4.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Aus den hier vorgestellten Grundlagen zur Erziehung als professionelles pädagogisches Handeln lassen sich zahlreiche Schlussfolgerungen für die pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests ziehen.

So kann es im Jugendarrest nicht um eine „Gesamterziehung“ gehen, da professionelle Erziehung partikulär ist und niemals eine Gesamtzuständigkeit für die Persönlichkeit junger Menschen beanspruchen kann. Erziehung im Kontext der Jugendstrafrechtspflege ist zusätzlich durch ihren gesetzlichen Auftrag limitiert. Eine allumfassende Erziehung kann und darf in ihren Institutionen also nicht stattfinden. Eine solche Erziehung kann allenfalls im familialen Rahmen oder im Kontext von Angeboten der Jugendhilfe, der eine weiter gefasste rechtliche Aufgabenstellung als der Jugendstrafrechtspflege zu Grunde liegt, geboten werden.

Es wurde des Weiteren deutlich, dass das Fundament gelingenden professionellen Erziehungshandelns die gestaltete Beziehung zwischen den Erziehenden und ihrer Zielgruppe ist. Erziehung geschieht also über Begegnungen und Kommunikation, was auch für eine pädagogische Konzeption im Jugendarrest zu bedenken ist. So müssen bspw. Zeiten des Schweigens oder des Alleinseins (z.B. auf dem Arrestraum) pädagogisch begründet und zielführend sein.

Ferner folgt Erziehung keiner „Ziel-Mittel-Kausalität“. Eher statische Regelungen und Tagesabläufe, die von den professionellen Akteurinnen und Akteuren in pädagogischen Einrichtungen relativ alternativlos vorgegeben werden und damit eine (positive) „Einwirkung“ auf die Zielgruppe zu bewirken intendieren, erscheinen vor diesem Hintergrund wenig zielführend. Es liegt zwar auf der Hand, dass im Jugendarrest pädagogische auf der einen und rechtlich-justizielle Denkweisen sowie Logiken auf der anderen Seite aufeinandertreffen (dies wird z.B. deutlich am Entwurf zu einem JAVollzG NRW; siehe auch Abschnitt 3.2.8). Es ist aber immer zu bedenken, das durch die Verurteilung zu Jugendarrest etwas bei den jungen Arrestantinnen und Arrestanten bezweckt werden

soll und nicht umgekehrt die jungen Menschen mit ihren Anliegen an die Einrichtung herantreten. Für eine ansatzweise gelingende Umsetzung gesetzlich formulierter Ziele ist der Jugendarrest im Rahmen seiner Ausgestaltung daher verpflichtet, sich auch der „pädagogischen Logik“ zu stellen und dieser im gegebenen Rahmen zu folgen, zumindest solange der Erziehungsauftrag rechtlich Gültigkeit besitzt. Ein Ansatz dafür bestünde in der gemeinsamen Aushandlung von Regeln und Tagesabläufen mit den jungen Menschen. Das Personal muss dabei ein Minimum an Vertrauen dahingehend in sie setzen, dass sie dabei selbstständig angemessene Wege finden. In keiner Weise kann dabei aber gewalttätiges und straffälliges Verhalten akzeptiert werden. Eine solche Vorgehensweise impliziert jedoch auch, dass Konflikte zugelassen werden und diese als Lerngelegenheiten verstanden und genutzt werden: Zielführend dafür ist ein professionelles Verständnis von einem Jugendarrest als Übungsfeld für sozial erwünschte Verhaltensweisen.

Erziehung beschreibt im Idealfall einen transformatorischen Prozess, bei dem es um die Veränderung des Dispositionsgefüges eines jungen Menschen geht. Dies erfordert im Kontext des Jugendarrests bei allen beteiligten professionell Handelnden eine Grundhaltung, die darauf gerichtet ist, erwünschte Veränderungen im Rahmen des Gesetzesziels hervorrufen zu wollen und dies als übergeordneten Auftrag zu begreifen. Ob die erwünschten Ergebnisse tatsächlich eintreffen, kann nicht prognostiziert und nicht oder erst zu einem sehr viel späteren Zeitpunkt überprüft werden (siehe dazu auch Abschnitt 3.1.2: „Age-Crime-Curve“), wie oben gezeigt wurde. Dies verdeutlicht wiederum die Problematik der Annahme einer „Ziel-Mittel-Kausalität“ pädagogischen Wirkens. Dass allerdings damit professionell pädagogisches Handeln überflüssig oder zumindest unbefriedigend für die Akteurinnen und Akteure wird, weil es an sichtbaren „Produkten“ mangelt, kann damit nicht gemeint sein: Zumindest der *Auftrag* ist klar vorgegeben und auch überprüfbar, ebenso wie die Planung und Umsetzung des pädagogischen Handelns und Konzepts. Im Übrigen ist der negative Beiklang der Unverfügbarkeit von Ergebnissen im pädagogischen Prozess auch auflösbar, indem weniger von der Unzulänglichkeit der Adressaten ausgegangen, sondern statt dessen eine professionelle Haltung zu Grunde gelegt wird, die von der Überzeugung der grundsätzlich vorhandenen Lernwilligkeit der Klientel geprägt ist. Diese Mentalität ermöglicht es den Erziehenden, sich als „Lernhelfer“ zu verstehen, deren Auftrag darin besteht, Lernsituationen zu suchen, herzustellen und zu arrangieren. Verantwortung für Misserfolge können sie so nur dann übernehmen, wenn sie diese Lernsituationen nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt haben oder ihr Arrangement nicht ausgereift war.

Grundlegend für das hier vorgestellte professionelle Erziehungsverständnis ist das Verständnis der Adressatinnen und Adressaten von Erziehung als Subjekte mit einem eigenen Willen und einer eigenen Persönlichkeit. In diesem Sinne sind auch die Erziehenden selbst Subjekte. Somit ist Erziehung also immer in den Kontext einer Beziehung

zwischen zwei - möglicherweise auch sehr unterschiedlichen - Menschen eingebunden. Bezüglich des Jugendarrests kann vermutet werden, dass das Personal etwas Anderes erreichen möchte als die jungen Arrestantinnen und Arrestanten. Das ist zunächst verständlich und als gegebene Ausgangssituation zu betrachten, immerhin stellt die Verbüßung von Jugendarrest für die jungen Menschen eine unfreiwillige Zwangsmaßnahme dar. Einen umso höheren Stellenwert erlangt damit aber die gemeinsame Verständigung über Inhalte, Ziele und Methoden der Arbeit im Jugendarrest. Hier ist im Besonderen die Grundform der „Animation“ von Bedeutung, um durch positive „Überzeugungsarbeit“ anfängliche Lernbarrieren bei den jungen Menschen abzubauen.

Professionelle Erziehung ist niemals wertneutral. Auch das hier dargelegte Erziehungsverständnis ist bestimmten Werten verpflichtet, die in Abschnitt 2.4 erläutert wurden. Diese sind für einen gelingenden Erziehungsprozess unentbehrlich. Auch im Jugendarrest geht es um das Nahebringen von bestimmten Werten (insbesondere um sozial konformes Verhalten), um Verantwortungsübernahme für das eigene Verhalten sowie die Anerkennung der geltenden Gesetze. Es lässt sich folgern, dass auch das Arrestpersonal von diesen Werten überzeugt sein muss, was bedeutet, dass es sich im Mindesten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und einem damit verknüpften humanistischen Menschenbild verpflichtet fühlt. Dieses muss den jungen Arrestantinnen und Arrestanten seitens der professionell Handelnden vorgelebt und eingefordert werden. Andernfalls wäre ihr pädagogischer Auftrag nicht vermittelbar und ihre eigene Rolle unglaubwürdig, wenn der Staat qua Urteil von den jungen Arrestantinnen und Arrestanten die Beachtung von verbindlichen Regeln erzwingt, diese aber durch die mit der Vollstreckung des Urteils Beauftragten nicht selbst konsequent eingehalten und gelebt werden.

Zum anderen sollte der Beruf der professionellen Pädagoginnen und Pädagogen ernst genommen werden: Diese übernehmen (Teil-)Verantwortung für die Zukunft der Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden dieser Gesellschaft, ein nicht hoch genug einzuschätzendes Gut. Erziehung ist ein „hartes Geschäft“, das nur dann funktioniert, wenn es als professionelle Tätigkeit verstanden wird, ein (institutioneller) Rahmen gegeben ist, der Erziehung überhaupt ermöglicht und es durch Menschen ausgeübt wird, die mit Engagement, Optimismus und Freude bei der Sache sind. Vor diesem Hintergrund sollten Pädagoginnen und Pädagogen mindestens als „Profis“ im Arrangieren und Initiieren von Lernprozessen verstanden werden.

Eine weitere Erkenntnis dieses Abschnitts besteht darin, dass Erziehung nur einen kleinen Ausschnitt der gesamten Sozialisation eines Menschen darstellt. Dies bedeutet für den Jugendarrest, dass nur ein deutlich begrenzter Teil des Verhaltens der jungen Arrestantinnen und Arrestanten - zumal innerhalb der kurzen Verweildauern - mit ihnen zu bearbeiten ist. Jahrelange Sozialisationsprozesse können im Jugendarrest

nicht „korrigiert“, aufgehoben oder gar rückgängig gemacht werden: Ein großer Teil des Lebens und der Persönlichkeit der jungen Menschen liegt außerhalb seines Einflussbereiches. Vor diesem Hintergrund ist auch von gesetzlichen Zielen (wie z.B. im NRW-Gesetzentwurf) abzusehen, die diese Tatsache nicht im Blick haben und die mögliche Aufgabenstellung des Jugendarrests somit „überstrapazieren“.

Bezüglich der hier erläuterten Grundformen pädagogischen Handelns sind für den Jugendarrest insbesondere das Arrangieren, das Beraten sowie das Animieren von Bedeutung.

Das Arrangieren erhält seinen großen Stellenwert einmal auf Grund der Tatsache, dass der Jugendarrest als pädagogisches Feld mit formulierten pädagogischen Zielen planvoll gestaltet werden muss. Zum anderen stellt auch die begrenzte Zeit des Jugendarrests die zentrale Funktion eines durchdachten pädagogischen Arrangements heraus, da dieses weder die kurze Verweildauer inhaltlich überfrachten, noch unnötige „Leerzeiten“ enthalten darf. Auch eine planvolle Rhythmisierung des Tages durch den angemessenen Wechsel von Pflicht- und Erholungszeiten erfordert ein professionelles Arrangement. Zudem müssen die einzelnen Pflicht- und Erholungseinheiten so arrangiert werden, dass die jeweils intendierten Erziehungsziele umsetzbar sind.

Die Grundform der Beratung ist für den Jugendarrest deshalb von Bedeutung, da dieser u.a. dem gesetzlichen Auftrag unterliegt, den jungen Arrestantinnen und Arrestanten zu helfen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben (§ 90 Abs. 1 JGG). Dies impliziert einen Beratungsauftrag des Jugendarrests, der im Sinne des hier vorgestellten (pädagogischen) Beratungsverständnisses das Ziel verfolgt, den jungen Menschen Dinge zu vermitteln, die für den eigenen Lebensentwurf oder die eigene Lebensgestaltung unmittelbar benötigt werden.

Das Animieren ist hervorzuheben, da im Jugendarrest nicht viel Zeit zur Verfügung steht, so dass die verbleibende Zeit unbedingt zielführend genutzt und gestaltet werden muss. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der jungen Menschen, an den Angeboten im Jugendarrest mitzuarbeiten. Da Lernen nur auf freiwilliger Basis möglich ist und umso mehr Erfolg verspricht, wenn es dem Lernenden Freude bereitet, stellt die Animation - im Sinne einer positiven Motivierung zum Lernen - eine wichtige Säule für die Umsetzung geplanter pädagogischer Zielsetzungen dar.

Hinsichtlich der hier vorgetragenen Ausführungen zu den Erziehungszielen bedeuten diese für den Jugendarrest, dass er innerhalb seiner rechtlich vorgegebenen Zielsetzung klare Ziele formulieren muss, die in einem pädagogischen Gesamtkonzept fixiert sind und die im gegebenen Zeitrahmen umsetzbar erscheinen. Diese Ziele können allerdings nicht statisch sein, sondern müssen in der Praxis stets an den einzelnen Arrestantinnen und Arrestanten ausgerichtet werden, an ihren Lernausgangslagen sowie ihrer jeweiligen Lernbereitschaft. Auch muss mit den Lernenden Verständigung über die gesetzten

Ziele herrschen, da Lernbereitschaft nur freiwillig entwickelt werden kann. Hier spielt wiederum die pädagogische Grundform der Animation eine große Rolle.

Zwar kann in der kurzen Zeit des Jugendarrests kein umfassender Förderplan auf der Grundlage einer eingehenden (psychologischen) Diagnostik erstellt werden, dennoch müssen die beabsichtigten Aktivitäten zumindest planvoll, zielführend (im Sinne des Gesetzesziels), konsistent und die individuellen Voraussetzungen berücksichtigend angelegt sein. Dazu bedarf es wenigstens so etwas wie eines „pädagogischen Aktivitätenplans“, der während der Arrestzeit überprüft und ggf. modifiziert werden muss.

Bezüglich der beschriebenen Erziehungsmittel ist zunächst zu konstatieren, dass der Jugendarrest Aufbauhilfe im Sinne des Gesetzesziels bedeutet. Dies impliziert, dass die Grundhaltung des Personals nicht von Punitivität, sondern von der Ermutigung der Lernbereitschaft der Arrestantinnen und Arrestanten geprägt sein darf bzw. muss. Das Erziehungsmittel der Strafe ist deshalb - auch angesichts der erheblichen negativen Nebenwirkungen - als ultima ratio zu verstehen.

Zudem ist das Lernen und die Initiation von Lernprozessen sehr komplex, wie anhand der psychologischen Lerntheorien gezeigt wurde. So wird das Lernen nicht nur durch Belohnung und Bestrafung beeinflusst, sondern durch weitere Variablen wie kognitive Prozesse (die Beobachtung und Integration eines erfolgreichen Modells in eigene Verhaltensbereitschaften), die Reaktion auf äußere Reize, die Interaktion mit der Umwelt, insbesondere durch die Nachahmung von Modellen sowie die konkrete und Alternativen aufzeigende Rückmeldung.

Es wurde zudem deutlich, dass die Erziehungsmittel eine große Bandbreite beschreiben, die weit über die gemeinhin unter „Erziehung“ subsumierten Mittel von ‚Lob und Tadel‘ hinausgehen (vgl. z.B. Menck 1998, 127). Das macht die professionelle Erziehung nicht einfacher und stellt hohe Anforderungen an die pädagogisch Handelnden, die zum einen um die positiven wie negativen Nebenwirkungen der Erziehungsmittel wissen müssen, um diese zielführend einsetzen zu können. Zum anderen ist somit an den Einsatz von Erziehungsmitteln ein hohes Maß an Verantwortlichkeit gebunden, derer sich die professionellen Akteure bewusst sein müssen.

Ferner setzt insbesondere der Einsatz gegenwirkender Erziehungsmittel eine hohe Informationsdichte voraus: Es dürfen nur dann Tadel, Strafen etc. ausgesprochen werden, wenn die Erziehenden sicher wissen, dass die eingeforderten Regeln dem Lernenden zuvor bekannt und bewusst waren. Letztlich stehen die Erziehenden hier wiederum in der Verantwortung, möglichst dafür zu sorgen, dass die Anwendung gegenwirkender Erziehungsmittel obsolet werden. In dem Zusammenhang müssten die pädagogisch Handelnden vor dem Einsatz gegenwirkender Erziehungsmittel stets hinterfragen, ob tatsächlich ein Versäumnis der Adressaten oder ein eigenes Versäumnis in Form von Fehl- oder Nichtinformation vorliegt. Die Ausnahme bildet hier sicherlich der Einsatz von gegenwirkenden Erziehungsmitteln bei akut selbst- oder fremdgefährdendem Ver-

halten von Arrestantinnen und Arrestanten.

Auf der Grundlage der Schlussfolgerungen zur Erziehung als professionell pädagogisches Handeln und seiner Bedeutung zur Ausgestaltung des Jugendarrests kann nun die Übersicht zu den curricularen Ableitungen um den Erziehungsbegriff als Metatheorie erweitert werden.

Dabei sollen die Bedeutung und Grundformen professioneller Erziehung, Essentialia des pädagogischen Arrangements von Lernprozessen sowie Anforderungen an das pädagogische Personal im Jugendarrest dem bestehenden Schema vorangestellt werden. Dabei wird im Folgenden nicht die gesamte Übersicht bemüht, da die Erweiterung der Übersicht um den Erziehungsbegriff die Förderung aller Entwicklungsbereiche junger Menschen im Jugendarrest betrifft. Eine Einbettung in das Gesamtschema erfolgt in Kapitel 6.1.

Grundlagen der Erziehung im Jugendarrest als Metatheorie zu den curricularen Ableitungen
Bedeutung des professionellen Erziehungsbegriffs für den Jugendarrest
<p>Erziehung hat immer die Förderung der Persönlichkeit zur Verselbstständigung und Mündigkeit zum Ziel</p> <ul style="list-style-type: none"> > Arrangements und Inhalte der Arrestgestaltung sind immer auf ihren Wert für ein selbstständiges und verantwortungsvolles Leben der jungen Arrestierten in Freiheit zu überprüfen und auszurichten > Jugendarrest bedeutet „Aufbauarbeit“ im Sinne des Gesetzesziels <p>Erziehung bedeutet „Lernen ermöglichen“</p> <ul style="list-style-type: none"> > Notwendigkeit der Herstellung, Arrangement und inhaltliche Gestaltung von Lernsituationen im Jugendarrest > Selbstverständnis des Arrestpersonals als „Lernhelfer“ <p>Partikularität als universelles Merkmal professioneller Erziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> > zusätzliche Limitierung im Jugendarrest durch seinen gesetzlichen Auftrag <p>Beziehungsaufbau als Fundament gelingenden Erziehungshandelns</p> <ul style="list-style-type: none"> > im Jugendarrest durch zahlreiche gestaltete Gesprächssituationen Gruppen- und Einzelaktivitäten sowie inhaltliche Angebote verwirklicht <p>Erziehung folgt keiner „Ziel-Mittel-Kausalität“</p> <ul style="list-style-type: none"> > partizipative Arrestgestaltung > Tagesgestaltung als „Übungsfeld“ für konformes Verhalten > Aushandeln von Regeln und Tagesstrukturen <p>Erziehung bewirkt im Idealfall einen transformatorischen Prozess (Veränderung des Dispositionsgefüges)</p> <ul style="list-style-type: none"> > Notwendigkeit einer Grundhaltung des Arrestpersonals, die die im Rahmen des Gesetzesziels erwünschten Veränderungen als übergeordneten Auftrag begreift > geringe Erwartungen des Personals hinsichtlich beobachtbarer Ergebnisse von Erziehung bei gleichzeitig hoher Motivation der Umsetzung des erzieherischen Auftrages <p>Adressatinnen und Adressaten von Erziehung als Subjekte mit eigenem Willen und Persönlichkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> > Akzeptanz der divergierenden Zielvorstellungen zwischen Personal und Arrestierten durch die Mitarbeiterschaft > Leisten von positiver „Überzeugungsarbeit“ im Sinne der „Animation“ zum Abbau von Lernbarrieren <p>Erziehung ist an Werte gebunden</p> <ul style="list-style-type: none"> > Überzeugung des Arrestpersonals von den Werten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie deren Vermittlung und Vorleben <p>Erziehung ist nicht mit Sozialisation gleichzusetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> > im Jugendarrest können nur minimale „Ausschnitte“ bearbeitet werden > jahrelange Sozialisationsprozesse können im Jugendarrest nicht „korrigiert“ werden
Grundformen der Erziehung und ihre Relevanz für die Ausgestaltung des Arrestvollzuges
<p>Unterrichten</p> <ul style="list-style-type: none"> > inhaltliche Gestaltung von zielführenden Lernangeboten im Sinne des Gesetzesziels

- > Unterweisung der jungen Arrestierten bei alltäglichen Verrichtungen (z.B. Arrestraum putzen/aufräumen, Küchendienst etc.)

Informieren

- > Jugendarrest in der Vermittlungsfunktion: Informieren der jungen Arrestierten über Perspektiven für weitergehende Hilfen
- > Informieren der Arrestierten über Tagesstrukturen, Hausordnungen und weitere den Arrestvollzug betreffende Regelungen

Beraten

- > Beratungsauftrag des Jugendarrests, normiert durch § 90 Abs. 1 JGG (Unterstützung zur Beseitigung der den Straftaten zu Grunde liegenden Schwierigkeiten): Beratung der jungen Menschen hinsichtlich ihrer Lebensentwürfe und -gestaltung

Arrangieren

- > planvolle Gestaltung des Jugendarrests als pädagogisches Feld
- > angesichts der kurzen Verweildauer im Jugendarrest: Vermeidung unnötiger „Leerzeiten“ durch ein durchdachtes pädagogisches Arrangement
- > Rhythmisierung des Tagesablaufs mit Pflicht- und Erholungseinheiten zur Erreichung der intendierten Erziehungsziele

Animieren

- > positive Motivierung der freiwilligen Mitarbeit der jungen Arrestierten
- > die kurzen Verweildauern im Jugendarrest erhöhen die Notwendigkeit der positiven Motivierung

Helfen

- > siehe „Beratung“: Unterstützung bei der Beseitigung der Schwierigkeiten, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben

Das pädagogische Arrangement von Lernprozessen im Jugendarrest

Lernprozesse werden von kognitiven Faktoren („Modelllernen“), der Reaktion auf äußere Reize, der sozialen Interaktion und durch differenzierte Rückmeldungen beeinflusst und moderiert

- > Notwendigkeit der differenzierten Ausgestaltung von Lernprozessen im Jugendarrest

- > keine reine „Dressur“ der jungen Arrestierten im Sinne bloßer Verstärkung und Gegenwirkung

Ein positives und motivierendes Lernklima als Grundlage für das Gelingen von Lernprozessen kann durch die differenzierte Anwendung von Erziehungsmitteln hergestellt werden

- > die Bandbreite der Erziehungsmittel (Lob/Belohnung, Erinnerung/Ermahnung/Zurechtweisung/Tadel, Strafe/Erziehungsstrafe, Spiel, Arbeit und Kooperation) muss auch im Jugendarrest ausgeschöpft werden
- > der Einsatz von Erziehungsmitteln ist mit hoher Verantwortlichkeit und Professionalität für das Personal im Jugendarrest verbunden
- > Bestrafungen sind als „ultima ratio“ einzusetzen und müssen immer Perspektiven für erwünschtes Verhalten enthalten
- > im Jugendarrest muss eine hohe Informationsdichte bezüglich geltender Regelungen hergestellt werden, um die Anwendung von (gegenwirkenden) Erziehungsmitteln zu rechtfertigen
- > auf Grund ihrer höheren Wirksamkeit hinsichtlich der Lernmotivation sind die ermutigenden den gegenwirkenden Erziehungsmitteln vorzuziehen
- > Strafe zum Zweck der Beschämung oder Rache darf niemals angewandt werden

Anforderungen an das pädagogische Personal im Jugendarrest

- > *alle* Beschäftigten des Jugendarrests zählen zum pädagogischen Personal: sie müssen sich ihrer intendierten und nicht intendierten Wirkungen auf die ihnen anvertrauten jungen Arrestierten bewusst sein
- > das Personal des Jugendarrests muss sich als Garant der Wahrung der Menschenrechte im Jugendarrest verstehen
- > zwingend notwendig sind jugendpädagogische Kompetenzen der Beschäftigten im Jugendarrest
- > das Personal muss die Entwicklungsprozesse des Jugend- und Heranwachsendenalters kennen
- > die Mitarbeiterschaft des Jugendarrests muss eine Zielvorstellung der ihnen anvertrauten jungen Menschen haben (zentral: deren Mündigkeit und Eigenverantwortung)
- > das Personal muss den jungen Arrestierten Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen (z.B. im Rahmen von Bildungs- und Freizeitangeboten)

Rechtliche Grundlagen

- > § 2 Abs. 1 JGG („Ziel des Jugendstrafrechts“)
- > § 90 Abs. 1 JGG („Jugendarrest“)
- > § 10 Abs. 1 JAVollzO („Erziehungsarbeit“)
- > Deutsche Verfassung (insbesondere Art. 1 GG)
- > § 1 Abs. 1 SGB VIII (Recht auf Entwicklungsförderung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und

- gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit für alle jungen Menschen)
 - > Schulgesetze der Länder, z.B. § 1 Abs. 1 SchulG NRW („Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ für alle jungen Menschen unabhängig ihrer wirtschaftlichen Lage und Herkunft sowie ihres Geschlechts)
 - > UN-Menschenrechtserklärung (insbesondere Art. 1)
 - > UN-Kinderrechtskonvention (insbesondere Art. 3 „Wohl des Kindes“)
-

Tabelle 22: Erweiterung der curricularen Bausteine um „Grundlagen der Erziehung im Jugendarrest“ (eigene Übersicht)

2.5 Erziehung unter besonderen Bedingungen

2.5.1 Die Bedeutung von Zeit in der Pädagogik - Kurzzeitpädagogik?

Die Formulierung eines grundlegenden Erziehungsverständnisses sowie die Definition professionellen erzieherischen Handelns stellen die zentrale Basis für die diesbezüglich angestellten und noch auszuführenden Überlegungen dar. Der hier bereits formulierte Erziehungsbegriff ist zunächst auf alle Bereiche fachlichen pädagogischen Handelns (mit jungen Menschen) übertragbar - unabhängig vom institutionellen Kontext.

Allerdings unterliegt der Jugendarrest einigen Spezifika, die eine Modifizierung des Erziehungsbegriffs an die Gegebenheiten erfordern. So sind v.a. zwei zentrale Besonderheiten zu nennen: Zeit, die im Jugendarrest für pädagogisches Handeln zur Verfügung steht (maximal vier Wochen), zum anderen stellt der Jugendarrest ein Zwangssetting dar, denn er ist Teil des jugendstrafrechtlichen Sanktionenkanons und die jungen Arrestantinnen und Arrestanten befinden sich nicht freiwillig dort. Letzteres stellt einen - zumindest aus pädagogischer Sicht - nicht ganz unwesentlichen Faktor dar, dem sich der hier anschließende Abschnitt widmen soll.

An dieser Stelle soll diskutiert werden, ob und in welcher Form pädagogisches Handeln vor dem Hintergrund zeitlich äußerst knapp bemessener Ressourcen umsetzbar ist und welche Bedingungen im Besonderen zu berücksichtigen sind.

Angesichts der kurzen Verweildauern im Jugendarrest und der hohen Fluktuation stellt sich die Frage, welche Ziele im Rahmen dieser Maßnahme erreicht werden können. Dass es nicht um eine umfassende „Gesamterziehung“ oder die „Korrektur“ von Lebensläufen gehen kann, wurde bereits eingehend erläutert. Wenigstens aber kann Nachdenklichkeit bei den jungen Arrestantinnen und Arrestanten im Sinne des Gesetzesziels erzeugt werden. Im Vorgriff auf die folgenden Ausführungen ist zu konstatieren, dass pädagogisches Handeln auch im Rahmen knappster Zeit möglich ist und zielführend angelegt sein kann. Zentral ist deshalb die Frage, *wie* diese Zeit genutzt und auf welche Weise Nachdenklichkeit erzeugt werden kann. Kontraindiziert für das Feld des Jugendarrests ist sicherlich die „Zeitverschwendung“ in Form von ungenutzten „Leerzeiten“, nicht zielführenden Tätigkeiten, die der reinen Beschäftigung der jungen Menschen dienen oder Strafmaßnahmen, die einen mehrtägigen und alternativlosen Ausschluss aus dem Arrestprogramm vorsehen.

Um zu veranschaulichen, wie dringlich die qualitative Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit im Jugendarrest ist, sollen zunächst Überlegungen zur Bedeutung der Zeit in der Pädagogik vorgetragen werden.

Die Bedeutung von Zeit in der Pädagogik

Bisher wird das Thema der Zeit in der Pädagogik theoretisch eher vernachlässigt (vgl. Walkenhorst 2010, 5), schon gar nicht findet eine Beschäftigung mit Zeitökonomie statt (vgl. Oelkers 2001, 208). Dabei ist Erziehung immanent stets mit zeitlichen Dimensionen verknüpft, findet sie doch in der Gegenwart statt, um zukünftig Effekte hervorzurufen (vgl. ebd.). Mit anderen Worten: Durch Erziehung soll in der Gegenwart die Zukunft eines (jungen) Menschen „gestaltet und berechenbar werden“ (Schönbächler et al. 2010, 7).

Auf der anderen Seite heißt das aber auch, dass Erziehung Zeit „verbraucht“, denn für die Umsetzung geplanter Erziehungsziele müssen bestimmte Zeitkontingente zur Verfügung stehen (z.B. Unterrichtsstunden; vgl. Oelkers 2001, 216). Daraus folgt zwingend, dass - entgegen der Vernachlässigung dieses Themas in der erziehungswissenschaftlichen Theorie sowie in der theoretischen Reflexion pädagogischer Praxis - Erziehende immer auch zeitökonomisch handeln müssen (vgl. ebd.).

Das folgende Zitat von Velthaus (2005, 135) verdeutlicht diese Forderung an die erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis:

Angesichts der Unwiederbringlichkeit der vergangenen Zeit und angesichts ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Jugendlichen kommt dies [Zeit einfach verstreichen zu lassen] einer Sünde gleich.

Erziehungszeit ist also auch Lebenszeit, so dass die pädagogisch Handelnden in ihrer Tätigkeit immer reflektieren müssen, ob sie die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll - im Sinne von angestrebten Erziehungszielen - nutzen. Daraus erwächst Verantwortung einerseits für den jungen Menschen, seine Zeit zu gestalten und Lerngelegenheiten wahrzunehmen, andererseits auch für die Erziehenden, die dafür Sorge zu tragen haben, dass Zeit tatsächlich sinnvoll genutzt wird (vgl. Velthaus 2005, 135).

Die Problemstellung in der Erziehung, zeitökonomisch zu planen und handeln, spitzt sich umso mehr zu, je weniger Zeit zur Verfügung steht. Die hier vorgetragenen Überlegungen zur Zeit und Zeitnutzung in der Pädagogik beziehen sich zwar grundsätzlich auf alle professionell pädagogischen Kontexte, widmen sich aber nicht der Frage, wie die knappe (Lebens-)Zeit in Bereichen, in denen per se nur extrem begrenzte Zeiträume zur Verfügung stehen, sinnvoll pädagogisch ausgefüllt werden kann. Es bleibt also zu klären, wie kurzzeitige Maßnahmen wie der Jugendarrest pädagogisch gestaltet werden müssen, um die Lebenszeit der verantworteten jungen Menschen nicht zu vergeuden und sinnvoll pädagogisch zu gestalten. Im Folgenden sollen daher Elemente einer solchen „Kurzzeitpädagogik“ beschrieben werden.

Elemente einer Pädagogik der kurzen Zeit

Um Elemente einer Kurzzeitpädagogik auszumachen, die im Vergleich zur Kontexten, in denen mehr Zeit zur Verfügung steht, besonders zu beachten sind, müssen Anleihen in unterschiedlichen pädagogisch-therapeutischen Handlungsfeldern gemacht werden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass es keine Theorie der Kurzzeitpädagogik gibt, sondern lediglich Bereiche, in denen eine kurzzeitige Förderung stattfindet. Zu diesen Handlungsfeldern zählen:

- Teile der Sozialen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden (insbesondere die Erlebnispädagogik) (vgl. z.B. Größ 2012)
- Bestimmte Bereiche der schulischen Bildung (insbesondere Klassenfahrten und -ausflüge) (vgl. z.B. Gampe & Rieger 1991)
- Kurzzeittherapie (vgl. z.B. Leichtmann 2008a, 2008b)
- politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden im Rahmen von Kurzzeitprogrammen (insbesondere die Arbeit in Jugendbildungsstätten) (vgl. z.B. Hafener 1982)

Versatzstücke einer Annäherung an eine Theorie der Kurzzeitpädagogik, die aus den einzelnen Bereichen abgeleitet werden können und auf das Handlungsfeld des Jugendarrests übertragbar sind, sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Der Faktor Zeit und die Zeitnutzung

Bereits Oelkers weist in seinen Ausführungen darauf hin, dass zeitökonomisches pädagogisches Handeln in der Trennung zwischen „Dringlichem“ und „weniger Dringlichem“ besteht (vgl. ebd. 2001, 221). Dies erscheint zunächst als große Herausforderung für die verantwortliche Mitarbeiterschaft, muss sie doch stets entscheiden, welche Themen und Problematiken im jeweiligen Kontext dringlich sind. Sie ist dadurch verpflichtet, die ihr anvertrauten jungen Menschen und deren Lebens- und Lernausgangslagen gut zu kennen, um überhaupt zu einer Entscheidungsgrundlage zu gelangen. Eine intensiv gestaltete Aufnahme-, Diagnose- und Kennenlernphase ist also als Grundlage kurzzeitiger Interventionen unverzichtbar.

Der Vorteil dieses Zeitdrucks besteht auf der anderen Seite darin, dass Zielsetzungen hinsichtlich ihrer Planung und Erreichung bescheiden angegangen werden müssen und nur auf die vordringlichsten Problematiken des jungen Menschen eingegangen werden kann (vgl. Leichtmann 2008b, 192). Kurzzeitige Interventionen bedürfen somit eines klaren und spezifischen Fokus, so dass realistische Ziele gesteckt werden, da keine gesamte Persönlichkeitsumstrukturierung möglich ist - obwohl dies auch bei Langzeitmaßnahmen sehr zu bezweifeln ist (vgl. ebd.).

Die Qualität der gemeinsam verbrachten Zeit erhält in Anbetracht ihrer Knappheit größte Bedeutung: Dies betrifft insbesondere die Güte von Beziehungen zwischen Personal und jungen Menschen, da gemeinsame Erfahrungen gemacht werden und so „eigene Realitäten“ entstehen (vgl. Bärtschi & Schönbächler 2010, 14). In der Kurzzeittherapie ist in dem Zusammenhang auch die Rede von einer unbedingten „hohen Therapeutenaktivität“, da die maximale Zeitnutzung außerordentlich wichtig ist und Phasen therapeutischer Inaktivität nicht zu verantworten sind (vgl. Budman & Gurman 1988, 17). Kurzzeit-Therapeutinnen und -therapeuten müssen sich stets über ihren Mangel an Zeit im Klaren sein, so dass jede Therapiesitzung als bedeutsam erachtet werden muss (vgl. ebd., 18).

Die Verpflichtung zur maximalen Zeitnutzung ist auch in kurzzeitigen schulischen Angeboten gegeben. So erfordert die Zeit, die z.B. auf Klassenfahrten ununterbrochen gemeinsam von Schüler- und Lehrerschaft verbracht wird, dass diese auch gestaltet wird (Kiper 1998, 3).

Im Bereich der (therapeutischen) stationären Unterbringung Kinder und Jugendlicher im nordamerikanischen Raum hat sich für die Nutzung knapper Zeit das Konzept „the other 23 hours“ etabliert, das für eine Alltagsgestaltung neben täglicher Therapie- und Gruppenangebote plädiert (vgl. Leichtmann 2008a, 185). Die ursprüngliche Idee des „the other 23 hours“-Konzepts und Bestandteile des Alltags, die durch das pädagogisch-therapeutische Personal angeleitet und begleitet werden müssen, beschreibt Leichtmann (2008a, 185) folgendermaßen:

Whereas disturbed children may spend only one hour in psychotherapy (or other formal therapies), Trieschmann and his colleagues stress that the rest of the day is devoted to negotiating tasks of daily living. Even youngsters with profound psychopathology must get up in the morning, dress, tend to personal hygiene, and straighten their rooms. They must eat reasonably healthy meals and do so in ways that do not destroy the appetites of those eating with them. They must get materials ready for school, arrive there on time, pay attention to their teachers, and do homework. They must get along with peers, make friends, play games, have fun, and learn vocational skills. At the end of the day, they must prepare for bed and get to sleep. And, above all, they must form and make use of relationships with caretakers who continually set structure and provide discipline for them.

Dieses Zitat enthält eine knappe, aber inhaltlich doch sehr umfassende sowie treffende Beschreibung alltäglicher Verrichtungen und Aufgaben, die durch die professionelle Mitarbeiterschaft in der stationären Unterbringung zu moderieren ist. Es wird deutlich, dass die Zeiten neben Lerneinheiten, therapeutischen Sitzungen und unterschiedlichen angeleiteten Gruppen keine „Nebensache“, sondern das essentielle Kerngeschäft im Bereich der stationären Unterbringung darstellen - erst recht, wenn die zur Verfügung stehende Zeit begrenzt ist.

Ein ganz wesentlicher Unterschied zwischen Kurz- und Langzeitinterventionen (zumindest im Bereich der Therapie, aber auch gut übertragbar auf pädagogische Kontexte) besteht in der Einstellung der professionell Handelnden zu *möglichen Veränderungen*. Langzeitinterventionen sind immer darauf gerichtet, Persönlichkeiten von Menschen grundlegend zu verändern, was manchmal sogar eine mögliche „Heilung“ impliziert (vgl. Budman & Gurman 1988, 11). Kurzzeitige Interventionen sind hingegen viel pragmatischer angelegt und gehen nicht von der Möglichkeit grundlegender Persönlichkeitsveränderungen aus, sondern von Veränderungen in nur einem (Problem-)Bereich, die möglicherweise auf andere Bereiche „ausstrahlen“ können (vgl. ebd., 13).

Tabelle 23 verdeutlicht die wichtigsten Unterschiede von Langzeit- und Kurzzeitinterventionen (im therapeutischen Bereich).

Es wird deutlich, dass bezüglich kurzzeitiger Interventionen, zu denen auch der Jugendarrest zu zählen ist, darüber nachgedacht werden muss, wie groß die Reichweite solcher Instrumente eingeschätzt werden kann. Angesichts der bisherigen Ergebnisse sollte diese nicht zu hoch angesetzt werden, allein schon, weil sonst die Gefahr bestünde, mögliche Misserfolge den jungen Menschen anzulasten. Es deutet sich an, dass Rückfallzahlen als Indikator gelungener stationärer Kurzzeitinterventionen nicht allein aussagekräftig sind.

Aus der Gegenüberstellung von Langzeit- und Kurzzeittherapie ergeben sich noch weitere Schlussfolgerungen, die bei der Gestaltung eines entsprechenden pädagogischen Feldes zumindest bedacht werden müssen: Die Kurzzeittherapie hat im Wesentlichen die Stärken und Ressourcen der Klienten, die gefördert werden müssen, im Blick und weniger die auftretenden Problematiken, die möglicherweise Hinweise auf basale Defizite sein können. Bedeutsam für die professionelle Haltung auch in der Kurzzeitpädagogik erscheint die notwendige Akzeptanz des Therapeuten, dass Effekte erst nach der Therapie eintreten können und währenddessen nicht unbedingt sichtbar werden. Geduld und Bescheidenheit der professionell Tätigen scheint hier ein wichtiges Kriterium zu sein. Diese Grundannahme deckt sich mit der Abschnitt 2.4 beschriebenen Unverfügbarkeit von Ergebnissen in der professionell pädagogischen Arbeit.

Schließlich liegt ein weiteres Merkmal von Kurzzeittherapie in der Annahme, dass es wichtiger ist, „in der Welt“ anstatt in der Therapie zu sein. Das heißt, dass die Nutzbarkeit von Therapieeinheiten im Alltag der Klientel wichtiger ist als die Therapie selbst. Diese Konzentration auf das Leben und das „Klarkommen“ außerhalb der Institution scheint auch für kurzzeitpädagogische Handlungsfelder eine zentrale Zielorientierung sein zu können.

<i>Long-term therapist</i>	<i>Short-term therapist</i>
1. Seeks change in basic character.	Prefers pragmatism parsimony, and least radical intervention, and does not believe in notion of "cure".
2. Believes that significant psychological change is unlikely in everyday life.	Maintains an adult developmental perspective from which significant psychological change is viewed as inevitable.
3. Sees presenting problems as reflecting more basic pathology	Emphasizes patient's strengths and resources; presenting problems are taken seriously (although not necessarily at face value)
4. Wants to "be there" as patient makes significant changes.	Accepts that many changes will occur "after therapy" and will not be observable to the therapist.
5. Sees therapy as having a "timeless" quality and is patient and willing to wait for change.	Does not accept the timelessness of some models of therapy.
6. Unconsciously recognizes the fiscal convenience of maintaining long-term patients.	Fiscal issues muted, either by the nature of the therapist's practise or by the organizational structure for reimbursements.
7. Views psychotherapy as almost always benign and useful.	Views psychotherapy as being sometimes useful and sometimes harmful.
8. Sees patient's being in therapy as the most important part of patient's life.	Sees being in the world as more important than being in therapy.

Tabelle 23: Comparative Dominant Values of the Long-Term and the Short-Term Therapist (adaptiert von Budman & Gurman 1988, 11)

Die Problematik des Transfers

Trotz der knappen Zeit sollen kurzzeitige Interventionen Effekte bei ihrer jeweiligen Zielgruppe hervorrufen. Bei aller Bescheidenheit bezüglich möglicher Erfolge bleibt dennoch die Frage, wie solche Effekte in den Alltag des jungen Menschen transferiert werden können. Aus Beiträgen der erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik für junge Menschen lassen sich folgende Schwierigkeiten hinsichtlich des Transfers von Gelerntem in die Alltagswelt ableiten: Zum einen erschwert die Kürze der Zeit mögliche Transferprozesse, da eventuell die Befassung mit einem bestimmten Lerngegenstand schlicht zu knapp ausfällt (vgl. Bühler 1986, 72). Andererseits kann auch die mangelnde Begleitung der jungen Menschen im Transferprozess dazu führen, dass eingeleitete Lernprozesse

im Alltag nicht fortgeführt werden und so eine kritische „Back-home-Situation“ eintritt (ebd.).

Diese Problematiken können durch klare Ziel- und Erwartungsabsprachen, die gemeinsam mit den teilnehmenden jungen Menschen abgestimmt werden (vgl. ebd., 74), sowie durch eine im Vorfeld geplante Nachsorge abgefedert werden (vgl. ebd., 75).

Zentral für kurzzeitpädagogische Angebote ist zudem, dass sich die Lern- und Anwendungssituation ähneln, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Lerninhalten stattfindet und dass die kognitiven, emotionalen und motivationalen Voraussetzungen des jungen Menschen berücksichtigt werden (vgl. ebd. 71).

Die Annäherung von Lern- und Anwendungssituation ist auch in kurzzeitpädagogischen Angeboten zur politischen Bildung junger Menschen ein wesentliches Element. So besteht hier eine wichtige Aufgabe darin, die Inhalte von Seminaren in diesem Bereich mit den Lebenszusammenhängen der Zielgruppe zu verknüpfen (vgl. Hafener 1982, 64).

Eine weitere Möglichkeit zur Sicherung des Transfers des Gelernten entstammt der Kurzzeittherapie, in der für ein „Follow-up“ ca. ein Jahr nach Therapieende plädiert wird. Ein solches Nachtreffen verdeutlicht der Klientel einerseits, dass die Beziehung zum Therapeuten nicht unwiederbringlich beendet ist und zeigt, dass der Therapeut sich weiterhin für sie interessiert (vgl. Budman & Gurman 1988, 21).

Es wird deutlich, dass zum einen die Orientierung von kurzzeitigen Interventionen an ihrer Zielgruppe und deren Lebens- und Lernausgangslagen sowie Elemente nachsorgender Arbeit für die Sicherstellung des Transfers unabdingbar sind (siehe auch Thiersch 2005, 25f.). Ob eine Transferleistung aber tatsächlich eintritt, ist wiederum nicht vor auszuplanen, hier ist auf die bescheidene Haltung bezüglich kurzzeitiger Interventionen und auf die Ergebnisoffenheit pädagogischer Prozesse im Allgemeinen zu verweisen. Diese der (Kurzzeit-)Pädagogik immanenten "Unsicherheiten" bezüglich möglicher Erfolge entbinden aber nicht von einer klaren *Zielplanung*, so dass auch die Initiierung von Transferprozessen sorgfältig vorzubereiten ist.

Bei allen hier vorgestellten Elementen, die dazu dienen sollen, kurzzeitige Interventionen maximal positiv zu nutzen, bleiben solche Maßnahmen dennoch hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit limitiert. Anhand von Ergebnissen aus der kurzzeitigen politischen Bildung mit jungen Menschen können ihre Begrenztheit und die zu Grunde liegenden Problematiken verdeutlicht werden: Eine „kurzzeitpädagogische Lern- und Lebenssituation“ nimmt für die jungen Menschen Ausnahmecharakter ein (Hafener 1982, 25), sie befinden sich außerhalb ihrer alltäglichen Lebensbezüge und sind mit einer Reihe ihnen fremde Menschen konfrontiert. Das kann dazu führen, dass sie sich gegenüber Lernangeboten verweigern, möglicherweise desinteressiert, aggressiv oder lustlos sind (vgl. ebd.). Es kommt hinzu, dass die jungen Menschen subjektive Definitionen von Kurzzeitpäd-

agogik mitbringen, die möglicherweise von denen der Mitarbeiterschaft abweichen (vgl. ebd.). Grundsätzlich sieht so auch die Ausgangslage des Jugendarrests aus, in den sich die jungen Menschen noch dazu nicht freiwillig begeben.

Die beschriebenen Beobachtungen aus der kurzzeitpädagogischen politischen Bildungsarbeit eröffnen Problemstellungen, die auch bezüglich des Jugendarrests zu überdenken sind: Hier treffen ebenso junge Menschen sowie Mitarbeitende aufeinander, die sich nicht kennen, um für eine kurze Zeit miteinander zu leben. Dass beide Gruppen dabei unterschiedliche subjektive Annahmen hinsichtlich der Ausgestaltung dieses Instruments mitbringen, liegt nahe. Die aus diesen Voraussetzungen erwachsenen Gefahren für die Umsetzung eines gelingenden Arrestprogramms müssen im Vorfeld erkannt und möglichst minimiert werden. So könnten wiederum Anleihen bei der kurzzeitpädagogischen politischen Jugendbildung gemacht werden, die diese Schwierigkeiten u.a. durch die Gestaltung von nicht-repressiven Lernsituationen, offenen und intensiven Gesprächen sowie die Integration von Lernen, Arbeiten und Leben zu verhindern versucht (vgl. Hafenecker 1982, 25).

Trotz dieser Überlegungen bleibt es dabei, dass ein kurzzeitpädagogisches Programm eine erhebliche organisatorische, konzeptionelle und pädagogische Herausforderung für professionell Handelnde darstellt und (langfristige) Effekte in Bezug auf die Persönlichkeitsveränderung junger Menschen nicht überschätzt werden sollten.

Vorläufige methodische Überlegungen einer Kurzzeitpädagogik

An dieser Stelle sollen die bisherigen Überlegungen einer Kurzzeitpädagogik in erste, vorläufige methodische Gestaltungsideen münden. Dabei sollen insbesondere solche Inhalte und Methoden berücksichtigt werden, die speziell in kurzzeitige pädagogische Handlungsfelder integrierbar sind.

Tabelle 24 stellt verschiedene Bausteine kurzzeitpädagogischer Settings (Schul- und Klassenfahrten, Erlebnispädagogik, Kurzzeittherapie) zusammen, die ohne größere Modifikationen auf den Bereich des Jugendarrests übertragen und dort integriert werden können. Anhand dieser wird deutlich, dass in den verschiedenen Handlungsfeldern kurzzeitiger (pädagogischer) Angebote eine erstaunliche Übereinstimmung bezüglich der einzelnen methodischen Bausteine herrscht. So wird die Nachbereitung solcher Angebote - wenn auch auf unterschiedliche Weise - in fast allen Feldern als verpflichtendes Element angesehen, um erlangte Erfolge zu reflektieren, abzusichern und zu stabilisieren. Die Bedeutung der nachgehenden Hilfen lässt sich anhand des folgenden Zitats von Leichtmann (2008b) veranschaulichen:

Hence, short-term residential treatment is possible when (a) the team as a whole takes as its overriding task initiating and testing out a treatment program that can be continued by others in the community (...) (ebd., 193).

Kernelemente kurzzeitpädagogischer Angebote	
(alternative Formen von Unterricht (vgl. Kiper 1998, 3))	entdeckendes Lernen (vgl. ebd.) Projektlernen (vgl. ebd.) Umweltbildung (z.B. Umgang mit Naturobjekten: Wald durchstreifen, Naturgegenstände beobachten, Spuren lesen etc.; vgl. Gampe & Rieger 1991, 71) Lernen mit allen Sinnen (z.B. Begegnung mit Natur und Landschaft (vgl. ebd., 72)) erlebnisorientiertes Lernen (vgl. Kiper 1998, 3)
Hausarbeitsdidaktik (vgl. ebd.)	„Schülerdienste“ (z.B. Zimmerdienst, Küchendienst etc.; vgl. Gampe & Rieger 1991, 89)
Freizeitgestaltung (vgl. Kiper 1998, 3)	Spiele, Feiern (vgl. ebd.) sportliche Aktivitäten (vgl. ebd.) gemeinsames Lesen/Vorlesen (vgl. ebd.) Hobbyarbeitsgruppen (z.B. Fotografieren, Mittagmagazin, Diskussionsrunde, Wettbewerbe, Hörspiele etc.; vgl. Gampe & Rieger 1991, 73)
Elemente musisch-literarisch-ästhetischer Bildung (vgl. Kiper 1998, 4)	Singen und Tanzen (vgl. Gampe & Rieger 1991, 72) Malen, Zeichnen (vgl. ebd.) Meditieren (vgl. ebd.)
Soziales Lernen (vgl. ebd., 3)	gemeinsamer Tagesbeginn in Gruppen (vgl. Gampe & Rieger 1991, 71) Regeln für das Zusammenleben (vgl. ebd., 89) Strategien zum Umgang mit Problemen (vgl. Leichtmann 2008b, 192)
Alltagsgestaltung/ Tagesstrukturierung	gemeinsame Rituale/gemeinsame Besprechung des Tagesprogramms (vgl. Gampe & Rieger 1991, 71) Abendprogramm (vgl. ebd., 73) „Regenprogramm“ (vgl. ebd.) Freizeitprogramm (vgl. ebd.) tägliche Dienste für die Teilnehmenden (vgl. ebd., 89)
Nachbereitung/ Auswertung	Erlebnisse und Eindrücke festhalten/reflektieren (vgl. Gampe & Rieger 1991, 93) > durch Filme/Fotos (vgl. ebd.) > durch Führen eines „Tagebuchs“ (vgl. ebd.) Ausstellung zur verbrachten Zeit durchführen (vgl. ebd.)

Tabelle 24: Methodische Vorüberlegungen zur Ausgestaltung eines kurzzeitpädagogischen Angebots (eigene Übersicht)

Auch die Strukturierung des Tagesablaufs bzw. die Alltagsgestaltung wird in der Mehrheit der kurzzeitigen Konzepte als zentral angesehen. Dabei müssen auch Techniken und Methoden angewandt werden, die eine Verarbeitung und Reflexion der gemachten Erfahrungen und erlernten Inhalte seitens der jungen Menschen ermöglichen. So kann Erlebtes durch Erzählen wiederholt werden, wozu allerdings Zeit zur Verfügung gestellt werden muss (vgl. Becker 1996, 191). Die Erzählsituation bietet für die Zuhörenden dabei die Möglichkeit, intensive Erlebnisse in die eigene Lerngeschichte zu integrieren, so dass diese keine zufälligen und bindingslosen Ereignisse bleiben (vgl. ebd., 192). Für den Erzählenden selbst eröffnen solche Situationen „eine Chance der Selbstvergewisserung, in der die vergangenen ‚zufälligen‘ momentanen Erlebnisse in seinem lebensgeschichtlichen Zusammenhang verortet“ werden (ebd.).

Becker (1996, 191) und Walkenhorst (2010, 6) verwenden für solche Momente des Innehaltens den Begriff der „Pause“, denen „als zentrale Bestandteile einer bewussten Dramaturgie des Lehrens und Lernens (...) [eine] hoch strukturierende, reflektieren-

de, dramatisierende oder spannungsreduzierende, in jedem Fall gestaltende Bedeutung zu[kommt]“ (ebd.).

Weitere Momente solcher Pausen bietet die Tätigkeit des Essens bzw. der Mahlzeit. Diese ist „dem Zeitkonzept der Langsamkeit geschuldet“ (Becker 1996, 193) und verspricht „zwanglose Inseln der Ruhe zwischen verschiedensten Aktivitäten“ (ebd.). Sowohl die Zubereitung der Mahlzeiten als auch die Einnahme der Speisen selbst eröffnen einen Raum des Treffens und der zwanglosen Kommunikation (vgl. ebd.).

Kurzzeitpädagogische Konzepte müssen also immer einen wohldurchdachten Wechsel zwischen aktivierenden Elementen und reflexiven Momenten enthalten, um erfahrene Erlebnisse verarbeiten und in die eigene Persönlichkeit integrieren zu können. Ein kurzzeitpädagogisches Curriculum, in dem Ereignisse aneinandergereiht werden, um möglichst viele Angebote vorhalten zu können, ist in diesem Lichte betrachtet nicht zielführend. Dennoch können errungene (positive) Lerneffekte auf lange Sicht nur gesichert werden, wenn nachbegleitende Angebote von Beginn an Bestandteil eines kurzzeitpädagogischen Curriculums sind. Auch müssen sich die einzelnen Bausteine inhaltlich stets an an den Entwicklungskontexten der jungen Menschen orientieren, um einen Transfer des Erlernten zu ermöglichen.

2.5.2 Erziehung unter Bedingungen des Freiheitsentzuges

Erziehung und Freiheitsentzug bzw. Zwang - diese Begrifflichkeiten scheinen sich zunächst auszuschließen, hat doch die Erziehung immer mit der Förderung der Persönlichkeit eines (jungen) Menschen zu tun und soll diesen zum Lernen animieren. Zwang erscheint hier hinderlich, damit sind in der Regel eher Assoziationen wie Bestrafung, Einschränkung des freien Willens und möglicherweise auch die Anwendung oder Androhung von (körperlicher) Gewalt sowie Demütigung verbunden. Es wird deutlich, dass der Zwangsbegriff negativ besetzt, aber scheinbar auch nicht klar ist, was sich hinter diesem überhaupt verbirgt.

Erziehung hat es - in größerem oder geringeren Ausmaße - immer mit Formen von „Zwang“ zu tun: Eltern „zwingen“ ihre Kinder, ihren Anweisungen Folge zu leisten (z.B. durch Androhung von Strafe), wenn mehrmalige Ermahnungen nicht fruchten, junge Menschen werden durch die Schulpflicht „gezwungen“, die Schule zu besuchen und nicht zuletzt die Sanktionen des Jugendstrafrechts „zwingen“ einen jungen Menschen, an Maßnahmen teilzunehmen, die sie durch Erziehung resozialisieren sollen.

Letztere - und hier insbesondere der Jugendarrest - stehen im Fokus dieser Arbeit. Ihr Zwangscharakter erfordert es, sich mit diesem Begriff eingehender auseinanderzusetzen und auszuloten, ob - und wenn ja, wie - Erziehung unter Bedingungen des Freiheitsentzuges überhaupt möglich ist.

Definition und Formen von Zwang

Auf Grund der erwähnten begrifflichen Unklarheit sollen nun die verschiedenen Formen von Zwang vorgestellt und eine Definition versucht werden.

Als Zwang könnten zunächst diejenigen Maßnahmen von Erziehenden bezeichnet werden, die dazu dienen, den eigenen Willen (oder den Willen der Institution) gegen den Willen einer anderen Person (eines jungen Menschen) durchzusetzen (vgl. Schwabe et al. 2008, 19).

Es kann zunächst grob zwischen physischem (direkte Kontrolle über den Körper) und psychischem Zwang (Zugriff auf die „Seele“, Bedrohung oder Entziehung von etwas existentiell Wichtigem) unterschieden werden (vgl. ebd.). Körperlicher Zwang gründet dabei auf der körperlichen Überlegenheit der Pädagogin/des Pädagogen gegenüber den „zu Erziehenden“ und ist mit verschiedenen Handlungen wie z.B. festhalten, tragen, wegziehen etc. verbunden (vgl. Höhler 2009, 90).

Ferner kann zwischen unmittelbarem und mittelbarem Zwang unterschieden werden, wobei beim unmittelbaren Zwang kein Entscheidungsspielraum für den „Gezwungenen“ besteht, da dieser bereits überwältigt ist (vgl. Schwabe et al. 2008, 20). Mittelbarer Zwang besteht zunächst in der Androhung von Zwangsmaßnahmen und eröffnet den Adressatinnen und Adressaten somit die Wahlmöglichkeit, diese noch zu verhindern, indem sie den Anweisungen des „Zwingenden“ Folge leisten (vgl. ebd.).

Schließlich kann von „negativem“ und „positiven“ Zwang die Rede sein, wobei der negative Zwang - auch „Verhinderungszwang“ genannt - jemanden davon abhalten soll etwas zu tun und positiver Zwang - „Zwang zur Ausführung“ - jemanden dazu bringen soll, etwas zu tun (vgl. ebd., 19).

Schwabe et al. (2008, 28ff.) nennen drei Formen von Zwang in der Sozialen Arbeit:

1. **Zwangselemente:** Zwangselemente sind konzeptionell verankerte Elemente von Zwang in einer Einrichtung und sollen eine erzieherische Funktion übernehmen
2. **Hilfe im Zwangskontext:** (junge) Menschen werden dazu gezwungen, Hilfen in Anspruch zu nehmen
3. **Erziehung unter der Bedingung von Unfreiheit:** Erziehung unter Bedingungen der (Ein-)Geschlossenheit (z.B. Jugendarrest)

Hilfe im Zwangskontext und Erziehung in Unfreiheit unterscheiden sich dadurch, dass Erstere zwar zur Hilfeinanspruchnahme zwingt, der „Gezwungene“ aber ansonsten relativ frei in seiner Lebensgestaltung bleibt. Letztere unterstellt das gesamte Leben einem fremdbestimmten institutionellen Reglement (vgl. ebd., 36).

Diese Liste der Zwangsformen kann durch weitere folgende Punkte ergänzt werden (Höhler 2009, 93ff.):

- **Zwang durch Freiheitsentzug:** kurzfristige Auszeit (z.B. in Isolationsräumen) oder freiheitsentziehende Maßnahmen

- **Zwang durch Zuwendungsentzug:** Gesprächsverweigerung und bzw. oder Nichtbeachtung des „Gezwungenen“
- **Zwang durch Ausschluss:** Entlassung oder Verlegung gegen den Willen des jungen Menschen
- **Zwang durch Gruppendruck:** Androhung von Kollektivstrafen, Beauftragung eines jungen Menschen, andere zu bestrafen
- **Zwang im Zusammenhang mit dem Einsatz eines Privilegiensystems:** Belohnung erwünschten und Bestrafung unerwünschten Verhaltens (z.B. durch Punkte- oder Stufensysteme)

Es lässt sich nun bestimmen, welche Formen von Zwang im Jugendarrest - als Ausgangslage dieser Überlegungen - gegeben sind, um anschließend auf die Risiken und Chancen dieser Zwangsbedingungen einzugehen. Der Jugendarrest stellt in Anlehnung der oben beschriebenen Systematiken und als Sanktionsinstrument des Jugendstrafrechts sowie der damit verbundenen stationären Unterbringung ein Feld der **Erziehung unter der Bedingung von Unfreiheit** dar bzw. wird im Jugendarrest **Zwang durch Freiheitsentzug** ausgeübt. Sicherlich kann in diesem Kontext auch von **Zwangselementen** gesprochen werden, ist doch qua Verwaltungsvorschrift - namentlich der JAVollzO - eine Palette an so genannten „Hausstrafen“ vorgesehen, sollten die jungen Arrestierten schuldhaft ihre Pflichten verletzen (§ 23 JAVollzO). Auch ist der Mitarbeiterschaft des Jugendarrests Sicherungsmaßnahmen (z.B. Entziehung von Gegenständen, § 22 Abs. 3 S. 1 JAVollzO) vorbehalten, falls junge Arrestierte Andere oder sich selbst gefährden (§ 22 JAVollzO).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass im Jugendarrest auch andere als die hier beschriebenen Formen von Zwang wie etwa **Zwang durch Zuwendungsentzug** ausgeübt werden.

Risiken und Chancen Erziehung unter Zwangsbedingungen

Wie eingangs bereits angedeutet wurde, scheinen Erziehung und Zwang in einem Ausschlussverhältnis zueinander zu stehen. Allerdings wurde auch verdeutlicht, dass Zwang als Erziehungsmittel immer Teil von pädagogischen Prozessen ist. Die Diskussion muss sich an dieser Stelle also nicht an der Frage orientieren, *ob* Zwang in der Erziehung eingesetzt werden darf, sondern *auf welche Weise* dies geschieht, damit weder die „zu Erziehenden“ (körperlich wie seelisch) beschädigt werden noch der Erziehungsprozess selbst gefährdet wird.

Problematisch ist sicherlich der „initiale Zwang“, der vor allem bei Erziehung unter der Bedingung von Unfreiheit gegeben ist: Die Einleitung eines Hilfeprozesses geschieht für die Adressatin bzw. den Adressaten unfreiwillig, so dass dessen Unwillen auf die Hilfeeinrichtung selbst zurückfallen kann und der Hilfeprozess sowie der professionelle

Beziehungsaufbau davon überschattet werden (vgl. Schwabe et al. 2008, 32). Es könnte sich eine Negativspirale entwickeln, wenn die „zu Erziehenden“ ihre Ablehnungshaltung beibehalten, nicht mitarbeiten und deshalb bestraft werden (vgl. ebd., 32). Im Rahmen einer Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zu den Effekten freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe aus dem Jahre 2010 ergab sich, dass Geschlossenheit, Abschottung nach außen und geringe Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten für die „zu Erziehenden“ grundsätzlich den Erziehungsprozess sowie den Aufbau pädagogischer Beziehungen erschweren (vgl. Permien 2010, 90).

Ein weiterer Belastungsfaktor für pädagogisches Handeln bei freiheitsentziehende Maßnahmen ergibt sich durch die Künstlichkeit des Arrangements, das in der Regel eine separate Welt darstellt, die wenig mit dem realen Leben außerhalb der Konstitution korrespondiert. Wie bereits in Abschnitt 2.5.1 beschriebenen, besteht hier die Problematik der Herstellung des Transfers von Erziehungserfolgen (vgl. Schwabe et al. 2008, 38).

Grundsätzlich kann der Freiheitsentzug zur Ablehnung der Angebote und Maßnahmen durch die jungen Menschen führen (vgl. ebd.). Dies wird vor allem dann verstärkt, wenn den „zu Erziehenden“ die Regeln und Konsequenzen der Einrichtung unsinnig erscheinen (vgl. Permien 2010, 92). Insbesondere eine längere - teilweise über Tage andauernde - Phase der Isolation (im eigenen Zimmer oder dafür vorgesehenen Absonderungsräumen) kann angstauslösend, entwürdigend bis hin zu psychisch äußerst belastend und auch (re-)traumatisierend wirken (vgl. ebd.).

Diesen Risikofaktoren von Erziehung unter Zwangsbedingungen stehen in der Realität aber auch Chancen gegenüber, die es zu nutzen gilt:

Der initiale Zwang beim Zwangskontext bzw. der Freiheitsentzug im Jugendarrest oder in der GU [Geschlossenen Unterbringung] bieten lediglich eine Chance bei gleichzeitig fort existierenden Risiken. Diese zu leugnen, wäre ebenso dumm, wie die kleine Chance nicht zu nutzen. (Schwabe et al. 2008, 39)

Letztlich besteht die zentrale Zielsetzung von Freiheitsentzug in der Erziehung bzw. Resozialisierung der jungen Adressatinnen und Adressaten (vgl. ebd., 36). Eine große Chance zur Verwirklichung dieses Ziels besteht dabei in der Tatsache, dass die jungen Menschen erreichbar sind und nicht weglaufen können: Sie müssen sich den Konsequenzen ihrer Verhaltensweisen stellen (vgl. ebd., 37). Auch kann der strukturierte Tagesablauf mit festen Regeln, Konsequenzen und Grenzen eine Orientierungshilfe für die jungen Adressatinnen und Adressaten bieten (die sie in ihrem Leben möglicherweise nie zuvor erfahren haben) (vgl. Permien 2010, 92). Auch die genannte Studie des DJI belegt, dass die jungen Menschen die Verlässlichkeit eines solchen Tagesablaufs schätzen (vgl. ebd.).

Positiv ist auch, dass die Angebote und Maßnahmen (wie schulische Angebote, Arbeits- und Freizeitmaßnahmen etc.) während des Freiheitsentzug für die junge Zielgruppe als

attraktiv erscheinen, stellen sie doch eine Abwechslung zum ansonsten eintönigen und fremdbestimmten Tagesablauf dar (vgl. Schwabe et al. 2008, 38). Insbesondere wirken „Gewinnerfahrungen“ durch schulische Erfolge, in der Freizeit neu erworbene (soziale) Fähigkeiten etc. für die jungen Adressatinnen und Adressaten ausgleichend auf den Freiheitsentzug (vgl. Permien 2010, 91). Hier ist auch die Bedeutung der Beziehung zu den Pädagoginnen und Pädagogen und den Gleichaltrigen hervorzuheben, deren Gestaltung offensichtlich die Sozial- und Konfliktkompetenz der „zu Erziehenden“ erhöhen (vgl. ebd.).

Es kann festgehalten werden, dass Erziehung unter Zwangsbedingungen dann positiv genutzt werden kann, wenn das Paradoxon „durch Zwang zur Freiheit“ dergestalt aufgelöst wird, dass die jungen Adressaten die „Zwangsangebote“ freiwillig annehmen (vgl. Permien 2010, 90). Wie auch die Studie des DJI zeigt, kann dies nur funktionieren, wenn sich die Mitarbeiterschaft von „Feinden zu Helfern“ wandelt (ebd.) und pädagogische Beziehungen durch verlässlich und authentisch erlebte Fachkräfte wertschätzend gestaltet und Grenzsetzungen nachhaltig, situativ und individuell angepasst ausgeübt werden (vgl. ebd., 91).

Zentral für Erziehung unter Freiheitsentzug sind zum einen die Außenweltorientierung, um Transferleistungen herzustellen (vgl. Schwabe et al. 2008, 39) sowie der Ausbau des Beschwerderechts für die jungen Menschen, da in geschlossenen Einrichtungen immer auch die Gefahr des Machtmissbrauchs durch Mitarbeitende gegeben ist (vgl. Permien 2010, 92).²⁸ Dennoch bleibt es dabei, dass Zwang in der Erziehung immer begründungsbedürftig bleibt und jener nur dann pädagogisch legitimiert ist, wenn dadurch kurz- oder mittelfristig neue Entwicklungschancen für den jungen Menschen eröffnet werden (vgl. Wolf 2010, 541).

2.5.3 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Spezifika des Jugendarrests - die kurzen Verweildauern sowie der Freiheitsentzug - sind bei der Konzeption eines pädagogischen Arresprogramms zu berücksichtigen, da sie (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten limitieren und/oder eine Modifizierung der Inhalte und Methoden erforderlich machen.

So sind den in Abschnitt 2.4.4 ausgearbeiteten Grundlagen der Erziehung als Metatheorie zu den curricularen Ableitungen die Spezifika der Kurzzeitpädagogik sowie der Pädagogik unter Bedingungen des Freiheitsentzuges, die es bei der Ausgestaltung des Jugendarrests zu berücksichtigen gilt, hinzuzufügen.

Dazu dient die folgende Tabelle 25, in denen die genannten Erweiterungen grün hin-

²⁸Weitere Leitlinien zur Zwangsanwendung in der Erziehung finden sich zum einen bei Schwabe (2008, 196ff.: „Leitlinien zur Anwendung von Zwang in Einrichtungen der Erziehungshilfe“) und zum anderen beim Landschaftsverband Rheinland (2007: „Pädagogik und Zwang. Minderjährige und Freiheitsschutz.“)

terlegt sind.

Grundlagen der Erziehung im Jugendarrest als Metatheorie zu den curricularen Ableitungen

Bedeutung des professionellen Erziehungsbegriffs für den Jugendarrest

Erziehung hat immer die Förderung der Persönlichkeit zur Verselbstständigung und Mündigkeit zum Ziel

- > Arrangements und Inhalte der Arrestgestaltung sind immer auf ihren Wert für ein selbstständiges und verantwortungsvolles Leben der jungen Arrestierten in Freiheit zu überprüfen und auszurichten
- > Jugendarrest bedeutet „Aufbauarbeit“ im Sinne des Gesetzesziels

Erziehung bedeutet „Lernen ermöglichen“

- > Notwendigkeit der Herstellung, Arrangement und inhaltliche Gestaltung von Lernsituationen im Jugendarrest
- > Selbstverständnis des Arrestpersonals als „Lernhelfer“

Partikularität als universelles Merkmal professioneller Erziehung

- > zusätzliche Limitierung im Jugendarrest durch seinen gesetzlichen Auftrag

Beziehungsaufbau als Fundament gelingenden Erziehungshandelns

- > im Jugendarrest durch zahlreiche gestaltete Gesprächssituationen Gruppen- und Einzelaktivitäten sowie inhaltliche Angebote verwirklicht

Erziehung folgt keiner „Ziel-Mittel-Kausalität“

- > partizipative Arrestgestaltung
- > Tagesgestaltung als „Übungsfeld“ für konformes Verhalten
- > Aushandeln von Regeln und Tagesstrukturen

Erziehung bewirkt im Idealfall einen transformatorischen Prozess (Veränderung des Dispositiongefüges)

- > Notwendigkeit einer Grundhaltung des Arrestpersonals, die die im Rahmen des Gesetzesziels erwünschten Veränderungen als übergeordneten Auftrag begreift
- > geringe Erwartungen des Personals hinsichtlich beobachtbarer Ergebnisse von Erziehung bei gleichzeitig hoher Motivation der Umsetzung des erzieherischen Auftrages

Adressatinnen und Adressaten von Erziehung als Subjekte mit eigenem Willen und Persönlichkeit

- > Akzeptanz der divergierenden Zielvorstellungen zwischen Personal und Arrestierten durch die Mitarbeiterschaft
- > Leisten von positiver „Überzeugungsarbeit“ im Sinne der „Animation“ zum Abbau von Lernbarrieren

Erziehung ist an Werte gebunden

- > Überzeugung des Arrestpersonals von den Werten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie deren Vermittlung und Vorleben

Erziehung ist nicht mit Sozialisation gleichzusetzen

- > im Jugendarrest können nur minimale „Ausschnitte“ bearbeitet werden
 - > jahrelange Sozialisationsprozesse können im Jugendarrest nicht „korrigiert“ werden
-

Grundformen der Erziehung und ihre Relevanz für die Ausgestaltung des Arrestvollzuges

Unterrichten

- > inhaltliche Gestaltung von zielführenden Lernangeboten im Sinne des Gesetzesziels
- > Unterweisung der jungen Arrestierten bei alltäglichen Verrichtungen (z.B. Arrestraum putzen/aufräumen, Küchendienst etc.)

Informieren

- > Jugendarrest in der Vermittlungsfunktion: Informieren der jungen Arrestierten über Perspektiven für weitergehende Hilfen
- > Informieren der Arrestierten über Tagesstrukturen, Hausordnungen und weitere den Arrestvollzug betreffende Regelungen

Beraten

- > Beratungsauftrag des Jugendarrests, normiert durch § 90 Abs. 1 JGG (Unterstützung zur Beseitigung der den Straftaten zu Grunde liegenden Schwierigkeiten): Beratung der jungen Menschen hinsichtlich ihrer Lebensentwürfe und -gestaltung

Arrangieren

- > planvolle Gestaltung des Jugendarrests als pädagogisches Feld
- > angesichts der kurzen Verweildauer im Jugendarrest: Vermeidung unnötiger „Leerzeiten“ durch ein durchdachtes pädagogisches Arrangement
- > Rhythmisierung des Tagesablaufs mit Pflicht- und Erholungseinheiten zur Erreichung der intendierten Erziehungsziele

Animieren

- > positive Motivierung der freiwilligen Mitarbeit der jungen Arrestierten

- > die kurzen Verweildauern im Jugendarrest erhöhen die Notwendigkeit der positiven Motivierung

Helfen

- > siehe „Beratung“: Unterstützung bei der Beseitigung der Schwierigkeiten, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben

Das pädagogische Arrangement von Lernprozessen im Jugendarrest

Lernprozesse werden von kognitiven Faktoren („Modelllernen“), der Reaktion auf äußere Reize, der sozialen Interaktion und durch differenzierte Rückmeldungen beeinflusst und moderiert

- > Notwendigkeit der differenzierten Ausgestaltung von Lernprozessen im Jugendarrest
- > keine reine „Dressur“ der jungen Arrestierten im Sinne bloßer Verstärkung und Gegenwirkung

Ein positives und motivierendes Lernklima als Grundlage für das Gelingen von Lernprozessen kann durch die differenzierte Anwendung von Erziehungsmitteln hergestellt werden

- > die Bandbreite der Erziehungsmittel (Lob/Belohnung, Erinnerung/Ermahnung/Zurechtweisung/Tadel, Strafe/Erziehungsstrafe, Spiel, Arbeit und Kooperation) muss auch im Jugendarrest ausgeschöpft werden
- > der Einsatz von Erziehungsmitteln ist mit hoher Verantwortlichkeit und Professionalität für das Personal im Jugendarrest verbunden
- > Bestrafungen sind als „ultima ratio“ einzusetzen und müssen immer Perspektiven für erwünschtes Verhalten enthalten
- > im Jugendarrest muss eine hohe Informationsdichte bezüglich geltender Regelungen hergestellt werden, um die Anwendung von (gegenwirkenden) Erziehungsmitteln zu rechtfertigen
- > auf Grund ihrer höheren Wirksamkeit hinsichtlich der Lernmotivation sind die ermutigenden den gegenwirkenden Erziehungsmitteln vorzuziehen
- > Strafe zum Zweck der Beschämung oder Rache darf niemals angewandt werden

Anforderungen an das pädagogische Personal im Jugendarrest

- > *alle* Beschäftigten des Jugendarrests zählen zum pädagogischen Personal: sie müssen sich ihrer intendierten und nicht intendierten Wirkungen auf die ihnen anvertrauten jungen Arrestierten bewusst sein
- > das Personal des Jugendarrests muss sich als Garant der Wahrung der Menschenrechte im Jugendarrest verstehen
- > zwingend notwendig sind jugendpädagogische Kompetenzen der Beschäftigten im Jugendarrest
- > das Personal muss die Entwicklungsprozesse des Jugend- und Heranwachsendenalters kennen
- > die Mitarbeiterschaft des Jugendarrests muss eine Zielvorstellung der ihnen anvertrauten jungen Menschen haben (zentral: deren Mündigkeit und Eigenverantwortung)
- > das Personal muss den jungen Arrestierten Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen (z.B. im Rahmen von Bildungs- und Freizeitangeboten)

Zu berücksichtigende Spezifika der Kurzzeitpädagogik

- > Unterscheidung zwischen „Dringlichem“ und „weniger Dringlichem“ auf der Grundlage einer intensiv gestalteten Aufnahme-, Diagnose- und Kennenlernphase
- > Fokussierte und klare Zielsetzung: Entwicklungsförderung als Beitrag zu einem Leben ohne Straftaten
- > Sicherstellen von „Qualität“ der „verbrauchten“ Zeit im Jugendarrest: Hohe Aktivität des Personals als Voraussetzung
- > Verständnis von Alltag als zu gestaltende Zeit: „The other 23 hours“ (Leichtmann 2008a, 185)
- > „Pädagogischer Pragmatismus“: Nur die dringlichsten (Problem-)Bereiche der jungen Menschen können bearbeitet werden
- > Fokussierung auf die Ressourcen der jungen Arrestierten
- > Akzeptanz dafür, dass (positive) Veränderungen erst nach dem Arrestvollzug und nicht währenddessen beobachtet werden können
- > Fokussierung auf die „Nützlichkeit“ der inhaltlichen Angebote für die Zeit nach dem Arrestvollzug/Verknüpfung der Inhalte mit den Lebenszusammenhängen der jungen Menschen
- > klare Ziel- und Erwartungsabsprachen mit den jungen Arrestierten müssen getroffen werden
- > Beginn der Nachsorgeplanung mit dem Tag der Aufnahme in den Jugendarrest

Methoden der Kurzzeitpädagogik

- > (alternative Formen von) Unterricht (z.B. entdeckendes Lernen, Projektlernen)
- > Hausarbeitsdidaktik (z.B. Zimmerdienst, Küchendienst)
- > Freizeitgestaltung (z.B. Spiele und Feiern, Hobbyarbeitsgruppen)
- > Elemente musisch-literarisch-ästhetischer Bildung (z.B. Malen und Zeichnen, Meditieren)
- > Alltagsgestaltung/Tagsstrukturierung (z.B. gemeinsame Rituale, gemeinsame Besprechung des Tagesprogramms, Abendprogramm)
- > Nachbereitung/Auswertung (z.B. Erlebnisse durch Filme und Fotos festhalten)

Zu berücksichtigende Spezifika der Pädagogik unter Bedingungen des Freiheitsentzuges

-
- > Freiheitsentzug ist nur dann pädagogisch legitimierbar, wenn dadurch kurz- oder mittelfristig neue Entwicklungschancen für die jungen Menschen eröffnet werden
 - > den mit dem Jugendarrest verbundenen initialen Zwang als Chance nutzen: die jungen Arrestierten sind erreichbar für Angebote
 - > Stabilisierungs- und Orientierungshilfe für die jungen Arrestierten durch einen strukturierten Tagesablauf mit festen Regeln, Konsequenzen und Grenzen bieten
 - > die mit dem Freiheitsentzug verbundenen negativen Gefühle können durch „Gewinnerfahrungen“ (z.B. erworbene soziale Fähigkeiten) ausgeglichen werden
 - > Außenweltorientierung der Arresteinrichtungen, um Transferleistungen herzustellen
 - > Ausbau des (informellen) Beschwerderechts für die Arrestierten, um der Gefahr des Machtmissbrauchs vorzubeugen
-

Rechtliche Grundlagen

- > § 2 Abs. 1 JGG („Ziel des Jugendstrafrechts“)
 - > § 90 Abs. 1 JGG („Jugendarrest“)
 - > § 10 Abs. 1 JAVollzO („Erziehungsarbeit“)
 - > Deutsche Verfassung (insbesondere Art. 1 GG)
 - > § 1 Abs. 1 SGB VIII (Recht auf Entwicklungsförderung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit für alle jungen Menschen)
 - > Schulgesetze der Länder, z.B. § 1 Abs. 1 SchulG NRW („Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ für alle jungen Menschen unabhängig ihrer wirtschaftlichen Lage und Herkunft sowie ihres Geschlechts)
 - > BVerfG-Urteil vom 31.05.2006
 - > UN-Menschenrechtserklärung (insbesondere Art. 1)
 - > UN-Kinderrechtskonvention (insbesondere Art. 3 „Wohl des Kindes“)
-

Tabelle 25: Erweiterung der curricularen Bausteine um die Spezifika der Kurzzeitpädagogik und der Pädagogik unter Bedingungen des Freiheitsentzuges (eigene Übersicht)

Insgesamt wurde in diesem Kapitel das Jugend- und Heranwachsendenalter als eine dynamische Entwicklungsphase herausgearbeitet, in der sehr grundlegende Entscheidungen und Bedingungen getroffen bzw. geschaffen werden, die das gesamte spätere Leben wesentlich beeinflussen können (Schulbildung, Berufswahl, Freundeskreis, Partnerwahl etc.).

Dennoch konnte veranschaulicht werden, dass Entwicklung nicht determiniert und durch eigene sowie durch äußere Einflüsse veränderbar ist. Das dabei zu Grunde gelegte interaktionistische Entwicklungsmodell ermöglicht hier eine Sichtweise, innerhalb derer der junge Mensch selbst zwar als wesentlich an seiner Entwicklung beteiligt betrachtet werden kann, jedoch auch durch die Umwelt wichtige Entwicklungsimpulse gesetzt werden können. Für eine professionelle Begleitung junger Menschen führte das zu der Schlussfolgerung, dass auch eine positive Beeinflussung möglich ist.

Für den Jugendarrest als Feld pädagogischen Handelns ist dies eine zentrale Erkenntnis, da auch dort positive Entwicklungsförderung - die zugleich seinen gesetzlichen Auftrag darstellt, wie in Abschnitt 1 erörtert wurde - der untergebrachten jungen Menschen grundsätzlich möglich ist.

Unter Berücksichtigung der Spezifika der jungen Zielgruppe sowie auf der Basis erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Erkenntnisse wurden in diesem Kapitel Vorschläge für ein pädagogisches Curriculum des Jugendarrests abgeleitet.

Im Anschluss folgt nun die nähere Betrachtung des Jugendarrests sowie die Auseinandersetzung mit straffälligem Verhalten bei jungen Menschen als notwendiges Kriterium für eine Verurteilung zum Jugendarrest. Vor diesem Hintergrund sollen die Vorschläge für ein pädagogisches Arrestcurriculum erweitert und hinsichtlich des Handlungsfeldes Jugendarrest modifiziert werden.

Kapitel 3

Straffälliges Verhalten bei jungen Menschen und der Jugendarrest als strafrechtliche Reaktion

3.1 Straffälliges Verhalten bei jungen Menschen

Die Befassung mit straffälligem Verhalten bei Jugendlichen und Heranwachsenden ist ein notwendiger Bestandteil dieser Arbeit, da die Straffälligkeit selbst zunächst das „Zuweisungskriterium“ darstellt, das für die Verurteilung zu Jugendarrest maßgeblich ist. Es soll geklärt werden, was unter dem Begriff „Straffälligkeit“ bzw. „Kriminalität“ zu verstehen ist und welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Person strafrechtlich belangt werden kann.

Zentral ist dabei die sachliche Auseinandersetzung mit der Thematik der Straffälligkeit bei jungen Menschen, da eskalierende Beschreibungen, die - medial entsprechend aufbereitet - die öffentliche Meinung erheblich prägen und in der Vergangenheit mehrfach zur politischen Forderung nach einem restriktiveren Umgang mit solchen jungen Menschen geführt haben²⁹, keine Perspektiven für einen förderlichen Umgang mit ihnen enthalten und ihre positiven Entwicklungschancen verkennen.

Grundlegend ist dabei auch, dass es sich bei „Straffälligkeit“ um eine Zuschreibung, die je nach rechtlicher Deliktdefinition variieren kann, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird, handelt, und nicht um ein feststehendes und unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal (mit ähnlicher Argumentation siehe Speck 1984, 2ff.).

Aus diesem Grunde wird innerhalb dieser Arbeit die Begrifflichkeit „Straffälligkeit bei jungen Menschen“ verwendet. Zum einen verdeutlicht „Straffälligkeit“ (gegenüber dem Kriminalitätsbegriff) eher den Bezug zu den gesetzlichen Bestimmungen, die festlegen, welches Verhalten als „strafbar“ einzuordnen ist.

²⁹Zum Beispiel wurde im Jahre 2008 die „Bekämpfung der Jugendkriminalität“ zum beherrschenden Wahlkampfthema der CDU in Hessen.

Zum anderen wird auf die adjektivische Verwendung des Begriffs „Straffälligkeit“ verzichtet, um zu verdeutlichen, dass es sich dabei um nur *eine* Dimension menschlichen Verhaltens handelt, die eine Persönlichkeit nicht allumfassend zu beschreiben vermag. Im Folgenden ist dennoch zunächst von „Kriminalität“ die Rede, da diese Bezeichnung vorrangig in der einschlägigen Literatur verwendet wird.

Es deuten sich hier bereits die Grenzen der strafjustiziellen Intervention an, da ihre Konzentration auf den Aspekt der Straffälligkeit der Komplexität menschlichen Verhaltens unmöglich gerecht werden kann. So wird der „Erfolg“ solcher Interventionen auch von Faktoren moderiert, die außerhalb des jugendstrafrechtlichen Einflussbereiches liegen.

Dies verdeutlicht, dass Rückfälligkeit den jungen Menschen nicht als Ausdruck reiner Böswilligkeit bzw. „schädlicher Neigungen“ zugeschrieben werden kann, v.a., wenn ihre Lebensverhältnisse nach der Verbüßung einer Sanktion unverändert bleiben. In diesem Zusammenhang ist nochmals auf die Dringlichkeit des Einbezugs der in Abschnitt 2.2 beschriebenen Risiko- und Schutzfaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen hinzuweisen.

Im Jugendarrest muss also notwendigerweise eine individualisierende Reduktion von Komplexität stattfinden, um straffälliges Verhalten junger Menschen überhaupt bearbeitbar zu machen. Hinweise dafür soll das folgende Kapitel liefern, das in Anlehnung an die obigen Ausführungen zunächst eine Beschreibung straffälligen Verhaltens bei jungen Menschen enthält, der die Beschreibung des Jugendarrests als eine mögliche strafrechtliche Reaktion darauf folgt.

3.1.1 Der Kriminalitätsbegriff

Eine allgemein gültige Definition von Kriminalität bzw. von Kriminalität bei jungen Menschen existiert nicht. Die Auslegung dieses Begriffs hängt sowohl von der jeweiligen rechtlichen Deliktdefinition, also was ein Rechtssystem als verboten bzw. erlaubt festlegt (vgl. Walter & Neubacher, 19), als auch von Wahrnehmungsprozessen und deren Interpretation, die meistens durch das Opfer oder Zeugen einer Straftat erfolgen, ab (vgl. Heinz 2005, 3). Von daher ist Kriminalität nicht messbar wie Größe, Gewicht etc. (vgl. ebd.).

Als „kriminell“ könnte also annäherungsweise ein Verhalten bezeichnet werden, das gegen rechtlich und kulturell festgelegte Normen verstößt und dabei von einer anderen Person als kriminell handelnd wahrgenommen wird. Voraussetzung für die Bezeichnung eines Verhaltens als „kriminell“ ist also zunächst die Wahrnehmung eines solchen Verhaltens durch eine weitere Person. Kriminalität und ihre „Herstellung“ geschieht demnach „in einem komplexen sozialen Prozess“ (Walter & Neubacher 2011, 21), der verschiedene Stationen bis hin zur Anzeigeerstattung bei der Polizei und der darauf

folgenden „strafrechtliche(n) Lawine“ (ebd.) durchläuft. Grundlegend für den Begriff ist zudem, dass er dynamisch und nicht statisch ist, d.h. die Definition von Kriminalität ändert sich mit dem Wandel der kulturellen und gesetzlichen Normen (vgl. ebd., 19).

Straffälligkeit bei jungen Menschen stellt hinsichtlich des Umgangs mit kriminell in Erscheinung getretenen jungen Menschen einen „separaten Teil der Gesamtkriminalität“ (ebd., 23) dar. Das bedeutet, dass es für Jugendliche zwar keine speziellen „Straftatdefinitionen“ gibt – die (rechtliche) Festlegung, was als Straftat angesehen wird, gilt für Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen -, aber die Sanktionierung dieser Taten ist bei Jugendlichen eine besondere (vgl. Laubenthal & Baier 2006, 4). Dieser besondere Umgang ist eng mit den jugendspezifischen Charakteristika verknüpft: Er begründet sich mit den personengebundenen Merkmalen, die „in dem jugendlichen Verhalten, den Taten und ihren Hintergründen wieder zu finden sind“ (vgl. Walter 2005, 30).

Dies wurde im Jahre 2006 vom BVerfG in seinem Urteil zur Begrenzung des Grundrechts des Briefgeheimnisses im Jugendstrafvollzug bestätigt: Hier heißt es, dass „die Ausgangsbedingungen und Folgen strafrechtlicher Zurechnung (sind) bei Jugendlichen in wesentlichen Hinsichten andere sind als bei Erwachsenen. Jugendliche befinden sich biologisch, psychisch und sozial in einem Stadium des Übergangs, das typischerweise mit Spannungen, Unsicherheiten und Anpassungsschwierigkeiten, häufig auch in der Aneignung von Verhaltensnormen, verbunden ist.“ (BVerfG 2006, 50). Es wird deutlich, dass Kriminalität bei jungen Menschen von bestimmten Merkmalen geprägt ist, die sich deutlich von denen der Kriminalität bei Erwachsenen unterscheiden.

Der strafrechtliche Bezugsrahmen der Straffälligkeit bei jungen Menschen ist einerseits das Strafgesetzbuch (StGB), das für Kriminalität bei Erwachsenen gleichermaßen Gültigkeit besitzt und das festlegt, welche normverletzenden Handlungen als welche Straftat zu definieren sind. Bezüglich des justiziellen Umgangs mit straffälligem Verhalten im Jugend- und Heranwachsendenalter bildet das JGG den rechtlichen Rahmen. Es legt u.a. fest, wer vor dem Gesetz als „Jugendlicher“ bezeichnet wird: Dies ist die Gruppe der 14 bis unter 18-Jährigen (§ 1 Abs. 2 JGG). Hinzu kommt die Gruppe der 18 bis unter 21-Jährigen, die „Heranwachsenden“ (ebd.). Bei diesen besitzt das JGG dann Gültigkeit, wenn bei ihnen nachgewiesen werden kann, dass sie zur Tatzeit in ihrer sittlichen und geistigen Entwicklung noch einem Jugendlichen gleichstanden oder wenn es sich bei ihrer Tat um eine Jugendverfehlung handelt (§ 105 Abs. 1 S.1+2 JGG).

3.1.2 Merkmale der Straffälligkeit bei jungen Menschen

Die besonderen Merkmale der Straffälligkeit bei jungen Menschen, die einen speziellen rechtlichen Umgang mit ihr erfordern und rechtfertigen, hängen sehr eng mit der für die Jugendphase kennzeichnenden Entwicklungsprozesse und –umbrüche zusammen. Diese wurden in Abschnitt 2.1.1 bereits eingehend beschrieben, wobei deutlich wurde,

dass die Häufung der Entwicklungsanforderungen in dem zeitlich relativ überschaubaren Lebensabschnitt des Jugendalters eine hohe Anfälligkeit junger Menschen für regelverletzende Verhaltensweisen mit begründet.

Ein zentrales Merkmal des straffälligen Verhaltens im Jugendalter ist ihre Episodenhaftigkeit (vgl. Dollinger & Schabdach 2013, 112). Hiermit ist gemeint, dass Straffälligkeit bei jungen Menschen ein weitgehend vorübergehendes Phänomen ist, das sich auf einen bestimmten Lebensabschnitt beschränkt. Es konnte empirisch nachgewiesen werden, dass straffällige Verhaltensweisen im Jugendalter in der Regel kein dauerhaftes Phänomen darstellen und sich nicht bis ins Erwachsenenalter hinein fortsetzen (vgl. Heinz 2003, 74). Aus diesem Grunde darf die hohe Belastung junger Menschen mit Straffälligkeit nicht zu „dramatisierenden Schlussfolgerungen“ führen (Dollinger & Schabdach 2013, 112). Unterstrichen wird dies von der so genannten „Age-Crime-Curve“ bzw. „Alters-Kriminalitäts-Kurve“, die das Begehen von Straftaten in Bezug zum Alter darstellt und die – auch über Jahrzehnte hinweg betrachtet – zeigt, dass die Kriminalitätskurve nach einem steilen Anstieg bei Heranwachsenden und Jungeren ihren Gipfel erreicht und danach stark abfällt, bis sie dann nach dem 35. Lebensjahr allmählich ausläuft (vgl. ebd.; ebenso Clages & Zimmermann 2006, 116 sowie Kerner 2001, 100).

Das Begehen schwerer straffälliger Handlungen gehört demgegenüber „zu den ganz großen Ausnahmen“ (Kerner 2001, 103).

Täterbefragungen von männlichen Jugendlichen und jungen Männern ergaben, dass ca. 90% von ihnen mindestens einmal in ihrem Leben eine Straftat begangen haben (vgl. Heinz 2005, 8). Diese ist in der Regel eher leichter Straffälligkeit zuzurechnen und wird oftmals nicht polizeilich registriert. Dies weist darauf hin, dass Straffälligkeit bei jungen Menschen im statistischen Sinne „normal“ und kein besonderes straffälliges Verhalten einer kleinen Randgruppe ist (vgl. ebd.). Damit einher geht das Theorem der Ubiquität der Straffälligkeit bei jungen Menschen, also ihre weite Verbreitung durch soziale Schichten hindurch (vgl. Walter & Neubacher 2011, 28; ebenso Kerner 2001, 99f.).

Weitere Daten zu diesem Zusammenhang liefert eine Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN), innerhalb derer in den Jahren 2007 und 2008 knapp 45.000 Schüler neunter Klassen aller Schulformen mit Hilfe standardisierter Fragebögen zum eigenen delinquenten Verhalten und zur Viktimisierung durch delinquentes Verhalten anderer befragt wurden (vgl. Baier et al. 2009). Zwar variiert die Kriminalitätsbelastung der befragten Schülerinnen und Schüler deutlich zwischen den verschiedenen Schulformen, so dass bspw. bei Ladendiebstahl (das am häufigsten begangene Delikt ohne Gewaltdelikte) ein Anteil von 18,7% Förderschülerschaft und 15,1% Hauptschülerschaft lediglich 11,4% SchülerInnen des Gymnasiums gegenüberstehen (vgl. ebd., 66). Bei dem Delikt der Körperverletzung wird der Unterschied sogar noch deutlicher:

Am häufigsten wird dieses Delikt von Förderschülerschaft (18,7%) und am seltensten von Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums (6,7%) begangen. Insgesamt stellt die Schülerschaft des Gymnasiums bei allen abgefragten Delikten den geringsten Anteil. Bei Gewaltdelikten stellen Förder- und Hauptschülerschaft ausnahmslos den größten Anteil (vgl. ebd.).

Bei aller Diskrepanz der Täterinnen- und Täterraten zwischen den Schulformen ist dennoch zu konstatieren, dass sich auch die von der Schülerschaft des Gymnasiums oder der Real- und Gesamtschule berichteten Delikte auf zahlenmäßig hohem Niveau bewegen. Auch sie repräsentieren keinesfalls die Deliktbelastung des Bevölkerungsdurchschnitts und liegen teilweise deutlich darüber. Somit wäre einerseits bestätigt, dass Straffälligkeit bei jungen Menschen bezogen auf das Alter Jugendlicher und Heranwachsender als „normal“ zu bezeichnen ist – und dies auch durch alle Schichten hindurch. Andererseits weisen die hier skizzierten Daten auf einen Zusammenhang zwischen Straffälligkeit bei jungen Menschen und sozialer Schicht – sofern zu Grunde gelegt wird, dass die genannten Schulformen unterschiedliche soziale Schichten repräsentieren – hin³⁰.

3.1.3 Umfang und Struktur der Straffälligkeit bei jungen Menschen

Um Aussagen über den Umfang und die Struktur der Straffälligkeit bei jungen Menschen treffen zu können, bieten sich zwei Zugänge an: Zum einen erlaubt der Rückgriff auf die gängigen Kriminalstatistiken (die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) oder die Strafverfolgungsstatistik (SVS)) einen Überblick über die registrierte Kriminalität, also die Kriminalität im Hellfeld. Zum anderen ergänzt die Dunkelfeldforschung dieses Bild um die nicht registrierten, aber dennoch vorgefallenen Straftaten. Beide Vorgehensweisen sind mit Einschränkungen hinsichtlich ihrer Aussagekraft belegt, so dass ein Abbild der tatsächlichen Kriminalitätswirklichkeit in Deutschland wohl nicht abschließend zu beschreiben ist.

Hinsichtlich der registrierten- also der Hellfeldkriminalität, lässt sich folgendes Bild der Straffälligkeit bei jungen Menschen in Deutschland zeichnen: Laut der PKS 2011 betrug der Anteil der Jugendlichen und Heranwachsenden an der Gesamtkriminalität zusammen 19,9% (vgl. Bundeskriminalamt (BKA) 2012, 87). Die Straffälligkeit bei Erwachsenen machte im Vergleich dazu 76,1% aus (der noch fehlende Anteil von 4,1% entfällt auf die Straffälligkeit bei Kindern, die zwar strafrechtlich nicht verfolgt, aber in der PKS registriert wird). Bei diesen Zahlen wird zunächst deutlich, dass Jugendliche und Heranwachsende im Vergleich zu ihrem Bevölkerungsanteil überproportional

³⁰Zum Zusammenhang zwischen Kriminalität bei jungen Menschen und „sozialen Kontexten“ vgl. ferner Oberwittler 2010

häufig vertreten sind³¹. Das wiederum deutet darauf hin, dass das Merkmal der statistischen „Normalität“ von Straffälligkeit bei jungen Menschen tatsächlich zutrifft. Insgesamt ist die Straffälligkeit bei jungen Menschen im Jahre 2011 gegenüber dem Vorjahr gesunken. Interessant ist, dass das Straftatenspektrum bei Jugendlichen und Heranwachsenden weitaus enger ausfällt als bei Erwachsenen (vgl. Walter & Neubacher 2011, 237). Die Deliktgruppen sind insgesamt recht konstant (vgl. ebd.) und spiegeln sich auch in der aktuellen PKS wider: Die größten Anteile der Straffälligkeit bei jungen Menschen finden sich bei Diebstahlsdelikten, Raubdelikten, Körperverletzungsdelikten sowie Sachbeschädigung und Rauschgiftdelikten (die gegen das Betäubungsmittelgesetz (BtMG) verstoßen) (vgl. BKA 2012, 103). Die Häufigkeit dieser Delikte unterliegen zudem Schwankungen, die abhängig vom Alter und Geschlecht der straffälligen jungen Menschen sind. So dominieren bei Jugendlichen Raub- und Diebstahlsdelikte sowie Sachbeschädigung, bei Heranwachsenden spielen Rauschgiftdelikte eine größere Rolle. Körperverletzungsdelikte befinden sich sowohl bei Jugendlichen als auch bei Heranwachsenden auf zahlenmäßig hohem Niveau.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die registrierte Straffälligkeit bei jungen Menschen (die Heranwachsenden mit eingeschlossen) überwiegend aus relativ leichten Delikten besteht (vgl. Dollinger & Schabdach 2013, 113; vgl. dazu ferner Heinz 2003, 37). In diesem Zusammenhang ist auch oft von der „Bagatellhaftigkeit“ der Straffälligkeit bei jungen Menschen die Rede (vgl. Heinz 2005, 7, vgl. auch Göppinger 2008, 383). Durch die enge (jugendtypische) Deliktpalette tauchen relativ schwere Delikte wie organisierte Kriminalität, schwere Wirtschaftskriminalität oder planvolle Raubdelikte bei Jugendlichen und Heranwachsenden fast nicht auf und sind eher der Straffälligkeit Erwachsener zuzurechnen (vgl. Heinz 2005, o.S.). Insgesamt erscheint es, dass die Mehrzahl der registrierten Delikte bei Jugendlichen und Heranwachsenden einen „jugendtypischen Charakter“ annimmt (vgl. Törnig 2007, 193). Junge Menschen führen ihre Taten ohne umfangreiche Planung aus und falls sie sie doch geplant haben, „dann ohne nennenswerte Raffinesse“ (Göppinger 2008, 383). Zudem steigt im Jugendalter die Wahrscheinlichkeit, Opfer einer Straftat zu werden (vgl. Walter & Neubacher 2011, 342f.). Dies weist darauf hin, dass Jugendliche und Heranwachsende Straftaten innerhalb ihrer Altersgruppe begehen, so dass zu folgern ist, dass jene ein Mittel der Auseinandersetzung innerhalb ihrer Peergroup darstellen. Damit wäre – die in Politik und Medien des Öfteren dargestellte Annahme – widerlegt, dass sich Erwachsene und v.a. ältere Menschen in überhöhtem Maße von Straffälligkeit bei jungen Menschen bedroht fühlen müssen (vgl. Heinz 2005, 12).

³¹Im Jahre 2010 lebten in Deutschland laut Statistischem Bundesamt knapp 5 Mio. Jugendliche und Heranwachsende (vgl. Statistisches Bundesamt 2012d). Laut PKS 2011 begangen im Jahre 2011 etwa 419.000 Jugendliche und Heranwachsende Straftaten. Das entspricht ca. 8,4% von der Gesamtbevölkerung der 14 – unter 21-Jährigen. Im Vergleich dazu beträgt bei den Erwachsenen der Anteil der straffällig gewordenen Personen auf Grundlage derselben Berechnung nur ca. 2,3%.

Weitere Quellen über die Kriminalität im Hellfeld sind neben der PKS die SVS (Aburteilungen und Verurteilungen), die Strafvollzugsstatistik (u.a. Belegung der Justizvollzugsanstalten, Belegungsfähigkeit, demografische Merkmale der Inhaftierten) sowie die Bewährungshilfestatistik (BewHSt) (Erlass und Widerruf der Strafaussetzung) (eine Übersicht dazu findet sich bei Heinz 2003, 12). Diese Kriminalstatistiken unterliegen gewissen Einschränkungen hinsichtlich ihrer Aussagekraft. So hat bspw. das Anzeigeverhalten einen enormen Einfluss auf die registrierten Delikte in der PKS. Damit ist sie eher ein Mittel zur Feststellung der „unterschiedliche[n] Intensität und Struktur der Sozialkontrolle“ (Heinz 2003, 15) und unterliegt aus verschiedenen Gründen erheblichen Schwankungen, die aber nicht unbedingt die Schwankungen der real stattfindenden Straffälligkeit widerspiegeln.

Interessant ist der Zusammenhang zwischen steigendem Anzeigeverhalten – also der Bereitschaft, Vorfälle der Polizei zu melden – und der wachsenden polizeilichen Registrierung leichterer Delikte, die aber nicht als solche erfasst werden, da die PKS Fälle nur zählt, ihrer Schwere nach aber nicht gewichtet (vgl. Walter 2005, 318). Steigt also die Anzeigebereitschaft, so steigt proportional auch die verzeichnete Delikthäufigkeit in der PKS.

Die beschriebenen jugendtypischen Delikte stellen aber auf Grund ihrer Spontaneität, der in der Mehrheit der Fälle vorliegenden Impulsivität der Täter sowie der Bagatelhaftigkeit tendenziell leicht zu entdeckende Taten dar, die eher angezeigt werden (können) als komplexe Straftaten im Bereich der Kriminalität bei Erwachsenen wie bsbw. schwere Wirtschaftskriminalität oder organisierte Kriminalität (vgl. Törnig 2007, 194). Kurzum: Die Straffälligkeit bei jungen Menschen findet v.a. in der Öffentlichkeit statt und ist weniger durchdacht sowie subtil, so dass sie deshalb leicht entdeckt und angezeigt werden kann (vgl. Heinz 2003, 16).

Um die Aussagen über die Kriminalität bei jungen Menschen im Hellfeld zu ergänzen, müssen Ergebnisse aus der Dunkelfeldforschung herangezogen werden. Der Dunkelfeld-Begriff im engeren Sinne bezeichnet diejenigen Straftaten, die zwar begangen, aber nicht offiziell registriert wurden. Im weiteren Sinne bezieht das Dunkelfeld auch diejenigen offiziell registrierten Fälle mit ein, bei denen kein Täter ermittelt werden konnte („Dunkelfeld der Täter“, Heinz 2003, 21) (vgl. Walter & Neubacher 2011, 209.). Zumeist finden Dunkelfelduntersuchungen in Form von anonymen Befragungen (Täter-, Opfer- oder Drittbefragungen) statt (vgl. ebd., 225). Die Dunkelfeldforschung in Deutschland ist noch recht übersichtlich, wobei der Großteil bisher durchgeführter Befragungen darauf hinweist, dass die Straffälligkeit bei jungen Menschen im Dunkelfeld nicht gestiegen bzw. z.T. sogar leicht abgenommen hat (vgl. dazu Baier et al. 2009, 93).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Straftaten im Dunkelfeld die registrierte Straffälligkeit bei jungen Menschen um ein Vielfaches übersteigen (vgl. Göppinger 2008, 383; vgl. auch Heinz 2003, 22). Wie oben bereits dargestellt, hängt die Registrierung von Straftaten erheblich vom Anzeigeverhalten der Betroffenen ab. Die Bereitschaft, eine

Straftat anzuzeigen, ist eng an die jeweilige Deliktform gekoppelt. So belegen Forschungen, dass die Bereitschaft, einen PKW- oder Fahrraddiebstahl anzuzeigen sehr hoch, die Anzeigebereitschaft bei Sachbeschädigung, Raub oder Angriffen auf die eigene Person eher gering ausfällt (vgl. Heinz 2003, 18). Auch die Schwere des eigenen Schadens wirkt auf das Anzeigeverhalten ein. Es ist daher zu vermuten, dass die registrierte Kriminalität eher „zu den schweren Deliktsformen hin verschoben ist“ (ebd., 17). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass die Dunkelfeldkriminalität bei jungen Menschen zum weit überwiegenden Anteil von bagatellhaften Straftaten geprägt ist³².

3.1.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Angesichts dieser Ausführungen zur Straffälligkeit bei jungen Menschen wird sehr deutlich, dass bei der Diskussion dieses Phänomens Sachlichkeit angebracht ist. Straffälliges Handeln bei jungen Menschen ist ein über Jahrhunderte hinweg konstantes Phänomen³³, mit dem jede Gesellschaft zurecht kommen muss.

„Endgültige“ Lösungen dieses „Problems“, die auf verschiedenen Ebenen, wie Politik, Literatur oder Medien, transportiert und verheißen werden³⁴, sind zwar verlockend, denn das Bedürfnis von Menschen nach Sicherheit und einem Leben ohne Kriminalitätsfurcht ist durchaus nachvollziehbar.

Die Frage ist aber, was nach der „Geduld“ kommt und wie solche „Lösungen“ aussehen sollen. Bisher führten solche Debatten auf politischer Ebene eher zur Forderung nach bzw. Umsetzung von Verschärfungen des Jugendstrafrechts (z.B. die Einführung des „Warnschussarrests“; siehe Abschnitt 3.2.1 dieser Arbeit).

Vor dem Hintergrund der bisher vorgestellten Ergebnisse in dieser Arbeit ist eine solche Verschärfung bereits bezüglich ihres fragwürdigen Nutzens im Sinne einer gelin-

³²Eine spezielle Thematik bezüglich der Straffälligkeit bei jungen Menschen ist die Kriminalität bei jungen Migrantinnen und Migranten, die auch medial und politisch kontrovers diskutiert wird. Dieser Teil der Straffälligkeit bei jungen Menschen kann hier nicht in seiner Tiefe diskutiert werden, es sei nur erwähnt, dass zum einen im wissenschaftlichen Diskurs große Einigkeit darüber besteht, dass ethnische Zugehörigkeit nicht straffälliges Verhalten determiniert, sondern vielmehr eine „neutrale Kategorie“ darstellt (Naplava 2010, 229; vgl. auch Heinz 2005, 9).

Zum anderen sind Personen, die nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, in der PKS zwar überrepräsentiert (vgl. Walter 2005, 250f.), allerdings sind die für die Ausbildung straffälligen Verhaltens entscheidenden sozialen Faktoren bei Personen mit Migrationshintergrund so gelagert, dass sie seine Entstehung begünstigen. Problematisch ist hier v.a. die sozioökonomische Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (vgl. Naplava 2010, 233). Für weitere Daten dazu vgl. auch Tucci 2008.

³³Dies belegt einerseits die „Age-Crime-Curve“, andererseits bemühte sich Heinz (2003, 6f.) um eine Zusammenstellung von Klagen prominenter Personen der Historie über die Jugend, die bis ins Altertum zurückreichen. So lautet ein frei überliefertes Zitat nach Sokrates: „Die Jugend liebt heutzutage den Luxus. Sie hat schlechte Manieren, verachtet die Autorität, hat keinen Respekt für ältere Leute und plaudert, wo sie arbeiten sollte. Die Jungen stehen nicht mehr auf, wenn Ältere das Zimmer betreten. Sie widersprechen ihren Eltern, schwätzen in der Gesellschaft, (...) und tyrannisieren ihre Lehrer.“

³⁴Zum Beispiel relativ aktuell in dem Buch der Jugendrichterin Heisig (2010): Das Ende der Geduld.

genden sozialen Wiedereingliederung zu bezweifeln: Wie gezeigt werden konnte, sind das menschliche Verhalten und seine Beeinflussungsmöglichkeiten sehr komplex (siehe dazu die Ausführungen zu den Risiko- und Schutzfaktoren in Abschnitt 2.2 sowie zu den Merkmalen der Abbruchprozesse straffälligen Verhaltens in Abschnitt 2.2.2). Zudem macht - wie bereits mehrfach erwähnt - das straffällige Verhalten nur *einen* Teil des gesamten Verhaltensspektrums eines Menschen aus, so dass stark repressiv ausgeformte Reaktionen darauf auf Dauer bestenfalls als wirkungslos und schlimmstenfalls als kontraindiziert und den jungen Menschen schädigend einzuschätzen sind.

Auf der anderen Seite haben alle Mitglieder dieser Gesellschaft das verfassungsgemäße Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, ohne von Anderen darin gestört oder verletzt zu werden³⁵. Dies schließt das Recht auf den Schutz vor straffälligen Handlungen durch junge Menschen ein. Sowohl vor diesem Hintergrund als auch zum Schutze der straffällig gewordenen jungen Menschen selbst sind staatliche Reaktion auf Straffälligkeit notwendig. Es geht lediglich um die Frage, *wie* diese Reaktion zielführend ausgestaltet sein soll.

Im Kontext der vorgestellten Ausführungen zur „Alters-Kriminalitäts-Kurve“ sowie zur „Episodenhaftigkeit“ und „Normalität“ von Straffälligkeit bei jungen Menschen ist aber zu konstatieren, dass die Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege - einschließlich des Jugendarrests - nicht immer die *entscheidenden* Faktoren bei Abbruchprozessen darstellen. Wie bereits zu Beginn dieses Abschnittes erwähnt, legen auch die Erkenntnisse zu den Risiko- und Schutzfaktoren nahe, dass möglicherweise ganz andere Faktoren, die außerhalb des direkten Einwirkungsbereiches liegen, eine Rolle für zukünftiges Legalverhalten spielen. Diese Faktoren gilt es zu erkennen und in ein Konzept für den Jugendarrest zu integrieren.

Inwieweit dies in der Praxis des Arrestvollzuges gegenwärtig bereits der Fall ist, wird im folgenden Abschnitt zu klären sein.

³⁵Art. 2 Abs. 2 GG: „Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.“

3.2 Der Jugendarrest als strafrechtliche Reaktion auf straffälliges Verhalten bei jungen Menschen

Bisher standen die Zielgruppe dieser Arbeit - junge Menschen, die straffälliges Verhalten gezeigt haben - sowie Bedingungen und fachliche Standards professionell pädagogischen Handelns im Zentrum.

Die Vorstellung des konkreten Handlungsfeldes Jugendarrest als reeller Ort der beschriebenen Bemühungen erst an dieser Stelle ist der Fokussierung auf die jungen Menschen geschuldet, die - wie in Abschnitt 2 dargelegt - den Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellen.

Dennoch wurden aus den vorhergehenden Überlegungen bereits Schlussfolgerungen für die pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests gezogen. Um diese Überlegungen bündeln und detaillierte Bedingungen für pädagogische Handlungsspielräume vor Ort ausmachen zu können, soll nun der Jugendarrest als strafrechtliche Reaktion auf straffälliges Verhalten bei jungen Menschen vorgestellt und - unter Einbezug der rechtlichen Vorgaben, der historischen Entwicklung, empirischer Ergebnisse sowie fachlicher und (kriminal-)politischer Positionen - kritisch beleuchtet werden.

Auch ist im Folgenden zu erläutern, welche gesetzlichen und institutionellen Spezifika mit der Einrichtung des Jugendarrests verbunden sind, um die sich daraus ergebenden Spielräume sowie Begrenzungen für professionelle pädagogische Bemühungen abzustecken.

Dazu wird im Folgenden zunächst der rechtliche Rahmen vorgestellt und dabei versucht zu klären, welche gesetzliche(n) Funktion(en) der Jugendarrest zu erfüllen hat. Dass er grundsätzlich den Auftrag der Entwicklungsförderung junger Menschen zu leisten hat, wurde bereits in Abschnitt 1 begründet. Allerdings ist an dieser Stelle noch relativ offen, welche rechtlichen Vorgaben dabei im Einzelnen zu Grunde liegen und wie der gegenwirkende Aspekt von Jugendarrest als Teil jugendstrafrechtlicher Sanktionsmöglichkeiten damit in Einklang zu bringen ist. Eine Darstellung und Klärung dieser Zusammenhänge soll in den anschließenden Abschnitten erfolgen.

Zudem soll die historische Entwicklung des Jugendarrests nachgezeichnet werden, die - wie zu zeigen ist - kritisch zu betrachten ist. Von Interesse für diese Arbeit ist dabei die Frage, welche Lehren sich aus der Historie des Jugendarrests für seine gegenwärtige (pädagogische) Ausgestaltung ziehen lassen.

Es schließt sich die Vorstellung der Forschungsbefunde zum Jugendarrest an. Hier soll zuerst geklärt werden, ob die vorliegenden Daten überhaupt Rückschlüsse auf die aktuelle Praxis des Jugendarrests zulassen bzw. welche Forschungslücken sich eventuell ergeben.

Aus den vorgestellten Forschungsergebnissen sollen Rückschlüsse auf die gegenwärtige Lage des Jugendarrests gezogen werden, aus denen wiederum Implikationen für die pädagogische Ausgestaltung des Feldes abgeleitet werden sollen. Insbesondere soll geklärt werden, inwieweit sich die bereits vorgestellten entwicklungspsychologischen, erziehungswissenschaftlichen, kurzzeitpädagogischen sowie kriminologischen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen in der aktuellen Arrestgestaltung abbilden und an welchen Stellen Optimierungsbedarf gesehen werden kann. Weitergeführt werden diese Forschungsbefunde auf der Grundlage der in Teil II dieser Arbeit dargelegten Ergebnisse aus der eigenen empirischen Untersuchung zum Jugendarrest.

Zur Ergänzung des Bildes über die gegenwärtige Situation des deutschen Jugendarrests werden zudem aktuelle Entwicklungen, die sich insbesondere aus den Bemühungen um ein JAVollzG ergeben, vorgestellt.

Schließlich sollen die in der Einleitung dieser Arbeit angedeuteten kritischen Positionen der Wissenschaft und Praxis zum Jugendarrest vertieft vorgestellt werden. Es soll geklärt werden, ob allein kritische Haltungen auszumachen sind oder ob es Befürworterinnen und Befürworter des Jugendarrests gibt. Insbesondere interessieren hier die jeweiligen Argumente, die für die eine oder die andere Position eingebracht werden, sofern sie aufschlussreich für die konkrete pädagogische Ausgestaltung des Feldes sein können.

3.2.1 Rechtliche Grundlagen und Zielsetzung

Der Jugendarrest ist gemäß § 90 Abs. 1 S. 2 erzieherisch auszugestalten. Zudem soll er helfen, die Schwierigkeiten zu beseitigen, die zur Straftatbegehung beigetragen haben (§ 90 Abs.1 S. 3). Diese Bestimmungen weisen explizit auf ein erzieherisch-helfendes Programm des Jugendarrests hin.

Andererseits ist er den Zuchtmitteln zuzuordnen, die gemäß § 13 Abs. 1 JGG auch ahndende Funktion haben. Diese funktionelle Zweispurigkeit zwischen Erziehung auf der einen und sanktionierendem Charakter auf der anderen Seite - die zunächst als widersprüchlich erscheinen mag - soll in den folgenden Abschnitten unter Rückgriff auf den gesetzlichen Rahmen des Jugendarrests beleuchtet werden. Dazu steht zu Beginn der Erziehungsgedanke des Jugendstrafrechts im Mittelpunkt, um einerseits die rechtliche Legitimation für pädagogisches Handeln im Jugendarrest darzustellen und andererseits die Problematik um die angesprochene Zweispurigkeit zu diskutieren sowie unter der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Arbeit zu interpretieren.

Der Erziehungsgedanke des Jugendstrafrechts

Der im JGG verankerte Erziehungsgedanke ist Anlass für Debatten um seine Funktion und Bedeutung im Jugendstrafrecht. So wird einerseits die Streichung des Erziehungsgedankens aus dem JGG diskutiert, andererseits konnten sich auch seine Befürworter bisher nicht auf einen einheitlichen Erziehungsbegriff einigen (vgl. Brunner & Dölling 2011, 32, die dort zugleich die unterschiedlichen Haltungen der Fachwelt zum Erziehungsgedanken trefflich skizzieren; vgl. auch Ostendorf 2011, 84).

Tatsächlich stellt das Jugendstrafrecht kein genuines „Erziehungsstrafrecht“³⁶ dar, auch wenn es über die Zeit immer wieder als solches bezeichnet wurde bzw. wird (vgl. Ostendorf 2011, 84). Vielmehr ist das Jugendstrafrecht ein „echtes“ Strafrecht, da das „Einstehenmüssen“ für einen Normbruch keine Erziehung darstellt und somit durch das Jugendstrafrecht in erster Linie die Werte und Normen der Gesellschaft bestätigt werden (vgl. Streng 2012, 10; Laubenthal et al. 2010, 3).

Gegen ein reines „Erziehungsstrafrecht“ spricht auch, dass den jungen Menschen durch ein solches häufig eine größere Belastung zugemutet werden würde als Verurteilten nach dem Allgemeinen Strafrecht. Dieses „Schlechterbehandlungs-Problem“ wird aber dadurch gelöst, dass Erziehung im Strafrecht nicht als Eingriffserweiterung hinsichtlich dem tatusgleichenden Strafrecht benutzt werden darf und die Obergrenzen bei der Strafzumessung nicht die des Allgemeinen Strafrechts überschreiten dürfen (vgl. Streng 2012, 11).

Auch besteht die Ansicht, dass es sich beim Erziehungsbegriff im JGG um ein „strafrechtliches Konstrukt“ handelt, mit dem erzieherische Hilfen nicht begründet und gerechtfertigt werden können (vgl. Trenczek 2003, 39). Ein ausschließliches Erziehungsstrafrecht kann dann nicht in der Justiz angesiedelt, sondern müsste in der Jugendhilfe verortet sein (vgl. Streng 2008, 10). Dies ist nicht der Fall, vielmehr werden erzieherische Hilfsangebote in ein strafrechtliches Verfahren integriert. Die damit verbundenen - zeitlichen wie inhaltlichen - Beschneidungen pädagogischer Bemühungen können dem strafrechtlichen Zugriff „kaum dauerhaft konstruktive Züge“ verleihen, zumal das Einschreiten strafrechtlicher Instanzen immer auch mit Stigmatisierungen verbunden ist und so zu einem Risiko für die jugendliche Entwicklung werden kann (Streng 2012, 12). Einem reinen Erziehungsstrafrecht widerspricht überdies die Repressivität der vorgesehenen Sanktionen des JGG (bspw. die Geldbuße oder stationäre Sanktionen). Ostendorf (2011, 85) konstatiert zudem: „Die Hauptverhandlung ist nur sehr begrenzt ein Veranstaltungsort von Erziehung.“

Erschwerend hinzu kommt, dass es kein „bestehendes und zeitüberdauerndes Erziehungskonzept“ (Streng 2012, 10) gibt, das die Funktion des Jugendstrafrechts als Erziehungsstrafrecht konkretisieren kann.

³⁶Dieses ist in erster Linie nicht durch die Vergeltung von Straftaten gekennzeichnet, sondern so angelegt, „die strafbare Tat als Interventionsanlaß zu nehmen“ (Kaiser 1990, 68)

Auf der Grundlage dieser Argumente, die gegen ein genuines und alleiniges Erziehungsstrafrecht sprechen, entwickelte sich die Auffassung von einem Jugendstrafrecht als zukunftsorientiertes Strafrecht, das das Ziel der Individual- bzw. Spezialprävention verfolgt (vgl. Ostendorf 2011, 84). Somit ist in der Erziehung selbst kein Strafzweck zu sehen, sondern nur ein Mittel zum Zweck, das die Allgemeinheit vor (künftigen) Straftaten dieser Täterin bzw. dieses Täters schützen soll (vgl. Heinz 1990, 42; BT-Drs. 16/6293, 9).

Das Jugendstrafrecht kann also nicht im Sinne eines umfassenden Erziehungsverständnisses den „guten“ Menschen im Ganzen anstreben, sondern nur die Verhinderung von weiteren Straftaten bezwecken (vgl. Trenczek 2003, 40).

Das Jugendstrafrecht verfolgt primär das Ziel der Spezialprävention. Es stellt im Gegensatz zum Allgemeinen Strafrecht vielmehr auf die Täterpersönlichkeit denn auf den Tatschuldausgleich ab (vgl. Rössner 1990, 18).

Allerdings wurde oben dargestellt, dass das Jugendstrafrecht ein „echtes“ Strafrecht ist und somit auch deutlich repressive Sanktionen kennt (z.B. die Zuchtmittel oder die Jugendstrafe). Es bleibt die Frage, wie diese „Zweispurigkeit“ des Jugendstrafrechts zwischen „Erziehung“ und „Strafe“ widerspruchsfrei aufgelöst werden kann. Dazu wurde u.a. der Strafe eine erzieherische Funktion zugesprochen, die in dem Schlagwort „Erziehung durch Strafe“ aufgehoben ist (vgl. Trenczek 2003, 39f.). Dies unterstellt aber, dass Erziehung das alleinige jugendrichterliche Steuerungselement darstellt (vgl. Pieplow³⁷ 1989, 42) und impliziert so ein Erziehungsstrafrecht, das soeben ausgeschlossen wurde. Andere Auffassungen gehen dahin, dass das erzieherische Element des Jugendstrafrechts für täterorientierte Reaktionen bei Erziehungsbedürftigkeit (z.B. bei den Erziehungsmaßnahmen) und das repressive Element für tatorientierte Reaktionen bei Strafbefürftigkeit (z.B. bei Jugendstrafe aus Schwere der Schuld) steht (vgl. Rössner 1990, 21).

Hier erweist sich als problematisch, dass Normverletzungen junger Menschen oftmals entwicklungsbedingt sind und „spontan“ auftreten (siehe Abschnitt 3.1.2) und dann keine Rede von „Erziehungsbedürftigkeit“ sein kann (vgl. Laubenthal et al. 2010, 2), zum anderen ist das Konstrukt der „Erziehungsbedürftigkeit“ angesichts erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse ohnehin sehr fragwürdig, wie bereits in Abschnitt 2.4 gezeigt wurde. Außerdem enthalten ambulante Sanktionen, auf die hier mit den täterorientierten Reaktionen angespielt wird, sehr wohl repressive Elemente wie die Arbeitsleistung und die Geldbuße (vgl. Ostendorf 2011, 85) und es bleibt die Frage, ob bei den eher tatorientierten Reaktionen die erzieherischen Elemente in den Hintergrund treten oder gar ganz weg fallen.

³⁷Er plädiert in dem Zusammenhang für die Verwendung des Erziehungsbegriffs als „Chiffre“, damit dieser weder auf- noch abgewertet werden kann (vgl. ebd., 5).

Es wird deutlich, dass man nicht umhin kommt, den Erziehungsbegriff - zumindest in seiner rechtlichen Funktion - zu deuten, um die Widersprüchlichkeit zwischen Erziehung und Strafe auflösen zu können, zumal der Erziehungsgedanke durch das 2. Gesetz zur Änderung des Jugendgerichtsgesetzes (JGGÄndG) von 2007 in „zentraler programmatischer Vorschrift“ durch den Gesetzgeber unterstrichen wurde (vgl. Streng 2008, 9).

Im Sinne eines spezialpräventiv ausgerichteten Jugendstrafrechts ist hier der Erziehungsgedanke als das Vermitteln von Fähigkeiten, weitere Straftaten zu vermeiden, zu verstehen (vgl. Heinz 1990, 42). Eine solche „jugendgemäße Spezialprävention“ ist auf alle erzieherischen Bemühungen gerichtet, die die jungen Menschen zu einem Leben ohne Straftaten befähigen und zielt auf die Entwicklung von entsprechenden Handlungskompetenzen sowie die Förderung einer verantwortungsbewussten und wertekonformen Einstellung ab (vgl. Brunner & Dölling 2011, 34).

Darüber hinaus erinnert der Erziehungsgedanke (im Sinne des § 2 Abs. 1 S. 2 JGG) „ohne jede weitere Deutung Jugendstaatsanwälte und Jugendrichter an wohlwollende Grundhaltung und Zuwendung“ (Brunner & Dölling 2002, 45).

Der Erziehungsgedanke ist zudem Garant dafür - ebenfalls im Sinne des § 2 Abs. 1 S. 2 JGG -, „dass kriminologische, pädagogische, jugendpsychologische und andere fachliche Erkenntnisse“ bei der Anwendung des Jugendstrafrechts einbezogen werden (Laubenthal et al. 2010, 3).

Er stellt sodann eine Begrenzungsfunktion für die Normsetzung und Normanwendung dar, die dem verminderten Unrechts- und Schuldgehalt von Jugendlichen (und ihnen gleich gestellten Heranwachsenden) Rechnung trägt und gleichsam die Notwendigkeit „jugendpädagogischer Reaktionen“ unterstreicht (Heinz 1990, 41).

Dabei darf der Erziehungsgedanke nicht dahingehend überstrapaziert werden, als dass er „überzogene Erwartungen“ an die spezialpräventive Wirksamkeit von justitiellen Sanktionen weckt (ebd., 40), was auch nicht im Einklang mit den in dieser Arbeit bemühten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen steht. Den Begriff der Erziehung deshalb durch die Bezeichnung der Spezialprävention zu ersetzen (wie Laubenthal et al. 2010, 3f. es vorziehen), erscheint allerdings als wenig zielführend, würden doch die im vorhergehenden Abschnitt durch den Erziehungsgedanken (und eben nicht allein durch den Gedanken der Spezialprävention) implizierten Funktionen nicht abgeleitet werden können.

Diese juristische Diskussion um den Erziehungsgedanken soll hier nicht weiter vertieft werden, da sie nicht primär Thema dieser Arbeit ist. Zumindest aber muss zu den vorhergehenden Ausführungen Stellung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht genommen werden, da die Frage der Bedeutung des gesetzlichen Erziehungsgedankens auch auf die konkrete Ausgestaltung des Jugendarrests abfärbt.

Es wurde deutlich, dass der Erziehungsgedanke des Jugendstrafrechts partikulär ist, da er nur auf diejenigen psychischen Dispositionen junger Menschen gerichtet sein kann, die das straffällige Verhalten betreffen (Stichwort Spezialprävention). In dieser Logik widerspricht er dem fachwissenschaftlichen Erziehungsbegriff in keiner Weise, da dieser ebenso von der Partikularität von Erziehung ausgeht. Wie in Abschnitt 2.4 beschrieben, stellt höchstens die familiäre Erziehung einen Rahmen dar, in dem „allumfassende“ Erziehung stattfindet. Professionelle Erziehung aber ist immer in institutionelle und gesetzliche Bedingungen eingebunden und wird durch diese (in ihrer Zielsetzung) begrenzt.

Der vorgestellte Erziehungsbegriff muss sich in diesem Rahmen also auf die gesetzliche Zielfunktion der Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege beschränken. Hier ergeben sich aber keine inhaltlichen Verwerfungen zwischen gesetzlichem Erziehungsgedanken und fachwissenschaftlicher Auslegung des Erziehungsbegriffs. Denn dort bedeutet Erziehung die Förderung der Persönlichkeit (junger Menschen) mit dem Ziel der Verselbstständigung (siehe Abschnitt 2.4). Ein durch das Jugendstrafrecht intendiertes Leben in sozialer Verantwortung und ohne die (erneute) Begehung von Straftaten steht dazu nicht im Gegensatz, sondern ist Bestandteil bzw. notwendige Voraussetzung für die Verselbstständigung der Persönlichkeit sowie für mündiges und sozial verantwortliches Handeln.

Von den jugendstrafrechtlichen Einschränkungen unberührt bleibt aber die professionelle und unbeschränkte Anwendung der Grundformen der Erziehung (siehe Abschnitt 2.4.1) sowie der Erziehungsmittel (siehe Abschnitt 2.4.2), denn diese sind zum einen Garanten für die Wahrung der Grundrechte, weil sie nicht auf reine Repression abstellen, sondern eine zum Wohle und zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ausgestaltete Förderung markieren.

Des Weiteren ist auch der fachwissenschaftliche Begriff der „Erziehung“ zunächst ein Konstrukt, das sich erst durch soziale Handlungen konkretisiert (siehe Abschnitt 2.4). In den (stationären wie ambulanten) Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege finden de facto soziale Handlungen statt, allein schon dann, wenn das Personal mit der jungen Klientel kommuniziert. Wenn diese sozialen Handlungen dem Auftrag der Entwicklungsförderung (dem die Institutionen der Jugendstrafrechtspflege unterliegen) entsprechen sollen, dann sind diese Handlungen als erzieherische Handlungen zu etikettieren (und zu gestalten). Damit besteht die Verpflichtung zur Ausschöpfung der zur Verfügung stehenden erzieherischen Mittel sowie der verschiedenen Formen, Inhalte und Methoden, in denen sich Erziehung im demokratischen Staat ausdrückt. Im Übrigen ist das Personal in den Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege dann - im Gegensatz zu anders lautenden Ansichten (vgl. z.B. Laubenthal et al. 2010,3; Weyel 2003, 406ff.; Böhm & Feuerhelm 2004, 11) - sehr wohl als „Erzieher“ zu deklarieren, die alle damit

verbundenen Prämissen einer professionellen Haltung zu berücksichtigen haben³⁸.

Als problematisch und (juristisch) nicht gänzlich auflösbar wurde die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Erziehung und Strafe erläutert. Dabei gibt es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gar keine Zweifel, dass die Strafe einen Teil der Erziehungsmittel bildet, die Dichotomisierung zwischen Erziehung und Strafe, wie sie in der Jugendstrafrechtspflege zuweilen betrieben wird, also nicht sinnvoll und fachlich auch nicht richtig ist (siehe auch Abschnitt 2.4.2).

Die Strafe stellt ein (gegenwirkendes) Erziehungsmittel dar, das dann seine Berechtigung hat, wenn es das nicht erwünschte Verhalten begrenzt (oder beendet), um einen sozial verträglichen Rahmen für andere erzieherische Mittel und Handlungen herzustellen (siehe Abschnitt 2.4.2). In der erziehungswissenschaftlichen Logik geht es neben dem Ausbau vorhandener erwünschter Dispositionen sowie dem Aufbau noch nicht vorhandener erwünschter Dispositionen auch um die Begrenzung bzw. den Abbau nicht erwünschter psychischer Dispositionen (siehe Abschnitt 2.4). Somit kennt die fachlich begründete Erziehung durchaus (Verhaltens-)Begrenzungen, die aber immer zielgerichtet sein müssen (im Sinne der Verselbstständigung der Adressatinnen und Adressaten) und niemals zu Zwecken der Machtdemonstration oder Ähnlichem missbraucht werden dürfen.

In diesem Lichte lässt sich auch der - vermeintliche - Gegensatz von Erziehung und Strafe im Jugendstrafrecht auflösen: Die Strafe ist naturgemäß Teil von (professioneller) Erziehung, deshalb können die sanktionierenden Anteile des Jugendstrafrechts als gegenwirkende Erziehungsmittel deklariert werden, die notwendig sind, weil hiermit auf unerwünschte psychische Dispositionen bzw. Verhaltensweisen (hier: straffälliges, also nicht regelkonformes Verhalten) reagiert wird. Ob allerdings die Strafe in der faktischen Anwendung des Jugendstrafrechts der Anwendungslogik der fachwissenschaftlichen Ausformung der Erziehungsmittel entspricht, muss dahin gestellt sein.

Einer Positionierung nicht enthalten kann sich die Erziehungswissenschaft zu der Frage, ob das Jugendstrafrecht ein „echtes“ Strafrecht oder ein „Erziehungsstrafrecht“ ist. Die oben dargestellten Begründungen, warum das Jugendstrafrecht eher kein Erziehungsstrafrecht darstellt, sind sehr gut nachvollziehbar, da das Jugendstrafrecht nicht insofern als solches „geadelt“ werden kann, als dass damit allen Maßnahmen eine positive (pädagogische) Wirkung unterstellt wird. Auch ist das Argument, dass mit einer steigenden Pädagogisierung des Jugendstrafrechts - durch in der Pädagogik entsprechend notwendige Zeiträume, die überhaupt erst positive Wirkungen ermöglichen können - eine zunehmende Eingriffsintensität verbunden ist, nicht von der Hand zu weisen.

³⁸So beschrieb Vehre schon 1980 den - notwendigen - Wandel des Berufsbildes des AVD vom „Wärter zum Erzieher“; auch Lehmann 2009, 249ff., verdeutlicht auf der Grundlage empirischer Ergebnisse die Notwendigkeit der Ausbildung einer professionellen und den Inhaftierten zugewandten Haltung auf Seiten des AVD.

Der gesetzlich vorgegebene Erziehungsauftrag hat aber ungeachtet dessen Bestand. Bezüglich der konkreten Situationen, die in den Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege vorgefunden werden, besteht durchaus die Frage, wie diese gestaltet werden sollen. Werden diese im Sinne eines „echten“ Strafrechts, durch das der Auftrag des Schuldausgleichs in den Vordergrund rückt, gestaltet, so müssten die konkreten Situationen bzw. Maßnahmen so arrangiert werden, dass sie in erster Linie der Gegenwirkung dienen. Dem Personal käme in einer solchen Ausformung in erster Linie eine Rolle der Versorgung und nicht der Erziehung zu. Ebenso impliziert die Anwendung eines „echten Strafrechts“, dass die Bandbreite der zur Verfügung stehenden Erziehungsmittel nicht ausgeschöpft würde, obwohl gerade die ermutigenden Erziehungsmittel den gegenwirkenden vorzuziehen sind (siehe Abschnitt 2.4.2).

Es zeigt sich, dass die Debatte um ein Erziehungsstrafrecht eine Generaldebatte darstellt, die nicht zielführend und auch nicht hilfreich bei der Frage ist, welche Arrangements und Inhalte in der Realität der Institutionen und Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege wirksam sind im Sinne des gesetzlichen Auftrages³⁹. Hier treten fachwissenschaftliche Erkenntnisse u.a. aus den Bereichen der Erziehungswissenschaft, der (Jugend-)Kriminologie sowie der Entwicklungspsychologie auf den Plan, die Aufschluss über die konkrete und entwicklungsförderliche Gestaltung der Felder der Jugendstrafrechtspflege geben können.

Erkenntnisse und Impulse daraus sowie aus der Begleitforschung der Praxis können wiederum zurückgespeist werden in die Diskussion um ein Erziehungsstrafrecht. Angesichts des verfassungsrechtlich verbrieften Auftrages zur Entwicklungsförderung in den Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege sowie der faktisch zu gestaltenden Situationen vor Ort und der Frage, was als Alternative zu einem explizit erzieherisch ausgerichteten Jugendstrafrecht bleibt, müsste die Debatte um ein Erziehungsstrafrecht zumindest neu angestoßen werden.

Für den Jugendarrest bedeuten diese Schlussfolgerungen, dass seine Ausgestaltung - unter Beschränkung auf die gesetzliche Zielfunktion der Verhütung erneuter Straftaten - an den in Abschnitt 2.4 dargelegten erziehungswissenschaftlichen Standards orientiert sein muss und repressive Elemente, die ausschließlich vergeltenden Charakter haben, nicht zu legitimieren sind.

Die Sanktionenfolge des Jugendstrafrechts

Nach dieser Betrachtung des Erziehungsgedankens sollen nun die konkreten gesetzlichen Bestimmungen des Jugendarrests vorgestellt werden, um den rechtlichen Rahmen für Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogischen Ausgestaltung abzustecken. Um

³⁹Walter 1992, 470, merkt dazu an, dass Argumentationen, die einer erziehungswissenschaftlichen Logik folgen, in kriminalpolitischen Auseinandersetzungen andere Auswirkungen haben als bei der konkreten Gesetzesinterpretation.

dessen Stellung im jugendstrafrechtlichen Gefüge zu veranschaulichen, wird im Anschluss die Sanktionenfolge des JGG dargelegt, der eine Einordnung der Zuchtmittel als übergeordnete Kategorie des Jugendarrests folgt.

Die Rechtsfolgen im Jugendstrafrecht werden durch das JGG geregelt, welches eine dreigliedrige Sanktionenfolge als Reaktionen auf straffälliges Verhalten bei jungen Menschen vorhält. Das jugendstrafrechtliche Rechtsfolgensystem unterscheidet sich damit wesentlich von den Sanktionen im Erwachsenenstrafrecht, das lediglich die Hauptstrafen der Freiheits- sowie der Geldstrafe kennt (vgl. Laubenthal et al. 2010, 175). Ausgangspunkt für die größere Bandbreite der jugendstrafrechtlichen Sanktionen ist der Grundgedanke des Jugendstrafrechts:

Indem das Gesetz dem Richter eine Vielzahl von Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung stellt, soll er in die Lage versetzt werden, diejenigen unter ihnen auszuwählen, welche sich zur erzieherischen Einwirkung auf den jungen Rechtsbrecher am besten eignen. (ebd.)

Dieser manifestiert sich im oben vorgestellten und diskutierten Erziehungsgedanken des Jugendstrafrechts.

Einer strafrechtlichen Reaktion muss eine Verfehlung vorausgehen, die nach den allgemeinen Bestimmungen mit Strafe bedroht ist (§ 1 Abs. 1 JGG) (vgl. ebd.). Folgende Sanktionen können im Bereich des Jugendstrafrechts verhängt werden:

- Erziehungsmaßregeln: Erteilung von Weisungen (§§ 9 Nr. 1, 10f. JGG) sowie Anordnung, Hilfe zur Erziehung in Anspruch zu nehmen (§ 9 Nr. 2 JGG)
- Zuchtmittel: Verwarnung (§§ 13 Abs. 2 Nr. 1, 14 JGG), Erteilung von Auflagen (§§ 13 Abs. 2 Nr. 2, 15 JGG), Jugendarrest (§§ 13 Abs. 2 Nr. 3, 16 JGG)
- Jugendstrafe: entweder wegen schädlicher Neigungen (§ 17 Abs. 2 JGG) oder der Schwere der Schuld (§ 17 Abs. 2 JGG)

Grundsätzlich werden die jugendstrafrechtlichen Reaktionen subsidiär angewandt d.h. dass die einzelnen Sanktionen abgestuft sind (vgl. ebd.). Dem entspricht auch das durch das JGG vorgegebene sog. „Verhältnismäßigkeitsprinzip“, das die einzelnen Rechtsfolgen hinsichtlich ihrer Schwere einordnet (vgl. ebd.). So gelten die Erziehungsmaßregeln als weniger eingriffig als die Zuchtmittel, die wiederum weniger intensiv sind als die Jugendstrafe. Diese Abstufung wird konkretisiert durch den § 5 Abs. 1 und Abs. 2 JGG, in dem es heißt, dass Erziehungsmaßregeln nur „aus Anlass der Straftat“, Zuchtmittel und Jugendstrafe aber „geahndet“ werden (vgl. ebd.).

Allerdings wird dazu in der einschlägigen Literatur häufig eine andere Auffassung vertreten, da einige Maßnahmen der Erziehungsmaßregeln (so z.B. die Anordnung zur

Heimerziehung nach § 12 Nr. 2 JGG) schwerer wiegen als Rechtsfolgen aus dem Bereich der Zuchtmittel (z.B. die Verwarnung nach § 13 Abs. 2 Nr. 1, 14 JGG) oder der Jugendstrafe (wenn nach § 21 JGG zur Bewährung ausgesetzt) (so Laubenthal et al. 2010, 178; ebenso Meyer-Höger 1998, 7).

Rechtliche Einordnung und Funktion der Zuchtmittel

Im Sinne des eben beschriebenen Verhältnismäßigkeitsprinzips bilden die Zuchtmittel das „Mittelstück“ im jugendstrafrechtlichen Sanktionenkanon (so auch Meier et al. 2011, 172). Sie werden dann verhängt, wenn „Jugendstrafe nicht geboten ist, dem Jugendlichen aber eindringlich zu Bewusstsein gebracht werden muss, dass er für das von ihm begangene Unrecht einzustehen hat“ (§ 13 Abs. 1 JGG). Echte Subsidiarität der Zuchtmittel zu den Erziehungsmaßnahmen besteht aber nicht, da - wie oben beschrieben - die Eingrifflichkeit der Zuchtmittel nicht größer ist als die der Erziehungsmaßnahmen (vgl. Diemer 2011, 117).

Die Zuchtmittel haben nicht die Rechtswirkung einer Strafe (§ 13 Abs. 3 JGG), so dass sie nicht mit einer Eintragung im Bundeszentralregister verbunden sind, der Betroffene also nicht als vorbestraft gilt (vgl. Eisenberg 2009, 200; Laubenthal et al. 2010, 287). Zugleich herrscht in der einschlägigen Literatur Unstimmigkeit darüber, ob die Zuchtmittel einen inhaltlichen Strafcharakter haben (so Laubenthal et al. 2010, 287 und Eisenberg 2009, 200; vgl. kritisch Schaffstein & Beulke 2002, 135) und den Erziehungsmaßnahmen näher stehen als die Strafe (kritisch Laubenthal et al. 2010, 288). Evident ist, dass ein junger Mensch bei einer erneuten Verurteilung nicht als vorbestraft gilt, wenn er zuvor mit Zuchtmitteln sanktioniert wurde (vgl. Meier et al. 2011, 173; Eisenberg 2009, 200).

Der zumindest strafähnliche Charakter der Zuchtmittel impliziert, dass sich die Art und das Ausmaß der Sanktion strikt an der Tatschuld orientieren müssen (Laubenthal et al. 2010, 289; Sonnen 2011, 116). Somit bedeutet der Eingriff mittels Zuchtmitteln immer (auch) Schuldausgleich und Vergeltung (vgl. Laubenthal et al. 2010, 288; ebenso Eisenberg 2009, 200). Daneben haben sie eine individualpräventive Zielsetzung, so dass sie individuell auf die Jugendlichen oder Heranwachsenden einwirken sollen (vgl. Jaeger 2010, 28), aber keine generalpräventive Funktion (vgl. Laubenthal et al. 2010, 288; so auch Jaeger 2010, 28). Da sie zugleich aber eine erzieherische Zielsetzung verfolgen, müssen die Zuchtmittel ferner danach ausgewählt werden, dass sie „erzieherisch positiv“ wirken (Eisenberg 2009, 200).

Die Zuchtmittel sind grundsätzlich nicht auf lange Dauer angelegt, sie sind zu verstehen als „tatbezogener Mahn- und Ordnungsruf ohne Fernwirkung“ (Böhm 1985, 154). Die „Kurzwirkung“ der Zuchtmittel dient dabei auch der Verhütung vor negativen Auswirkungen beim jungen Betroffenen z.B. auf die Schul- bzw. Berufsausbildung (vgl. Eisenberg 2009, 200).

Voraussetzungen zur Ahndung mit Zuchtmitteln

Für die Ahndung mit Zuchtmitteln muss zunächst die Verantwortlichkeit der bzw. des Jugendlichen (bzw. Heranwachsenden) nach § 3 JGG vorliegen und es darf kein Fall der Unzurechnungsfähigkeit gemäß § 20 StGB vorliegen.

Die Zielgruppe des Jugendarrests wird in den rechtlichen Vorschriften nur unzureichend bestimmt und findet hauptsächlich über Abgrenzungen zu anderen jugenstrafrechtlichen Sanktionen statt (vgl. Riechert-Rother 2008, 44). Bis zur Neufassung der Richtlinien zum JGG im Jahre 1994 galten „die im Grunde gut gearteten Jugendlichen“ als geeignete Zielgruppe für die Verhängung von Zuchtmitteln (vgl. Laubenthal et al. 2010, 289). Ausgeschlossen waren demnach die „verwahrlosten“, „erheblich gefährdeten“ und „frühkriminellen“ Jugendlichen, bei denen diese Rechtsfolge als nicht mehr ausreichend betrachtet wurde (vgl. Eisenberg 2009, 201). Nicht geeignet sind in dieser Systematik auch „geistig zurückgebliebene Jugendliche“, wenn sie den Sinn der Zuchtmittel nicht verstehen (ebd.). Zuchtmittel sind auf Jugendliche gerichtet, die in ihrer Entwicklung noch beeinflussbar sind (Meier et al. 2011, 172). Diese Adressatinnen und -Adressatenbeschreibung wird in der einschlägigen Literatur allerdings heftig kritisiert. So moniert zum einen Eisenberg (2009, 201):

Allerdings sind diese Zuschreibungen nicht nur unvereinbar mit den Grundlagen des KJHG (...) sowie inhaltl disponibel und individualistisch orientiert, sondern sie stellen zugleich eine methodisch unergiebigere Verkürzung der Heterogenität jugendlicher Straftäter dar; zugleich fördern sie Stereotypisierungen, dh die systematische Überschätzung von etwaigen Unterschieden zwischen 'gut Gearteten' und anderen Jugendlichen sowie die systematische Unterschätzung von Unterschieden innerhalb beider Kategorien.

Des Weiteren geben Laubenthal et al. (2010, 289) zu bedenken, dass diejenigen Jugendlichen, die „sich weniger haben zu Schulden kommen lassen“ - in der vorgestellten Logik also eher für die Ahndung mit Zuchtmitteln geeignet wären -, erheblich benachteiligt würden, da für diese „relativ gefestigte Personengruppe“ informelle Reaktionen nach §§ 45, 47 JGG zur Verfügung stehen.

Zwar ist in den erwähnten Richtlinien zu § 16 JGG seit 1994 nicht mehr die Rede von "gutgearteten" Jugendlichen, allerdings „wird im allgemeinen Sprachgebrauch nach wie vor zwischen „arresttauglichen“ und „arrestuntauglichen“ Jugendlichen differenziert“ (Riechert-Rother 2008, 45f.).

Der Jugendarrest

Der Jugendarrest kann nach § 16 Abs. 1 JGG in drei unterschiedlichen Formen verhängt werden:

1. Freizeitarrrest gemäß § 16 Abs. 2 JGG
2. Kurzarrest gemäß § 16 Abs. 3 JGG
3. Dauerarrest gemäß § 16 Abs. 4 JGG

Der *Freizeitarrrest* wird gemäß § 16 Abs. 2 JGG auf die „wöchentliche Freizeit“ eines Jugendlichen angerechnet und ist mit einem kurzen Freiheitsentzug von maximal 48 Stunden verbunden. Grundlage dafür bilden die Richtlinien Nr.1 zu § 16 JGG, die bestimmen, dass der Freizeitarrrest von Sonnabend 08:00 Uhr bis Montag 07:00 Uhr andauert. Ob diese angegeben Zeiten verbindlich oder „aufweichbar“ sind, darüber herrscht in der einschlägigen Literatur eine unterschiedliche Auffassung. So merkt Eisenberg (2009, 221f.) an, dass sich durch die Verschiebung der Beendigung der Arbeit in den letzten Jahren von Samstag Mittag auf Freitagnachmittag eine „gewisse Ungeregeltheit“ bezüglich der anzuordnenden Dauer von Freizeitarrrest ergeben hat. Er plädiert aber dafür, dass der Freizeitarrrest die Dauer von 48 Stunden insgesamt nicht überschreiten dürfe. Laubenthal et al. (2010, 306) und Sonnen (2011, 137) hingegen gehen davon aus, dass der Freizeitarrrest - wenn das Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis des Jugendlichen davon unberührt bleibt - länger andauern kann.

Die Anlage des Freizeitarrrests als ein extrem kurzer Freiheitsentzug ist der vom Gesetzgeber intendierten Vermeidung negativer Auswirkungen auf den Ausbildungs- oder Arbeitsbereich des Jugendlichen geschuldet (vgl. Eisenberg 2009, 221). Ob diese tatsächlich vermieden werden können, wird zumindest angezweifelt (vgl. ebd.).

Der Freizeitarrrest soll von Jugendlichen durch die Beschneidung ihrer Freizeit als besonderes Übel empfunden werden (vgl. Schwegler 1999, 47), wobei mit der Novellierung des JGG die Begrenzung der möglichen Verhängung von Freizeitarrrest auf maximal zwei Freizeiten gegenüber davor vier maximalen Freizeiten vorgenommen wurde (vgl. Riechert-Rother 2008, 25). Diese Begrenzung geschah außerdem, „um schädigende Nebenwirkungen und negative Gewöhnungseffekte auszuschließen“ (Sonnen 2011, 137). Die Vollstreckung des Freizeitarrrests muss allerdings auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden, wenn der ursprünglich vorgesehene Zeitraum mit schulischen oder beruflichen Veranstaltungen kollidiert (vgl. Riechert-Rother 2008, 25).

Es liegt auf der Hand, dass der Freizeitarrrest durch seine derart begrenzte Dauer gering bis gar nicht erzieherisch auf den jungen Menschen einwirken kann, so dass dieser nicht bei vorliegenden Erziehungs- und Entwicklungsdefiziten geeignet ist und eher eine Verhaltensänderung durch einen „Denkzettel“ im Sinne einer Abschreckung hervorrufen soll (vgl. Riechert-Rother 2008, 26).

Als problematisch erweist sich der Freizeitarrrest in Bezug auf die besonderen Belastungen für das betroffene Personal, das so auch in eigentlich dienstfreien Zeiten eingesetzt werden muss (vgl. Laubenthal et al. 2010, 306).

Der *Kurzarrest* besitzt in der Sanktionenabfolge des JGG keine eigenständige gesetzliche Grundlage und stellt eine Ersatzform des Freizeitarrests dar (vgl. Riechert-Rother 2008, 26). Analog zur maximalen Dauer des Freizeitarrests beträgt der Kurzarrest mindestens zwei und höchstens vier Tage (vgl. ebd., 26f.). Die Umwandlung von Freizeit- in Kurzarrest muss begründet werden und ist dann sinnvoll, wenn Urlaub, Ferien und Phasen von Arbeitslosigkeit genutzt werden können (vgl. Schwegler 1999, 48). Allerdings ist hierbei anzuzweifeln, ob und inwieweit dadurch tatsächlich negative Auswirkungen auf den Schul- und Arbeitsbereich vermieden werden können, zumindest, wenn nicht konsequent in diesen Phasen geladen wird (vgl. ebd.). Begründet werden kann die Umwandlung in Kurzarrest mit seiner Zweckmäßigkeit hinsichtlich der Erziehung, wobei Beeinträchtigungen des Schul- und Arbeitsbereiches auszuschließen sind (vgl. Riechert-Rother 2008, 26). Die Umwandlung des Kurzarrests wegen einer aus vollzugstechnischen Gründen nicht sichergestellten Betreuung der Jugendlichen am Wochenende wird als weitere Begründung anerkannt.

Der *Dauerarrest* beträgt gemäß § 16 Abs. 4 mindestens eine und höchstens vier Wochen. Die Obergrenze für die Dauer ergibt sich aus dem Unrechts- und Schuldgehalt der Tat, wobei zudem die Problemsituation des jungen Verurteilten als auch die konkreten Möglichkeiten der jeweiligen JAA maßgeblich sind (vgl. Schwegler 1999, 49; vgl. auch Sonnen 2011, 23). Ferner muss die Entscheidung auch die kriminologisch gesicherten Erkenntnisse zu den Negativauswirkungen des Jugendarrests berücksichtigen (vgl. ebd.).

Das Höchstmaß von vier Wochen Dauerarrest sollte auf Grund prinzipieller Bedenken gegenüber der erzieherischen Wirksamkeit des Jugendarrests allerdings nur in besonderen Fällen verhängt werden (vgl. Eisenberg 2009, 33). Auch muss die Vollzugsleitung aus erzieherischen Gründen gegebenenfalls von der Vollstreckung des Restes des Dauerarrests absehen, da die adäquate Beurteilung der erzieherischen Wirksamkeit auf Grund der jeweiligen Lebens- und Lernausgangslagen der Klientel sowie der Vollzugsbedingungen nur schwer im Vorfeld angestellt werden kann (vgl. ebd.).

Neben den bisher beschriebenen Formen des Urteilsarrests- Freizeit-, Kurz- und Dauerarrest - gibt es die Möglichkeit der Verhängung des *Ungehorsamsarrests* (auch Beschluss-, Nichtbefolgungs-, Beuge- oder Ersatzarrest genannt). Dieser kann gemäß den §§ 11 Abs. 3 und 15 Abs. 3 JGG bei schuldhafter Nichtbefolgung von zuvor verhängten Weisungen und Auflagen angeordnet werden sowie bei der Missachtung der Zahlung einer Geldbuße nach § 98 Abs. 2 OwiG.

Für den Ungehorsamsarrest kann das Höchstmaß von bis zu vier Wochen Dauerarrest ausgeschöpft werden (vgl. Schwegler 1999, 50).

Seine rechtsdogmatische Einordnung ist in der Fachwelt umstritten, was bereits seine unterschiedlichen Bezeichnungen widerspiegelt (vgl. ebd., 50). So sprechen die §§ 11 Abs. 3 S. 3 und 15 Abs. 3 S. 3 JGG eher für den Rechtscharakter einer Beugemaßnahme, da sie bestimmen, dass der Richter von der Vollstreckung des Ungehorsamsarrests abzusehen hat, wenn der Jugendliche nach der Verhängung des Arrests der Weisung bzw. Auflage nachgekommen ist (vgl. ebd.). Ein Rechtscharakter des Ungehorsamsbestandes ergibt sich demgegenüber aus § 15 Abs. 3 S. 3 JGG, da hier geregelt wird, dass der Jugendrichter die Auflagen nach Vollstreckung des Ungehorsamsarrests für erledigt erklären kann, aber nicht muss (vgl. ebd.). Gegen eine solche Auffassung bezüglich der Rechtsnatur des Ungehorsamsarrests kann zum einen angeführt werden, dass die fehlende Bereitschaft zur Unterwerfung unter Zwangsmittel nicht zu einer erneuten förmlichen Sanktionierung führen darf. Dies widerspricht dem Verhältnismäßigkeitsprinzip und dem Verbot der Doppelbestrafung gemäß Art. 103 Abs. GG (vgl. ebd.). Zudem fehlt es hierbei an rechtsstaatlichen Voraussetzungen für eine weitere strafrechtliche Sanktionierung wie z.B. die Anklageerhebung oder die Möglichkeit der Verteidigung (vgl. ebd.; ebenso Riechert-Rother 2008, 31).

Auf politischer und fachlicher Ebene seit langer Zeit kontrovers diskutiert und vom Bundestag 2012 beschlossen, ist die Einführung des so genannten „Warnschussarrests“, der neben einer zur Bewährung ausgesetzten Jugendstrafe die Verhängung eines Jugendarrests ermöglicht (vgl. BT-Drs. 17/9389, 1). Zwar heißt es in der Begründung zu einem „Entwurf eines Gesetzes zur Erweiterung der jugendrichterlichen Handlungsmöglichkeiten“, dass die Zahlen der Jugendkriminalität in den letzten zehn Jahren deutlich gesunken seien, aber dennoch die Erweiterung des jugendstrafrechtlichen Sanktionsinstrumentariums notwendig sei (vgl. ebd.).

So soll mit einem solchen Gesetz ein neuer § 16a JGG geschaffen werden, der die konkreten Voraussetzungen für einen Warnschussarrest bestimmt, „die in Verbindung mit ergänzenden Regelungen kontraproduktive Auswirkungen vermeiden und systematischen sowie verfassungsrechtlichen Einwänden begegnen sollen“ (ebd., 2). Im Wortlaut gestaltet sich der neue § 16a JGG folgendermaßen:

§ 16a

Jugendarrest neben Jugendstrafe

(1) Wird die Verhängung oder die Vollstreckung der Jugendstrafe zur Bewährung ausgesetzt, so kann abweichend von § 13 Absatz 1 daneben Jugendarrest verhängt werden, wenn

1. dies unter Berücksichtigung der Belehrung über die Bedeutung der Aussetzung zur Bewährung und unter Berücksichtigung der Möglichkeit von Weisungen und Auflagen geboten ist, um dem Jugendlichen seine

Verantwortlichkeit für das begangene Unrecht und die Folgen weiterer Straftaten zu verdeutlichen,

2. dies geboten ist, um den Jugendlichen zunächst für eine begrenzte Zeit aus einem Lebensumfeld mit schädlichen Einflüssen herauszunehmen und durch die Behandlung im Vollzug des Jugendarrests auf die Bewährungszeit vorzubereiten, oder
3. dies geboten ist, um im Vollzug des Jugendarrests eine nachdrücklichere erzieherische Einwirkung auf den Jugendlichen zu erreichen oder um dadurch bessere Erfolgsaussichten für eine erzieherische Einwirkung in der Bewährungszeit zu schaffen.

(2) Jugendarrest nach Absatz 1 Nummer 1 ist in der Regel nicht geboten, wenn der Jugendliche bereits früher Jugendarrest als Dauerarrest verbüßt oder sich nicht nur kurzfristig im Vollzug von Untersuchungshaft befunden hat.

Der Warnschussarrest wird in der Fachwelt fast einhellig abgelehnt (vgl. z.B. Heinz 2011, 78; Laubenthal et al. 2010, 211ff.; Riechert-Rother 2008, 36; Wulf 2011, 106). So führt Höynck (2012) in einer Stellungnahme zum dargestellten Gesetzentwurf aus, dass die Kopplung von Jugendarrest mit zur Bewährung ausgesetzten Jugendstrafe im bisher geltenden Recht verboten sei, da beide Sanktionen grundsätzlich andere Zielgruppen ansprechen und sich von den Voraussetzungen her gegenseitig ausschließen (vgl. ebd., 1). Sie argumentiert zudem, dass die Befürworterschaft des Warnschussarrests zwar eine Gegenwirkung zu einem „gefühlten Freispruch“ intendieren, diesem aber auch mit dem weniger eingriffsintensiven Zusammenwirken von Gericht, Jugendgerichtshilfe, Bewährungshilfe sowie Bewährungsauflagen begegnet werden kann (vgl. ebd., 2). Sie konstatiert (ebd.):

Wenn es in einem jugendgemäß geführten Verfahren nicht gelingt, dem Betroffenen die Bedeutung einer Bewährungsstrafe bewusst zu machen, haben entweder die beteiligten Professionellen ihre Arbeit nicht gemacht oder der junge Mensch ist in der Situation der Verhandlung auch bei idealer Kommunikation nicht imstande, seine Lage zu erfassen.

Als weitere Reaktion auf den Gesetzentwurf zur Erweiterung der jugendrichterlichen Handlungsmöglichkeiten heißt es in einer Pressemitteilung der DVJJ (Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.), dass „der Warnschussarrest hingegen (...) ein Schuss [ist], der nach hinten losgehen wird“ (ebd. 2012, 2), da der Jugendarrest mit einer Rückfallrate von 65% insgesamt keine „Erfolgsstory“ sei, „sondern die Sanktionsform mit der ungünstigsten Bilanz“ (ebd., 1). Von daher müsse anstelle der Ausweitung freiheitsentziehender Maßnahmen der Ausbau sozialpädagogisch ausgerichteter Maßnahmen gefördert werden.

Auch der DRB (Deutscher Richterbund) steht der Einführung des Warnschussarrests

skeptisch gegenüber. So wirke dieser eher nicht - wie vom Gesetzgeber intendiert - spezialpräventiv auf junge straffällig gewordene Menschen ein, da diese in der überwiegenden Mehrheit der Fälle bereits mit dem Instrument des Jugendarrests in Berührung gekommen sind, ohne dass eine nachhaltig abschreckende Wirkung davon ausgegangen ist (vgl. Titz 2012, 4f.).

Neben den beispielhaft skizzierten inhaltlichen Argumenten gegen den Warnschussarrest existieren auch (verfassungs-)rechtliche Einwände gegen die Koppelung von Jugendarrest mit zur Bewährung ausgesetzter Jugendstrafe. So entschied das Bundesverfassungsgericht 2004, dass die Kopplung beider jugendstrafrechtlichen Sanktionsinstrumente „gegen das in Art. 103 Abs. 2 GG enthaltene Verbot analoger Rechtsanwendung im Strafrecht zum Nachteil des Betroffenen“ verstößt (BVerfG 2 BvR 930/04 vom 9.12.2004, 19; hier dazu: Radtke 2009, 121). Auch Ostendorf hält den Warnschussarrest somit als „verfassungsrechtlich nicht zu rechtfertigen“ (ebd. 2011, 196).

Die Thematik des Warnschussarrestes kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, da sie nicht im Fokus dieser Arbeit steht.

Die Jugendarrestvollzugsordnung (JAVollzO)

Gesetzliche Regelungen zur inhaltlichen Ausgestaltung des Jugendarrests wurden - außer den übergeordneten Bestimmungen des JGG - bisher nicht realisiert. Einzige Grundlage für die praktische Ausgestaltung des Jugendarrests ist die Jugendarrestvollzugsordnung (JAVollzO) in der Fassung vom 30.11.1976. Diese ist allerdings eine Verwaltungsvorschrift und hat somit keinen rechtsverbindlichen Charakter, weshalb sich die Arrestvollzugspraxis unterschiedlich gestaltet (vgl. ebd., 85). Diese Rechtslage ist insofern problematisch, als dass die Rechte und Pflichten der jungen Arrestierten nur in der JAVollzO geregelt werden, „in Grundrechte aber nur aufgrund eines förmlichen Gesetzes eingegriffen werden darf.“ (ebd.)

Zum aktuellen Zeitpunkt sind allerdings Länderarrestvollzugsgesetze (in den Ländern Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein) in Arbeit, die in den Abschnitten 3.2.8-3.2.8 thematisiert werden.

Inhaltlich ist die JAVollzO deutlich auf die erzieherische Arbeit mit den jungen Arrestierten gerichtet. So heißt es in § 10 Abs. 1 JAVollzO, dass der Jugendarrest so gestaltet werden soll, „daß die körperliche, geistige und sittliche Entwicklung des Jugendlichen gefördert wird.“ Dies soll im Kurz- und Dauerarrest durch Aussprachen mit der Vollzugsleitung, soziale Einzelhilfe, Gruppenarbeit und Unterricht geschehen (§ 10 Abs. 2 JAVollzO). Ausgenommen ist hier allerdings der Freizeitarrest. Insbesondere sieht die JAVollzO Angebote im Bereich der Arbeit und Ausbildung (§ 11 JAVollzO), Lebenshaltung (§ 12 JAVollzO), Sport (§ 16 JAVollzO), Gesundheitspflege (§ 17 JAVollzO), Freizeit (§ 18 JAVollzO) und der Seelsorge (§ 19 JAVollzO) vor. Zudem wird auf die Diagnoseerstellung zu Beginn des Arrests (§ 7 JAVollzO) sowie auf die Vorbereitung von Hilfeleistungen durch andere Träger nach der Entlassung (§ 26 Abs. 1 JAVollzO)

abgestellt. Ausdrücklich wird hier diesbezüglich auf die Zusammenarbeit der JAA mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe verwiesen.

Weitere relevante rechtliche Grundlagen

Neben den unmittelbaren rechtlichen Grundlagen des Jugendstrafrechts sind weitere Gesetzeswerke wie auch Mindeststandards sowie nationale und internationale Übereinkünfte zu benennen, die zwar nicht den Jugendarrestvollzug selbst regeln, aus denen sich aber (z.T. rechtsverbindliche) Perspektiven für die Entwicklungsförderung junger Menschen (auch unter Arrestbedingungen) ableiten lassen. Zu benennen sind dabei v.a. Folgende:

- SGB VIII
- Handlungsempfehlungen der EK III zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in NRW
- Mindeststandards zum Jugendarrestvollzug der Fachkommission Jugendarrest/ Stationäres soziales Training
- ERJOSSM/Empfehlungen des Europarates zur Untersuchungshaft und zu Maßnahmen und Sanktionen gegen jugendliche Straftäter und Straftäterinnen

Das *SGB VIII* regelt die Kinder- und Jugendhilfe für alle jungen Menschen bis 27 Jahre sowie deren Eltern und Personensorgeberechtigten (§ 6 Abs. 1 SGB VIII). Die grundlegende Prämisse ist dabei die Entwicklungsförderung junger Menschen, die sich aus § 1 Abs. 1 SGB VIII ergibt: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“

Auf Grund des Geltungsbereiches des SGB VIII, der junge Menschen bis zur Vollendung des 26. Lebensjahres einbezieht (§ 7 Abs. 1 S. 4 SGB VIII), besitzt dieses Gesetz auch Gültigkeit für junge Menschen, die sich im Jugendarrest befinden. Somit ist an der Entwicklungsförderung junger Arrestierter nicht „exklusiv“ die Jugendstrafrechtspflege beteiligt, sondern die Jugendhilfe und ihre Angebote - insbesondere die Hilfen zur Erziehung gemäß der §§ 27ff. - stellen ebenfalls einen verbindlichen Baustein zur Förderung und Stabilisierung junger straffällig gewordener Menschen dar. Dies erkannte auch die EK III, die in ihrem Bericht eine enge Kooperation von Jugendhilfe und Jugendstrafrechtspflege für unbedingt notwendig erachtet (vgl. Bericht der EK III 2010, 83ff.). So heißt es hier:

Für die pädagogische Begleitung der straffällig gewordenen jungen Menschen trägt die Jugendhilfe insofern eine große Verantwortung, insbesondere bei der Auswahl geeigneter ambulanten Jugendhilfeleistungen. (ebd., 84f.)

Neben der Jugendgerichtshilfe, die gemäß den §§ 52 SGB VII sowie 38 JGG die Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Jugendstrafrechtspflege bildet, gibt es weitere Kooperationsanlässe dieser beiden Hilfesysteme. So „durchläuft“ ein junger straffällig gewordener Mensch sehr häufig unterschiedliche Angebote und Maßnahmen der Jugendhilfe und Jugendstrafrechtspflege, aber auch der (Förder-)Schule und unter Umständen der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die daraus entstehende mögliche Problematik lässt sich anhand des folgenden Zitats zusammenfassen:

Fatal wäre es, wenn diese ‘Berührungen’ als ein Nebeneinander-Herlaufen von Maßnahmen und Angeboten von den Betroffenen, ihren Angehörigen, aber auch den jeweiligen Helfern erfahren werden, die zusammengenommen keinem inhaltlichen und auch methodischen ‘roten Faden’ folgen, keine bindungstheoretisch fundierte Beziehungskontinuität im Sinne von ‘Betreuungslotsen’, ‘Mentoren’, ‘Paten’ o.ä. aufweisen und nicht als Bestandteile eines übergeordneten, abgestimmten Förderprogramms mit dem Ziel der Befähigung für ein Leben in Freiheit und sozialer Verantwortung verstanden und entsprechend umgesetzt werden. (Walkenhorst & Bihs 2011, 255)

Diese Schwierigkeit greift die EK III auf und fordert als eine Handlungsempfehlung (Nr. 11) die „Strukturelle Vernetzung der Hilfesysteme“, namentlich der Schule, Polizei, Justiz und der Jugendhilfe „zur Sicherung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen“ (Bericht der EK III 2010, 182f.). Auch fordert sie Fallkonferenzen unter Beteiligung der involvierten Institutionen sowie der Jugendlichen und deren Eltern (vgl. ebd. 183, Handlungsempfehlung 12 „Fallbezogene Koordination“) sowie die klare Definition der jeweiligen Fallverantwortlichkeit „um langfristig eine verlässliche und kontinuierliche Begleitung des Jugendlichen sicher zu stellen, und Beziehungsabbrüche zu vermeiden“ (ebd., Handlungsempfehlung 13 „Fallverantwortung und Betreuungsvertrag“).

Die *EK III* hat darüber hinaus Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung des Jugendarrests formuliert. Sie macht dabei deutlich, dass sie den Jugendarrest als Ort der Jugendbildung versteht, der sich durch einen strukturierten und bildungsorientierten Tagesablauf auszeichnet, der insbesondere geprägt ist von Schulunterricht, Bildung und Erziehung (vgl. Bericht der EK III 2010, 189, Handlungsempfehlung 15). Arrestierte Mädchen und junge Frauen werden dabei besonders in den Blick genommen, da sie häufig über Missbrauchs- und/oder Gewalterfahrungen verfügen, die es im Jugendarrests mittels eines dafür konzeptualisierten Bildungsprogramms zu bearbeiten gilt. Die EK III betont zudem, dass die Umsetzung eines solchen Bildungsprogramms sowie die Kooperation mit externen Diensten und Institutionen sozialarbeiterischer Kompetenz bedürfen.

In der Handlungsempfehlung 13 wird die empfohlene Qualifizierung des Arrestpersonals konkretisiert. So sollen im Rahmen der Aus- und Fortbildung der Mitarbeiterschaft des Jugendarrests jugend- und heranwachsendenspezifische Module konzipiert werden.

Auch bei der Auswahl des Personals soll besonderer Wert auf seine Qualifikation gelegt werden (vgl. ebd., 195).

Die „Fachkommission Jugendarrest/Stationäres soziales Training“, bestehend aus Fachleuten der (Jugend-)Kriminologie, der Erziehungshilfe sowie der Arrestpraxis, verabschiedete im Jahre 2009 *Mindeststandards zum Jugendarrestvollzug*. Diese enthalten Forderungen zur unmittelbaren Ausgestaltung des Jugendarrests sowie zu seiner grundlegenden Ausrichtung. So spricht sich die Fachkommission deutlich gegen die Ausweitung von Jugendarrest aus und plädiert stattdessen für die Einhaltung des Subsidiaritätsprinzips durch die Prüfung ambulanter Maßnahmen vor Verhängung von Jugendarrest (vgl. ebd., Nr. 1, 1).

Auch sieht die Fachkommission von der Verwendung des Arrestbegriffs wegen seiner historischen Belastung ab und schlägt vor, den Jugendarrest in „Stationäres soziales Training“ als Signal seiner positiv-spezialpräventiven Ausrichtung umzubenennen (vgl. ebd., Nr. 4, 2). Der Jugendarrest soll sich am Ziel des Jugendstrafrechts gemäß § 2 Abs. 1 ausrichten und die jungen Arrestierten durch die Form der Unterbringung, sozialpädagogische Diagnostik, ein intensives erzieherisches Förderprogramm sowie individuell ausgerichtete Nachsorgemaßnahmen von der Begehung weiterer Straftaten abhalten (vgl. *Mindeststandards zum Jugendarrestvollzug 2009*, Nr. 5, 2).

Insbesondere wird für die personelle, sächliche und finanzielle Selbstständigkeit der JAAen plädiert, so dass eine Angliederung an Einrichtungen des (Jugend-)Vollzuges ausgeschlossen wird (vgl. ebd., Nr. 8, 2). Auch spricht sich die Fachkommission für die Möglichkeit des „Stationären sozialen Trainings in freien Formen“ aus (vgl. ebd., Nr. 9, 2f.).

U. a. durch die besondere jugend- und kurzzeitpädagogische Qualifikation des Personals (vgl. ebd., Nr. 13, 3) soll das Klima in den Anstalten sozialpädagogisch geprägt sein, was sich im wechselseitigen Respekt von Bediensteten und jungen Arrestierten sowie in der Einbeziehung der jungen Arrestierten in den Arrestalltag ausdrückt (vgl. ebd., Nr. 10, 3).

Die *ERJOSSM* wurden im Jahre 2008 durch das Ministerkomitee des Europarats als Empfehlung verabschiedet und wenden sich an junge Menschen in Freiheitsentzug. Damit betreffen sie nicht nur jene, die sich in Einrichtungen des Jugendstrafvollzuges befinden, sondern darüber hinaus an junge Menschen in Untersuchungshaft, Einrichtungen der Erziehungshilfe, psychiatrische Unterbringung und ähnlichen Maßnahmen (vgl. Kühl 2012, 31). Somit besitzen die *ERJOSSM* auch Gültigkeit für den Jugendarrest.

Gemäß der Regel Nr. 17 der *ERJOSSM* erstreckt sich ihr Geltungsbereich auf Jugendliche und Heranwachsende („junge Erwachsene“) unter Bedingungen des Freiheitsentzuges.

Die ERJOSSM lassen sich in drei Abschnitte aufteilen: Zu Beginn stehen die „Basic Principles“ (Grundprinzipien), die für alle folgenden Regelungen gelten. Im zweiten Abschnitt finden sich die Regeln zu den ambulanten Maßnahmen, der dritte Abschnitt bezieht sich auf stationäre Maßnahmen oder Sanktionen (vgl. ebd.).

Auf Grund der Fülle der Regelungen können im Einzelnen nicht alle beschrieben werden. Besonders herausgegriffen werden sollen an dieser Stelle drei zentrale Grundprinzipien: Die Behandlung junger Straftäterinnen und Straftäter unter Achtung ihrer Menschenwürde (Nr. 1), die Vorgabe, dass alle gegen Jugendliche verhängte Maßnahmen oder Sanktionen gesetzlich geregelt sein müssen (Nr. 2) sowie das Prinzip, dass Sanktionen oder Maßnahmen für Jugendliche weder erniedrigend noch herabsetzend sein dürfen (Nr. 7). Die insgesamt 142 Nummern umfassenden Regelungen für Bedingungen des Freiheitsentzuges sind inhaltlich sehr detailliert und reichen von allgemeinen Grundsätzen (Regeln 49.1 - 52.2), über die Art der Unterbringung (Regeln 54 - 61) und Aktivitäten im Rahmen des Vollzuges (Regeln 76.1 - 82.4) bis hin zu Regelungen zur Vorbereitung auf die Entlassung (Regeln 100.1 - 103).

Rechtlich sind die ERJOSSM in den Bereich des so genannten „soft law“ einzuordnen (vgl. Kühl 2012, 27). Das bedeutet, dass dieses „nicht unmittelbare Wirkung entfaltet“ (Dünkel 2008, 56), also rechtlich nicht verbindlich ist. Dennoch kann das „soft law“ große Bedeutung entfalten, wie Dünkel (ebd.) am Beispiel des BVerfG-Urteils vom 31.05.2006 zum Jugendstrafvollzug und seiner Gesetzmäßigkeit skizziert. Hier heißt es:

Auf eine den grundrechtlichen Anforderungen nicht genügende Berücksichtigung vorhandener Erkenntnisse oder auf eine den grundrechtlichen Anforderungen nicht entsprechende Gewichtung der Belange der Inhaftierten kann es hindeuten, wenn völkerrechtliche Vorgaben oder internationale Standards mit Menschenrechtsbezug, wie sie in den im Rahmen der Vereinten Nationen oder von Organen des Europarates beschlossenen einschlägigen Richtlinien oder Empfehlungen enthalten sind (...), nicht beachtet beziehungsweise unterschritten werden. (BVerfG, 2 BvR 1673/04 vom 31.5.2006, 63)

Damit werden Regelungen des „soft-law“ - einschließlich der ERJOSSM wie auch der Handlungsempfehlungen der EK III sowie der Mindeststandards zum Jugendarrestvollzug - erheblich aufgewertet und „unmittelbar zum Prüfungsmaßstab nationalen Rechts“ (Dünkel 2008, 56).

Die hier beschriebenen rechtlichen Grundlagen zum Jugendarrest außerhalb des Jugendstrafrechts sind nicht als abschließend zu betrachten. Selbstverständlich sind bei allen (rechtlichen) Überlegungen die Vorgaben des GG einzubeziehen. Auch die Gültigkeit der Schulgesetze der Länder sind durch den Arrestaufenthalt nicht unterbunden. Hinzu treten weitere internationale Konventionen, die für junge Menschen unter Ar-

restbedingungen Gültigkeit haben, wie bspw. die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der UN von 1948.

3.2.2 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Mit dem Instrument des Jugendarrests reagiert der Gesetzgeber auf mittelschwere Verfehlungen junger Menschen. Dabei verdeutlicht der mit dem Jugendarrest verbundene Freiheitsentzug seine ahndende Funktion. Die Ausgestaltung der konkreten Arrestsituation hingegen hat erzieherisch zu erfolgen. Dies unterstreichen sowohl der vorgestellte Erziehungsgedanke des Jugendstrafrechts als auch die dargestellten gesetzlichen Bestimmungen des Jugendarrests.

Als problematisch erweist sich die rechtliche Zielgruppenbestimmung des Jugendarrests, was schließlich auch auf ein zu gestaltendes erzieherisches Programm abfährt, dessen Inhalte und Arrangement in nicht unerheblicher Weise von der Frage danach, für welche Klientel diese überhaupt konzipiert werden sollen, beeinflusst wird. Dass der rechtlich unklare Anwendungsbereich des Jugendarrests zu unmittelbaren Verwerfungen in seiner Praxis führt, verdeutlichen auch die bisher vorliegenden Forschungsbefunde dazu (siehe Abschnitt 3.2.6).

Problematisch ist ferner, dass es bis dato keine gesetzliche Grundlage des Jugendarrests in Form eines JAVollzG gibt. Allerdings stellt die gültige JAVollzO deutlich auf die erzieherische Gestaltung des Jugendarrests ab und enthält ein durchaus begrüßenswertes Minimalcurriculum von Inhalten und Methoden, die u. a. in Einzelhilfe, Gruppenarbeit, Unterricht, Freizeitgestaltung, Sport etc. bestehen. Angesichts einer fehlenden gesetzlichen Grundlage erhalten die rechtlichen Bestimmungen außerhalb des Jugendstrafrechts eine umso größere Bedeutung. Insbesondere das SGB VIII sowie die Schulgesetze der Länder sind durch die Verurteilung zu Jugendarrest nicht dispensiert. So ist während des Aufenthalts im Jugendarrest eine Prüfung von Jugendhilfeleistungen in enger Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe sowie das Aufrechterhalten der Schulpflicht bei den betroffenen Arrestierten erforderlich.

Bei der Vorstellung der rechtlichen Grundlagen werden auch repressive Funktionen und Ausformungen des Jugendarrests deutlich, die sich eine kritische Prüfung gefallen lassen müssen. So wurde dargestellt, dass der Freizeit- und Kurzarrest eine mehr oder weniger reine Übelzufügung ist, die qua derzeitiger gesetzlicher Lage als auch durch ihre extrem kurz angelegten Zeiträume kaum eine erzieherische Gestaltung zulassen und letztlich nur Einschluss und Verwahrung bedeuten. Der Sinn und Zweck dieser Arrestformen ist so zumindest in Frage zu stellen.

Auch der Ungehorsamsarrest trägt deutlich repressive Züge, v.a. dann, wenn nach seiner Verbüßung die Forderung nach dem Ableisten der nicht erfüllten Weisungen bzw. Auf-

lagen fortbesteht. Es stellt sich schon die Frage, ob damit eine erzieherische Funktion erfüllt oder ob dem jungen Menschen vielmehr die Unnachgiebigkeit des Rechtsstaates vor Augen geführt wird, der wohl aber kaum ein positiver Einfluss auf das zukünftige Verhalten des jungen Menschen unterstellt werden kann.

Zwar nicht Thema dieser Arbeit, aber als Beleg für den politisch gewollten Fortbestand bzw. die Erweiterung des Jugendarrests wurde der Warnschussarrest vorgestellt. Die Argumentation gegen seine Einführung wurde im obigen Abschnitt hinreichend dargelegt.

An dieser Stelle bleibt als Zwischenfazit festzuhalten, dass der Jugendarrest eine staatliche Reaktion auf regelverletzendes Verhalten junger Menschen darstellt, die notwendig ist, um ein friedliches Leben dieser Gesellschaft aufrechterhalten zu können. In diesem Sinne erfüllt der Jugendarrest die Funktion der Gegenwirkung. Die Ausgestaltung dieses Sanktionsinstruments ist aber deutlich erzieherisch-helfend zu akzentuieren. Es ist zu berücksichtigen, dass es beim Jugendarrest immer um ein verantwortliches Leben in Freiheit geht. Dazu müssen entsprechende Handlungskompetenzen bereit gestellt werden, Gegenwirkung allein bleibt hier inhaltslos und unzweckmäßig.

3.2.3 Historische Entwicklung

Zwar wurde der Jugendarrest erst 1940 im Jugendstrafrecht verankert, dennoch gab es bereits vor seiner Einführung Diskussionen und Reformbemühungen zur Etablierung eines kurzzeitigen Freiheitsentzuges im Sinne des heutigen Jugendarrests. Diese sollen im Folgenden skizziert werden, um die Ausgestaltung des gegenwärtigen Jugendarrests vor dem Hintergrund seiner historischen Entwicklung nachvollziehbar zu machen.

Wie bereits erwähnt, soll im Folgenden zudem der Frage nachgegangen werden, welche Lehren sich aus der Historie des Jugendarrests ziehen lassen und inwiefern diese Einfluss auf ein zu gestaltendes erzieherisches Programm haben.

Reformüberlegungen bis zum Jahre 1933

Schon vor der Einführung des JGG 1923 wird der Begriff „Jugendarrest“ in den Diskursen der Fachwelt verwendet. Allerdings konstatiert Meyer-Höger (1998, 15) zumindest für den Zeitraum bis 1909:

Soweit ersichtlich, ist weder in den Konzeptionen einzelner Reformer noch in den gesetzgeberischen Vorarbeiten der Internationalen Kriminalistischen Vereinigung noch in den jugendstrafrechtlichen Vorschriften der amtlichen Reformentwürfe die Idee des Jugendarrests im Sinne der später kodifizierten Form als ernsthafte Alternative zu den übrigen freiheitsentziehenden Sanktionen in Erwägung gezogen worden.

Auch in der Zeit zwischen 1909 und 1923 kann nur bedingt davon die Rede sein, dass ein Jugendarrest im gegenwärtigen Sinne angedacht wurde (vgl. ebd., 18). So gilt zwar Förster, der bereits 1911 seine Ideen zur Gestaltung eines Jugendarrests einbrachte, gemeinhin als „Vater des Jugendarrests“, dies ist allerdings bei genauerer Betrachtung nicht ganz zutreffend. Zwar verwendet er den Begriff des „Jugendarrests“, darunter ist aber vielmehr ein jugendgemäßer Strafvollzug im heutigen Sinne zu verstehen (vgl. Meyer-Höger 1998, 24; so auch Eisenhardt 2010, 11 und bereits Eisenhardt 1977, 10; siehe Förster 1911, 25).

Auch mit der Verabschiedung des JGG im Jahre 1923 wurde der Jugendarrest nicht ins Jugendstrafrecht aufgenommen. Stattdessen wurde ein zweigliedriges Sanktionensystem installiert, das aus Erziehungsmaßregeln (§§ 6, 7 JG 1923) sowie subsidiär dazu aus Freiheits- und Geldstrafe bestand (vgl. Meyer-Höger 1998, 29).

Auf dem sechsten deutschen Jugendgerichtstag 1924 wurde die fehlende Verankerung des Jugendarrests im JGG als Manko konstatiert, da dieser als Besinnungsstrafe in Ergänzung zu den Erziehungsmaßregeln fehle (Verhandlungen des sechsten deutschen Jugendgerichtstages 1925, 11). Zudem ergab eine „Rundfrage“ bei Jugendrichtern im Jahre 1923, dass die Aufnahme des Jugendarrests in den Katalog der Erziehungsmaßregeln befürwortet wurde, da diese in ihrer damaligen Ausgestaltung keine Sühnewirkung hätten. Arrest wurde als Gelegenheit zur „Selbstbestimmung“ sowie lästige und auch ehrenrührige Beschränkung der persönlichen Freiheit angesehen, derer es im Jugendstrafrecht bedürfe (van Dühren 1925, 77ff.; zit. n. Meyer-Höger 1998, 31).

Dennoch führten auch diese Diskussionen ab 1923 zunächst nicht zur Aufnahme des Jugendarrests ins JGG (vgl. Meyer-Höger 1998, 33f.).

Der Jugendarrest zur Zeit des Nationalsozialismus

In der Fachliteratur besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass der Jugendarrest keine alleinige „Erfindung“ des Nationalsozialismus ist. Weit weniger Konsens besteht hinsichtlich der Frage, ob die ideologische Prägung des Jugendarrests im Nationalsozialismus bis in die heutige Zeit nachwirkt. Im Folgenden soll auf der Grundlage der Skizzierung der Entwicklung des Jugendarrests zwischen 1933 und 1945 der Versuch gemacht werden, sich dieser Frage zu nähern und die gegenwärtige Ausgestaltung des Jugendarrests in diesem Kontext zu bewerten.

Durch die „Sanktionsrealität“ zu Beginn der 1930er Jahre kam es zur erneuten Diskussion des Jugendarrests, da Kurzfreiheitsstrafen bis zu drei Monaten einen sehr hohen Anteil an allen Gefängnisstrafen, zu denen Jugendliche verurteilt wurden, ausmachten (vgl. Meyer-Höger 1998, 43). Ebenso wurde mit 62% sehr häufig auf die Strafaussetzung zur Bewährung zurückgegriffen (vgl. ebd.).

Im Oktober 1940 kam es schließlich zur Kodifizierung des Jugendarrests durch die „Verordnung zur Ergänzung des Jugendstrafrechts“ (JugendarrestVO). Diese Verordnung ist eine Kannvorschrift, durch die es im Ermessen des Jugendrichters liegt, ob er auf

eine Gefängnisstrafe oder Jugendarrest erkennt. Die Dauer des Jugendarrests betrug nach der JugendarrestVO mindestens eine Woche bzw. eine Wochenende und höchstens vier Wochen (vgl. Meyer-Höger 1998, 66).

Erstmalig wurde der Jugendarrest durch die 1. Durchführungsverordnung (Durchführungsverordnung) (Reichsgesetzblatt (RGBl.) I, 1541) aus dem Jahre 1940 als Zuchtmittel klassifiziert. In dieser wurden zudem die Voraussetzungen zur Ahndung einer Straftat mit Jugendarrest festgelegt. So sollte dann auf Jugendarrest erkannt werden, wenn Strafe nicht angezeigt war und „dem Jugendlichen jedoch das Gemeinschaftswidrige seines Verhaltens eindringlich zum Bewußtsein gebracht werden muss“ (§ 1 Abs. 2 1. Durchführungsverordnung). Die Zielgruppe des Jugendarrests umfasste demnach diejenigen Jugendlichen, die bisher zu Geld- und Kurzstrafen verurteilt wurden „und denen das ‚Gemeinschaftswidrige‘ ihres Verhaltens ‚zum Bewußtsein gebracht werden muss“ (Meyer-Höger 1998, 75). Ausgeschlossen vom Jugendarrest wurden laut der JAVollzO von 1944 „fremdvölkische“ Jugendliche.

Im Jahre 1943 wurde der Jugendarrest in das Reichsjugendgerichtsgesetz (RJGG) aufgenommen, das sich somit erstmalig durch das bis heute bestehende dreispurige System von Erziehungsmaßregeln, Zuchtmittel und (Jugend-)Strafe auszeichnete. In § 7 Abs. 1 JGG 1943 werden die Voraussetzungen zur Ahndung mit Zuchtmitteln beschrieben. Diese sind demnach dann angezeigt, „wenn Jugendgefängnis nicht geboten ist, dem Jugendlichen aber eindringlich zum Bewußtsein gebracht werden muß, daß er für das von ihm begangene Unrecht einzustehen hat“. In § 8 Abs. 1 JGG 1943 wurden mit Freizeit-, kurz- und Dauerarrest die Formen des Jugendarrests festgelegt. Die Richtlinien zu § 8 JGG 1943 verdeutlichen die Zielgruppe des Jugendarrests. Nach Nr. 1 der Richtlinien zu § 8 JGG 1943 ist er ein

(...) geeignetes Zuchtmittel bei kleinen und mittleren Verfehlungen gutgearteter oder undurchschaubarer Jugendlicher, die durch eine kurze, harte, in Einzelhaft durchgeführte Freiheitsentziehung den damit verbundenen Zwang zur Selbstbesinnung und die Betreuung durch den Jugendrichter noch erziehlich beeinflusst werden können.

In Nr. 2 der Richtlinien zu § 8 JGG 1943 werden folgende Jugendliche von der Verhängung zu Jugendarrest ausgeschlossen:

Schwer gefährdete oder verwahrloste Jugendliche gehören nicht in den Jugendarrestvollzug, auch wenn sie bisher noch nicht vor dem Jugendrichter gestanden haben. Es ist daher falsch, es grundsätzlich zuerst einmal mit Jugendarrest zu versuchen.

Das Ziel des Jugendarrests wurde in § 66 Abs. 1 JGG 1943 bestimmt:

Der Vollzug des Jugendarrests soll den Jugendlichen in seinem Ehrgefühl aufrütteln und ihm eindringlich zum Bewußtsein bringen, daß er für das von ihm begangene Unrecht einzustehen hat.

Mit dem Ehrbegriff wurde zur Zeit des nationalsozialistischen Regimes die enge Bindung jedes Einzelnen an die Gemeinschaft unterstrichen, da hiermit der Konsens des Individuums „mit den Erwartungen einer sozialen Bezugsgruppe in der gesamten Lebensweise“ gemeint war (Kollmeier 2007, 72). Mit dem Verständnis sämtlicher Strafen im Nationalsozialismus als „Ehrenstrafe“ - das Jugendstrafrecht eingeschlossen - sollte die Distanz des straffällig Gewordenen zur Gemeinschaft ausgedrückt werden (vgl. ebd.).

Insbesondere „die ideologische Verknüpfung von Jugend, Fortschritt, Rasse und Nationalsozialismus sollte den Bestand des nationalsozialistischen Staates auf lange Zeit sichern helfen“ (Wolff 1986, 129). So wurde das Jugendstrafrecht im Dritten Reich zum „Vehikel zur Umsetzung nationalsozialistischer Jugendideologie“ (ebd., 141), wobei alle diejenigen, die nicht der Rassenideologie der Nationalsozialisten entsprachen, ausgeschlossen wurden (vgl. Kollmeier 2007, 96).

Wie ist nun der gegenwärtige Jugendarrest im Lichte dieser historischen Entwicklungen zu bewerten? Eisenhardt (1977, 14) positioniert sich dazu sehr deutlich. Er ist der Ansicht, dass es in der Literatur vermieden wird, bezüglich des Jugendarrests Parallelen zur nationalsozialistischen Ideologie zu ziehen, was er allerdings für falsch hält. Vielmehr sei es „unerlässlich für eine Hintergrundanalyse des heutigen Vollzuges“ (ebd.), solche Parallelen zu ziehen, da „nicht nur die postulierte ‚Schockwirkung‘ hier ihren Ursprung hat“ (ebd.). Einen Beweis für die eindeutige nationalsozialistische Prägung des Jugendarrests sieht er in der Tatsache, dass dieser die Möglichkeit eröffnete, die Staatsjugend, also die Hitlerjugend (HJ), zu disziplinieren (vgl. ebd.). Die angestrebte Wirkung des Jugendarrests bestand in seinen Augen damals wie gegenwärtig in der Befriedigung des Sühnebedürfnisses. Die mit der Vollstreckung des Jugendarrests postulierte „Besinnung“ sollte das Ehrgefühl des Jugendlichen sich selbst und der Gesellschaft gegenüber stärken. Er wurde durch diese „Wiederherstellung der Ehre“ wieder „Teilhaber der Gemeinschaftsehre“ (Eisenhardt 1977, 16). Seine These, dass der Jugendarrest eindeutig nationalsozialistisch geprägt wurde und der Disziplinierung der NS - Jugend diene, sieht er durch den Ausschluss „fremdvölkischer“ Jugendlicher (JA-VollzO 1944) gestützt (vgl. ebd.).

Feltes (1993, 106) sieht den historischen Einfluss der NS - Zeit auf den gegenwärtigen Jugendarrest moderater. So bewertet er den Jugendarrest nicht unbedingt bzw. ausschließlich als Produkt der Nationalsozialisten (so auch Riechert-Rother 2008, 12), dennoch hält auch er ihn sehr wohl durch diese Zeit geprägt. Ebenso wie Eisenhardt befindet er den Jugendarrest für im Sinne der nationalsozialistischen Ziele sowie Ideologie ausgestaltet und für die Bedürfnisse der Nationalsozialisten funktionalisiert.

Zu einem anderen Schluss kommt Vietze (2004, 21). Er erkennt zwar an, dass die nationalsozialistische Terminologie des Jugendarrests bis 1994 durch die Richtlinien zu § 16 JGG bestehen blieb. Allerdings gebe es mit der ersatzlosen Streichung dieses Passus „auch keinen Grund mehr dafür, an der zumindest z.T. auf nationalsozialistischem

Gedankengut ruhenden Terminologie festzuhalten“ (ebd.). Er schlägt daher vor, die bis 1994 vorherrschende (und nationalsozialistisch geprägte) Unterscheidung zwischen „gutgearteten“ und „entarteten“ bzw. „minderwertigen“ Jugendlichen durch die Begriffe „arrestgeeignet“ und „arrestungeeignet“ zu ersetzen (vgl. ebd.).

Entgegen der hier bereits skizzierten Ansichten, dass der Jugendarrest nicht eine alleinige „Erfindung“ der Nationalsozialisten ist, sieht Ostendorf (2011, 63) ihn als „nationalsozialistische Neuschöpfung“. Auch Laubenthal et al. (2010, 301) gehen davon aus, dass der Jugendarrest „seine Wurzeln in nationalsozialistischen Vorstellungen - sowohl rechtlicher wie pädagogischer Art - nicht verleugnen (kann)“. Demgegenüber setzt Schwegler (1999, 35f.) die „Wurzeln“ des Jugendarrests früher an, dennoch konstatiert auch sie, dass er „sein entscheidendes Gepräge in der nationalsozialistischen Zeit erhalten hat“. Sie begründet dies - und widerspricht somit Vietze - mit der bis heute nationalsozialistisch gefärbten Terminologie sowie mit der nach wie vor gültigen „kriminalpädagogische(n) Grundkonzeption eines Erziehens durch Strafe“.

Die „Zwitterstellung“ (so Eisenhardt 2010, 13) des Jugendarrests zwischen Strafe und Erziehung ist eindeutig auf die Zeit des Nationalsozialismus zurückzuführen. Zwar wurde bereits oben (siehe Abschnitt 3.2.1) dargestellt, dass über den gegenwärtigen inhaltlichen Strafcharakter des Jugendarrests keine Einigkeit besteht, dennoch sei die im Nationalsozialismus angelegte Vermischung von Erziehung und Strafe in der Arrestkonzeptionierung sowie die Anlehnung an den Strafvollzug durch die Baulichkeiten „eine der Schwierigkeiten und Unklarheiten des Arrests, die bis heute besteht“ (Eisenhardt 2010, 13).

Es bleibt also festzuhalten, dass der Jugendarrest zwar nicht ausschließlich auf die Zeit des Nationalsozialismus zurückzuführen ist, da es - wie gezeigt werden konnte - bereits vorher Diskussionen um seine Einführung gegeben hatte. Dennoch: Es wurde ferner dargestellt, dass die Ideen zu einem Jugendarrest vor 1933 nur annäherungsweise mit dem 1940 kodifizierten Jugendarrestkonzept übereinstimmten. Es kann somit konstatiert werden, dass die Wurzeln des heutigen Jugendarrests eher in der Zeit ab 1933, denn davor liegen. Dass die nationalsozialistische Terminologie ab 1994 nicht mehr Bestand des Jugendarrests war - wie Vietze es sieht -, kann nicht angenommen werden. Bis heute sind die Begrifflichkeiten „Ehrgefühl wecken“ (§ 90 Abs. 1 S. 1 JGG) sowie dem Jugendlichen „eindringlich zum Bewusstsein bringen, dass er für das von ihm begangene Unrecht einzustehen hat“ (ebd.) formulierte und rechtlich kodifizierte Zielsetzungen des Jugendarrests. Dass die Richtlinien zu § 16 JGG, in denen von „gutgearteten“ und „verwahrlosten“ Jugendlichen die Rede ist, erst 1994 ersatzlos gestrichen wurden, mutet zumindest befremdlich an.

Neben der Terminologie sind auch die Formen (Freizeit-, Kurz- und Dauerarrest) sowie die Mindest- und Höchstdauer des Jugendarrests ein „Erbe“ der nationalsozialistischen Zeit. Dass zunächst zwar in erster Linie der (berechtigte) Kampf gegen die kurzzeitigen

Freiheitsstrafen für Jugendliche den Ausschlag für die Einführung des Jugendarrests gab, kann nicht darüber hinweg täuschen, dass dieser - wie dargestellt - schon bald durch das nationalsozialistische Regime funktionalisiert wurde.

Die Entwicklung des Jugendarrests nach 1945

Nach Kriegsende änderte sich die Rechtsgrundlage für den Jugendarrest nicht; es gab allenfalls geringe Abweichungen (vgl. Eisenhardt 1977, 35). Diese wurden durch die Militärregierung 1945 verfügt und umfassten folgende Punkte (Nr. 9 der Allgemeinen Anweisungen an Richter (Nr.1); in: Kappo & Lermer 1949, 5; zit. n. Meyer-Höger 1998, 118):

- Streichung der unterschiedlichen Behandlung der Jugendlichen auf Grund ihrer Rasse, Staatsangehörigkeit, Religion oder sonstigen Gründen
- Streichung von kriminalbiologischen Untersuchungen
- Streichung von militärischer Erziehung und des Jugendschutzlagers

Es entstand ferner eine neue Reformdiskussion um den Jugendarrest. Dabei ging es v.a. um die Frage nach seinem Anwendungsbereich. So wurden kritische Stimmen gegen die damalige Sanktionspraxis laut, Jugendarrest ohne Rücksicht auf die Täterpersönlichkeit, Jugendarrest mehrfach sowie in Fällen leichtester Kriminalität zu verhängen (vgl. Potrykus 1953, 128f.; zit. n. Meyer-Höger 1998, 126). Auch wurde über die Dauer bzw. über die Heraufsetzung der Höchstdauer des Jugendarrests auf zehn Wochen oder drei Monate diskutiert (vgl. ebd., 126f.).

In der Folge wurde in Reformkreisen insgesamt die Beibehaltung des Jugendarrests in Frage gestellt (vgl. Meyer-Höger 1998, 129). Als Kompromiss wurde daher die Untergrenze der Arrestdauer von einer Woche aufgehoben und die Höchstdauer von vier Wochen beibehalten (vgl. ebd., 130). Es kam ferner zur bedingungslosen Streichung des § 66 Abs. 3 JGG 1943 („strenge Tage“).

Im Oktober 1953 trat sodann das neue JGG in Kraft. Dieses sollte an die Tradition des JGG 1923 anknüpfen und stellte das Primat der Erziehung vor Strafe wieder her (vgl. Meyer-Höger 1998, 122). Als weitere Neuerung ist die begrenzte Einbeziehung der Heranwachsenden in das Jugendstrafrecht zu nennen. Zudem wurde die Bewährungshilfe durch die Möglichkeit der Aussetzung des Strafvollzuges sowie der Strafverhängung eingeführt (vgl. ebd.). Schließlich wurden die „strengen Tage“ gemäß § 90 Abs. 3 und 4 zunächst zu einer Kann-Bestimmung umformuliert (diese wurde 1974 ganz gestrichen) (vgl. Schwegler 1999, 38).

Auch wenn durch die genannten Veränderungen zum Jugendarrestvollzug nach Kriegsende alle vordergründig nationalsozialistisch geprägten Bestimmungen entfernt wurden, bestehen bis heute Zweifel, ob damit nicht dennoch eine möglicherweise immanente nationalsozialistische Ideologie fortwirkte. So konstatiert Eisenhardt (1977, 35):

Es ist nun nicht genau feststellbar, was nationalsozialistisches Gedankengut darstellt. Rechnen hierunter nur die expliziten Formulierungen oder stehen nicht vielleicht implizit hinter der Konstruktion der Verordnungen gewisse Zielsetzungen, wie wir oben gesehen haben, die nicht nur durch einzelne Bestimmungen zu erfassen sind? Festzustellen ist an dieser Stelle nur, daß die gesamte Konzeption nicht verändert worden ist.

In ihrem Vergleich des JGG 1953 mit dem JGG 1923 kommt auch Meyer-Höger (1998, 136) zu einem ähnlichen Schluss:

Zwar wurden auch hier - soweit erforderlich - die Bestimmungen von nationalsozialistischem Gedankengut befreit und/oder entsprechende Bestimmungen eliminiert, die offenkundig gegen rechtsstaatliche Prinzipien verstießen und aus diesem Grunde nicht mehr tragbar waren, aber es wurden auch - insbesondere im Verfahrensrecht zum Jugendarrest - Strukturen und möglicherweise auch Ideologien perpetuiert und zementiert, die *de lege lata* noch fortwirken.

Nach 1953 gab es zwar erneut Reformdiskussionen um den Jugendarrest, umgesetzte Gesetzesreformen finden sich aber nur wenige und sind „im Ergebnis eher dürftig und defizitär“ (ebd., 138), so dass v.a. redaktionelle Überarbeitungen des JGG 1953 vorgenommen wurden (dazu Meyer-Höger 1998, 139f.).

Als einzige arrestvollzugsrechtliche Änderung des JGG 1953 ist die Forderung einer erzieherischen Ausgestaltung des Jugendarrests durch Soll-Vorschriften in § 90 Abs. 1 S. 2 und 3 JGG 1953 zu nennen (vgl. ebd., 141).

Das 1. JGGÄndG von 1990 griff den Rückgang in der Verhängung von Jugendarrest bis Ende der 1980er Jahre auf (vgl. Riechert-Rother 2008, 24): Es kam zur Aufnahme der so genannten „neuen ambulanten Maßnahmen“ (Betreuungsweisung, sozialer Trainingskurs, Täter-Opfer-Ausgleich) in Form von Erziehungsmaßnahmen in das JGG. Die Intention des Gesetzgebers bestand dabei darin, der vorherrschenden Tendenz zu folgen, freiheitsentziehende Maßnahmen möglichst zu vermeiden und durch ambulante Maßnahmen zu ersetzen (BT-Drs. 11/5829, 11). Der Jugendarrest wurde dabei allerdings in all seinen Ausprägungen beibehalten (vgl. Riechert-Rother 2008, 24). Es sollten zunächst die Entwicklungen im Bereich der neuen ambulanten Maßnahmen abgewartet werden, um beurteilen zu können, in welchem Maße sie in der Lage sind, den Jugendarrest zu ersetzen (BT-Drs. 11/5829, 12).

3.2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Dass der Jugendarrest keine ausschließliche „Erfindung“ des Nationalsozialismus ist, konnte anhand der vorherigen Ausführungen verdeutlicht werden. Es wurde aber herausgearbeitet, dass zumindest von einer bedeutsamen Prägung des Jugendarrests in dieser Zeit auszugehen ist.

Auch muss Vertreterinnen und Vertretern der Ansicht, dass diese Prägung keinerlei Einfluss auf den gegenwärtigen Jugendarrest habe, widersprochen werden, wie gezeigt wurde. Dazu führt Meyer-Höger (1998, 137) aus:

Die Übernahme der Anwendungsvorschriften zum Jugendarrest wie auch die Übernahme wesentlicher Vollstreckungsbestimmungen sind ein Indiz dafür, daß man sich in der Reform 1953 trotz der versuchten Wiederanknüpfung an das JGG 1923 nicht von der strafrechtlich-autoritären Konzeption des NS-Jugendstrafrechts und der ihr zugrundeliegenden autoritären Erziehungskonzeption gelöst hatte.

Die Prägung des Jugendarrests in der nationalsozialistischen Zeit bis in die Gegenwart macht es erforderlich, dass sich Überlegungen zu dessen zukünftiger Ausgestaltung deutlich von diesen bis heute fortwirkenden Einflüssen abheben, damit klare Ziel- und Inhaltsbestimmungen, die nicht im Verdacht stehen, „Sühnebedürfnisse“ zu stillen (Eisenhardt 1977, 14), formuliert werden können.

In diesem Zusammenhang ist der Sprachgebrauch des § 90 JGG neu zu überdenken, der bis heute von der „Weckung des Ehrgefühls“ der jungen Arrestierten ausgeht. Erscheint die „Wiederherstellung der Ehre“ vor dem Hintergrund der Disziplinierung der Staatsjugend im NS-Regime noch systemimmanent als zielführend, ist der Ehrbegriff heute völlig überholt und steht in keinem Zusammenhang mit fachlichen Erkenntnissen zur Förderung der Legalbewährung junger Menschen.

Des Weiteren ist das Verhältnis von Erziehung und Strafe zu überdenken. Es konnte dargestellt werden, dass bis heute unklar ist, wie diese beiden Zielsetzungen in einer konsistenten Arrestkonzeption zu vereinen sind, wobei hier aus fachwissenschaftlicher Sicht Klarheit besteht, wie in Abschnitt 3.2.1 dargestellt.

Dabei ist die inhaltliche Arrest*gestaltung* nach gegenwärtiger rechtlicher Lage klar als „Aufbauarbeit“ im Sinne einer erzieherischen Ausrichtung zu verstehen (vgl. §§ 2 Abs. 1 S. 2 und 90 Abs. 1 S. 2 JGG). Der mit dem Jugendarrest verbundene formale Rahmen des unfreiwilligen Freiheitsentzugs ist dem gegenüber eindeutig von sanktionierendem Charakter geprägt. Wie in Abschnitt 3.2.1 schon dargelegt, ist ein solche Systematik von Erziehung und Strafe durchaus sinnvoll und zielführend.

Eine intendierte inhaltliche Schockwirkung des Jugendarrests hingegen ist weder rechtlich legitimiert noch zielführend im Sinne des spezialpräventiven Auftrags des Jugendarrests (siehe auch Abschnitt 3.2.1).

Der Missbrauch des Jugendarrests als Disziplinierungsinstrument der Staatsjugend in der NS-Zeit wurde nach Kriegsende und durch die Verabschiedung des neuen JGG 1953 sicherlich beendet. Dennoch kann in dieser historischen Belastung des Jugendarrests eine Mahnung gesehen werden, jeglichen totalitären Bestrebungen dieses Instruments durch die Schaffung partizipativer Strukturen vorzubeugen.

Eine Überwindung der nationalsozialistischen Prägung ist letztlich aber nur durch einen kritischen Diskurs der historischen Ereignisse sowie deren Einfluss auf die Gegenwart und durch die Zugrundelegung eines demokratisch-partizipativen Erziehungsbegriffs möglich.

3.2.5 Aktueller Forschungsstand zum Jugendarrest

Rechtstatsächliche Befunde zum Jugendarrest

Jugendarrestandanstalten in Deutschland und ihre Belegungsfähigkeit

Gegenwärtig gibt es in Deutschland 35 JAAen mit insgesamt 1.161 Arrestplätzen für den Vollzug von Freizeit-, Kurz- und Dauerarrest an weiblichen und männlichen Arrestantinnen bzw. Arrestanten. Tabelle 26 enthält eine Übersicht über die Standorte und die Anzahl der jeweiligen Arrestplätze sowie Informationen über die Unterbringung weiblicher bzw. männlicher Arrestantinnen und Arrestanten.

JAA/ Bundesland	Adresse	Weiblich/ männlich	Arrest- plätze
Baden-Württemberg			
JAA Rastatt	Ottersdorfer Str. 17 in 76437 Rastatt	w/m	50
JAA Göppingen	Marstallstr. 11 in 73033 Göppingen	w/m	31
Bayern			
JAA Augsburg	Hochfeldstr. 28 in 86159 Augsburg	w/m	27
JAA Hof	Frangenbergweg 7 in 95032 Hof	m	5
JAA Landshut	Berggrub 53 in 84036 Landshut	m	36
JAA München	Schwarzenbergstr. 14 in 81549 München	w/m	60
JAA Nürnberg	Mannertstr. 6 in 90429 Nürnberg	w/m	47
JAA Würzburg	Friedrich-Bergius-Ring 29 in 97076 Würzburg	w/m	23
Berlin			
JAA Lichtenrade	Luetzowstr. 45 in 12307 Berlin	w/m	31
Brandenburg			
JAA Königs-Wusterhausen	Max-Werner-Str. 1 in 15711 Königs-Wusterhausen	w/m	17
Hamburg			
JAA Hahnöfersand	Hinterbrack 25 in 21635 Hahnöfersand	w/m	20
Hessen			
JAA Gelnhausen	Jahnstr. 3 in 63571 Gelnhausen	w/m	50

JAA/ Bundesland	Adresse	Weiblich/ männlich	Arrest- plätze
JAA Friedberg	Homburger Str. 18 in 61169 Friedberg	m	60
Mecklenburg-Vorpommern			
JAA Wismar	Kellerstr. 1 in 23966 Wismar	w/m	16
JAA Neustrelitz	Am Kaulksee 3 in 17235 Neustrelitz	m	14
Niedersachsen			
JAA Göttingen	Rosdorfer Weg 76 in 37081 Göttingen	w/m	20
JAA Neustadt	Schloßstr. 5 in 31535 Neustadt	m	20
JAA Nienburg	Schloßplatz 2 in 31582 Nienburg	m	25
JAA Verden	Stifthofstr. 10 in 272283 Verden	w/m	24
JAA Emden	Gräfin-Anna-Str. 4 in 26721 Emden	w/m	40
Nordrhein-Westfalen			
JAA Bottrop	Gerichtsstr. 26 in 46236 Bottrop	m	37
JAA Düsseldorf	Heyerstr. 63 in 40625 Düsseldorf	m	60
JAA Essen	Wesselswerth 10 in 45239 Essen	m	22
JAA Lünen	Spormeckerplatz 3 in 44532 Lünen	m	43
JAA Remscheid	Masurenstr. 35 in 42899 Remscheid	m	70
JAA Wetter	Gustav-Vorsteher-Str. 1 in 58300 Wetter	w	31
Rheinland-Pfalz			
JAA Worms	Martinsgasse 2 in 67547 Worms	w/m	35
Saarland			
JAA Lebach	Saarbrücker Str. 10 in 66822 Lebach	w/m	30
Sachsen			
JAA Chemnitz	Reichenhainer Str. 236 in 09125 Chemnitz	w	14
JAA Dresden	Hammerweg 30 in 01127 Dresden	m	16
JAA Bautzen	Breitscheidstr. 4 in 02625 Bautzen	m	16
JAA Regis-Breitungen	Deutzener Str. 80 in 04565 Regis-Breitungen	m	28
Sachsen-Anhalt			
JAA Halle	Am Kirchtor 20a in 06008 Halle	w/m	36
Schleswig-Holstein			
JAA Moltsfelde	Isarstr. 44 in 24539 Neumünster	w/m	57
Thüringen			
JAA Weimar	Carl-v.-Ossietsky-Str. 60a in 99423 Weimar	w/m	50

Tabelle 26: Übersicht über die JAAen in Deutschland (eigene Übersicht)

Es zeigt sich, dass Nordrhein-Westfalen mit insgesamt 263 Arrestplätzen im bundesweiten Vergleich über die größte Aufnahmekapazität verfügt, was allerdings auch im Verhältnis zur dortigen Bevölkerungszahl steht.

Bremen verfügt über keine eigene JAA, dafür sind aber zwei Arresträume bei Amtsgerichten vorhanden. Zudem wird der in Bremen verhängte Arrest in Niedersachsen vollstreckt.

Bezüglich der Geschlechtertrennung in den einzelnen JAAen wird eine unterschiedliche Handhabung in den jeweiligen Bundesländern deutlich. So sind die Arrestanstalten zwar überwiegend sowohl für den Vollzug an weiblichen als auch an männlichen Ar-

restantinnen und Arrestanten vorgesehen, in Nordrhein-Westfalen und Sachsen aber werden weibliche und männliche Arrestantinnen und Arrestanten in jeweils eigenen Anstalten untergebracht.

Was nicht aus Tabelle 26 ersichtlich ist, aber unbedingt erwähnt werden soll, ist die Tatsache, dass ein großer Teil der deutschen JAAen an Justizvollzugsanstalten angegliedert sind (z.B. ist dies in Bayern und Sachsen durchgehend der Fall). Dies verstößt klar und eindeutig gegen § 1 Abs. 2 der JAVollzO, wonach Jugendarrestanstalten nicht gleichzeitig dem Vollzug von Strafe oder dem Vollzug an Erwachsenen dienen und auch nicht im Verwaltungsteil von Straf- oder Untersuchungshaftanstalten eingerichtet sein dürfen (vgl. auch Jaeger 2010, 65).

Eisenhardt (2010, 14) sieht diesen Umstand als Beleg dafür, dass die Justiz nicht in der Lage sei, den eigentlichen Arrestzweck auch baulich zu verdeutlichen. Dieser besteht zwar rechtlich nicht in der Bestrafung, der Jugendarrest würde aber durch das verbreitete Betreiben der JAAen als „Anhängsel“ von Erwachsenenstrafanstalten von der Öffentlichkeit immer noch als Gefängnis wahrgenommen. Eisenhardt (ebd.) bewertet dies folgendermaßen:

Diese absurde Situation ist eines der Hauptprobleme und führt permanent zu Missverständnissen über die Ziele des Arrests bei den Betroffenen und der Öffentlichkeit. Selbst innerhalb der Justiz bestehen diesbezüglich Irritationen.

Tabelle 27 zeigt die Freizeitarresträume bei Amtsgerichten, die in vier Bundesländern zusätzlich zu den JAAen für den Vollzug von Freizeitarrest bestehen. Nordrhein-Westfalen stellt dabei mit insgesamt 29 solcher Arresträume den mit Abstand größten Anteil. Hier wird der Arrest ohne Vollzugsbedienstete und lediglich unter Mithilfe von Justizwachtmeistern/Hausmeistern vollstreckt (vgl. Hinrichs 1999, 271). Dass unter solchen Bedingungen kein inhaltliches Programm während des Arrestvollzuges angeboten werden kann, liegt auf der Hand.

AG	Weiblich/ männlich
Baden-Württemberg	
AG Adelsheim	w/m
Bremen	
AG Osterholz-Scharmbeck	w
AG Langen	m
Niedersachsen	
AG Celle	w/m
AG Dannenberg	w/m
AG Torstedt	m
AG Cuxhaven	w/m
AG Rotenburg/Wümme	w/m

AG	Weiblich/ männlich
AG Westerstede	w/m
AG Lingen	m
Nordrhein-Westfalen	
AG Geldern	w/m
AG Arnsberg	m
AG Bochum	w/m
AG Meschede	w/m
AG Paderborn	w/m
AG Iserlohn	m
AG Soest	w/m
AG Lippstadt	w/m
AG Bielefeld	m
AG Minden	w/m
AG Lemgo	w/m
AG Lüdinghausen	m/w
AG Gelsenkirchen	w
AG Detmold	w/m
AG Dortmund	m
AG Olpe	m
AG Meinerzhagen	w/m
AG Ahaus	w/m
AG Beckum	m
AG Bocholt	m
AG Borken	m
AG Coesfeld	m
AG Gronau	m
AG Rheine	w/m
AG Münster	w/m
AG Brakel	w/m
AG Bad Berleburg	m
AG Siegen	m
AG Köln	m

Tabelle 27: Übersicht über die Arresträume bei Amtsgerichten in Deutschland (eigene Übersicht)

Jaeger (2010, 66) ermittelte auf der Grundlage einer Anfrage an das Justizministerium in Schleswig-Holstein die Tagesdurchschnittsbelegung der JAAen in Deutschland der Jahre 2005 - 2007 (siehe Tabelle 28).

Bundesland	2005	2006	2007
Baden-Württemberg	51	49	50
Bayern	128	132	131
Berlin	28	31	40
Brandenburg	17	19	15
Bremen	-	-	-
Hamburg	12	12	13
Hessen	39	35	40

Mecklenburg-Vorpommern	19	18	15
Niedersachsen	87	94	91
Nordrhein-Westfalen	159	208	206
Rheinland-Pfalz	26	24	23
Saarland	28	-	15
Sachsen	48	47	39
Sachsen-Anhalt	19	18	18
Schleswig-Holstein	23	23	23
Thüringen	17	18	16

Tabelle 28: Durchschnittsbelegung der JAAen pro Tag in den Bundesländern zwischen 2005 und 2007 (nach Jaeger 2010, 66)

Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Arrestverhängungen

Die Zuchtmittel stellen die am häufigsten verhängte Sanktionenkategorie innerhalb des Jugendstrafrechts dar, was insbesondere mit der Möglichkeit der Verhängung der Arbeitsleistung als Zuchtmittel mit Verabschiedung des 1. JGGÄndG von 1990 zusammenhängt (vgl. Ostendorf 2011, 186). Tabelle 29 zeigt die Entwicklung der verhängten Zuchtmittel seit 1950, aufgeschlüsselt nach Jugendarrest, Auflagen und Verwarnungen (adaptiert und erweitert nach Ostendorf 2011, 187).

Besonders hervorstechend ist die Verdopplung der verhängten Arreste von 11.696 im Jahre 1950 auf 21.458 im Jahre 2009. Heinz (2011, 71) diskutiert vor diesem Hintergrund die Frage, ob die Zahlenentwicklung eine „zunehmende Repressivität“ impliziert oder eher durch die „Auffangfunktion“ des Jugendarrests für Jugendstrafe zu Stande kommt. Er kommt dabei zu dem Schluss, dass absolute Zahlen nicht im Sinne von Änderungen der Sanktionierungspraxis interpretierbar sind, wie auch Abbildung 3 zeigt. Hier wird erst durch Betrachtung der Entwicklung der Arrestverhängungen *im Zusammenhang* mit den insgesamt nach Jugendstrafrecht verhängten Sanktionen deutlich, dass eine relative Zunahme nicht stattgefunden hat. Vielmehr ist seit 1970 eine Abnahme um die Hälfte von 20,1% auf 11,9% zu verzeichnen.

Heinz unterstreicht seine Argumentation mit einem Beispiel aus dem Bereich der Arrestverurteilungen bei Gewaltdelikten. Diese nahmen zwischen 1996 und 2005 in absoluten Zahlen gegenüber den Eigentumsdelikten stärker zu. Allerdings stiegen im Vergleichszeitraum die Verurteilungen nach Jugendstrafrecht wegen Gewaltdelikten insgesamt um 108%, wohingegen die Verurteilungen wegen Eigentumsdelikten nur um 1% zunahmen. Es hätte also sogar bei unveränderter Sanktionierungspraxis eine stärkere

Jahr	Zuchtmittel insg.	Jugendarrest	Auflagen	Verwarnungen
1950	20.437	11.696 (57,3%)	2.705 (13,2%)	6.036 (29,5%)
1960	73.816	30.492 (41,3%)	24.251 (32,9%)	19.073 (25,8%)
1970	101.061	25.270 (25,0%)	42.003 (41,6%)	33.780 (33,4%)
1980	127.115	27.183 (21,4%)	52.697 (41,5%)	47.235 (37,2%)
1985	99.534	23.990 (24,1%)	36.061 (36,2%)	39.483 (39,7%)
1990	63.507	12.785 (20,1%)	25.967 (40,9%)	24.755 (39,0%)
1995	78.318	12.953 (16,5%)	42.899 (54,8%)	22.466 (28,7%)
2000	99.797	16.832 (16,9%)	55.910 (56,0%)	27.055 (27,1%)
2003	109.299	18.992 (17,3%)	62.382 (57,1%)	27.925 (25,5%)
2006	117.410	20.756 (17,7%)	66.905 (57,0%)	29.749 (25,3%)
2007	133.315	22.153 (16,6%)	77.334 (58,0%)	33.828 (25,4%)
2008	129.066	21.411 (16,6%)	73.337 (56,8%)	34.318 (26,6%)
2009	129.880	21.458 (16,5%)	73.543 (56,6%)	34.879 (26,8%)
2010	118.262	19.892 (16,7%)	66.718 (56,3%)	31.652 (26,8%)
2011	110.124	19.074 (17,2%)	61.295 (55,7%)	29.755 (27,0%)

Tabelle 29: Aufschlüsselung der zwischen 1950 und 2009 verhängten Zuchtmittel

Steigerung der Anzahl der wegen Gewaltdelikten zu Jugendarrest Verurteilten gegenüber denen bei Eigentumsdelikten gegeben (vgl. Heinz 2011, 71).

Die Verdopplung der Arrestverhängungen seit 1950 lassen sich nun durch den Anstieg der Verurteiltenzahlen nach Jugendstrafrecht insgesamt erklären, da die Zunahme der absoluten Zahl der Verurteilten nach Jugendarrest zu 61% auf dem Anstieg der Verurteiltenzahlen beruht. Somit wiederum ergibt sich kein empirisch gestützter Anhaltspunkt für die Verschärfung der Sanktionierung im Bereich der Verhängung von Jugendarrest (vgl. ebd., 75).

Als Befund hält er fest, dass es möglicherweise eine leichte Änderung der Sanktionierungspraxis gegeben hat, die sich in der etwas härteren Sanktionierung der Delikte gegen die Person und in der etwas milderen Sanktionierung der Eigentums- und Vermögensdelikte niederschlägt (vgl. ebd., 74f.).

Gestützt wird diese Argumentation von Kolberg & Wetzels (2012), die die tatsächliche Zunahme der Arrestvollstreckungen zwischen 1990 und 2009 als ein Scheitern der Intention des 1. JGGÄndG interpretieren. Sie gehen davon aus, dass früher für „arrestgeeignete“ Jugendliche heute weit weniger mit Arrest belegt werden, da sie entweder anders sanktioniert werden oder ihre Verfahren im Wege der Diversion erledigt wer-

den. Sie belegen dies mit der Tatsache, dass Länder mit hohen Diversionsrate geringe Jugendarrestraten haben und umgekehrt (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 120). Andererseits gehen sie davon aus, dass ehemals als „arrestungeeignet“ bezeichnete Jugendliche, die früher zur Jugendstrafe verurteilt worden wären, gegenwärtig eher zu Jugendarrest verurteilt werden (vgl. ebd.).

Für die von Heinz aufgestellte und von Kolberg & Wetzels (2012, 118) bejahte These, dass der Jugendarrest eine „Auffangfunktion“ für die Jugendstrafe darstellt, spricht, dass Pfeiffer & Strobl bereits 1991 den Zusammenhang zwischen Jugendarrest und Jugendstrafe nachweisen konnten. So erachteten sie es als evident, „daß der Jugendrichter bei einer konkreten Sanktionsentscheidung auch die jeweils in einer gedachten Strafharteskala benachbarten Sanktionsarten mit in seine Überlegungen einbezieht“ (Pfeiffer & Strobl 1991, 41).

Mit anderen Worten: Sinkt die Verurteilungsquote in einem Bereich, steigt sie in dem anderen. Lediglich ein „genereller Kurswechsel im Sinne eines nahezu alle Entscheidungen erfassenden Trends zu mehr Härte oder Milde“ (ebd.) hätte Einfluss auf die gesamte Sanktionspraxis.

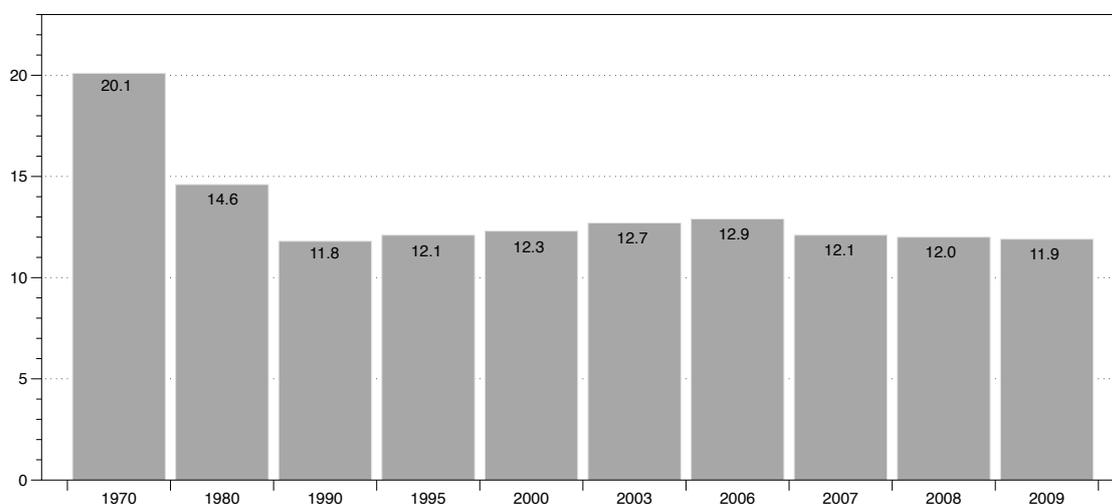


Abbildung 3: Entwicklung der Arrestverhängung im Vergleich zu den Sanktionen nach Jugendstrafrecht insgesamt (adaptiert von Ostendorf 2011, 186)

Tabelle 30 enthält die Aufschlüsselung der seit 1950 verhängten Arreste nach Arrestarten. Es wird deutlich, dass der Dauerarrest schon immer mit Abstand die am häufigsten verhängte Arrestform ist und von der Möglichkeit der Verhängung des zusammenhängenden Freizeitarrests in Form des Kurzarrests vergleichbar selten Gebrauch gemacht wird. Dass der Freizeitarrrest einen auch über die letzten Jahre stabilen und relativ hohen Anteil an den verhängten Jugendarresten ausmacht, ist insoweit bemerkenswert, als dass kriminalpolitisch immer wieder gefordert wird, diese Arrestform

abzuschaffen (vgl. ebd., 200; 189f.).

Jahr	Arrestarten zus.	Dauerarrest	Kurzarrest	Freizeitarrest
1950	11.696	7.293 (62,4%)	540 (4,6%)	3.863 (33,0%)
1960	30.492	14.978 (49,1%)	1.511 (5,0%)	14.003 (45,9%)
1970	25.270	10.983 (43,5%)	1.196 (4,7%)	13.091 (51,8%)
1980	27.183	10.413 (38,3%)	2.012 (7,4%)	14.758 (54,3%)
1985	23.990	9.931 (41,4%)	1.914 (8,0%)	12.145 (50,6%)
1990	12.785	5.625 (44,0%)	879 (6,9%)	6.281 (49,1%)
1995	12.953	6.717 (51,9%)	841 (6,5%)	5.395 (41,7%)
2000	16.832	8.412 (50,0%)	1.003 (6,0%)	7.417 (44,1%)
2003	18.992	9.320 (49,1%)	1.302 (6,9%)	8.370 (44,1%)
2006	20.756	9.834 (47,4%)	1.880 (9,1%)	9.042 (43,6%)
2007	22.153	11.141 (50,3%)	1.740 (7,9%)	9.272 (41,9%)
2008	21.411	10.831 (50,6%)	1.614 (7,5%)	8.955 (41,9%)
2009	21.458	10.679 (49,8%)	1.824 (8,5%)	8.955 (41,7%)
2010	19.892	10.058 (50,6%)	1.780 (8,8%)	8.054 (40,5%)
2011	19.074	9.582 (50,1%)	1.636 (8,6%)	7.857 (41,2%)

Tabelle 30: Aufschlüsselung der zwischen 1950 und 2011 verhängten Arreste nach Arrestarten (adaptiert und erweitert auf der Grundlage von Ostendorf 2011, 189)

Leider können keine Daten zum Ungehorsams- bzw. Beugearrest vorgestellt werden, da weder die SVS noch andere statistische Aufzeichnungen Angaben darüber enthalten (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 119). Es liegen lediglich Erfahrungen aus der Arrestanstalt Hamburg-Hahnöfersand vor, nach denen im Jahre 2011 60% aller Jugendarreste als Beschlussarreste verhängt wurden, von denen wiederum 40% tatsächlich vollzogen wurden (vgl. ebd., 119).

Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Deliktstruktur der Arrestierten

Bezüglich der Deliktstruktur lässt sich für den Jugendarrest festhalten, dass Straftaten gegen die körperliche Unversehrtheit am häufigsten vertreten sind (siehe Abbildung 4). Ihr Anteil beträgt 33,3%, also ein Drittel aller verhängten Arreste in 2011.

Die größten Anteile bei den Körperverletzungsdelikten entfallen auf die gefährliche Körperverletzung nach § 224 Abs. 1 StGB mit ca. 18,0% (n=3.428) sowie auf die einfache

Körperverletzung nach § 223 StGB mit ca. 15,0% (n=2889).

An zweiter Stelle nach den Körperverletzungsdelikten folgen zahlenmäßig die Diebstahls- und Unterschlagungsdelikte gemäß §§ 242-248c StGB mit 28,2%.

Darunter ist am häufigsten der einfache Diebstahl gemäß § 242 StGB mit 16,6% vertreten.

Mit 5,5% machen die Delikte im Bereich Raub, Erpressung sowie räuberischer Angriff auf Kraftfahrer nach §§ 249-255, 316a StGB einen verhältnismäßig geringen Anteil aus.

Pfeiffer & Strobl kamen bereits 1991 zu dem Schluss, dass beim Jugendarrest überwiegend solche Delikte im Vordergrund stehen, „die als eher leichte Normverstöße zu beurteilen sind“ (ebd., 42). So machten die Verbrechen damals insgesamt nur 3,0% aller Arrestverhängungen aus und auch schwere Delikte wie schwerer Diebstahl, gefährliche oder schwere Körperverletzung und Trunkenheit im Straßenverkehr mit Unfall kamen zusammengenommen auf einen Anteil von 33,5%, wohingegen alle restlichen Vergehen 63,5% ausmachten (vgl. ebd.).

Im Jahre 2011 haben diese Deliktgruppen zusammengenommen einen Anteil von 21,0% an allen Arrestverhängungen, so dass immer noch von überwiegend relativ leichten Normverstößen für die Zielgruppe des Jugendarrests ausgegangen werden kann.

Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Alters- und Geschlechterverteilung im Jugendarrest

Wie Abbildung 5 zeigt, sind Jugendliche im Jugendarrest zahlenmäßig stärker vertreten als Heranwachsende. Dabei hatte in der Vergangenheit eine Verschiebung zu Lasten der Heranwachsenden stattgefunden. Im Jahre 1965 machten Heranwachsende nach Zugangszahlen 42,1% aus, 1983 bereits 57,5% und im Jahre 1989 immerhin noch 51,0% (vgl. Schwegler 1999, 90). Für 2011 beläuft sich die Rate der Jugendlichen insgesamt auf ca. 45,0%.

Allerdings besteht die Vermutung, dass es sich bei den Jugendlichen mehrheitlich um die Altersgruppe der 16- und 17-Jährigen handelt, so dass sich also eher ältere Jugendliche und Heranwachsende im Jugendarrest befinden (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 118).

Somit gilt annähernd immer noch, dass der *Jugendarrest* seinem Namen eher nicht ge-

*§§ 223-231 StGB: Straftaten gegen die körperliche Unversehrtheit (o.V.)

*§§ 242-248c StGB: Diebstahl und Unterschlagung

*§§ 249-255, 316a StGB: Raub und Erpressung, räuberischer Angriff auf Kraftfahrer

*§ 265a StGB: Erschleichen von Leistungen

*§§ 242 StGB: Diebstahl

*BtmG: Straftaten nach dem Betäubungsmittelgesetz

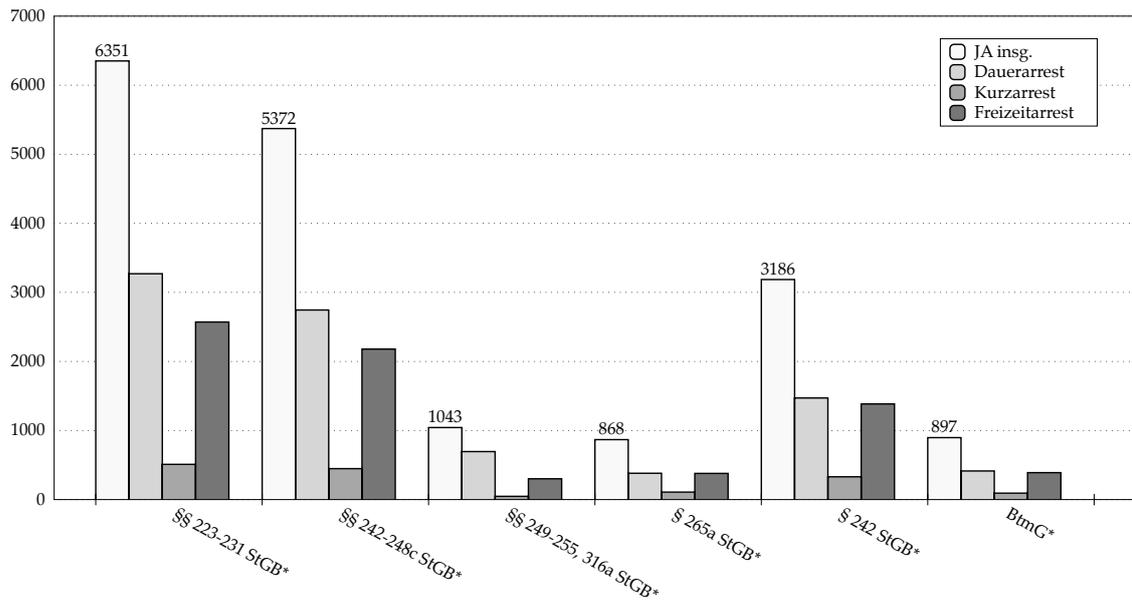


Abbildung 4: In 2011 zu Jugendarrest verurteilte junge Menschen nach Deliktarten (Statistisches Bundesamt 2012)

recht wird und eher von einem „Erwachsenenarrestvollzug“ die Rede sein müsste (vgl. Ostendorf 2011, 190 und Dünkel 1990a, 341f.). Da es sich aber in der Regel um sehr junge Erwachsene handelt, wäre es in Hinblick auf das pädagogische Anliegen weiterführend, von einem „Jungerwachsenenarrest“ zu sprechen.

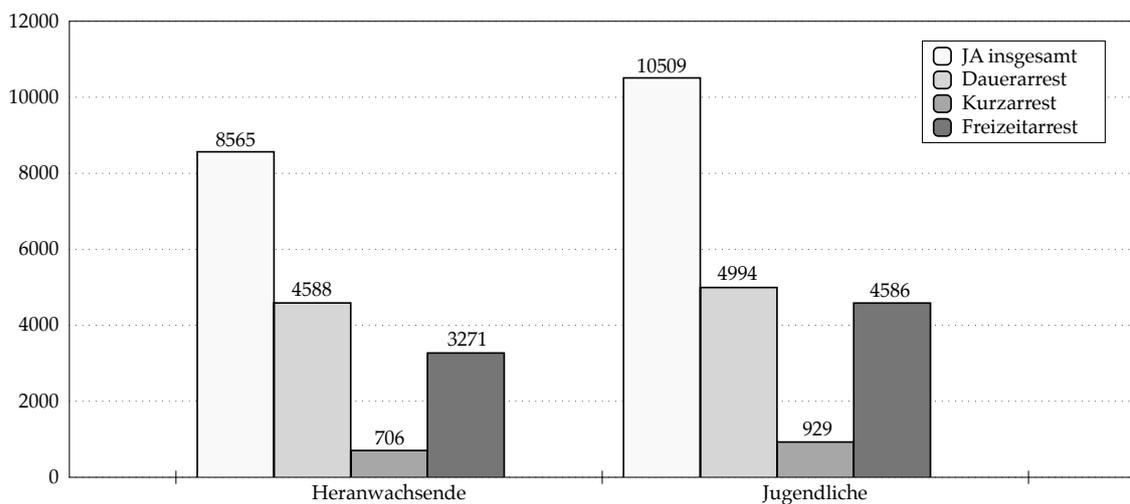


Abbildung 5: In 2011 zu Jugendarrest verurteilte junge Menschen nach Altersgruppen (Statistisches Bundesamt 2012c)

Wenig überraschend sind demgegenüber die Daten zum Geschlecht der Arrestan-

tinnen und Arrestanten, die aus Abbildung 6 hervorgehen. Wie bei der Gesamtheit der nach Jugendstrafrecht verurteilten jungen Menschen überwiegt auch hier der Anteil männlicher Arrestanten deutlich.

Ohne hier eine Diskussion um die allgemein hohe strafrechtliche Belastung junger Männer eröffnen zu wollen, sei auf die Gefahr hingewiesen, dass angesichts der geringen Anteile die jungen Frauen im Jugendarrest und ihre spezifischen Bedürfnisse sowie Problemlagen vernachlässigt werden. Die Thematik der jungen Frauen im Jugendarrest wird in Abschnitt 5.1.2 aufgegriffen und in Abschnitt 6.1 diskutiert.

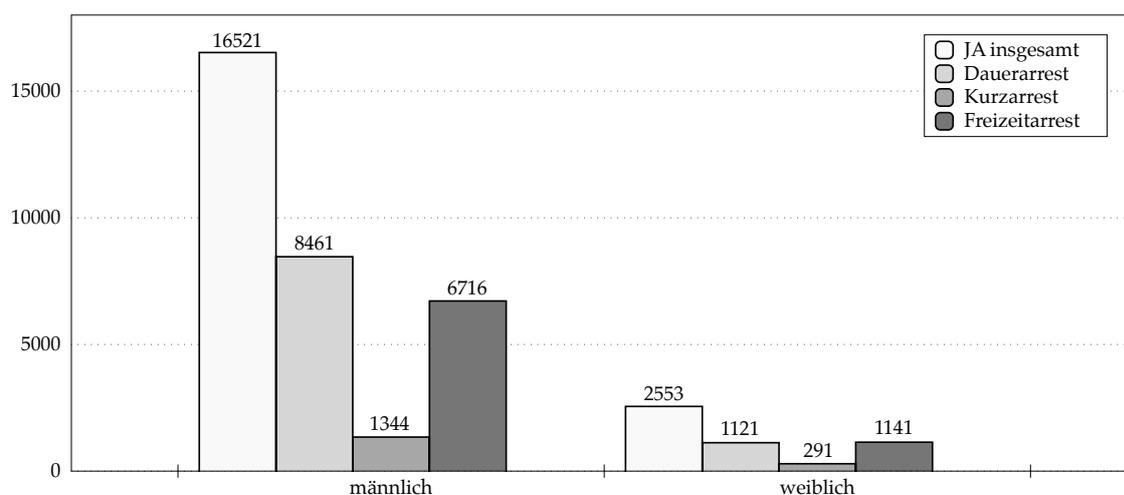


Abbildung 6: In 2011 zu Jugendarrest verurteilte junge Menschen nach Geschlecht (Statistisches Bundesamt 2012c)

Entwicklung und gegenwärtiger Stand der strafrechtlichen Vorbelastungen bei Arrestverhängung

Die von Heinz (2011) ausgewerteten Belegungsnachweise der JAAen ergeben, dass seit Mitte der 1970er Jahre ein deutlicher Anstieg der erheblich Vorbelasteten stattgefunden hat, wobei v.a. der Anteil jener, die bereits zuvor zu Jugendarrest verurteilt wurden, zunahm. Abbildung 7 verdeutlicht diesen Umstand.

Trotz der Zunahme der strafrechtlichen Vorbelastungen wurden ca. zwei Drittel der Arrestantinnen und Arrestanten zuvor nicht zu Jugendarrest bzw. Jugend- oder Freiheitsstrafe verurteilt (vgl. Heinz 2011, 76).

Andererseits sind - unter Einbezug *aller* Formen der jugendstrafrechtlichen Vorbelastung (auch ambulante Maßnahmen) - wiederum rund zwei Drittel der Arrestantinnen und Arrestanten bereits jugendstrafrechtlich in Erscheinung getreten (vgl. Kolberg & Wetzels (2012, 121)

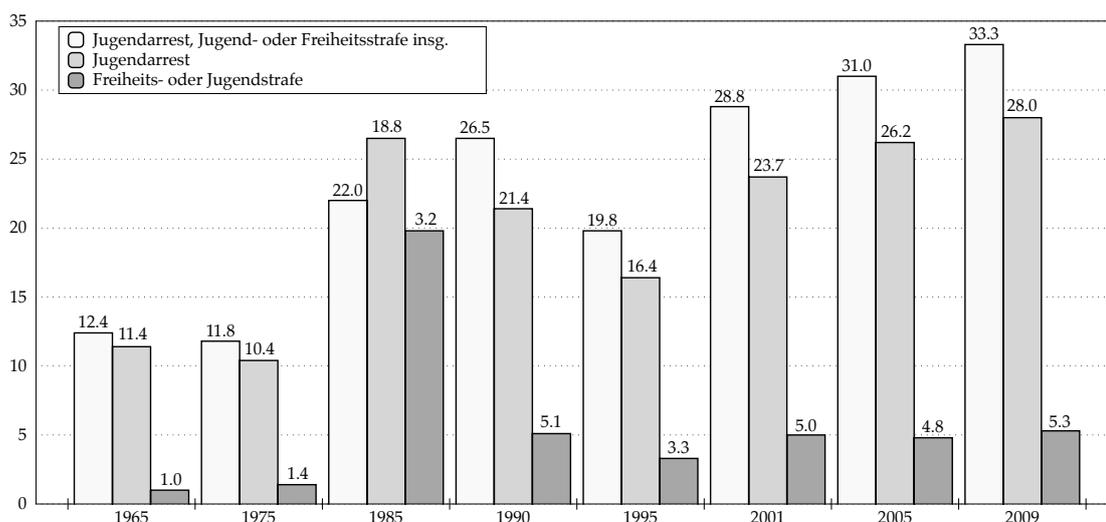


Abbildung 7: Vorbelastungen bei zu Jugendarrest verurteilten jungen Menschen (adaptiert von Heinz 2011, 76)

Rückfallrate nach Arrestverbüßung

Bei der Interpretation der in Abbildung 8 dargestellten Ergebnisse zu den Rückfällen nach Verbüßung von Jugendarrest ist Vorsicht geboten, „weil die Sanktioniertengruppen ein unterschiedlich hohes Rückfallrisiko aufweisen“ (Heinz 2011, 78).

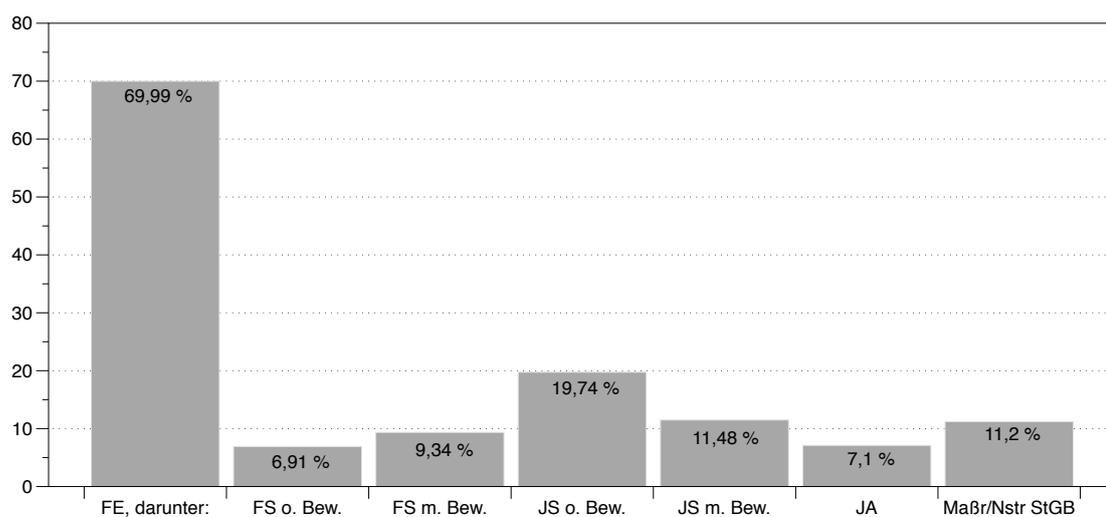


Abbildung 8: Rückfallrate und stationäre Folgeentscheidungen nach Jugendarrest (adaptiert von Jehle et al. 2003, 57)

So besteht bspw. ein unterschiedlich hohes Rückfallrisiko bei Personen, die zu frei-

heitsentziehenden Maßnahmen verurteilt wurden gegenüber Personen, die mit ambulanter Sanktion belegt wurden (vgl. ebd.).

Zumindest aber geben die Rückfalldaten Aufschluss über die spezialpräventive Wirkung des Jugendarrests (also ob die Sanktionierung zu Jugendarrest die verurteilte Person von der Begehung weiterer Straftaten abhält): Diese kann stark bezweifelt werden, da nur in 30,0% aller Fälle - also weniger als ein Drittel - kein Rückfall stattfindet (vgl. ebd.).

Daten zur Arrestrealität

Zur faktischen Ausgestaltung des Arrestvollzuges sind insgesamt nur partielle oder ältere Befunde vorhanden. Bei den älteren Untersuchungen sind insbesondere die Studien von Eisenhardt (1977), Schumann (1985) und Keiner (1989) zu nennen. Während Keiner und Schumann die Arrestwirklichkeit einzelner Anstalten beleuchten, stellt Eisenhardts Forschung eine Totalerhebung aller (damaligen) JAAen Deutschlands dar (die Untersuchungen von Eisenhardt und Keiner sollen unter dem Aspekt der „Wirkungsforschung“ in Abschnitt 3.2.6 eingehender vorgestellt werden) .

Unabhängig von den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten kristallisieren sich bereits aus diesen älteren Untersuchungen auffällig ähnliche Problembereiche bezüglich der Arrestwirklichkeit heraus, die - so wird im Folgenden noch zu zeigen sein - bis heute fortbestehen.

Hier sind insbesondere die (zumeist nicht ausreichende) Personalausstattung und -qualifikation des Personals, die inhaltliche Ausgestaltung des Jugendarrests, die (schwierigen) Lebenslagen der jungen Klientel sowie die materielle Ausstattung der Arrestanstalten zu benennen. Diese Aspekte werden im Folgenden näher behandelt.

Aufgrund ihres Alters sind die Reichweiten der genannten Befunderhebungen - insbesondere unter dem Aspekt der Arrestpraxis, der schon allein auf Grund von Schließungen und Neueröffnungen einzelner Anstalten erhebliche Veränderungen unterstellt werden müssen - als relativ begrenzt einzuschätzen.

Aus diesem Grunde sollen im Folgenden (verhältnismäßig) aktuelle Untersuchungen zur Arrestpraxis vorgestellt werden. Auch hier sind nicht viele Studien zu finden, die wesentlichen und auch hier zu Grunde gelegten werden in Tabelle 31 zusammengefasst.

Die Befunde der vorgestellten Studien sollen anhand der Kriterien „Vorbereitung des Arrestvollzuges“, „Personalausstattung und -qualifikation“, „Materiell-bauliche Ausstattung“, „Inhaltliche Ausgestaltung und Programm“, „Daten zur Klientel“ sowie „Vollzug von Kurz- und Freizeitarrest“ erörtert werden. Diese Kriterien ergeben sich zum einen aus den genannten Untersuchungen selbst, da dort insbesondere auf diese Bezug ge-

Untersuchung von/Jahr	Stichprobe (JAAen)
Hinrichs (1999)	alle deutschen JAAen (1999: 28)
Schwegler (1999)	Nürnberg
Kobes & Pohlmann (2003)	Halle, Leipzig, Wismar, Hamburg
Jaeger (2010)	Königs-Wusterhausen, Wismar, Moltsfelde

Tabelle 31: Überblick über die aktuelle Arrestvollzugsforschung (eigene Übersicht)

nommen wird. Zum anderen dient diese Kriterienauswahl der besseren Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der eigenen Erhebung zum Jugendarrest, da für die Darstellung eine ähnliche Kategorisierung vorgenommen wird (siehe Abschnitt 4.4.1).

Im Vorfeld des Arrestantritts

Bezüglich der Vorbereitung auf den Arrestantritt legen die genannten Untersuchungen unterschiedliche Schwerpunkte. So untersuchte Hinrichs (1999, 268) insbesondere, ob die Anstalten ein Absehen von der Vollstreckung des Jugendarrests prüfen. Dabei zeigte sich folgendes Bild: Immerhin 11 von insgesamt 28 JAAen prüfen gemäß § 87 Abs. 3 S. 2 JGG, ob nach Ablauf von sechs Monaten nach Rechtskraft des Urteils von der Vollstreckung abgesehen werden kann. Die Prüfung der Vollstreckung gemäß § 87 Abs. 3 S. 3 (Absehen von der Vollstreckung, wenn absehbar ist, dass der Jugendarrest wegen einer anderen verhängten Strafe seinen erzieherischen Zweck nicht mehr erfüllen wird) nahmen allerdings nur vier Anstalten vor.

Hinsichtlich des Arrests wegen Nichterfüllung von Weisungen oder Auflagen wiesen 11 JAAen die Arrestantinnen und Arrestanten auf die fortbestehende Möglichkeit der Verhinderung der Arrestvollstreckung durch ihre Erfüllung hin.

Die Mehrheit der JAAen sieht von der Erfüllung der Auflage oder Weisung nach der Arrestverbüßung ab, wobei in einigen Fällen allerdings die Erfüllung auch nach der vollen Verbüßung noch eingefordert wird (vgl. ebd.). In diesen Fällen weist das auf die Interpretation des Beugearrests als Ungehorsamsarrest hin, dem ein „Ungehorsamsbestand“ zu Grunde liegt, wie bereits in Abschnitt 3.2.1 beschrieben wurde.

Hinrichs kommt bezüglich der jugendrichterlichen Tätigkeit zu dem Schluss, dass diese einem klaren gesetzlichen Auftrag folgt, die Vollzugsleitungen von ihren sonstigen richterlichen Ämtern aber zu entlasten sind, um über die erforderliche Arbeitskapazität zu verfügen (vgl. ebd.).

Daten über die Zeiträume zwischen Straftatbegehung-Rechtskraft des Urteils-Arrestantritt liefern die Untersuchungen von Kobes & Pohlmann (2003) sowie Schwegler (1999). Erstere kamen zu dem Ergebnis, dass zwischen der Rechtskraft des Urteils und dem Arrestantritt in der Mehrheit mehr als zwei Monate liegen, in der Jugendarrestanstalt

Leipzig sogar regelmäßig vier Monate (vgl. ebd., 372).

Ein ähnliches Bild zeichnet die Studie Schweglers für die JAA Nürnberg: Hier betrug dieser Zeitraum überwiegend drei Monate (vgl. ebd., 219).

Noch bemerkenswerter sind hier die Daten über die Zeiten zwischen der letzten Tat und dem Arrestantritt. Diese betrug bei 84 Arrestantinnen und Arrestanten durchschnittlich 13 Monate. Einen schnellen Vollzug des Urteils, wie § 4 JAVollzO ihn erforderlich macht, stellt dies nicht dar und es kann zudem bezweifelt werden, dass den jungen Menschen der erzieherische Sinn des Jugendarrests noch deutlich wird, sofern sie sich zur Zeit des Arrestantritts überhaupt an das Bezugsdelikt erinnern können (so auch Schwegler 1999, 218 und Kobes & Pohlmann 2003, 372).

Tabelle 32 fasst die Datenlage u.a. bezüglich der Zeiträume zwischen Rechtskraft des Urteils und Arrestantritt zusammen.

durchschnittl. Dauer zwischen:	JAA Leipzig	JAA Halle	JAA Wismar	JAA Hamburg	JAA Nürnberg
Rechtskraft des Urteils und Arrestantritt	4 Monate	3 Monate	4 Monate	k.A.	4 Monate
erster Tat und Hauptverhandlung					12 Monate
letzter Tat und Hauptverhandlung					9 Monate
letzter Tat und Arrestantritt					13 Monate

Tabelle 32: Ausgewählte Zeiträume bis zum Arrestantritt nach Pohlmann & Kobes (2003, 373) und Schwegler (1999, 219)

Hinrichs (1999, 268) und Schwegler (1999, 211) belegen übereinstimmend, dass die Ladungspraxis überwiegend unter Berücksichtigung von Kostenersparnissen erfolgt. So erfolgt die Ladung regelmäßig mit einfachem Brief, wobei in einigen Fällen bei Nichtantritt die Anschrift überprüft wird, in anderen Fällen dieser Ladungsversuch die Grundlage für einen Vorführ- oder Haftbefehl bildet.

Dies bestätigt der Bericht Thalmanns (2011, 80), der die praktische Umsetzung des Jugendarrests in Deutschland beleuchtet. Dabei entbehrt, ungeachtet der verbreiteten Praxis, der Erlass eines Haftbefehls bei Nichtantritt des Arrests einer gesetzliche Grundlage.

Personalausstattung und -qualifikation

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Untersuchungen zeichnen ein gleichsam einheitliches wie negatives Bild in Bezug auf die Qualifikation von und Ausstattung mit Personal

in den JAAen. So verfügen die Bediensteten des AVD in der weit überwiegenden Mehrheit nicht über die gemäß § 3 Abs. 1 JAVollzO erforderliche erzieherische Befähigung und Erfahrung im professionellen Umgang mit jungen Menschen.

Hinrichs (1999, 269) konnte für alle befragten JAAen - mit Ausnahme Bayerns⁴⁶ - konstatieren, dass die Auswahl der Bediensteten des AVD keinen bestimmten Kriterien folgt und keine einschlägigen Fortbildungen für sie, sowie auch nicht für die Jugendrichterschaft sowie die Jugendstaatsanwaltschaft, angeboten werden. Er schreibt in dem Zusammenhang von einer „unzureichenden beruflichen Qualifikation und Fortbildung“, die auch dadurch weiter problematisiert wird, dass die JAAen mit Personal ausgestattet werden, das zuvor im (Erwachsenen-)Strafvollzug gearbeitet hat und somit nicht auf den Jugendarrest vorbereitet ist.

Auch Kobes & Pohlmann (2003, 372) bemängeln diesen Zustand der von ihnen befragten Bediensteten als "abkommandiert werden“ aus dem Strafvollzug in die „Krabbelstuben“ der Justiz bezeichneten Vorgehensweise. Sie können ferner bestätigen, dass die mangelnde Qualifikation sowie die „erzieherische Unerfahrenheit“ des Personals nicht durch entsprechende Fortbildungen kompensiert werden.

Tabelle 33 enthält eine Übersicht über die von Kobes & Pohlmann erhobene Personalausstattung und -qualifikation.

	JAA Leipzig	JAA Halle	JAA Wismar	JAA Hamburg
Arrestplätze	20	36	24	9
Bedienstete	10	9	15	9
Sozialpädagogin/ Psychologin	eine Vollzeitstelle für eine Dipl.-Pädagogin, die zugleich Abteilungsleiterin ist	eine halbe Personalstelle für eine Sozialpädagogin	keine	eine Vollzeitstelle für eine Sozialpädagogin, die zugleich Abteilungsleiterin ist

Tabelle 33: Personalausstattung und -qualifikation nach Pohlmann & Kobes (2003, 373)

Auch im Jahre 2010 hat sich diese Situation nicht wesentlich geändert, Jaeger (2010, 67) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Bediensteten in den von ihr befragten JAAen über keine gesonderte Ausbildung verfügen. Zwar berichtet sie von Fortbildungsangeboten, die bei freiwilliger Teilnahme allerdings wenig frequentiert werden (siehe Tabelle 34).

⁴⁶Die Justizvollzugsschule Straubing bot nach dem Stand des Jahres 1999 u.a. eine zweijährige Zusatzausbildung an, um so genannte „Belastungskurse“ mit jungen Menschen durchführen zu können (vgl. Schwegler 1999, 210f.)

	Brandenburg	Bayern	Mecklenburg-Vorpommern	Schleswig-Holstein
Spez. Ausbildung des AVD	nein (nur Hospitation in der JAA Berlin)	nein	nein	nein
Mitarbeiterfortbildung in den letzten 12 Monaten (AVD)	ja, obligatorisch: Teilnehmende insg.: 33		ja, fakultativ: Teilnehmende insg. 3	ja, obligatorisch: Teilnehmende insg.: 17 und fakultativ: Teilnehmende insg.: 5

Tabelle 34: Personalqualifikation nach Jaeger (2010, 83)

Als sehr problematisch erweist sich auch nach wie vor die grundlegende Ausstattung der JAAen mit Personal - insbesondere auch mit erzieherisch qualifiziertem Bediensteten. Jaeger (2010, 69) stellt zwar die Verbesserung der Situation der Fachdienste in einer JAA fest, die über zwei Sozialarbeiter verfügt, dafür haben die beiden anderen von ihr befragten Anstalten keine Fachdienststellen.

In dem Zusammenhang war schon bei Hinrichs (1999, 374) von einem „erschreckenden Bild“ die Rede, weil die von ihm untersuchten Anstalten entweder über kein Fachdienstpersonal oder nur über Teilzeitstellen im Bereich der Fachdienste verfügten. Bei Vollzeitstellen handelte es sich um Stellen, die eine doppelte Funktion, die der erzieherischen Gestaltung sowie der Abteilungsleitung, inne hatten.

Hinrichs (1999, 269) hält zu der Personalsituation insgesamt fest: „Diese Arbeitsbedingungen führen oftmals zu einem bloßen Freiheitsentzug unabhängig von dem Willen vieler Mitarbeiter, einen erzieherischen Arrestvollzug zu gewährleisten.“ Und weiter: „So entsteht der Eindruck, daß der Allgemeine Vollzugsdienst in seiner Arbeit alleingelassen, wenn nicht gar sich selbst überlassen ist und das bei sehr hoher Arbeitsbelastung.“

Eine aktuelle Bestätigung dieses Befundes liefert Thalmann (2011, 81), die zusammenfasst, dass es speziell für den Jugendarrest ausgebildete Vollzugsbedienstete kaum gibt und viele Anstalten (v.a., wenn sie an große Strafvollzugseinrichtungen angegliedert sind) überdies nicht über eigenes Personal verfügen und „auf das Wohlwollen der Mutteranstalt bei dessen Zuteilung angewiesen [sind].“

Materiell-bauliche Ausstattung der Jugendarrestanstalten

Ähnlich wie die personelle Situation ist auch die materiell-bauliche Ausstattung der JAAen mehrheitlich eher weniger zur erzieherischen Ausgestaltung des Settings geeignet, da die Anstalten „oft nicht einmal dem Standard von Justizvollzugsanstalten [entsprechen]“ (Hinrichs 1999, 270 und ähnlich auch Kobes & Pohlmann 2003, 376). So ist das Mobiliar in der Regel alt und verschlissen und die Arresträume sind mit Bett, Tisch, Schrank oder Regal und Sitzgelegenheit mehrheitlich relativ karg gehalten (vgl.

ebd. sowie aktueller auch Kobes & Pohlmann 2003, 374 und Jaeger 2010, 70).

Insbesondere die sanitären Verhältnisse sind oftmals nicht angemessen. So beklagt schon Hinrichs (1999, 271) die unzureichenden sanitären Verhältnisse (z.B. freistehende Toilettenbecken in den Arresträumen, deren Benutzung in Gegenwart der anderen Arrestanten erfolgt). In den drei im Jahre 2009 von Jaeger befragten Anstalten teilen sich circa 10 Arrestantinnen bzw. Arrestanten eine Dusche, in einer Anstalt befanden sich keine sanitären Einrichtungen in den Arresträumen (vgl. ebd., 70f.).

Speisesäle zur Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten sind in vielen Fällen vorhanden, doch das gemeinsame Essen zusammen mit den Bediensteten bildet die Ausnahme (vgl. Hinrichs 1999, 271 sowie Kobes & Pohlmann 2003, 374 und Jaeger 2010, 71). Zudem stellt Hinrichs fest, dass in 12 von 28 befragten JAAen die jungen Arrestantinnen und Arrestanten ihre Mahlzeiten in ihren Arresträumen müssen (vgl. ebd., 271).

Thalmann (2011, 79) weist auf den in mehreren Bundesländern verbreiteten Verstoß gegen § 1 Abs. 2 JAVollzO hin, nach dem JAAen und Freizeitarresträume nicht gleichzeitig dem Vollzug von Strafe bzw. dem Vollzug an Erwachsenen dienen dürfen. So sind die JAAen häufig in demselben Gebäude, in denen Haft vollstreckt wird, untergebracht.

Zudem wohnt vielen Anstalten ein „Knastcharakter“ inne, der in der teilweise praktizierten Umwidmung von Strafanstalten in JAAen begründet liegt (vgl. ebd., 80).

Inhaltliche Ausgestaltung und Programm der Jugendarrestanstalten

Die inhaltliche Ausgestaltung des Jugendarrests erfolgt in den einzelnen Anstalten in quantitativer und qualitativer Hinsicht durchaus unterschiedlich, wobei aber auch hier festgehalten werden muss, dass eine erzieherisch anspruchsvolle und jungen Menschen gerecht werdende Programmatik im Gesamt mehrheitlich nicht stattfindet.

Aus der Untersuchung Hinrichs (1999, 273) ergibt sich, dass in den Anstalten unterschiedliche Aktivitäten angeboten werden (Sport, Basteln, allgemeine Informationsveranstaltungen, themenzentrierte Gesprächsgruppen sowie besondere Aktivitäten in mehreren JAAen wie Gruppenfahrten mit Fahrrädern etc.), diese aber stark von den Neigungen und Fähigkeiten des jeweiligen Personals vor Ort abhängen. Dies deutet eher nicht auf ein konsistentes, planvolles und aufeinander abgestimmtes pädagogisches Arrestprogramm hin. Dazu passt auch, dass wenige Anstalten verschiedene Aktivitäten parallel zur Wahl anbieten oder nicht in allen Anstalten die jungen Menschen selbst entscheiden können, woran sie teilnehmen möchten (vgl. ebd.).

Zudem verbringt ein großer Teil der Arrestantinnen und Arrestanten viele Stunden täglich auf dem Arrestraum. Durch das verbreitete Verbot von Schreibutensilien, Radio

oder Musikabspielgeräten müssen sie die Zeit dort „totschlagen“ (vgl. ebd., 272).

Auch Kobes & Pohlmann (2003, 375) kommen zu dem Ergebnis, dass die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung wegen finanzieller Engpässe begrenzt sind und auch die Personalsituation überwiegend keine Anleitung zur sinnvollen Freizeitgestaltung zulässt. Sie konstatieren, dass Hilfen, die laut dem gesetzlichen Auftrag des § 90 JGG zur Bewältigung der Schwierigkeiten, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben, nur „spärlich“ angeboten werden. Sie verweisen ebenso wie Hinrichs auf die Abhängigkeit der inhaltlichen Ausgestaltung der „Erziehungsaufgabe“ vom persönlichen Engagement des Personals (vgl. ebd., 376). Sie belegen zudem, dass die Anstaltsbüchereien, die gemäß § 18 Abs. 3 JAVollzO implizit vorauszusetzen sind, mehrheitlich eher einer Ansammlung von „entrümpelten“ Büchern gleichen.

Ähnliche Ergebnisse liefern die Untersuchungen von Schwegler (1999, 213ff.) und Jaeger (2010, 73 ff.). Auch sie beschreiben die oben dargestellte Bandbreite an inhaltlichen Angeboten, die häufig ebenso einen „roten Faden“ und den Bezug zum gesetzlichen Auftrag des Jugendarrests vermissen lassen. Immerhin berichtet Jaeger von der Möglichkeit interner und externer Schulbildung in zwei Anstalten (vgl. ebd., 73). Für die JAA Nürnberg können ferner unregelmäßig angebotene Ausflüge (z.B. Stadtbesichtigung) sowie ein einwöchiges soziales Training für Arrestierte mit Gewaltproblematiken ergänzt werden (vgl. Schwegler 1999, 214f.).

Bei den Arbeitsmöglichkeiten im Jugendarrest kommen alle Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Reinigungs- und Renovierungsarbeiten überwiegen, die in der Regel unvergütet sind (vgl. Hinrichs 1999, 273; ebenso Schwegler 1999, 214 und Jaeger 2010, 73). Zumindest stellen Kobes & Pohlmann (2003, 375) dar, dass die Arrestantinnen und Arrestanten in drei von ihnen befragten Anstalten regelmäßig arbeiten können. Tabelle 35 fasst die Freizeit-, Beratungs-, Unterrichts- und Arbeitsangebote der Untersuchungen von Kobes & Pohlmann und Jaeger zusammen.

Sowohl die älteren Untersuchungen von 1999 (hier: Hinrichs, 272) als auch die aktuellen Daten von 2010 (Jaeger, 75) zeigen, dass die Arrestantinnen und Arrestanten mehrheitlich den Großteil ihrer persönlichen Gegenstände bei Arrestantritt abgeben müssen. Dazu Hinrichs (ebd.): „In einer willkürlich erscheinenden Vielfalt sind komplizierte Regeln entstanden, deren Einhaltung viel Arbeitskapazität bindet und die Jugendlichen fremdbestimmt.“

Auch kommen die JAAen nicht ohne Sanktionen aus, die in der Regel in Freizeitsperre, zeitweisem Einzeleinschluss, Verlust einer vorzeitigen Entlassung, Beschränkung bzw. Entzug des Lesestoffes, Rauchverbot sowie Verlegung in einen Beobachtungsraum bestehen (vgl. ebd.). Immerhin wird in einigen Anstalten aktuell nicht nach dem Sanktio-

	Unterrichts- angebote	Arbeits- möglichkeiten	Freizeit- angebote	Drogen- beratung	Schuldner- beratung
Kobes & Pohlmann 2003					
JAA Leipzig	weder intern noch extern	freiwillig; ohne Entlohnung	kein Freizeit- ausgang	nein	
JAA Halle	extern bei räumlicher Nähe zur JAA möglich	freiwillig; ohne Entlohnung	kein Freizeit- ausgang	nein	
JAA Wismar	extern bei räumlicher Nähe zur JAA möglich	freiwillig; ohne Entlohnung	kein Freizeit- ausgang	nein	
JAA Hamburg	extern bei räumlicher Nähe zur JAA möglich	1-2 h täglich möglich; Ent- lohnung	45 Min./Woche; Sa: 4 h	nein	
Jaeger 2010					
JAA Königs- Wusterhausen	intern und extern	6 Plätze; ohne Entlohnung	Sport, Basteln, DVD schauen, Fahrradtour, Gemüseanbau Bücher lesen, Gesellschaftsspiele	1x monatlich	14tägig
JAA Wismar	extern bei räumlicher Nähe zur JAA möglich	3 Plätze; ohne Entlohnung	Sport, TV schauen, Radio hören, Zeitung Bücher lesen Gesellschaftsspiele	ja	nein
JAA Moltsfelde	weder intern noch extern	nein, nur Reini- gungstätigkeiten	Sport, TV/DVD schauen Lesen, Schreiben, Buchbinden, Töpfern, Gesell- schaftsspiele	bei Bedarf	1x monatlich

Tabelle 35: Inhaltliche Angebote nach Kobes & Pohlmann (2003, 373) und Jaeger (2010, 84)

nenkatalog gemäß § 23 JAVollzO sanktioniert, sondern mit einem Belohnungssystem gearbeitet, das den jungen Menschen Vergünstigen bei positivem Verhalten gewährt (vgl. Jaeger 2010, 78, die als Beispiel die JAA Wismar benennt).

Sehr ähnlich fallen in den Erhebungen die Ergebnisse zum Verkehr mit der Außenwelt aus. Dieser ist, abgesehen von wenige Ausnahmen, fast überwiegend nicht vorhanden, so dass er zumeist nur im - mehrheitlich uneingeschränkten - Briefverkehr besteht (vgl. Schwegler 1999, 215; auch Kobes & Pohlmann 2003, 376 sowie Jaeger 2010, 76f.).

Weniger Aufschluss geben die Untersuchungen über Angebote der Nachbetreuung. Zumindest Schwegler (1999, 215) und Jaeger (2010, 78) stellen fest, dass es in den von ihnen befragten JAAen solche Angebote nicht gibt. In zwei Anstalten (JAA Königs-Wusterhausen und JAA Moltsfelde) wird allerdings Entlassungsvorbereitung betrieben, die im Knüpfen von Außenkontakten, der Unterstützung bei dem Verfassen von Bewerbungsschreiben sowie in der Klärung der Unterbringung von minderjährigen Ju-

gendlichen besteht (vgl. Jaeger 2010, 78).

Zur inhaltlichen Ausgestaltung des Jugendarrests konstatiert Thalmann (2011, 80), dass es einerseits eine große Bandbreite zwischen dem „bloßen Verwahrverschluss“ und dem „durchstrukturierten Tagesablauf“ gibt, und liefert andererseits in der Gesamtbetrachtung folgendes Fazit: „Kurzum, in fast allen Jugendarrestanstalten herrscht ein Geist, der sehr viel mehr mit Strafe als mit Erziehung zu tun hat.“

Daten zur Klientel des Jugendarrests

Wie bereits die Auswertung der Daten der SVS in Abschnitt 3.2.5 zeigten, überwiegen auch in den hier vorgestellten Untersuchungen die Heranwachsenden (vgl. Kobes & Pohlmann 2003, 374 und Schwegler 1999, 227). Diese Ergebnisse stützen die These, dass von einem „Jugend“arrest im Wortsinne eher nicht die Rede sein kann.

Hinsichtlich der Lebenslagen der jungen Arrestantinnen und Arrestanten stellten Pfeiffer & Strobl bereits 1991 (44) fest, dass diese vor allem durch „erhebliche Sozialisationsdefizite und Merkmale sozialer Deklassierung“ gekennzeichnet waren.

Leider kommen die aktuelleren Ergebnisse zu einem ähnlichen Schluss, so dass von der fortbestehenden Gültigkeit dieser Aussage ausgegangen werden kann.

So zeigen Kobes & Pohlmann (2003, 374), dass bei den jungen Menschen nur wenige Kenntnisse und Fähigkeiten aus schulischer und beruflicher Ausbildung vorhanden sind. Zudem stellen sie eine Zunahme von Arrestantinnen und Arrestanten, die nicht lesen und schreiben können, sowie von jungen Menschen mit Lernbehinderung fest.

Als weitere häufig vorhandene soziale Belastungsfaktoren nennen sie Drogenproblematiken, Ausbildungsabbruch, Arbeitslosigkeit, Schuldenproblematiken und frühere Heimerziehung.

Detaillierte Angaben über die Lebenslagen von jungen Arrestanten finden sich in der Studie Schweglers (1999). Hier sind 46,5% der befragten Arrestanten (n=86) in unvollständigen Familien oder mit einem getrennt lebenden Elternteil aufgewachsen. Zudem haben 18,6% der jungen Menschen Heimerfahrung bzw. sind aktuell stationär fremd untergebracht (vgl. ebd., 228f.).

Als prekär lassen sich auch die Daten über die schulische und berufliche Qualifikation der Befragten bewerten. So verfügen 33,7% über keinen Hauptschulabschluss. Bei denjenigen, die über einen Schulabschluss verfügen, überwiegt der Hauptschulabschluss mit 52,3%. Immerhin 7,0% haben einen Förderschulabschluss.

Von den noch zur Schule gehenden Arrestierten (n=23) besucht nur etwa ein Drittel (n=7) die Schule regelmäßig.

Insgesamt 8 der 86 Befragten verfügten bei Arrestantritt über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Demgegenüber waren 56,4% der Befragten, die arbeitslos waren, dies

bereits seit einem halben Jahr oder länger (vgl. ebd., 36ff.).

Vollzug von Kurz- und Freizeitarrest

Zu dem Vollzug von Freizeit- und Kurzarrest finden sich in den genannten Untersuchungen einige Hinweise, die die überwiegend kritische Haltung der Fachwelt dazu stützen. Hinrichs (1999, 270) weist auf die bereits in Abschnitt 3.2.5 beschriebenen Freizeit-arresträume einiger Bundesländer, die ohne die Beteiligung von Vollzugsbediensteten betrieben werden, hin. Auch halten die von ihm befragten JAAen in der Regel kein gesondertes Programm für Freizeitarrestantinnen und -arrestanten vor bzw. ermöglichen nicht die Teilnahme am Programm für die Dauerarrestantinnen und -arrestanten (vgl. ebd., 274).

Ähnlich verhält es sich in der Studie von Kobes & Pohlmann (2003). Sie konstatieren, dass eine erzieherische und helfende Ausgestaltung des Freizeit- und Kurzarrestes nicht stattfindet, da der Freizeitarrest zumeist im Arrestraum verbracht wird und die Freizeitarrestantinnen und -arrestanten insgesamt eher nicht in den Arrestalltag integriert werden (vgl. ebd., 376).

3.2.6 Wirkungsforschung zum Jugendarrest

Die Forschungslage bezüglich empirisch belegter Wirkweisen des Jugendarrests ist als sehr begrenzt einzuschätzen. Ähnlich wie bei den rechtstatsächlichen Befunden zur Arrestpraxis sind vorhandene Studien entweder älter oder erheben lediglich die Wirkungen in einzelnen JAAen.

So liegen aktuelle und umfassende Studien zur Wirkungsforschung nicht vor, wobei v.a. experimentelle oder quasi-experimentelle Untersuchungen nicht vorhanden sind (vgl. Heinz 2011,78).

Im Folgenden sollen die wenigen vorliegenden Ergebnisse aus Wirkungsanalysen vorgestellt werden. Dabei wird auf die Untersuchung Eisenhardts aus dem Jahre 1977 zurückgegriffen, die immerhin 27 von 41 der damals bestehenden JAAen in den Blick nimmt. Des Weiteren werden Studien zur Wirkweise in einzelnen Anstalten vorgestellt - hier die Fallstudie Keiners zur JAA Gelnhausen (Hessen) von 1985, die Untersuchung von Schumann zur JAA Bremen-Lesum (1989) sowie die Wirkanalyse des Jugendarrests in Nürnberg von Schwegler (1999).

Die Bewertung der Sinnhaftigkeit des Jugendarrests aus Sicht der jungen Arrestierten

Die genannten Untersuchungen kommen hinsichtlich der Bewertung der Arrestwirkung durch die befragten Arrestantinnen und Arrestanten zunächst zu vordergründig unterschiedlichen Ergebnissen. So zeigt Eisenhardt überwiegend negative Auswirkungen des Jugendarrests auf die jungen Menschen auf: Die Aggressivität, antisemitische und machiavellistische (srkupelloser Egoismus) Tendenz nehmen während der Arrestdauer zu (vgl. ebd., 489). Ebenso entwickelt sich während des Arrests eine Abwehrhaltung der jungen Arrestierten gegenüber dem größtenteils verbreiteten Gefängnischarakter der JAAen. Insbesondere wenn sich die Arresträume in einem schlechten Zustand befinden, kommt es bei ihnen zu Hass- und Rachegefühlen.

Durch die arrestbedingte Isolation und den Druck treten bei den befragten Arrestierten z.T. massive Ängste auf, die sich im psychosomatischen Bereich (Nervosität, Schlafstörungen etc.) äußern (vgl. ebd., 347f.).

Im Gegensatz dazu berichtet Keiner (1989, 188ff.) von einer Quote der Zufriedenheit mit dem Arrestvollzug sowie der Behandlung von 90%. Als mehrheitlich positiv bewerten die von ihm befragten jungen Arrestierten zudem die Bediensteten der JAA (86%), das Anstaltsklima (55,5%), die Kurse und das Freizeitangebot (70,8%). Als kritisch wird lediglich die Unterbringung und die Versorgung in der Anstalt bewertet (hier liegt der Anteil bei 84,3%).

Schumann (1985, 41f.) wiederum erhebt für die JAA Bremen-Lesum einen Anteil von 76,9% der befragten Arrestierten, die angeben, während des Arrests negative Erfahrungen gemacht zu haben⁴⁷. Die berichteten positiven Erfahrungen (18,5%) stellen zudem keine „echten“ positiven Wirkungen dar, weil sie überwiegend darin bestehen, dass „keine negativen“ Erfahrungen gemacht wurden⁴⁸.

In der aktuelleren Untersuchung von Schwegler (1999) geben 57,0% der befragten Arrestierten an, dass der Arrest sie „eher beeindruckt“ habe (vgl. ebd., 249)⁴⁹.

Diese Ergebnisse implizieren zunächst eine geteilte Ergebnislage bezüglich der grundsätzlichen Wirkung des Arrests bzw. des grundsätzlichen Empfindens der jungen Arres-

⁴⁷Darunter wurden Aussagen der Arrestierten zusammengefasst, die negative Eindrücke des Arrestvollzuges beschreiben (z.B. „zu Anfang hatte ich das Gefühl, daß ich durchdrehe, weil ich mit niemanden reden konnte“ (Schumann 1985, 41).

⁴⁸Beispielhaft dafür stehen Aussagen von den befragten Arrestierten wie „es ist nicht schlimm, es belastet mich überhaupt nicht“ oder „Arrest ist mir egal, das sitze ich eben so ab“ (Schumann 1985, 42).

⁴⁹So äußerten 58,1% der Arrestierten, dass sie über ihre Tat nachgedacht haben und 80,2% stimmten zu, dass sie für die Tat einstehen müssen.

tierten hinsichtlich der verbrachten Zeit im Jugendarrest. Extrem negativen Einschätzungen (Eisenhardt und Schumann) stehen extrem bzw. eher positiven Beurteilungen (Keiner und Schwegler) gegenüber.

Bei genauer Betrachtung der vorliegenden Ergebnisse ergibt sich aber ein eher negatives und in der Summe doch recht einheitliches Bild von den Wirkweisen des Jugendarrests, die nicht konform mit den vom Gesetzgeber intendierten Zielen sind.

So sind die dauerhaften (positiven) Effekte des Jugendarrests für die weitere Lebensplanung der jungen Arrestierten auf der Basis der vorliegenden Untersuchungen als durchweg relativ gering zu veranschlagen. Die von Keiner (1989) ermittelte hohe Zufriedenheitsquote bezüglich des Arrests wird durch die Ergebnisse zu den Fragen nach dem Sinn und Nutzen des Arrests relativiert. Hier bewerten im quantitativen Untersuchungsteil nur noch 53% der befragten Arrestierten den allgemeinen Sinn des Jugendarrests als positiv. Einen Nutzen für die eigene weitere Lebensplanung sieht ebenso nur die Hälfte der Befragten. Insbesondere bei älteren Arrestierten ist eine distanzierte Haltung gegenüber dem Nutzen des Arrests zu beobachten: Nur 47% von ihnen sehen einen Nutzen für sich gegenüber einer Zustimmungsquote von 60% bei den jüngeren Arrestierten (vgl. ebd., 203f.).

Des Weiteren bewerten die von Keiner befragten Arrestierten in einem qualitativen Teil der Untersuchung den objektiven Sinn des Jugendarrests als überwiegend negativ, wirkungslos oder schädlich (80%). Die 20% der Befragten, die sich eher zustimmend äußerten, beziehen sich damit auf die abschreckende Wirkung des Jugendarrests. In diesem Untersuchungsteil sehen wiederum zwar 80% einen individuellen Nutzen des Jugendarrests, der aber bei mehr als der Hälfte in der Ausbildung guter Vorsätze und der Gewissheit, nicht mehr in den Arrest kommen zu wollen, besteht. Mehr als ein Drittel sieht den Jugendarrest für sich als nützliche „Auszeit“, um über das eigene Leben und die Zukunft nachzudenken. Ein kleinerer Teil beurteilt die Arrestsituation selbst als nützlich für die weitere Lebensgestaltung (vgl. Keiner 1989, 234f.).

Dass die jungen Arrestierten während des Arrests über ihre Lebenssituation nachdenken, kann durch Schumann (1985) ansatzweise bestätigt werden. Hier geben immerhin 40,7% der Befragten an, dass sie über ihre Situation nachgedacht haben (vgl. ebd., 42).

Bei Schwegler (1999, 249) liegt die Quote derer, die viel über die begangene Tat nachgedacht haben, bei 58,1% und sogar 80,2% bejahen die Unrechtseinsicht.

Dennoch bleibt die Frage, ob dieses - vom Gesetzgeber gemäß § 90 JGG durchaus intendierten - „Nachdenken“ über die begangene Straftat bzw. das eigene Leben zur

ebenso gewünschten Legalbewährung führt. Die vorliegenden Studien stimmen dazu recht pessimistisch.

Eine nachweisbare positive Änderung der moralischen Urteilsfähigkeit sowie der Rechtseinstellung findet nicht statt, so dass Schwegler (1999, 286) das beschriebene Gesetzesziel als verfehlt bewertet.

Auch Schumann (1985, 42) belegt, dass bei 56,5% der befragten Arrestierten eine (angeleitete) Auseinandersetzung mit der Straftat nicht stattfand.

Im Gegensatz zum gesetzlich intendierten Nutzen heroisieren 63,0% der Arrestierten den Strafvollzug mehrheitlich nach Arrestverbüßung (vgl. ebd., 46)⁵⁰.

Die Bedeutung der Variable „Arrestdauer“

Eine die Effekte des Jugendarrests wesentlich moderierende Variable stellt die Dauer der verbüßten Arrestzeit dar. Bereits Eisenhardt (1977, 489) stellt fest, dass der Arrest zu Beginn bei den jungen Arrestierten einen Schock auslöst, der aber nach ca. 10 Tagen einer Phase der Gewöhnung weicht. Das Ausmaß der Gewöhnung hängt dabei von dem Druck ab, der während der Arrestzeit auf sie ausgeübt wird.

Andererseits bescheinigt zwar Keiner (1989, 204), dass die erfahrene Sinnhaftigkeit des Jugendarrests bei längerer Arrestdauer zunimmt. Er kommt hingegen auch zu dem Schluss, dass eine Dauer von drei Wochen den „Grenzwert“ für positive Einschätzungen bilde, weil innerhalb dieser Zeitspanne die zustimmende Bewertung zunimmt und die psychische Belastung absteigt. Über die Dauer von drei Wochen hinaus ist eine deutliche Umkehrung dieser Tendenzen zu beobachten: Die psychische Belastung steigt an und die positive Einschätzung sinkt (vgl. ebd., 213).

In Schweglers Untersuchung (1999, 266f.) können diese Effekte bestätigt werden. Zwar kann hier insgesamt keine signifikante positive Veränderung der moralischen Urteilsfähigkeit und der Rechtseinstellung konstatiert werden, allerdings zeigt sich ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Arrestdauer und der Änderung der Rechtseinstellung. So zeigt die Gruppe derjenigen, die eine Arrestdauer von drei bis vier Wochen verbüßen, signifikant niedrigere Mittelwerte (also geringere) Veränderungen bei der Rechtseinstellung.

Die Bedeutung der Variable „(soziale) Belastungsfaktoren“

Einen weiteren gewichtigen Faktor für die Auswirkungen des Jugendarrests stellen die Lebenslagen der jungen Arrestierten dar. Eisenhardt (1977, 491) kommt diesbezüglich zu dem Schluss, dass der Arrest für keine der ermittelten Gruppen von Probanden

⁵⁰Operationalisiert wurde dieser Zusammenhang anhand der Frage „Wenn Knast ähnlich wie Arrest ist, haben sich dann Deine Vorstellungen vom Knastleben bestätigt?“. Die genannten 63,0% der befragten Arrestierten antworteten darauf, dass sie sich den „Knast“ weniger schlimm als den Arrest vorstellen.

geeignet ist. Neben sehr geringen positiven Effekten sind überall „gravierend negative Effekte“ zu beobachten. So stärke der Arrest die weniger Belasteten und belaste die stärker Belasteten noch weiter (vgl. ebd., 489).

Dieselbe Konsequenz findet sich in der Untersuchung Schweglers (1999, 284), die den Dauerarrest weder für die „Arrestgeeigneten“ noch für die „Arrestungeeigneten“ für empfehlenswert erachtet. Für die „Geeigneten“ ist er nicht notwendig, um von weiteren Straftaten abzuhalten, die teilweise massiven Probleme der „Ungeeigneten“ werden „nicht einmal ansatzweise bewältigt“. In dieses Bild passt das Ergebnis, dass die moralische Urteilsfähigkeit der sozial belasteten Arrestierten während der Arrestzeit signifikant abnimmt und die Mittelwerte für die Unbelasteten ansteigen (vgl. ebd., 269f.).

Schließlich kommt auch Keiner (1989, 188) zu ähnlichen Ergebnissen: Junge Arrestierte, die mit nur einem Elternteil aufgewachsen sind oder Heimerfahrung haben, bewerten die Arrestsituation deutlich schlechter.

Freilich sind die Definitionsansätze zur „sozialen Belastung“ bzw. „Arresteignung“ in den vorliegenden Untersuchungen nicht genau deckungsgleich, weil teilweise unterschiedliche Indikatoren zu Grunde gelegt werden. Den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ bildet allerdings die soziale Belastung der befragten Arrestierten, die u.a. durch das Aufwachsen in strukturell unvollständigen Familien bzw. unter Bedingungen der Fremdunterbringung (Heimerziehung) gekennzeichnet ist.

Nach der von Schwegler (1999, 256) vorgelegten Definition der „Arresteignung“ können in der von ihr vorgenommenen Untersuchung insgesamt 46,5% der Arrestierten als „ungeeignet“ und 53,5% als „geeignet“ bezeichnet werden.

Kompensierende Faktoren

Bisher wurde deutlich, dass die beschriebenen Untersuchungen zu den Effekten des Jugendarrests selbigem eine eher negative Wirkung in Hinblick auf das gesetzliche Ziel sowie den Nutzen für die Entwicklung der einzelnen Arrestierten attestieren.

Faktoren, die diese negativen Auswirkungen während der Arrestverbüßung kompensieren können, finden sich in der Studie Eisenhardts (1977, 292f.). Dazu sind - hinsichtlich der Förderung des beschriebenen Gewöhnungseffekts und somit der Linderung der empfundenen psychischen Belastung - vorhandene Arbeitsmöglichkeiten und Zugang zu Lesestoff für die jungen Arrestierten zu zählen.

Auch Freizeit- sowie Unterrichtsangebote wirken entlastend auf die Arrestierten ein (vgl. ebd., 349).

In der Gesamtbetrachtung führen die als „erzieherische Angebote“ vorgehaltenen Programmsteine während des Arrests aber bestenfalls zur Abschwächung oder Neutralisierung der dargestellten negativen Auswirkungen und bewirken keine längerfristigen Auswirkungen, die auch nach der Arrestverbüßung eine Rolle für die Lebensplanung

der jungen Arrestierten spielen (vgl. ebd., 492).

3.2.7 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die vorgestellten Ergebnisse zur empirischen Forschung über den Jugendarrest lassen diesen hinsichtlich der Umsetzung des gesetzlichen Erziehungsauftrages sowie der Erreichung der rechtlichen Zielvorgabe in einem relativ negativen Licht erscheinen. So konstatiert auch Schwegler (1999, 287), dass angesichts der vorliegenden Forschungsergebnisse eine Lücke zwischen dem strafrechtlich relevanten Anlass für die Tätigkeit der Jugendgerichte einerseits und dem eigentlichen pädagogischen Bedarf bei den jungen Menschen andererseits besteht. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Jugendarrest keine positive Verhaltensänderung bei seiner Zielgruppe bewirkt.

Selbst bei - durchaus vorhandenen - strukturierten JAAen, die pädagogische Angebote vorhalten, wird deren Nachhaltigkeit bezweifelt (vgl. Thalmann 2011, 81).

Dabei findet sich in der Praxis des Jugendarrests durchaus Zustimmung für die Beibehaltung dieses jugendstrafrechtlichen Instruments. Zwar sei der Jugendarrest tatsächlich nicht für alle jungen Menschen geeignet, die damit einhergehende fehlerhafte Verhängung von Arrest in diesen Fällen dürfe aber nicht dazu führen, dass er insgesamt „verteufelt“ werde (vgl. Pütz 2011, 84).

Entgegengesetzte Meinungen dazu lauten, dass die Jugendrichterschaft den Jugendarrest zumeist nicht kennt und deshalb gar nicht weiß, was die jungen Menschen vor Ort erwartet. Dies sei ein „unhaltbarer Zustand“ (Thalmann 2011, 80).

Abgesehen von diesen unterschiedlichen Positionen zur Ausgestaltung und Wirkung des Jugendarrests - die noch in Abschnitt 3.2.8 erläutert werden - müssen sich die vorgestellten Forschungsergebnisse am zu Grunde liegen gesetzlichen Ziel und Auftrag des Jugendarrests sowie an einschlägigen gesetzlichen und fachlichen Standards messen lassen.

Diese wurden in dieser Arbeit in den Abschnitten 1, 2.4 und 3.2.1 vorgestellt. Vor diesem Hintergrund sind folgende Schlussfolgerungen aus den hier vorgetragenen empirischen Erkenntnissen zum Jugendarrest zu ziehen:

Der Jugendarrest muss zu seiner gesetzlichen Zielerfüllung Entwicklungsförderung bei jungen Menschen leisten. Wie bereits in dieser Arbeit beschrieben wurde, erfordert dies ein konsistentes und auf die jeweiligen Entwicklungsbedingungen der jungen Menschen abgestimmtes inhaltliches Programm. Vorläufige Vorschläge zu Bausteinen eines solchen Programms wurden u. a. in Abschnitt 2.3.4 aus den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen zum Jugend- und Heranwachsendenalter vorgestellt.

Die hier gezeigten Ergebnisse zur Jugendarrestforschung legen nahe, dass ein konsistentes und planvoll angelegtes inhaltliches Programm in den JAAen nicht vorgehalten wird. Zwar gibt es eine mehr oder weniger breite Palette an bestehenden Angeboten der

Alltags- und Freizeitgestaltung, diese sind aber eher nicht in ein zusammenhängendes Konzept eingebunden. Dies wird dadurch untermauert, dass für die jungen Arrestierten Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Angeboten nicht vorhanden sind und auch nicht jederzeit für alle Arrestierten Angebote stattfinden können (siehe Abschnitt 3.2.5).

Zudem dienen die möglichen Tätigkeitsangebote eher der Aufrechterhaltung der Ordnung der JAAen, da sie mehrheitlich in Reinigungs- und Renovierungsarbeiten bestehen. Ohne diese Angebote abzuwerten, bleibt zumindest offen, ob diese zielführend im Sinne des gesetzlichen Auftrages des Jugendarrests sind.

Für eine mehrheitlich nicht vorhandene konzeptionelle Einbettung der Angebote spricht der von Hinrichs erhobene Umstand, dass häufig die Personalkapazität vor Ort über die Installation von bestimmten Angeboten entscheidet - und eben kein ausgearbeitetes pädagogisches Konzept.

In den dargelegten Forschungsergebnissen finden sich keine Hinweise auf die Indikationsstellung für die bestehenden inhaltlichen Angebote im Jugendarrest. So bleibt offen, ob die Angebote auf einer individuell vorgenommen (Kurzzeit-)Entwicklungsdiagnostik basieren. Die dargestellte teilweise doch prekäre Personalsituation in den Anstalten lässt vermuten, dass individuell ausgerichtete Angebote eher nicht stattfinden und dass entwicklungspsychologische sowie kriminologische Erkenntnisse über den einzelnen jungen Arrestierten nicht einbezogen werden.

Dabei soll der Jugendarrest gemäß § 90 JGG dazu beitragen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben. Dazu müssen in einem ersten Schritt die individuellen Umstände der Straftatbegehung bekannt sein. Dass diese Umstände sehr komplex und individuell recht verschieden sein können, wurde in den Abschnitten 2.3 und 2.2 vorgestellt. Daraus wird ersichtlich, wie wichtig eine Eingangsdiagnostik ist, um entsprechende zielführende Angebote planen zu können. Eine solche Vorgehensweise wird aber aus den Forschungsergebnissen nicht ersichtlich.

Untermauert wird dies von der Erkenntnis, dass die jungen Menschen während des Arrests zwar über ihr Leben und ihre Straftat nachdenken, dies aber in der Mehrheit nicht durch entsprechende (individuelle) Angebote begleitet und moderiert wird, so dass auch daraus keine Verhaltensänderung zu prognostizieren ist (siehe Abschnitt 3.2.6).

Unter der Perspektive des gesetzlichen Erziehungsauftrags stellen sich die Forschungsergebnisse folgendermaßen dar: Erziehung heißt „Lernen ermöglichen“ und dient der Förderung der Persönlichkeit junger Menschen mit dem Ziel der Verselbstständigung. Unter dieser Prämisse ist auch der erzieherische Auftrag des Jugendarrests zu deuten (siehe Abschnitt 3.2.1). Von daher müssten dort zahlreiche Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, durch die die jungen Arrestierten zu einem Leben

in sozialer Verantwortung befähigt werden bzw. ein Beitrag dazu geleistet wird.

Dass der Jugendarrest ein derartiges „Übungsfeld“ für ein Leben in Freiheit darstellt, bildet sich in den Forschungsbefunden so nicht ab; immerhin werden vereinzelt Angebote zur Entlassungsvorbereitung gemacht, dies ist aber bei Weitem nicht in allen Anstalten der Fall.

Eine wesentliche Rolle für die Umsetzung des gesetzlichen Erziehungsauftrages spielt das Personal. Es zeigte sich aber in den Befunden, dass hier fast durchweg große Defizite bezüglich der professionellen erzieherischen Befähigung herrschen, da der AVD in der Regel nicht für die Tätigkeit Jugendarrest ausgebildet ist und das Personal z.T. aus dem (Erwachsenen-)Strafvollzug rekrutiert wird. Erschwerend hinzu kommen die sehr knapp bemessenen Fachdienststellen.

Die Ergebnisse zur Kurzzeitpädagogik in Abschnitt 2.5.1 dieser Arbeit legen nahe, dass in pädagogischen Settings die Verpflichtung besteht, die zur Verfügung stehende Zeit verantwortungsvoll zu nutzen und Räume für die Gestaltung „qualitativer Zeit“ zu schaffen - insbesondere bei ausgesprochen knappen Zeitressourcen wie im Jugendarrest. In dem Zusammenhang erhielten u.a. die gemeinsame Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten den pädagogisch bedeutsamen Stellenwert von „Pausen“, die ein zwangloses Miteinander ermöglichen und dazu dienen, Erlebtes verarbeiten zu können. Die Forschungsbefunde zeigen aber, dass die gemeinsame Einnahme von Mahlzeiten in den JAAen eher die Ausnahme bildet und in noch selteneren Fällen das Personal daran teilnimmt. Hier bleiben pädagogische Handlungsspielräume ungenutzt.

Ebenso ist aus den Befunden nicht ersichtlich, dass der Jugendarrest als ein kurzzeitpädagogisches Arrangement ausgestaltet wird, in dem ein planvoller Wechsel zwischen aktivierenden und reflexiven Momenten stattfindet. Dafür spricht auch die Tatsache, dass die jungen Arrestierten häufig aus Mangel an Angeboten viele Stunden in ihrem Arrestraum „totschlagen“ müssen.

Die in Abschnitt 2.5.2 dargelegten Gefahren von Erziehung unter Bedingungen des Freiheitsentzuges zeigten, dass insbesondere die tagelange Isolation, deren Sinn den jungen Menschen nicht vermittelt wird (z.B. als intentional angelegte „Exerzitien“), sehr belastend auf diese wirken und den Erfolg einer solchen Maßnahme gefährdet. Das Mittel der Absonderung wird aber in den meisten JAAen als Sanktion bei Fehlverhalten von jungen Arrestierten eingesetzt. Die Forschungsbefunde lassen zumindest offen, ob den jungen Menschen während solcher Phasen die Möglichkeit der (angeleiteten) Reflexion eröffnet wird. In jedem Falle aber scheint die tagelange Absonderung - insbesondere angesichts der kurzen Dauer des Jugendarrests - mit Blick auf die Ausführungen über die Notwendigkeit der intensiven Zeitnutzung in Abschnitt 2.5.1 nicht zu rechtfertigen zu sein.

Eine Chance bietet der Freiheitsentzug dadurch, dass die jungen Menschen verfügbar

sind und nicht „weglaufen“ können. Diese Situation kann dann positiv genutzt werden, wenn die jungen Menschen einen Zuwachs an (sozialen) Kompetenzen erfahren und ihnen so Erfolgserlebnisse ermöglicht werden (siehe Abschnitt 2.5.2).

Es finden sich in den vorgestellten Forschungsergebnissen keine Hinweise darauf, dass in der Praxis des Jugendarrests ein solcher Wirkzusammenhang der vorgehaltenen inhaltlichen Angebote intendiert wird. Auch finden sich nur vereinzelt Angebote, die „Außenwelterlebnisse“ für Transferleistungen des Erlernten schaffen (als positiv sind hier die in Abschnitt 3.2.5 vorgestellten Aktivitäten - wie z.B. Fahrradtouren - außerhalb der JAAen zu nennen).

Was bleibt, ist die Erkenntnis, dass die vorliegenden Forschungsbefunde zur Praxis und Wirkung des Jugendarrests einem „Flickenteppich“ gleichen. Dies erschwert eine abschließende Bewertung, die zwar tendenziell eher negativ ausfällt, aber hinsichtlich der lückenhaften Ergebnislage die nicht erfassten - aber möglicherweise vorhandenen - positiven Bemühungen und Erfolge des Jugendarrests in Deutschland nicht ermessen kann.

Diese Forschungslücke wird insbesondere den - der Verfasserin aus der aktuellen Praxis des Jugendarrests bekannten - Anstrengungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur pädagogisch sinnvollen Ausgestaltung des Jugendarrests nicht gerecht, da ihr Engagement nicht bzw. nicht ausreichend dokumentiert ist und somit auch nicht in die Praxis zurückgespeist werden kann.

Deutlich werden aber einerseits die Bedarfe bezüglich einer den jugend- und kurzzeitpädagogischen Erfordernissen des Jugendarrests angemessenen Qualifizierungspraxis des Personals sowie einer adäquaten materiellen wie inhaltlichen Ausstattung der JAAen zur Umsetzung des gesetzlichen Erziehungsauftrages.

Andererseits ergibt sich aus der dünnen Forschungslage zum Jugendarrest der dringende Auftrag zur wissenschaftlichen Begleitforschung in diesem Bereich, um Bedarfe erkennen und bearbeiten zu können sowie vorhandene positive Anstrengungen dokumentieren und ausbauen zu können.

3.2.8 Positionen und aktuelle (kriminal-)politische Entwicklungen zum Jugendarrest

Die dargestellten Forschungsbefunde führen in Wissenschaft und Politik zu einer teilweise sehr kontroversen Diskussion um die Zukunft des Jugendarrests. So stehen sich die vertretenen Positionen oftmals „diametral gegenüber“, da „Anspruch und Wirklichkeit der an diese Reaktionsform geknüpften Erwartungen nicht übereinstimmen“ (Riechert-Rother 2008, 60f.).

Die Diskussionen bezüglich des Jugendarrests reichen

(...) von der ersatzlosen Abschaffung über die Umwandlung in eine kurze Freiheitsstrafe, die Reformierung zu einer dem Erziehungs- und sozialen Trainingskurs ähnlichen nur noch teil-stationären Maßnahme bis hin zur unveränderten Beibehaltung und Nutzung als Ersatz für die im Gesetz nicht vorgesehene kurze Freiheitsstrafe bzw. als besondere ‘short-sharp-shock’-Maßnahme (Feldes 1993, 105).

Bei Riechert-Rother (2008, 60ff.) findet sich eine an die oben zitierte Aufzählung angelehnte Gliederung der Darstellung von unterschiedlichen Positionen zum Jugendarrest. Diese soll hier übernommen und ergänzt werden. Es ergeben sich folgende vorzustellende Richtungen zur zukünftigen Handhabung des Jugendarrests:

1. Beibehaltung des Jugendarrests
2. Abschaffung des Jugendarrests (darunter die ersatzlose Streichung und die Abschaffung des Jugendarrests mit einer einhergehenden Neukonzeption aller freiheitsentziehenden Maßnahmen)
3. Reform des Jugendarrests (darunter die Pädagogisierung des Jugendarrests, die Beibehaltung des Jugendarrests als Teil eines reformierten Rechtsfolgensystems des JGG sowie die Entwicklung von Jugendarrestvollzugsgesetzen auf kriminalpolitischer Ebene)

Die Skizzierung der Diskussionen soll zum einen aktuelle Tendenzen und Entwicklungen um den deutschen Jugendarrest veranschaulichen. Zum anderen soll auf dieser Grundlage eine Einordnung und Begründung der eigenen Position (die Reformierung des Jugendarrests auf der Basis einer fortgesetzten Pädagogisierung) zum Jugendarrest geschehen.

Beibehaltung des Jugendarrests in seiner gegenwärtigen Form

Für die Beibehaltung des Jugendarrests in seiner gegenwärtigen Form wird weniger das Argument angeführt, dass er positiv wirksam im Sinne seines gesetzlichen Auftrages sei, sondern vielmehr, dass er alternativlos ist und härtere Maßnahmen vermeiden kann (vgl. Brunner & Dölling 2011, 128; Dölling 2001, 191; so auch schon Schaffstein 1970, 878).

So wurde auch beim 64. Deutschen Juristentag 2002 in Berlin mehrheitlich gegen die Abschaffung des Jugendarrests gestimmt. Auch wurden hier die Reformvorschläge abgelehnt, Jugendarrest nur dann anzuordnen, wenn wenigstens bereits eine ambulante Maßnahme erfolglos durchgeführt wurde und die Mindestdauer auf eine Woche anzuheben sowie seine Höchstdauer auf zwei Wochen zu begrenzen.

Als Wesentlich erachten diejenigen, die für die Beibehaltung des Jugendarrests in der gegebenen Form plädieren, dass dieser für eine bestimmte Klientel geeignet sei, um kriminelle Karrieren „auszubremsen“ (Pütz 2011, 84). Zentral dafür sei, die „Arrestungeeigneten“ von ihm „fernzuhalten“ und ihn nur für die „im Grunde gut gearteten Entwicklungstäter“ anzuordnen (Schaffstein 1970, 878; ähnlich argumentieren auch Brunner & Dölling 2011, 128 und Pütz 2011, 84, der in diesem Zusammenhang von „Augenmaß“ bei der Anordnung spricht).

Pütz (2011, 84) sieht einen weiteren Vorteil der Beibehaltung des Jugendarrests darin, dass dieser gegenüber den ambulanten Maßnahmen mit einer kurzen Herausnahme der jungen Menschen aus ihrem - oftmals schwierigen - Umfeld verbunden ist. Der Jugendarrest bedeute für sie eine kurze Zeit ohne Ablenkung, Drogen etc., die Phasen des Nachdenkens zulassen.

Ersatzlose Abschaffung des Jugendarrests

Zur Bündelung der Diskussion um die ersatzlose Abschaffung des Jugendarrests wird häufig Albrecht (2000, 224) mit seiner nüchternen Erkenntnis zitiert: „Arrest nützt nichts, er schadet nur“. Dies sei die Quintessenz der Abschaffungsforderungen, die mit dem Hinweis auf die empirische Sanktionenforschung verbunden ist (vgl. Riechert-Rother 2008, 64). Dass der Jugendarrest den jungen Arrestierten in seiner derzeitigen Ausgestaltung eher schadet denn nützt, macht Thalmann (2011, 80; die allerdings nicht für die ersatzlose Abschaffung, sondern für eine umfassende Reformierung des Jugendarrests im Sinne einer Pädagogisierung plädiert) in folgender Feststellung deutlich:

Eine weitere Erklärung - genau so erschreckend - geht dahin, dass die am Jugendverfahren Beteiligten diese Art von Arrestvollzug gut heißen, dass sie es in Ordnung finden, dass die Jugendlichen 23 Stunden eines Tages ohne Radio oder Kommunikation mit anderen auf ihrer Zelle verbringen, dass sie glauben, dass dies die Jugendlichen zum Nachdenken über ihre Straftaten bringt.

Für die vollständige Ersetzung des Jugendarrests durch Maßnahmen, die nicht mit Freiheitsentzug verbunden sind, spricht sich Schumann (1986, 368) aus, der einen reformierten Jugendarrest mit Blick auf dessen Historie ablehnt und in einer Pädagogisierung die „Gefahr von Kontrollerweiterung“ sieht. Als Argument dafür führt er an, dass pädagogische Interventionen mehr Zeit für Beziehungsaufbau benötigten, die zur Intensivierung und Verlängerung des Jugendarrests führen würden.

Eine echte Alternative zum Jugendarrest sehen diejenigen, die seine Abschaffung fordern, im flächendeckenden Ausbau der ambulanten Maßnahmen (vgl. Schäffer (2002, 46). Maelicke (1988, 128) macht dazu u.a. folgende Vorschläge:

1. Das Land Bremen sollte über den Bundesrat initiativ werden, um eine öffentliche Diskussion mit dem Ziel der gesetzlichen Abschaffung

dieses sozialpädagogisch und kriminalpolitisch unsinnigen und schädlichen 'Zuchtmittels' zu erreichen.

2. Als ambulante Alternativen sind im Land Bremen die Angebote und Aktivitäten öffentlicher und privater Träger in den Bereichen Ausbildung und Arbeit, Wohnen und sozialpädagogische Aktivitäten verstärkt zu nutzen.

Abschaffung des Jugendarrests und Neukonzeption aller freiheitsentziehenden Maßnahmen

Das zentrale Argument, das hinsichtlich der Position, den Jugendarrest abzuschaffen und dafür die freiheitsentziehenden Maßnahmen des JGG neu zu konzipieren, genannt wird, ist das Bedürfnis der Sanktionspraxis nach einem kurzen Freiheitsentzug (vgl. Feltes 1988, 180; so auch Dünkel 1990a, 354 und 1990b, 354). Würde der Jugendarrest ersatzlos abgeschafft, so bestünde die Gefahr des Missbrauchs der Untersuchungshaft als Instrument des „short-sharp-shock“ oder der vermehrten Verhängung von Jugendstrafe (vgl. Dünkel 1990a, 354).

Feltes (1988, 181) führt an, dass der Jugendarrest ohnehin eine kurze Freiheitsstrafe sei und den Zweck der Vermeidung von längerfristigen Jugendstrafen erfülle. Der Jugendarrest dürfe nicht in einen sozialen Trainingskurs umgewandelt werden, da dieser ohnehin bereits unter den Erziehungsmaßnahmen als Maßnahme zur Verfügung stünde (vgl. Feltes 1993, 112). Feltes (ebd.) spricht sich für die Einführung der Jugendstrafe ab einer Woche und die Abschaffung der Zuchtmittel als eigenständige Kategorie aus. Er sieht darin den Vorteil, dass ein „so zur Strafe aufgewerteter Arrest“ den Anwendungsbereich vergrößern könnte, indem er nun auch bei denjenigen verhängt werden könne, die bislang zu einer kurzfristigen Jugendstrafe verurteilt wurden. Somit könne insgesamt die Reduzierung von Jugendstrafen erreicht werden und die Vorteile des kurzfristigen Freiheitsentzuges gegenüber dem längerfristigen, der häufig „entsozialisierend“ wirke und mit Einschnitten im sozialen Bereich verbunden sei, genutzt werden (vgl. ebd.). Ein solcher Jugendarrest, der ausschließlich repressive Funktionen zu erfüllen hätte, würde den Jugendvollzug auf Dauer überflüssig machen, da die bisherige Arrestklientel auf die Freizeitarrastreäume und die Jugendstrafvollzugsklientel auf die JAAen verteilt werden könnten (vgl. ebd., 183). Auszuschließen sei in jedem Falle, dass der Jugendarrest „zur erzieherischen Wohltat umgewandelt oder (noch) als Schockmittel weiter verwendet wird [werden]“ (ebd., 181).

Dünkel (1990a, 354) fordert hingegen den Wegfall der Mindestdauer von Jugendstrafe gemäß § 18 JGG im Sinne einer „systematischen Verkürzung des Freiheitsentzuges, soweit dieser unumgänglich erscheint“ (ebd.) und sieht als langfristigen Weg für den Wegfall längerer Jugendstrafen vornehmlich die Fortentwicklung stationärer sozialer Trainingskurse.

Pfeiffer & Strobl (1991, 45) stimmen der Umwandlung des Jugendarrests in eine kurze Freiheitsstrafe zu, verwahren sich aber gegen eine Pädagogisierung des Dauerarrests im Sinne stationärer sozialer Trainingskurse, da der Jugendarrest das „verführerische[s] Image von Erziehung und Pädagogik“ behalten und die Jugendlichen und Heranwachsenden so gegenüber den Erwachsenen weiter benachteiligen würde.

Reform des Jugendarrests im Sinne einer Pädagogisierung

Die Vertreterinnen und Vertreter der Position, dass der Jugendarrest beibehalten, aber im Zuge einer Pädagogisierung grundlegend reformiert werden soll, sind keineswegs der Meinung, dass der Jugendarrest ein positiv wirksames Instrument ist (vgl. Walter 2012, 1; Walkenhorst 2012, 1; Kolberg & Wetzels 2012, 139; für eine grundlegende Reform spricht sich auch Ostendorf 2011, 190 aus; ebenso Wulf 1989, 94). Vielmehr wird argumentiert, dass die ambulanten Maßnahmen diesem zwar vorzuziehen seien (Walter 2012, 1; Walkenhorst 2012, 1), mit der Abschaffung des Jugendarrests aus rechts- und kriminalpolitischer Sicht aber in naher Zukunft nicht zu rechnen ist (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 139). Deshalb sei es angebracht, „das Beste aus der Haftsituation zu machen“ (Walter 2012, 1) und positive Anknüpfungspunkte für eine erzieherische Gestaltung des Dauerarrests zu nutzen, damit die dort von den jungen Menschen verbrachte Zeit wenigstens keine „verlorene Lebenszeit“ (Bihs & Walkenhorst 2009, 17) wird.

Zudem sprechen sich die Vertreterinnen und Vertreter einer Pädagogisierung des Jugendarrests mehrheitlich für die Abschaffung des Kurz- und Freizeit-arrests aus, da „bei diesen Arrestformen [kann] im Hinblick auf Behandlung praktisch nichts Vernünftiges erreicht werden kann“ (Walter 2012, 4), weil die Zeitspannen für eine sinnvolle pädagogische Gestaltung zu kurz sind.

Ähnlich wie die Anhängerinnen und Anhänger der Abschaffung des Jugendarrests mit einhergehender Neukonzeption aller freiheitsentziehenden Maßnahmen wird auch unter dieser Position die Auffassung vertreten, dass der kurzzeitige Freiheitsentzug (hier in Form des Jugendarrests) aufschiebende Wirkung hinsichtlich der Jugendstrafe hat (vgl. Walkenhorst 2012, 1). Manche sehen darin den einzigen Zweck von Jugendarrest (Walter 2012, 1).

Gewarnt wird hier aber vor der Überhöhung erzieherischer Ideale, die auch ein erzieherisch reformierter Jugendarrest nicht erfüllen kann. Erzieherisches Handeln ist hier eher „als Abkehr von Repression“ (ebd.) zu verstehen, das nur punktuell möglich ist (vgl. Walkenhorst 2012, 1; ähnlich auch Wulf 1989, 95). Insgesamt seien die erzieherischen Konzepte auf die Förderung der Legalbewährung bzw. die Resozialisierung zu richten (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 139; Walter 2012, 4) und die Wahrung der Menschenwürde der jungen Arrestierten sicherzustellen (vgl. Wulf 2010, 192).

Für einen erzieherisch gestalteten Jugendarrest wurden in der Vergangenheit Metaphern entwickelt, die seine neue Ausrichtung umschreiben sollen. So gibt es das Bild des Jugendarrests als „Stationäres Soziales Training“ (Wulf 1989, 2010a, der daneben einen Diskussionsentwurf für ein JAVollzG vorlegte) und den Jugendarrest als „Jugendbildungsstätte“ bzw. „Jugendakademie“ (Bihs & Walkenhorst 2009).

Diese Umschreibungen verdeutlichen die Bestrebungen hin zu einem Jugendarrest, der auf die Förderung sozialer Kompetenzen seiner Klientel sowie auf Bildungsangebote setzt, um zum gesetzlichen Ziel der Legalbewährung beizutragen.

Im Einzelnen werden folgende Vorschläge zur Pädagogisierung des Jugendarrest unterbreitet:

Auf inhaltlicher Ebene:

- kurze soziale Trainings (vgl. Walter 2012, 5)
- thematische Veranstaltungen, die spezifische Lebensprobleme behandeln (z.B. Freizeitgestaltung, Umgang mit Geld etc.) (ebd.)
- entwicklungspädagogisch orientierte inhaltliche und methodische Konzeption (Walkenhorst 2012, 1)
- stationärer sozialer Trainingskurs mit Diagnose- und Orientierungsfunktion (Bihs & Walkenhorst 2009, 15) bzw. Erstellung eines individuellen Erziehungsplans (vgl. Wulf 2010, 194)
- Tagesstrukturierung mit Leistungsbereich, Freizeit und Ruhezeit (vgl. ebd.)
- Mischung aus Arbeitsmöglichkeiten, Bildungsangeboten, Gruppenaktivitäten und Sport (vgl. ebd.)
- Konzeption von Beratungs- und Therapieangeboten (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 140)

Auf organisatorisch-methodischer Ebene:

- Jugendarrest als „Weichenstellungen für längerfristige Angebote der Jugendhilfe“ (Walter 2012, 5)
- Einbindung des Jugendarrests in ein Netzwerk aus nachsorgenden Jugendhilfe- und Schuleinrichtungen (vgl. Walkenhorst 2012, 1)
- keine allgemeine Mitwirkungspflicht, sondern ein Angebotscharakter des Jugendarrests bzw. stationären sozialen Trainings, dass die jungen Arrestierten zur Teilnahme motiviert (vgl. Wulf, 2010, 194)

- keine Implementierung von Disziplinarmaßnahmen, sondern „(sozial-)pädagogische Interventionen“ (ebd.)

Auf personeller Ebene:

- hohes pädagogisches Engagement sowie eine zugewandte jugend- und heranwachsendenpädagogische Haltung des Personals (Walkenhorst 2012, 1)
- gut qualifiziertes Personal (vgl. ebd.)
- Kooperation mit Psychologinnen und Psychologen im Bereich der Aus- und Fortbildung sowie zur Supervision der Mitarbeiterschaft (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 140)
- eine bessere Ausbildung der Jugendrichterinnen und Jugendrichter sowie der Jugendstaatsanwältinnen und Jugendstaatsanwälte unter Einbezug einschlägiger kriminologischer Erkenntnisse (vgl. Thalmann 2011, 83)

Walkenhorst (2012, 1) merkt an, dass der Jugendarrest immerhin die Möglichkeiten besitzt, „sonst schwer bis nicht erreichbare junge Menschen anzusprechen“ und bei ihnen eine „Revision der bisherigen Lebensführung anzustoßen.“

Wulf (2010) vertritt die Auffassung, dass auf gesetzlicher Ebene anstelle von „Ehrgefühl“ von Selbstachtung und Verantwortungsgefühl die Rede sein muss, da „das Einrücken in die Jugendarrestanstalt [steigert] sicher nicht das Ehrgefühl eines jungen Menschen steigert“ (ebd., 191).

Möglicherweise könne eine solche Reformierung des Jugendarrests langfristig dazu beitragen, dass „Tradition und Geist dieses Zuchtmittels“ aus dem JGG entfernt werden (Bihs & Walkenhorst 2009, 15).

Reform des Jugendarrests als Teil eines reformierten Rechtsfolgensystems des JGG

Die 2. Jugendstrafrechtsreform-Kommission der DVJJ im Jahre 2002 spricht sich insgesamt mit einer knappen Mehrheit für die Beibehaltung des Jugendarrests aus (DVJJ 2002, 252), da eine ersatzlose Streichung mit der Gefahr einhergehen würde, „dass auf Grund eines in der Bevölkerung (und z.T. auch in der Justiz) tief verwurzelten Strafbedürfnisses die Verhängung von kurzen Jugendstrafen zunehmen würde“ (Goerdeler 2002, 347).

Allerdings bestand bereits in den Vorschlägen für eine Reform des Jugendstrafrechts Einigkeit darüber, dass durchgreifende Reformen im Bereich des Jugendarrests notwendig seien (DVJJ 2001, 353). So wurde konstatiert, dass der Jugendarrest seine Zielsetzung

verfehlt habe, da durch ein kurzes „Eingesperrtsein“ keine Biografien grundlegend veränderbar seien (vgl. ebd.).

Trotz des Votums für die Beibehaltung des Jugendarrests misst die DVJJ-Reformkommission diesem keine pädagogische Wirkung zu und spricht sich zudem für die Abschaffung des Freizeit- und Kurzarrests aus (vgl. DVJJ 2002, 252; vgl. auch Goerdeler 2002, 347). Des Weiteren schlägt sie vor, die Arrestverhängung an die Bedingung der vorherigen erfolglosen Durchführung ambulanter Maßnahmen zu knüpfen.

Zwar wird die „Daseinsberechtigung“ des Jugendarrests auf Grund seiner fehlenden sinnvollen Zielsetzung und wegen seines weitgehend undefinierten Anwendungsbereiches bezweifelt, dennoch wird in der ersatzlosen Abschaffung die Gefahr der Ausweitung der Jugendstrafe gesehen. Außerdem bestünde ein Mangel an Alternativen im Bereich der kurzen Freiheitsstrafe und ein „diffuses Strafbedürfnis sowohl der Verfahrensbeteiligten als auch der Öffentlichkeit“ (Goerdeler 2002, 347), die die Beibehaltung des Jugendarrests erforderlich mache (DVJJ 2002, 253).

Im Einzelnen unterbreitet die 2. Jugendstrafrechtsreform-Kommission der DVJJ folgende Vorschläge zur Reformierung des Jugendarrests:

Zum einen wird für die ersatzlose Streichung des Begriffs des „Ehrgefühls“ sowie die Regelung, dass der Jugendarrests dabei helfen soll, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben (§ 90 Abs. 1 JGG), votiert. Als Begründung wird angeführt, dass der Jugendarrest weder das „Ehrgefühl“ der jungen Menschen wecken noch Schwierigkeiten zu bewältigen helfen kann. Es sei lediglich möglich, den jungen Arrestierten durch die Arrestverhängung das Unrecht ihres Handelns nachdrücklich zu verdeutlichen (vgl. ebd.).

Daneben soll die Bestimmung der erzieherischen Ausgestaltung des Jugendarrests gemäß § 90 JGG bestehen bleiben, damit durch sinnvolle Beschäftigung und sozialpädagogische Betreuungsangebote den schädlichen Folgen des Freiheitsentzuges entgegenge wirkt werden kann und die jungen Menschen die Möglichkeit haben, sich an kompetente Ansprechpartner wenden zu können (vgl. ebd.).

Wie bereits erwähnt, empfiehlt die 2. Jugendstrafrechtsreform-Kommission die Abschaffung des Freizeit- und Kurzarrests, da dieser „reiner Verwahrverschluss“ sei. Es wird für eine Mindestdauer des Jugendarrests von einer Woche und insgesamt für eine Erhöhung der Schwelle für die Arrestverhängung plädiert (vgl. ebd.).

Zudem soll Jugendarrest entsprechend dem grundsätzlich geforderten Verbot freiheitsentziehender Maßnahmen gegenüber dieser Altersgruppe nicht bei den 14-15-Jährigen verhängt werden (vgl. ebd., 254).

Ausdrücklich wird die gesetzliche Festlegung der Trennung von JAAen und Strafvollzugsanstalten gefordert (vgl. ebd.).

Schließlich wird empfohlen, während der Arrestverbüßung die Möglichkeit des Frei-

gangs und Ausgangs in ausreichendem Maße zur Verfügung zu stellen, um bei den betroffenen Arrestierten den fortgesetzten Schulbesuch gewährleisten zu können und Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse nicht zu gefährden (vgl. ebd.).

Die Entwicklung des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen

An dieser Stelle soll der Jugendarrest in Nordrhein-Westfalen gesondert betrachtet werden, da dieser im Fokus des empirischen Teils dieser Arbeit steht.

Hier sind zwei Entwicklungen zu nennen, die für die Fortentwicklung des dortigen Jugendarrests wesentlich sind: Zum einen das „Projekt EStA“ (Ergänzende Starthilfen für Arrestanten), vom ESTA-Bildungswerk e.V. im Auftrag des Justizministeriums NRW und des Landesjustizvollzugsamtes NRW von August 2000 bis Oktober 2003 durchgeführt wurde. Zum anderen das von September 2011 bis Februar 2012 in der JAA Wetter durchgeführte Modellprojekt der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Jugendarrest.

Das Projekt EStA verfolgte zum einen das Ziel der Konzeptentwicklung zur inhaltlichen Ausgestaltung und Fortentwicklung des Dauerarrests in Wetter, Lünen Bottrop und Remscheid durch Angebote in den Feldern Schule, Beruf und Freizeit. Zum anderen war die Initiierung und Begleitung der Organisationsentwicklung bezogen auf die Faktoren Person, Situation und Organisation intendiert. (vgl. ESTA 2002, 6)

Folgende Ergebnisse und Erfolge konnten mit dem EStA-Projekt schließlich erzielt werden (vgl. ebd. 6f.):

- Die Einrichtung eines Sozialen Dienstes in den JAAen
- Das Angebot von Präventionsarbeit durch das Kommissariat „Vorbeugung“ örtlicher Polizeipräsidien
- Die Initiierung von Konflikt- und Sozialen Trainingskursen durch die Mitarbeiterschaft benachbarter Justizvollzugsanstalten
- Die Schaffung von Gesprächs- und Diskussionsangeboten durch Studierende der Rehabilitationswissenschaften
- Die Einrichtung von Angeboten zur beruflichen und schulischen Vorbereitung der jungen Arrestierten (u.a. Informationsveranstaltungen durch die örtlichen Arbeitsämter und EDV - Bewerbungstraining durch kommunale Bildungstrainer)
- Die Initiierung freizeitpädagogischer Angebote in den JAAen (u.a. sport- und gruppenpädagogische Freizeitangebote durch Bedienstete des AVD)

Dennoch werden auch Bedarfe benannt, die noch nicht verwirklicht werden konnten und nach Abschluss des Projekts fortbestehen. Hierzu gehört die weitere Begleitung und Beratung der JAAen über das Projektende hinaus.

Zudem wird dafür plädiert, verschiedene Netzwerke zu schaffen, um dadurch freigesetzte Ressourcen nutzen zu können. Insbesondere wird empfohlen, eine Arbeitsgruppe der Leitungen des AVD in den JAAen zu initiieren, um durch ein gemeinsames Auftreten die Positionierung des Jugendarrests innerhalb der Justiz sowie in Bezug auf die Öffentlichkeit zu befördern und zu stärken. Ebenso wird für eine Arbeitsgruppe des Sozialen Dienstes plädiert, die die Fortentwicklung der JAAen lenkt. Schließlich wird die Bildung von Netzwerken mit sozialen Trägern in Heimatnähe der Arrestierten nahe gelegt, um die erreichten Fördererfolge nach dem Arrestvollzug stabilisieren zu können. Des Weiteren wird die Entwicklung eines curricularen Fortbildungskonzeptes für den AVD sowie die Reformierung der Personalausbildung für den Jugendarrest empfohlen, die mit einer eigenen Laufbahnprüfung abschließt („Erziehungsdienst“).

Darüber hinaus wird der Bedarf der Öffnung der JAAen unter sozial- und arbeits-therapeutischen Gesichtspunkten sowie die Notwendigkeit der verstärkten Einbindung von Kooperationspartnern in die Arrestgestaltung (u.a. das Schulministerium NRW, das Lehrpersonal für die Unterrichtung der jungen Arrestierten bereit stellen könnte) formuliert.

Schließlich wird empfohlen, die Arbeit im Jugendarrest Nordrhein-Westfalens regelmäßig zu evaluieren und dokumentieren, um u.a. eine breitere Lobby für dessen Belange in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft herzustellen. (vgl. Hein 2003, 138ff.)

Die zweite und aktuellere Entwicklung in Nordrhein-Westfalen betrifft die Arrestanstalt in Wetter, in der ausschließlich weibliche Arrestantinnen untergebracht sind. Hier wurde ein Modellprojekt in gemeinsamer Planung mit dem Kinder- und Jugendhilfe-Verbund der Bergischen Diakonie Aprath unter Beratung der Universität zu Köln, Department Heilpädagogik, durchgeführt (vgl. Benninghoff-Giese & Wessiepe 2012, 99). Dieses sah Gruppenangebote vor, die der Perspektivlosigkeit der Arrestantinnen entgegenwirken und zur Förderung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen sollten (vgl. ebd.).

Folgende Gruppenangebote konnten auf dieser Grundlage durchgeführt werden (ebd., 99f.):

- Kreative Biografiearbeit (u.a. die Erstellung eines Stärkenprofils sowie Schaffung von Selbstwirksamkeitserfahrungen)
- Sexualpädagogik (u.a. Verbesserung der Kenntnis des eigenen Körpers, Auseinandersetzung mit der Mutterrolle)
- Kunsttherapeutische Arbeit (u.a. die aktuelle Befindlichkeit und schwierige Gefühle erkennen)

- Tanztherapeutische Arbeit (u.a. themenorientierter Ausdruck im Hip Hop Tanz)
- Lebensperspektiven (u.a. Erkennen von Möglichkeiten, das eigene Leben in geordnetere Bahnen zu lenken)

Diese Angebote wurden von den jungen Arrestantinnen mehrheitlich angenommen und trugen zu der Auseinandersetzung mit sie persönlich betreffenden Themen bei.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse plädieren Benninghoff-Giese und Wessiepe (2012, 101) für eine regelhafte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Justiz, um die Chance zu nutzen, gemeinsam Angebote und Bedarfe zu reflektieren, zu überprüfen und anzupassen.

Reform des Jugendarrests auf gesetzgeberischer Ebene

Der Jugendarrest verfügt bislang über keine eigene gesetzliche Grundlage und ist lediglich im JGG „ausgesprochen rudimentär kodifiziert“ (Roos 2011, 100) durch die §§ 16, 87, 90 und 92. Hinzu kommen die JAVollzO sowie die landesrechtlichen Verwaltungsrichtlinien zur JAVollz (RiJAVollzO). Somit besteht hinsichtlich des Jugendarrests gegenwärtig ein verfassungs- und rechtswidriger Zustand (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 129).

Allerdings lassen die aktuellen Entwicklungen auf politischer Ebene um eine gesetzliche Grundlage für den Jugendarrest die Aussicht auf die baldige Verabschiedung von Jugendarrestvollzugsgesetzen zumindest in einigen Bundesländern zu.

Zu diesen Entwicklungen zählen:

- das Eckpunktepapier mit Beschlussvorschlägen für ein Arrestvollzugsgesetz, das von 14 Bundesländern entwickelt wurde (Ausnahmen: Nordrhein-Westfalen und Bremen),
- der Gesetzentwurf der Landesregierung Nordrhein-Westfalens für ein JAVollzG NRW von 2012,
- der Regierungsentwurf für ein JAVollzG des Landes Schleswig-Holstein,
- der Entwurf eines Hamburgischen JAVollzG sowie
- der Entwurf der SPD-Fraktion in Hessen für ein JAVollzG.

Länderübergreifendes Eckpunktepapier mit Vorschlägen für ein JAVollzG von 2010

Das länderübergreifende Arbeitsgruppe für ein Eckpunktepapier mit Vorschlägen für ein JAVollzG wurde auf Initiative von Niedersachsen und Hessen gegründet. Die entwickelten Eckpunkte wurden im Mai 2012 beim Strafvollzugausschuss der Länder vorgelegt und dort positiv bewertet (vgl. Kolberg & Wetzels 2012, 129).

Inhaltlich gab es eine Verständigung auf 23 Themenbereiche, in denen ein Konsens hergestellt werden konnte. Die einzelnen Punkte wurden unter Berücksichtigung vorliegender Positionspapiere - z.B. die DVJJ-Mindeststandards von 2009 - zum Jugendarrest entwickelt (vgl. Roos 2011, 100) und arbeiten im Wesentlichen die Inhaltsbereiche eines JAVollzG ab.

Insgesamt bildet sich in dem Eckpunktepapier ein Bekenntnis zur konsequenten erzieherischen Ausgestaltung des Jugendarrests ab. So wird in Punkt 1 zwar von einem erzieherischen sowie repressiven Auftrag des Jugendarrests ausgegangen, Punkt 2 verdeutlicht aber, dass die Ausgestaltung des Jugendarrests ausschließlich erzieherisch erfolgen soll, wobei insbesondere eine geregelte Tagesstruktur, die Hilfe bei der Bewältigung von Schwierigkeiten, die zur Straftatbegehung beigetragen haben, sowie die Vermittlung an externe Einrichtungen und Personen für nachgehende Angebote im Mittelpunkt stehen sollen (vgl. ebd.).

Die Betonung der erzieherischen Ausgestaltung schlägt sich auch in Punkt 6, demgemäß bei der Aufnahme ein individueller Plan für die Arrestgestaltung zu erstellen ist, zudem in Punkt 11, der als unerlässlichen Bestandteil des Erziehungs- und Hilfeauftrags des Jugendarrests Maßnahmen der lebenspraktischen, schulischen und beruflichen Förderung fordert, sowie in Punkt 18 nieder, der bei Regelverstößen erzieherischen Maßnahmen Vorrang gegenüber Disziplinarmaßnahmen einräumt und auf den Entzug von Lesestoff verzichtet.

Bemerkenswert ist, dass - entgegen der momentanen Bestimmungen - das Eckpunktepapier unter 20. den Vorschlag enthält, die Vollzugsleitung neben der Jugendrichterin bzw. dem Jugendrichter auch einer Anstaltsleitung übertragen zu können. Dies würde bedeuten, dass auch andere Professionen in den Kreis der Jugendarrestleitungen berufen werden können.

Bei der methodischen Ausgestaltung der inhaltlichen Angebote setzt das Eckpunktepapier insbesondere auf Gruppenaktivitäten, wie Punkt 8 verdeutlicht.

Die Förderung der Nachbegleitung der jungen Arrestierten wird ausdrücklich durch Punkt 16 betont, der eine gesetzliche Regelung für die Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen und Personen vorschlägt.

Des Weiteren möchte das Eckpunktepapier die allgemeine Mitwirkungspflicht der jungen Arrestierten gesetzlich verankert sehen (Punkt 5) und äußert sich zudem zur Personalausstattung der JAAen, die den Erfordernissen des gesetzlichen Arrestziels genügen soll. Zudem soll die Mitarbeiterschaft des Jugendarrests erzieherisch geeignet und qualifiziert sein (Punkt 21).

Keine Aussagen enthält das Eckpunktepapier über die konkrete (demnach notwen-

dige jugendpädagogische) Aus- und Fortbildung sowie Supervision des Personals. Auch Angaben zu Fachpersonal ((sozial-)pädagogisches, psychologisches Fachpersonal etc.) werden nicht gemacht.

Zudem ist aus dem Eckpunktepapier - außer den relativ allgemein gehaltenen Angaben unter Punkt 11 und 15 - nicht ersichtlich, welche Angebote im erzieherischen- sowie im Freizeitbereich im Einzelnen vorzuhalten sind und unter welchen Gesichtspunkten die individuelle Planung des Arrests vorgenommen werden soll.

Allerdings räumt Roos (2011, 103) ein, dass die Formulierungen des Eckpunktepapiers teilweise weit gefasst sind, so dass noch weitere Erörterungen notwendig seien. Auch stellt er in Frage, ob ein Länder übergreifender Konsens hinsichtlich eines einheitlichen Gesetzentwurfs zu erzielen ist. Insbesondere aber hinsichtlich der erzieherischen Ausgestaltung des Jugendarrests sowie der Notwendigkeit lebenspraktischer, schulischer und beruflicher Förderung der jungen Arrestierten bestünde Einigkeit (vgl. ebd.).

Gesetzentwurf der Landesregierung Nordrhein-Westfalens für ein JAVollzG NRW von 2012

Der Gesetzentwurf Nordrhein-Westfalens betont ebenso wie das Eckpunktepapier die erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests (LT-Drs. 16/746). Dies schlägt sich in § 1 Abs. 1 nieder, der als Ziel des Jugendarrests die Befähigung der jungen Menschen, ein Leben ohne Straftaten zu führen, benennt. Dies soll in „erzieherisch geeigneter Weise“ vermittelt werden. Allerdings scheint die Bemühung um Verantwortungsübernahme für „sozialwidriges Verhalten“ (§ 1 Abs. 1 S. 2) weit über das formulierte Arrestziel hinauszugehen, ist der Begriff „sozialwidrig“ doch relativ unspezifisch und stellt nicht nur auf straffälliges, sondern insgesamt auf sozial unerwünschtes Verhalten ab.

In § 2 werden die Grundsätze der erzieherischen Gestaltung formuliert, die als Unterstützung der jungen Menschen bezüglich der Ausbildung sozial angemessener Handlungsformen in Achtung der Rechte Anderer sowie als Förderung ihrer Selbstachtung, ihres Einfühlungsvermögens in die Situation der Opfer von Straftaten und ihres Verantwortungsgefühls operationalisiert wird (Abs. 1).

Insgesamt stellt der NRW-Gesetzentwurf sehr offensiv auf die Förderung sozialer Kompetenzen hinsichtlich des Legalverhaltens (§ 2 Abs. 1 S. 2) sowie auf den Einbezug individueller entwicklungspsychologischer Erkenntnisse ab (§ 2 Abs. 2 S. 3).

Weiterhin wird die intendierte erzieherische Ausgestaltung durch § 3, der die Elemente der erzieherischen Gestaltung regelt, unterstrichen. Hier sind Angebote wie soziale Trainingskurse, Gruppenarbeit, Einzelgespräche etc. vorgesehen (§ 3 Abs. 1 Nr. 1-8).

Ausdrücklich verhält sich der Entwurf zu schwangeren Arrestantinnen und jungen Müttern, die gemäß § 4 Abs. 4 besonderen Regelungen unterliegen, die den Mutter-schutz wahren.

Partizipative Elemente des Gesetzentwurfs werden u.a. in § 5 deutlich, der bestimmt, dass der Erziehungsplan gemeinsam mit den jungen Menschen zu erarbeiten ist. Formen der Beteiligung der jungen Arrestierten finden sich auch in § 20 Abs. 1, demgemäß Pflichtverstöße mit ihnen gemeinsam erörtert und aufgearbeitet werden sollen.

Trotz der eindeutig auf die erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests gerichteten Regelungen bleibt der NRW-Gesetzentwurf bei einigen Bestimmungen recht unspezifisch. So enthalten die Elemente der erzieherischen Gestaltung des § 3 keine Angaben über die inhaltliche Richtung der dort genannten Gruppenarbeit bzw. Gemeinschaftsveranstaltungen. Im Gegensatz zum Eckpunktepapier wird hier zudem weniger eindeutig auf bildende Inhalte in Bezug auf lebenspraktische Fertigkeiten sowie schulischer und beruflicher Kompetenzen abgestellt. Lediglich in § 9 Abs. 1 wird implizit deutlich, dass der NRW-Gesetzentwurf diese Elemente im Blick hat, wenn von Kontakten zur Jugendhilfe, zu außervollzuglichen Organisationen und Bildungsstätten sowie zu Personen und Vereinen die Rede ist, die persönliche und soziale Hilfestellung nach der Entlassung geben können.

Auch die Regelungen in § 6 zur Beschäftigung der jungen Arrestierten schaffen in dieser Hinsicht kaum Klarheit. Hier wird bestimmt, dass ihnen die Möglichkeit eröffnet werden soll, „erzieherisch geprägte und sinnvolle Tätigkeiten“ auszuüben. Welche Tätigkeiten im Einzelnen damit gemeint sind, was „erzieherisch geprägt“ bedeutet und in Bezug auf welche Zielsetzungen diese Beschäftigungen „sinnvoll“ sein soll, bleibt weitgehend offen.

Nicht in das Bild der Betonung von erzieherischen Elementen passt § 21 Abs. 2: Dieser bestimmt die regelmäßige körperliche Durchsuchung der jungen Arrestierten und das Absehen davon als Ausnahmefall. Der Sinn und Zweck dieser Regelung bleibt offen. Erzieherisch angemessener erscheint hier der Vorschlag des Eckpunktepapiers, die körperliche Durchsuchung nur im Ausnahmefall und bei Gefahr im Verzug vorzunehmen. Vor dem Hintergrund des erzieherisch geprägten Gesamteindrucks des NRW-Gesetzentwurfs erscheinen die Regelungen zu den Vollzugsbediensteten in § 30 Abs. 1 bemerkenswert unspezifisch. Hier ist von „geeigneten“ Bediensteten, die über die „notwendige Qualifikation“ verfügen, die Rede. Die erzieherische Eignung, wie sie das Eckpunktepapier betont, bleibt unerwähnt. Allerdings wird der Einsatz von sozialpädagogischen und psychologischen Fachkräften sowie von Sportübungsleiterinnen und Sportübungsleitern in § 30 Abs. 2 ausdrücklich geregelt.

Anmerkung zum NRW-Gesetzentwurf:

Während der Schlussphase der vorliegenden Arbeit im Mai 2013 wurde der Gesetz-

entwurf mit wenigen Änderungen als Jugendarrestvollzugsgesetz Nordrhein-Westfalen (JAVollzG NRW) verabschiedet (LT-Drs. 16/2646). Die Änderungen sind ausnahmslos einer besseren Entwicklungsförderung der jungen Arrestierten geschuldet und stellen sich im Einzelnen folgendermaßen dar:

- § 4 Abs. 1 (Aufnahme, Zugangsgespräch) wurde hinzugefügt, dass „[A]uf eine unverzügliche Vollziehung des Jugendarrestes unter Berücksichtigung schulischer und beruflicher Verpflichtungen der Jugendlichen [ist] hinzuwirken ist.“
- § 5 (Erziehungsplan) wurde folgender Satz hinzugefügt: „Die Personensorgeberechtigten sind einzubeziehen, wenn dies für die Entwicklung der Jugendlichen förderlich ist und die Dauer des Jugendarrestes es zulässt.“
- § 24 Abs. (Schlussbericht, Entlassungsgespräch) wurde ergänzt durch einen Punkt 3, der vorsieht, dass der Schlussbericht auch eine Darstellung über die wahrgenommenen Maßnahmen während des Arrests enthält.
- ebenfalls enthält § 24 Abs. 1 abweichend zum Gesetzentwurf die Bestimmung, dass der Schlussbericht „sich an den Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen auszurichten [hat].“
- ferner wurde § 24 Abs. 2 insofern geändert, als dass der Schlussbericht nicht nur der Jugendgerichtshilfe und dem ambulanten Sozialen Dienst (wie im Gesetzentwurf), sondern zusätzlich den Jugendlichen und den Personensorgeberechtigten zuzuleiten ist.

Somit stellt das JAVollz NRW im Vergleich zum Entwurf noch stärker auf die Partizipation der jungen Menschen, den Einbezug der Personensorgeberechtigten sowie auf die Vermeidung von Benachteiligungen für die schulische bzw. berufliche Einbindung der Arrestierten ab.

Entwurf eines Hamburgischen JAVollzG von 2012

Ähnlich wie die beiden vorhergehenden Vorschläge bzw. Entwürfe zu einem JAVollzG setzt auch der Gesetzesentwurf Hamburgs (Bürgerschafts-Drs. 20/4528) auf die erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests. Allerdings ist diese nicht - wie bei den vorangestellten Entwürfen - Bestandteil der Zielbestimmung des Jugendarrests (§ 2), sondern schlägt sich in den Grundsätzen zur Vollzugsgestaltung nieder (§ 3 Abs. 1). Neben den in § 2 formulierten Zielen des Jugendarrests, den jungen Menschen eindringlich zu Bewusstsein zu bringen, dass sie für das von ihnen begangene Unrecht einzustehen haben sowie den jungen Menschen dabei zu helfen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zur Straftatbegehung beigetragen haben und ihnen Hilfestellung für eine Lebensführung ohne Straftaten zu geben, wird auf das Bewusstmachen ihrer gegenwärtigen Lebenssituation abgestellt. Dieses Ziel wird unter den Leitlinien der Erziehung

und Förderung in § 4 Abs. 1 nochmals aufgegriffen und soll durch die erzieherischen Maßnahmen und Programme erreicht werden.

Offen bleibt hier, wozu das Bewusstmachen der gegenwärtigen Lebenssituation dienen soll. Zwar wird unter § 4 Abs. 3 die spezialpräventive Ausrichtung des hamburgischen Gesetzentwurfs deutlich, aber die Zukunftsperspektive, die eine solche Vergegenwärtigung der Lebenssituation in Hinblick auf positive Verhaltensänderungen folgerichtig enthalten müsste, fehlt hier.

Ebenso wie der NRW-Gesetzentwurf enthält der hamburgische Entwurf Bestimmungen zur Erziehungs- und Förderplanung, die sehr detailliert und umfangreich in § 9 Abs. formuliert sind. Auch partizipative Elemente sind enthalten (§ 9 Abs. 3).

Neben zahlreichen weiteren der erzieherischen Gestaltung des Jugendarrests geschuldeten Regelungen (z.B. § 13 zur Nachsorge, § 17, der bestimmt, dass die Arresträume in angemessenem Umfang wohnlich einzurichten sind, § 38 zur Ausgestaltung der freien Zeit durch sportliche, kulturelle und Bildungsangebote, § 46 Abs. 1, der die Befähigung der jungen Menschen zu einvernehmlicher Streitbeilegung regelt) und Bestimmungen, die ein Bekenntnis zur Öffnung des Jugendarrests implizieren (§ 6 Abs. 2, der die Zusammenarbeit mit den Personensorgeberechtigten vorsieht und Abs. 3 der die Zusammenarbeit mit externen Fachstellen regelt, § 26 Abs. 1, der eine Stunde Besuch wöchentlich gestattet etc.), enthält der hamburgische Entwurf ausgeprägt restriktive Vorgaben.

So ist als besondere Sicherungsmaßnahme die Fesselung der jungen Arrestierten gestattet (§ 51 Abs. 2 Nr. 5). Diese kann gemäß § 51 Abs. 3 an den Händen oder an den Füßen oder „im Interesse der Jugendlichen und Heranwachsenden“ auch auf eine andere Art durchgeführt werden. Auch bei der Gefahr der Entweichung dürfen die jungen Arrestierten im Falle von Ausführungen o.ä. gefesselt werden (§ 51 Abs. 4).

Sehr restriktiv erscheinen auch die Regelungen zum unmittelbaren Zwang, die laut § 54 Abs. 1 auch die Anwendung von (Hieb-)Waffen zulassen. Der NRW-Gesetzesentwurf hingegen gestattet weder die Fesselung der jungen Menschen, noch dürfen Waffen gebraucht werden (§ 22 Abs. 5 S. 2).

Des Weiteren werden in § 60 Abs. 3 des hamburgischen Entwurfs zulässige Disziplinarmaßnahmen bestimmt, die bis zu vier Wochen, also ggf. über die gesamte Arrestdauer, zulässig sind. Dies umfasst gemäß § 60 Abs. 3 Nr. 4 auch den vierwöchigen Ausschluss von Freizeitveranstaltungen.

Insgesamt überwiegen im hamburgischen Gesetzentwurf Regelungen, die eine erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests erfordern, dennoch stehen die beschriebenen und z.T. sehr restriktiven Maßnahmen der Gegenwirkung dazu im Gegensatz. Möglicherweise ist dies der inhaltlich und formal engen Anlehnung an das hamburgische Jugendstrafvollzugsgesetz (JStVollzG) geschuldet, die anhand des vorliegenden Gesetz-

entwurfs deutlich zu erkennen ist.

Regierungsentwurf für ein JAVollzG Schleswig-Holstein

Auch der Regierungsentwurf für ein JAVollzG des Landes Schleswig-Holstein (LT-Drs. 18/891) ist deutlich auf die erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests gerichtet. Ein Novum gegenüber den bisher vorgestellten Entwürfen stellt die Regelung in § 2 dar, die neben der spezialpräventiven Zielsetzung den Auftrag der Ausrichtung auf weitere Hilfs- und Betreuungsangebote für die Zeit nach der Entlassung festschreibt.

Darüber hinaus stellt der schleswig-holsteinische Entwurf als einziger auf die Erstellung und Fortschreibung eines pädagogischen Gesamtkonzepts unter Beteiligung von Fachkräften der Jugendhilfe sowie mit erziehungswissenschaftlicher Beratung ab (§ 3 Abs. 1).

Unter § 3 Abs. 3 wird die entwicklungspsychologische Orientierung des Gesetzentwurfs deutlich, da u.a. das Alter, die körperliche und seelische Gesundheit, der individuelle Entwicklungsstand sowie die unterschiedlichen Lebenslagen und Bedürfnisse der jungen Arrestierten bei der Arrestgestaltung zu berücksichtigen sind. Ebenso unterstreicht § 24 Abs. 2 die Ausrichtung der vorgesehenen Inhalte an den Lebenswelten der jungen Menschen: Es sollen ihnen im Bereich der Gesundheitsfürsorge Beratungs-, Behandlungs- und Betreuungsangebote unterbreitet werden, die jugendspezifisch zugeschnitten sind. In die gleiche Richtung geht § 37 Abs. 1, der bestimmt, dass die Hausregeln so zu verfassen sind, dass die jungen Menschen den Sinn und Zweck der Regeln für ein gemeinschaftliches Zusammenleben verstehen können. Als ausdrücklich partizipatives Element ist § 37 Abs. 2 zu bewerten, der die Mitbeteiligung der jungen Arrestierten bei der Erarbeitung von Regeln, die über die Hausregeln hinausgehen, regelt.

Der Gesetzentwurf Schleswig-Holsteins drückt an vielen Stellen seine Ressourcenorientierung gegenüber den jungen Arrestierten aus. So sollen gemäß § 4 Abs. 2 die Fähigkeiten und Begabungen der jungen Menschen ergründet und gefördert werden. Im Übrigen ist dieser Entwurf der einzige, der - neben der Förderung - die Ergründung der Ressourcen vorschreibt.

In § 4 Abs. 6 verdeutlicht der Gesetzentwurf Schleswig-Holsteins die intendierte Diagnosefunktion des Jugendarrests in Hinblick auf die Zeit nach der Entlassung. Es wird hier geregelt, dass die Zeit des Arrests auch dazu dient, den weitergehenden Förder- und Betreuungsbedarf der jungen Menschen zu ermitteln. Bisher stellt auch diese Bestimmung ein Alleinstellungsmerkmal dar.

Ähnlich verhält es sich mit den Bestimmungen zur Zusammenarbeit und Einbeziehung Dritter in § 7. Hier wird die proaktive Zusammenarbeit mit externen Fördereinstellungen betont. So regelt Abs. 4, dass Maßnahmen, die zur Betreuung der jungen

Menschen oder seiner Familie vor Arresteintritt initiiert wurden, bei der Arrestgestaltung zu berücksichtigen sind.

Die Betonung der Mitbeteiligung Dritter schlägt sich zudem in § 8 nieder, der u.a. in Abs. 3 regelt, dass die Personensorgeberechtigten und andere Personen an der Arrestgestaltung beteiligt werden können. Diese Regelung hebt sich in ihrer Tragweite und partizipativen Ausrichtung von der Mehrheit der hier vorgestellten Gesetzesentwürfen ab.

Dass der schleswig-holsteinische Gesetzesentwurf stark auf die Öffnung der Anstalten nach außen setzt, macht § 14 deutlich. Hier sollen insbesondere der fortgesetzte Schulbesuch bzw. das Erreichen der Ausbildungs- oder Arbeitsstätte sowie die Teilnahme an Förderangeboten außerhalb der JAA sicher gestellt werden (§ 14 Abs. 1). Allerdings ist diese Regelung als Kann-Bestimmung formuliert, so dass die JAA nicht zwingend verpflichtet wird, diese Punkte zu gewährleisten.

Die Bestimmungen zur Konfliktregelung in § 38 stellen dem Personal eine große Bandbreite an gegenwirkenden Erziehungsmitteln zur Verfügung (z.B. das Schreiben eines Aufsatzes gemäß Abs.3 Nr. 5, das in keinem der anderen Gesetzesentwürfe als Erziehungsmittel zu finden ist), die nicht nur als reine Disziplinierung zu deuten sind, sondern den jungen Arrestierten Perspektiven für positive Verhaltensänderungen eröffnen. So regelt § 38 Abs. 5 (wie auch der hamburgische Gesetzentwurf), dass bei Konflikten solche Maßnahmen angeordnet werden sollen, die mit der Verfehlung in Zusammenhang stehen.

Der erzieherischen Ausrichtung und den pädagogischen Innovationen, die den Gesetzesentwurf Schleswig-Holsteins deutlich kennzeichnen, laufen die Regelungen der §§ 26 und 43 zuwider. § 26 Abs. 2 sieht vor, dass die jungen Arrestierten, wenn bei ihnen besondere Fluchtgefahr besteht, gefesselt werden können. Überdies ist diese Vorschrift bei den „Maßnahmen auf dem Gebiet der Gesundheitsfürsorge“ angesiedelt, was inhaltlich wenig zielführend erscheint. Ebenso restriktiv ist § 43 Abs. 1 der für Maßnahmen des unmittelbaren Zwangs die Benutzung von (Hieb-)Waffen gestattet.

Entwurf eines JAVollzG der SPD-Fraktion in Hessen von 2013

Der im April 2013 von der SPD-Fraktion in den hessischen Landtag eingebrachte Entwurf für ein hessisches JAVollzO ist wie die anderen hier vorgestellten Vorschläge bzw. Gesetzesentwürfe zentral auf die erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests gerichtet.

Dennoch finden sich im vorliegenden hessischen Entwurf einige Alleinstellungsmerkmale. Zu nennen ist hier zunächst § 4 Abs. 1, der Angebote der Jugendbildungsarbeit

in den Themenkatalog der erzieherischen Gestaltung aufnimmt. Eine vergleichbare Bestimmung ist in den anderen Entwürfen nicht zu finden.

Innovativ gegenüber den anderen Gesetzesentwürfen und die Ausrichtung auf zielführende Jugendbildungsarbeit betonend ist zudem § 7, der die inhaltlichen Gestaltungselemente des Jugendarrests (u.a.) mit „Lern- und Bildungsangeboten“ betitelt.

Als einziger Entwurf verwendet der hessische den Begriff des „Förderplans“ (§ 6), der der Semantik der Förderschulen entspricht (die ebenfalls diesen Begriff verwenden) und damit zum einen ausdrücklich der Terminologie des BVerfG folgt, das die Entwicklungsförderung zum Auftrag der Jugendstrafrechtspflegeeinrichtungen erhoben hat. Zum anderen drückt der Begriff des Förderplans die Partikularität pädagogischer Bemühungen aus, die - gerade im begrenzten Feld des Jugendarrests - verdeutlicht, dass Hilfen nur annäherungsweise geleistet werden können.

Der im NRW-Gesetzesentwurf verwendete Begriff des Erziehungsplans ist zwar ein fachwissenschaftlich korrekter Ausdruck, birgt aber im Zusammenhang mit Maßnahmen und Angeboten der Jugendstrafrechtspflege die Gefahr von Missverständnissen: „Erziehung“ stellt hier einen historisch belasteten Begriff dar, der - fälschlicherweise - häufig mit Restriktionen verbunden wird.

Dass im hessischen Gesetzesentwurf von der Partikularität und Punktualität der spezialpräventiv ausgerichteten erzieherischen Bemühungen ausgegangen wird, unterstreicht die Zielformulierung in § 2 Abs. 1. Hier heißt es, dass der Jugendarrest einen Beitrag zu einem straffreien Leben der jungen Menschen leisten soll. Eine solche Formulierung findet sich nur im Gesetzesentwurf Schleswig-Holsteins (§ 2).

Ähnlich sind sich beide Entwürfe auch in den Bestimmungen zu den Hausregeln, zu denen der hessische Entwurf ebenso eine gemeinsame Erörterung mit den jungen Arrestierten vorsieht (§ 5 Abs. 2) und festlegt, dass die Hausregeln so zu verfassen sind, dass die jungen Menschen Sinn und Zweck der Regeln für ein gemeinschaftliches Zusammenleben verstehen können (§ 19).

Eine Ausnahme bildet der Entwurf bei den Bestimmungen zur Gesundheitsfürsorge. So eröffnet § 13 Abs. 3 die Möglichkeit der angeleiteten Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten. Angesichts der Bedeutung von gemeinsamen Mahlzeiten in der professionellen Erziehungsarbeit (siehe Abschnitt 2.5.1) wird hier das Bekenntnis zu einem erzieherisch gestalteten Alltag deutlich.

Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal stellt § 29 Abs. 1 dar, der regelt, dass die Bediensteten im Jugendarrest jugend- und kurzzeitpädagogisch qualifiziert sein sollen. Der hessische Entwurf konkretisiert damit als einziger die fachlichen Anforderungen an das Personal und betont gleichzeitig die Ausrichtung der Arrestgestaltung an fachpädagogischen Standards.

3.2.9 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Insgesamt betrachtet haben alle vorgestellten Gesetzesentwürfe bzw. Vorschläge für ein JAVollzG eine deutliche erzieherische Ausrichtung. Es finden sich viele Bestimmungen und Passagen, die die in Abschnitt 2.4 erläuterten Standards professionell pädagogischen Handelns bei Jugendlichen und Heranwachsenden erfüllen. So stellen einige der Gesetzesentwürfe auf Bildungsarbeit mit den jungen Menschen ab (u.a. der Einbezug von externen Bildungsstätten in die Gestaltung des Jugendarrests in § 9 Abs. 1 des NRW-Entwurfs oder § 7 des hessischen Gesetzesentwurfs, der Lern- und Bildungsangebote im Arrest vorsieht), fordern explizit die jugend- und kurzzeitpädagogische Qualifikation des Personals (§ 29 Abs. 1 des Entwurfs der SPD-Fraktion Hessen) und regeln, dass ein pädagogisches Gesamtkonzept entwickelt und fortgeschrieben werden muss (§ 3 Abs. 1 des Gesetzesentwurfs Schleswig-Holsteins).

An diesen Stellen heben sich die Gesetzesentwürfe klar von den Bestimmungen für den Jugendstrafvollzug ab und markieren die Eigenständigkeit des Jugendarrests. Angesichts der bereits vorgestellten historischen Entwicklung des Jugendarrests sowie der - teilweise sehr kontroversen - Positionen zur zukünftigen Handhabung und Ausgestaltung ist zu erkennen, dass innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums starke Entwicklungen im Bereich des Jugendarrests stattgefunden haben, die in bemerkenswerter Einigkeit die Notwendigkeit der erzieherischen Ausrichtung dieses Instruments im Blick haben.

Entgegen der auf rein juristischer Ebene stattfindenden und teilweise sehr kritischen Debatten um den Erziehungsgedanken im Jugendstrafrecht werden nun für den Jugendarrest erzieherische Konzepte gefordert, deren Ausgestaltung vermehrt in die Verantwortung der zuständigen Fachwissenschaften (u.a. die der Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik, (Entwicklungs-)Psychologie) gelegt wird. Dies erscheint insofern sinnvoll, als dass die Frage nach den Alternativen zur erzieherischen Ausgestaltung des Jugendarrests bestenfalls ins Leere und schlimmstenfalls in die Richtung einer rein repressiven Ausrichtung laufen, zumal das BVerfG in seinem Urteil vom 31.05.2006 klargestellt hat, dass die Maßnahmen der Jugendstrafrechtspflege auf die Entwicklungsförderung der jungen Menschen abzustellen haben.

Die Beteiligung der zuständigen Fachwissenschaften ist notwendig, da eine ausschließlich juristische Auseinandersetzung mit dem Erziehungsgedanken keinen Aufschluss darüber geben kann, wie die Praxis konkret gestaltet sein soll. Auch läuft eine rein rechtswissenschaftliche Diskussion Gefahr, pädagogischen Ansätzen das Risiko der „Kontrollerweiterung“ zu unterstellen, wie Schumann es sieht (siehe Abschnitt 3.2.8). Dass dies nicht der Fall und auch in extrem kurzen Zeiträumen eine sinnvolle und zielführende pädagogische Gestaltung möglich ist, wurde in Abschnitt 2.5.1 ausgeführt.

Dennoch entsprechen die Gesetzesentwürfe dem in dieser Arbeit vorgestellten „Ideal“ professionell pädagogischen Handelns im Jugend- und Heranwachsendenalter nicht

auf ganzer Linie. Sie offenbaren mehrheitlich auch sehr restriktive Elemente, die deutlich an die entsprechenden Regelungen für den Jugendstrafvollzug angelehnt sind und deren Notwendigkeit nicht ersichtlich wird bzw. die für den Rechtscharakter des Jugendarrests unverhältnismäßig erscheinen.

So sind die Bestimmungen zum „Unmittelbaren Zwang“ fast durchweg den jeweiligen Jugendstrafvollzugsgesetzen entnommen und sehen z.T. den Gebrauch von (Hieb-)Waffen vor sowie die Fesselung der jungen Arrestierten bei Selbst- und Fremdgefährdung und bei Entweichungsgefahr.

Ausgesprochen restriktiv erscheint auch die Bestimmung des hamburgischen Gesetzentwurfs, dass bestimmte Disziplinarmaßnahmen - darunter auch der Ausschluss von Freizeitveranstaltungen - bis zu vier Wochen gelten können (§ 60 Abs. 3). Es bleibt die Frage, wie das dort formulierte Ziel des Arrests - ein Leben ohne Straftaten - sowie die Grundsätze der Vollzugsgestaltung - u.a. die erzieherische Gestaltung - umgesetzt werden sollen, wenn junge Arrestierte im schlimmsten Falle bis zu vier Wochen an einem großen Teil der Arrestangebote überhaupt nicht teilnehmen dürfen.

Es zeigt sich, dass die Gesetzesentwürfe einerseits große Bemühungen um eine erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests enthalten und in diesem Zusammenhang durchaus Innovationen zu finden sind (Bildungsarbeit, partizipative Elemente, Öffnung der Anstalten nach außen, verstärkte Sicherung der Nachhaltigkeit etc.). Andererseits erscheinen diese Bemühungen nicht immer konsequent, wenn inhaltliche und formale Parallelen zum - restriktiveren - Jugendstrafvollzug deutlich werden, die dem grundlegenden erzieherischen und eigenständigen Ansatz der Gesetzesentwürfe zuwiderlaufen.

Die hier vorgestellten Positionen zum Jugendarrest von Vertreterinnen und Vertretern aus Praxis und Wissenschaft offenbaren insgesamt eine große Bandbreite, wie eingangs bereits erwähnt wurde. Trotz der teilweise sehr unterschiedlichen Auffassungen zur zukünftigen Ausrichtung und Handhabung des Jugendarrests gibt es einige Argumentationen bzw. Kritikpunkte, die allen Auffassungen gemeinsam ist. Dazu sind folgende zu zählen:

- dem Jugendarrest mangelt es an Alternativen im Bereich der kurzen freiheitsentziehenden Maßnahmen,
- der Jugendarrest hat „aufschiebende“ Wirkung und erfüllt eine Vermeidungsfunktion hinsichtlich der Verhängung von Jugendstrafen bzw. Untersuchungshaft,
- der Jugendarrest ist nicht nützlich hinsichtlich seiner gesetzlichen Zielfunktion und nicht positiv wirksam im erzieherischen Sinne,
- im Jugendarrest befindet sich nicht die „richtige“ Klientel bzw. es besteht Unklarheit darüber, welche Klientel „arrestgeeignet“ ist; es werden eher die „Arrestun-

geeigneten“ zu Jugendarrest verurteilt, bei denen eine derart kurze Intervention ohnehin nichts ausrichtet,

- in der Öffentlichkeit und insbesondere in der Sanktionspraxis besteht das Bedürfnis nach kurzen Freiheitsstrafen.

Es wurde bereits erwähnt, dass in dieser Arbeit die Position der Reformierung des Jugendarrests durch seine Pädagogisierung vertreten wird. Diese soll hier begründet werden, nachdem die übrigen vorgestellten Positionen - aus der Perspektive der genannten Auffassung - bewertet wurden.

Für die Beibehaltung des Jugendarrests in seiner gegenwärtigen Form spricht seine Vermeidungsfunktion für härtere Sanktionen. Der Argumentation hingegen, dass der gegenwärtige Arrestvollzug dann seine gesetzliche Zielsetzung erfüllen könne, wenn er ausschließlich bei der „geeigneten“ Klientel verhängt würde, ist nur schwer zu folgen. So bleibt völlig offen, welche Klientel im Detail geeignet sein soll und an welchen Faktoren sich die Jugendrichterinnen und Jugendrichter orientieren sollen, um den Jugendarrest bei der „richtigen“ Klientel zu verhängen.

Wenn in diesem Zusammenhang von „Augenmaß“ bezüglich der Judikative die Rede ist, so stellt sich die Frage, auf welchen fachlichen Standards - denkbar wären ja die unter 3.2.1 vorgestellten Mindeststandards zum Jugendarrest von 2009 - dieses beruhen soll und ob Jugendrichterinnen und Jugendrichter qua Profession eine Beurteilung der Förderbedarfe von jungen straffällig gewordenen Menschen vornehmen können (kritisch: Grunewald 2002, 458). Hier käme der Jugendgerichtshilfe eine Schlüsselrolle zu, allerdings ist aus der Praxis hinreichend bekannt, dass sie diese nur punktuell wahrnimmt (vgl. in Bezug auf die Jugendgerichtshilfe Trenczek 2003, 171).

Offen bleibt auch, wie in der Judikative Einigkeit bezüglich der Schwelle, ab der zum Mittel des Jugendarrests gegriffen wird, hergestellt werden kann. Die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen im JGG liefern hier nur einen Rahmen, der in der Sanktionspraxis durchaus sehr unterschiedlich ausgefüllt wird.

Selbst wenn hier ein Konsens hergestellt werden könnte, der die Verhängung von Jugendarrest ausschließlich bei der „geeigneten“ Klientel im Blick hätte, ist immer noch nicht geklärt, ob der gegenwärtige Jugendarrest bei dieser tatsächlich positive Wirksamkeit verspräche im Sinne der gesetzlichen Zielbestimmung. Die vorgestellten Befunde zum Jugendarrest sind zwar insgesamt sehr spärlich, lassen aber zumindest vermuten, dass dies nicht der Fall ist.

Nachvollziehbar ist hingegen das Argument, dass der Vorteil des Jugendarrests gegenüber den ambulanten Maßnahmen darin besteht, dass die jungen Menschen hier aus ihrem - oftmals schwierigen - Umfeld herausgelöst sind und sich nicht entziehen können. Es ist aber zweifelhaft, ob dies ein hinreichendes Argument für die Beibehaltung des Status Quo darstellt, denn die „Verfügbarkeit“ der jungen Menschen im Jugendarrest

ist nur dann zweckdienlich, wenn ihnen inhaltlich etwas „geboten“ wird im Sinne des gesetzlichen Auftrags. Dass der gegenwärtige Jugendarrest dazu durchgängig in der Lage ist, kann angesichts der Forschungsbefunde nicht bestätigt werden.

Die ersatzlose Abschaffung des Jugendarrests, weil dieser mehr schadet denn nützt, erscheint daher zunächst als eine „verlockende“ Perspektive. Allerdings ist das Argument seiner aufschiebenden Wirkung nicht von der Hand zu weisen (siehe Abschnitt 3.2.8), so dass wohl mit der Ersetzung des Jugendarrests durch die Jugendstrafe zu rechnen wäre. Wenn jener also lediglich Schaden bei seiner Klientel anrichtet, seine Abschaffung aber nicht ohne weiteren Schaden umzusetzen wäre, spricht dies eher für die Reformierung des Jugendarrests.

Möglicherweise ist eine Abschaffung des Jugendarrests über seine Pädagogisierung als „EXIT-Strategie“ denkbar (Bihs & Walkenhorst 2009, 15; ähnlich auch schon Dünkel 1990a, 354), Voraussetzung dafür wäre aber wiederum die Reformierung dieses Instruments.

Gegen die Abschaffung des Jugendarrests spricht zudem die aktuelle politische Situation, die es - auch angesichts der Einführung neuer Arrestformen („Warnschussarrest“) - utopisch erscheinen lässt, dass jene in naher Zukunft erfolgen wird (vgl. zustimmend Kolberg & Wetzels 2012, 125).

Ähnlich sehen es die Vertreterinnen und Vertreter der Position, dass der Jugendarrest unter der Neukonzeption aller freiheitsentziehenden Maßnahmen abzuschaffen ist. Aus diesem Grunde soll das Bedürfnis nach kurzen Freiheitsstrafen hier durch die Einführung der Jugendstrafe ab einer Woche bzw. durch die Abschaffung der Mindestgrenze für die Jugendstrafe gestillt werden.

Nicht nachvollziehbar - und entgegen dessen Ansicht - erscheint dabei Feltes Argument, dass der Jugendarrest ohnehin bereits eine kurze Freiheitsstrafe darstellt. Dies ist nicht der Fall, da dieser nicht die Rechtswirkung einer Strafe entfaltet.

Sehr problematisch scheint auch, dass bei der Abschaffung des Jugendarrests zu Gunsten der kurzen Freiheitsstrafe junge Menschen, die bisher zu Jugendarrest verurteilt wurden, mit dem Strafmakel belegt würden. Dies widerspricht der grundsätzlichen Ausrichtung des Jugendstrafrechts, auf den jungen Menschen erzieherisch einzuwirken und die Jugendstrafe als „ultima ratio“ zu belassen und läuft ferner der Auffassung des Bundesverfassungsgerichts entgegen, wonach die Entwicklung junger Menschen noch offen und (positiv) beeinflussbar ist. Durch die Verurteilung zu einer Jugendstrafe gelten die jungen Menschen aber als vorbestraft, was die Gefahr der negativen Beeinflussung - u.a. durch Stigmatisierungen (siehe auch Abschnitt 2.3.1) - ihrer zukünftigen Entwicklung birgt.

Ein Jugendarrest bzw. eine kurze Freiheitsstrafe mit ausschließlich repressiver Funktion, wie Feltes es fordert, führt unweigerlich zu Frage, was dieser bewirken soll. Wie

bereits hinreichend dargestellt, hat sich die repressive „short-sharp-shock“ - Ideologie nicht bewährt, so dass der Sinn und Zweck einer repressiven kurzen Freiheitsstrafe nicht ersichtlich ist.

Nachvollziehbarer ist eher Dünkels Idee, langfristig Konzepte eines stationären sozialen Trainingskurses zu entwickeln, um die freiheitsentziehenden Maßnahmen grundsätzlich zu verkürzen und letztlich die Verhängung von längeren Jugendstrafen obsolet zu machen. Ob damit aber die Bedürfnisse der Sanktionspraxis nach kurzen Freiheitsstrafen bedient werden können, muss offen bleiben.

Die Argumentation hinsichtlich einer Reform des Jugendarrests innerhalb eines grundlegend reformierten Rechtsfolgensystems des JGG ist zunächst nachvollziehbar. Die bereits angestellten Überlegungen sowie die Ergebnisse der empirischen Arrestforschung sprechen eher für die von der DVJJ unterbreiteten Vorschläge (Abschaffung des Freizeit- und Kurzarrests, Streichen der Formulierung, die das „Ehrgefühl“ der jungen Arrestierten betreffen etc.). Implizit weisen diese aber auf eine notwendige Pädagogisierung des Jugendarrests hin. In diese Richtung weisen auch die 2009 von der „Fachkommission Jugendarrest“ unter dem Dach der DVJJ verabschiedeten Mindeststandards zum Jugendarrest (siehe Abschnitt 3.2.1).

Die Auffassung, dass der Jugendarrest im Sinne einer Pädagogisierung reformiert werden muss, ist auch die in dieser Arbeit vertretene Position. Dies wird folgendermaßen begründet:

Mit der Abschaffung des Jugendarrests ist nach gegenwärtiger politischer Lage nicht zu rechnen. Dies belegen die Einführung des „Warnschussarrests“, der eine Ausweitung des Jugendarrests bedeutet, sowie die Errichtung von neuen JAAen in einigen Bundesländern (z.B. die JAA Regis-Breitungen in Sachsen, die JAA Rastatt in Baden-Württemberg oder die JAA Gelnhausen in Hessen sowie die Erweiterung der JAA Wetter um 9 Arrestplätze).

In der Tat hat der Jugendarrest außerdem eine aufschiebende Wirkung für härtere Sanktionen und stellt somit eine Chance für die betroffenen jungen Menschen dar, weil ihnen durch diese Maßnahme ihre Zukunft nicht „verbaut“ wird. Diese Argumente sprechen zunächst für die Beibehaltung des Jugendarrests.

Für die Pädagogisierung dieses Instruments spricht die gesetzliche Ausgangslage. Die Bestimmungen des JGG sehen gemäß § 2 Abs. 1 S. 2 und § 90 Abs. 1 S. 2 die erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests vor. Dies unterstreicht das Urteil des BVerfG vom 31.05.2006, das den Auftrag der Entwicklungsförderung junger Menschen in Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege formuliert.

Hinzu kommt die Tatsache, dass die jungen Menschen im Jugendarrest verfügbar sind, weil sie sich dieser Maßnahme nicht - wie bei ambulanten Maßnahmen - entziehen können und aus ihrem - häufig problematischen - sozialen Umfeld herausgelöst sind. Aus

pädagogischer Sicht stellt das eine günstige Grundlage für die Arbeit mit schwierigen jungen Menschen dar. Auf dieser muss aber inhaltlich aufgebaut werden, damit die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll genutzt wird und die Daseinsberechtigung sowie der Vorteil einer stationärer Maßnahme gegenüber ambulanten herausgearbeitet wird. Der Weg dafür ist die Ausarbeitung, Umsetzung und Fortschreibung eines zielführenden pädagogischen Gesamtkonzepts.

Der Nutzen einer solchen Pädagogisierung besteht neben der sinnvollen Zeitfüllung in der Erfüllung des gesetzlichen Auftrags des Jugendarrests, der Wahrung der Menschenwürde der jungen Klientel sowie in der bestehenden Chance, positive Veränderungen hinsichtlich der Zukunft der jungen Menschen wenigstens anstoßen zu können. Ferner könnte ein pädagogisierter Jugendarrest eine Diagnosefunktion für weitergehende Maßnahmen und Angebote übernehmen.

Ein konsequent erzieherisch ausgestalteter Jugendarrest stellt sich auch in den Dienst der betroffenen jungen Menschen. Der Jugendarrest ist für sie ein bestehendes Faktum, dem sie nicht ausweichen können. In ihrem Sinne muss - und immerhin sind es jährlich ca. 12.000 junge Menschen, die den Jugendarrest durchlaufen (siehe Abschnitt 1) - alles dafür getan werden, das sie diesen nicht als „Zeitverschwendung“ oder reine Repression ohne sinnvolle Anstöße für eine zukünftig positive Lebensführung empfinden.

Die bedeutsamsten Variablen dabei stellen weder die fachlichen Diskussionen noch die politischen Entwicklungen bezüglich des Jugendarrests dar. Das beste pädagogische Konzept und die innovativsten Gesetze nützen nichts, wenn diese nicht vor Ort von fähigem, professionellem und engagiertem Personal umgesetzt werden.

Allerdings kann ein zukünftig pädagogisch ausgestalteter Jugendarrest nicht dazu dienen, mögliche Misserfolge (z.B. Rückfälle) den betroffenen jungen Menschen umso mehr vorzuwerfen mit dem Argument, ihnen sei nun die bestmögliche Hilfe zuteil geworden.

Es gilt weiterhin, Verständnis und Wissen um die teilweise Unbeständigkeit junger Menschen zu haben bei gleichzeitigem Vertrauen in ihre positive Entwicklungsfähigkeit. Ein Teil von ihnen benötigt mehr Zeit und mehrere Versuche, um ein selbstständiges Leben in sozialer Verantwortung führen zu können. Die Ergebnisse der Ausstiegsforschung (siehe Abschnitt 2.2.2) weisen darauf hin, dass dieses Ziel in der Regel - früher oder später - erreicht wird (so auch Streng 1994, 85).

Inwieweit die hier vorgestellten curricularen Bausteine bereits Bestandteile des Arrestvollzuges (in Nordrhein-Westfalen) bilden und in welcher Weise die abgeleiteten erziehungswissenschaftlich fundierten Erkenntnisse, Methoden und Spezifika dabei zu Grunde gelegt werden, soll anhand der im folgenden Teil II dieser Arbeit vorgestellten empirischen Untersuchung überprüft werden.

In einem anschließenden Teil III münden die theoretischen Überlegungen zur pädago-

gischen Konzeption des Jugendarrests und die empirischen Befunde in einen Ausblick, der einen Vorschlag zur inhaltlichen Programmgestaltung beschreibt.

Teil II

Befunderhebung zum Jugendarrest in NRW

Kapitel 4

Forschungsdesign

Die folgende Befunderhebung über den Jugendarrest in Nordrhein-Westfalen verfolgt das Ziel, den gegenwärtigen „Ist-Stand“ bezüglich der Rahmenbedingungen, Strukturen, Inhalte, Prozesse sowie der Klientel der Arresteinrichtungen zu erhellen. Damit sollen vorhandene pädagogische Handlungsräume und Optimierungsbedarfe ausgelotet werden, die im nachfolgenden Teil III in eine auf theoretischen Erkenntnissen und empirischen Befunden basierende pädagogische Konzeption für den Jugendarrest münden.

Im Anschluss wird zunächst das der Befunderhebung zu Grunde liegende Forschungsdesign erläutert, das die Entwicklung der Forschungsfragen, die Ableitung der Hypothesen, die methodische Vorgehensweise sowie die Stichprobenauswahl beschreibt. Es schließen sich die Vorstellung der Ergebnisse sowie ihre Diskussion vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit an.

4.1 Entwicklung der Forschungsfragen

Auf Grund der in Abschnitt 3.2.5 dargestellten Forschungslücke bezüglich des Jugendarrests ist der Rückgriff auf vorhandene empirische Daten - insbesondere unter der Fragestellung der pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests - nur begrenzt möglich.

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung verfolgt daher das Anliegen, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten.

Dazu sind zwei Bereiche von Interesse:

1. Die empirische Erfassung der veränderlichen und nicht veränderlichen Bedingungen der Praxis des Jugendarrests: Dieser Bereich soll v.a. darüber Aufschluss geben, ob und welcher Optimierungsbedarf hinsichtlich einer pädagogischen

Ausgestaltung des Jugendarrests besteht und welche zielführenden Projekte und Erfolge, die bisher nicht dokumentiert wurden, vorhanden sind.

Hier sollen folgende Variablen erfasst werden: *Personalausstattung und -qualifikation, inhaltliche Gestaltung, materiell-räumliche Ausstattung* sowie *organisatorische Rahmenbedingungen*.

Diese Variablen sind deshalb von Bedeutung, da die in Abschnitt 3.2.5 dokumentierten Forschungsergebnisse geschlossen darauf hinweisen, dass diese (zusammen mit den Lebenslagen der Klientel; siehe unten) die zentralen Problembereiche der Arrestwirksamkeit markieren.

Zudem kommt den genannten Faktoren für die Konzeption eines pädagogischen Programms eine Schlüsselfunktion zu. Das belegen die Ausführungen zur Erziehung als professionelles Handeln in Abschnitt 2.4.

2. Die Erhebung von Daten zur Klientel der JAAen: Hier soll beleuchtet werden, wie sich die faktischen Ausgangslagen der jungen Menschen darstellen, um ein darauf abgestimmtes Arrestcurriculum beschreiben zu können.

Dabei geht es insbesondere um die Erfassung der vorhandenen Förderbedarfe der jungen Arrestierten, da zwar zahlreiche Debatten um die rechtlich normierte Zielgruppe des Jugendarrests geführt werden (siehe Abschnitt 3.2.1), aber auf Grund der bestehenden Forschungslücke nur unzureichend bekannt ist, welche jungen Menschen sich tatsächlich im Jugendarrest befinden.

Der Sinn und Zweck dieser Erhebung besteht in der Konzeption eines pädagogischen Programms, das klientelgerecht gestaltet und so in der Lage ist, die jungen Menschen im Jugendarrest zu erreichen.

Bei diesem Untersuchungsbereich sollen folgende Variablen erfasst werden: *Lebens- und Lernausgangslagen* sowie *strafrechtliche (Vor-)Belastungen* der Arrestklientel.

Die Variablen *Lebenslagen* und *Lernausgangslagen* sollen die vorhandenen Förderbedarfe der jungen Arrestierten erhellen und Aufschluss darüber geben, welche Angebote der Entwicklungsförderung bei ihnen zielführend und notwendig sind.

Die Variable *strafrechtliche (Vor-)Belastungen* soll zur Klärung der Frage beitragen, ob der Jugendarrest mehrheitlich bei strafrechtlich gering (vor-)belasteten jungen Menschen verhängt wird (die sog. „Arrestgeeigneten“) und somit eher einem „short-sharp-shock“ Ansatz folgt oder ob der Jugendarrest vornehmlich solche jungen Menschen erreicht, die bereits durch mehrfaches und schweres straffälliges Verhalten in Erscheinung getreten sind (die sog. „Arrestungeeigneten“).

Vor diesem Hintergrund soll erhellert werden, ob die gegenwärtige Konzeption des Jugendarrests in der Lage ist, die sich dort befindliche Klientel zu erreichen bzw. inwiefern dieses modifiziert werden müsste oder ob möglicherweise Korrekturen bei der anvisierten Zielgruppen notwendig sind.

Da die Erfassung der beschriebenen Variablen in diesem Forschungsbereich über die Analyse von Arrestantinnen- und Arrestantenakten erfolgen soll (siehe Abschnitt 4.3.2), ergibt sich als „Nebenprodukt“ auch Aufschluss darüber, welche Informationen dem Personal für die individuelle Planung der Arrestzeit zur Verfügung stehen und welche Informationen im Rahmen einer (Kurzzeit-)Diagnose erhoben sowie dokumentiert werden.

Insgesamt ergeben sich daraus folgende Leitfragen:

- 1. Wie stellt sich die aktuelle personelle, inhaltliche, materiell-räumliche sowie organisatorische Ausgestaltung der Jugendarrestanstalten in Nordrhein-Westfalen dar?**

- 2. Wie stellen sich die Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestantinnen und Arrestanten im Jugendarrest Nordrhein-Westfalens dar?**
 - 2a. Welche Informationen sind über die Arrestantinnen und Arrestanten bei der Aufnahme in den Jugendarrest bekannt und welche Informationen werden während des Jugendarrests erhoben?**

- 3. Welche Anknüpfungspunkte und Optimierungsbedarfe für eine zu gestaltende pädagogische Konzeption des Jugendarrests ergeben sich daraus?**

4.2 Ableitung der Hypothesen

Mit Blick auf die Ausführungen zum Jugendarrest und insbesondere der dort dargestellten Forschungsbefunde (siehe Abschnitt 3.2.5) lassen sich aus diesen Forschungsfragen folgende Hypothesen ableiten:

Ad 1) Hypothese H_1 : *Die aktuelle personelle, inhaltliche, materiell-räumliche sowie organisatorische Situation der Jugendarrestanstalten in Nordrhein-Westfalen bietet mehrheitlich keinen hilfreichen Rahmen für die Implementierung einer pädagogischen Konzeption.*

(Nullhypothese H_0 : *Die aktuelle Situation des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen bietet einen hilfreichen Rahmen für die Implementierung einer pädagogischen Konzeption.*)

Es ist zu vermuten, dass die Personalausstattung und -qualifikation der JAAen Nordrhein-Westfalens ähnliche Mängel aufweist, wie es bereits Hinrichs (1999), Kobes & Pohlmann (2003) und Jaeger (2010) in ihren jeweiligen Untersuchungen dazu herausarbeiteten (siehe Abschnitt 3.2.5). So ist insbesondere davon auszugehen, dass die Bediensteten des nordrhein-westfälischen Jugendarrests nicht oder nicht flächendeckend über eine einschlägige fachliche Qualifikation für die Arbeit im Jugendarrest verfügen.

Auch wird vermutet, dass dieser Umstand nicht durch das Angebot von Personalfortbildungen kompensiert wird. Die oben genannten Untersuchungen belegen außerdem, dass die Personalausstattung in den JAAen mangelhaft ist, da weder genügend Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des AVD noch eine ausreichende Besetzung mit Fachdienststellen vorhanden ist, um einen erzieherisch geprägten Arrestvollzug zu gewährleisten. Eine ähnliche Situation wird für den gegenwärtigen Arrestvollzug in Nordrhein-Westfalen angenommen.

Die Vermutung, dass die inhaltliche Ausgestaltung des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen keiner konsistenten pädagogischen Konzeption entspricht, basiert auf den Forschungsergebnissen des Abschnitts 3.2.5, die bestätigen, dass inhaltliche Aktivitäten und Angebote in den JAAen eher von den Neigungen und Fähigkeiten des Personals vor Ort abhängen anstatt einem aufeinander abgestimmten pädagogischen Programm zu folgen.

Hinzu kommt das Ergebnis von Kobes & Pohlmann (2003) (siehe ebd.), dass die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung in den von ihnen untersuchten JAAen wegen der finanziellen Situation begrenzt sind und deshalb überwiegend keine Anleitung zu sinnvoller Freizeitgestaltung stattfindet.

Die Annahme, dass die materiellen Gegebenheiten des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen keinen hilfreichen Rahmen für die Implementierung einer pädagogischen Konzeption bieten, basiert im Wesentlichen auf den Ergebnissen der Untersuchung Hinrichs (1999) (siehe Abschnitt 3.2.5). Dieser kommt darin zu dem Schluss, dass die Arrestanstalten häufig nicht einmal dem Standard von Strafanstalten entsprechen, weil sowohl die sanitären Verhältnisse als auch die Ausstattung mit Mobiliar mehrheitlich unzureichend sind.

Wenn diese basalen Ausstattungen bereits mit Mängeln behaftet sind, bleibt nur zu vermuten, dass auch Materialien für eine inhaltliche und zielführende Programmgestaltung (z.B. eine ausreichende Anzahl an Gruppenräumen, Material für Bildungs- und Unterrichtseinheiten wie Moderationskoffer, Medienausstattung etc., Kücheneinheiten zur Selbstverpflegung, Sportgeräte, eine jugend- und heranwachsendengerechte Bücherausstattung, Außenanlagen etc.) mehrheitlich eher nicht oder nicht ausreichend zur Verfügung stehen.

Organisatorische Erschwernisse hinsichtlich einer pädagogischen Konzeption werden für den nordrhein-westfälischen Jugendarrest ebenfalls auf der Grundlage der in Abschnitt 3.2.5 ausgeführten Forschungsbefunde angenommen.

So sind die Zeiträume zwischen Straftatbegehung und Arrestantritt mehrheitlich zu lang, um den jungen Menschen durch den Arrestvollzug das Unrecht ihres Verhaltens verdeutlichen zu können (siehe ebd.). Da keine gegenteiligen (empirischen) Indizien vorhanden sind, muss diese Situation zunächst auch für den gegenwärtigen nordrhein-westfälischen Jugendarrest angenommen werden.

Die Forschungsbefunde belegen zudem, dass die JAAen häufig (und gesetzwidrig) Strafanstalten angegliedert sind und teilweise - auf Grund von Umwidmungen von Strafin Jugendarrestanstalten - einen „Knastcharakter“ haben. Auch Eisenhardt (siehe Abschnitt 3.2.3) wies bereits auf diesen Umstand hin.

Es wird daher vermutet, dass auch die nordrhein-westfälischen JAAen baulich eher an Strafanstalten angelehnt sind und so den erzieherischen Anspruch sowie die Tatsache, dass der Jugendarrest keine echte Kriminalstrafe darstellt, auf dieser Ebene nicht verdeutlichen.

Zur Vernetzung und Zusammenarbeit der JAAen mit externen Förderinstitutionen und Personen zur Sicherung der Nachhaltigkeit geben die vorgestellten Forschungsergebnisse wenig Aufschluss. Bekannt ist lediglich, dass die Besuchsregelungen in den JAAen mehrheitlich relativ restriktiv gestaltet sind (siehe Abschnitt 3.2.5).

Angesichts der dargestellten und oftmals nur punktuellen inhaltlichen Ausgestaltung sowie der mehrheitlich mangelhaften personellen Ausstattung kann nur vermutet werden, dass die JAAen Nordrhein-Westfalens nicht in eine Infrastruktur der Vernetzung mit externen Förderinstitutionen eingebunden sind.

Ad 2) Hypothese H₂: *Wenn die aktuelle Situation der Jugendarrestanstalten in Nordrhein-Westfalen keinen hilfreichen Rahmen für die Implementierung einer pädagogischen Konzeption bietet, dann können dort die jungen Arrestantinnen und Arrestanten, die sich mehrheitlich in riskanten Lebenslagen befinden und mehrheitlich über keine Perspektiven eröffnende Schulbildung (bzw. Berufsbildung) verfügen, nicht adäquat gefördert werden.*

(Nullhypothese H₀: *Die gegenwärtige Situation der Jugendarrestanstalten in Nordrhein-Westfalen ist dazu geeignet, die jungen Arrestantinnen und Arrestanten angemessen zu fördern.*)

Das Konzept der „Lebenslage“ kann in der sozialpädagogischen Dimension als „die sozial abgestuften Zugänge bzw. Zugangsmöglichkeiten zu materiellen, immateriellen und sozialen Ressourcen (eingeschlossen soziale Unterstützung und Zugänge zu sozialen Netzwerken) und die damit gegebenen Rahmungen sozialer und individueller Spielräume“ (Chassé 1999, 150) verstanden werden.

Auch das Risiko- und Schutzfaktorenmodell (siehe Abschnitt 2.2) beschreibt unterschiedliche Lebenslagen. Von „schwierigen Lebenslagen“ ist auf dieser Grundlage dann auszugehen, wenn Risikofaktoren kumulieren („Multi-Problem-Milieu“): schlechte finanzielle Ausstattung, geringe Bindung an schulische und berufliche Werte, geringe Strukturiertheit des alltäglichen familiären Lebens sowie Alkohol- und Drogenmissbrauch, hohe innerfamiliäre Konflikthaftigkeit, geringe elterliche Erziehungskompetenz und Devianz in der Nachbarschaft (vgl. Beelmann & Raabe 2007, 110f.).

Die Hypothese H₂ ergibt sich aus den dargestellten Forschungsergebnissen zur Arrestklientel, in denen einheitlich von jungen Menschen aus eher schwierigen Lebenslagen ausgegangen wird (siehe Abschnitt 3.2.5).

So scheinen die jungen Arrestierten mehrheitlich über „erhebliche Sozialisationsdefizite“ (Pfeiffer & Strobl 1991) und Förderbedarfe insbesondere auch im Lernbereich zu verfügen (vgl. Kobes & Pohlmann 2003, 374). Als weitere Belastungsfaktoren können Drogen- und Schuldenproblematiken, abgebrochene Ausbildungs- und Schulkarrieren, Arbeitslosigkeit und die vorhergehende Unterbringung in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe genannt werden. Auch die familiäre Situation ist bei einem großen Teil der jungen Arrestierten als schwierig zu bezeichnen (siehe ebd.).

Auf dieser Grundlage ist anzunehmen, dass sich die jungen Arrestantinnen und Arrestanten im nordrhein-westfälischen Jugendarrest ebenfalls in schwierigen Lebenslagen befinden und mehrheitlich Förderbedarfe im Bereich der schulischen bzw. beruflichen Bildung aufweisen.

Mit Blick auf die Hypothese H₁ wird vermutet, dass die gegenwärtige Situation der JAAen Nordrhein-Westfalens die sich dort befindlichen jungen Arrestierten in der

Mehrheit nicht angemessen fördern kann, da nicht genügend Ressourcen vorhanden sind, die beschriebenen Förderbedarfe in geeigneter Weise zu bearbeiten.

Auch die angenommenen überwiegend schwierigen Lebenslagen, in denen sich die jungen Arrestierten befinden, lassen vermuten, dass der Jugendarrest Nordrhein-Westfalens gegenwärtig nicht über genügend personelle, inhaltliche, materiell-räumliche sowie organisatorische Ressourcen und Strukturen verfügt, um diese in angemessener Form (und hinsichtlich es gesetzlichen Ziels) zu erreichen.

Ad 2a) Hypothese H_{2a} : *Die schriftliche Dokumentation über die Arrestantinnen und Arrestanten im nordrhein-westfälischen Jugendarrest enthält keine vollständigen Informationen über die für eine förderliche Planung relevanten Lebensbereiche, die für die nachhaltige Arrestgestaltung notwendig sind.*

(Nullhypothese H_0 : *Die Aktenlage vor Ort enthält umfangreiches Dokumentationsmaterial, anhand dessen eine förderliche Planung für eine nachhaltige Arrestgestaltung möglich ist.*)

Wie in Abschnitt 4.1 erwähnt, sollen Befunde zu den Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestklientel über die in den JAAen vorliegenden schriftlichen Dokumentationen erhoben werden. Dadurch ergibt sich zwangsläufig die Fragestellung, welchen Aufschluss diese Dokumentationen über die in den JAAen vorgenommene individuelle (Förder-)Planung liefert. Es muss auch davon ausgegangen werden, dass die Akten kein getreues Abbild der Wirklichkeit liefern (diese Problematik soll im nächsten Abschnitt diskutiert werden).

Die Hypothese H_{2a} basiert auf der Vermutung, dass die Aktenführung in den Arrestanstalten nicht nach einem vorgegebenen Qualitätsmanagement bzw. auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse getätigt wird. Diese Annahmen beruhen auf Gesprächen der Verfasserin mit Bediensteten des Jugendarrest in Nordrhein-Westfalen sowie auf der Vermutung, dass die zeitlich eng gefasste Verweildauer im Jugendarrest dazu führt, dass eine intensive Aktenführung vom Personal als weniger dringlich erachtet wird bzw. zeitlich kaum zu leisten ist.

Die vorliegenden Forschungsbefunde zum Jugendarrest, die insbesondere den Personal- und Zeitmangel hervorheben, weisen zudem auf eine eher rudimentäre schriftliche Dokumentation der Arrestarbeit hin.

Die hier angestrebte Befunderhebung über den nordrhein-westfälischen Jugendarrest verfolgt nicht das Anliegen, Defizite herauszustellen, die für eine Abschaffung des Jugendarrests sprechen. Wie mehrfach erwähnt, sollen vielmehr Leitlinien für eine pädagogische Arrestkonzeption auf der Grundlage theoretischer und empirischer Erkenntnisse erarbeitet werden, die der (pädagogischen) Reform des Jugendarrests dienen und

so für die Beibehaltung des Jugendarrests - allerdings in veränderter Form - sprechen. Zwar lassen die vorgestellten Hypothesen nach der Sichtung der vorliegenden Forschungsbefunde keine optimistischere Richtung zu, dennoch sollen Reformbedarfe für die zukünftige pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests abgeleitet werden, die in Teil III dieser Arbeit beschrieben werden.

4.3 Methodische Vorgehensweise

Die methodische Vorgehensweise zur Überprüfung der formulierten Hypothesen gestaltete sich in ihrer Umsetzung auf Grund von Widerständen der Justizministerien bzw. -behörden der Länder sowie der JAAen als schwierig.

So konnte ein ursprünglich geplantes Forschungsdesign nur rudimentär umgesetzt werden, was eine erneute und modifizierte Planung erforderte, um aussagefähiges Datenmaterial zu erhalten.

Deshalb soll im Folgenden im Vorgriff auf die Beschreibung der Durchführung der Untersuchung die ursprüngliche Planung kurz vorgestellt werden, um die weitere Planung der methodischen Vorgehensweise nachvollziehen zu können.

4.3.1 Ursprünglich geplante Vorgehensweise

Das ursprüngliche Untersuchungsdesign war auf eine Befunderhebung aller deutschen JAAen gerichtet, um die vorhandene Forschungslücke bezüglich der gegenwärtigen Ausgestaltung des Jugendarrests mittels einer Totalerhebung schließen zu können.

Dafür entwickelte die Verfasserin gemeinsam mit Anika Jaeger (zu diesem Zeitpunkt Doktorandin an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel im Bereich der Forschungsstelle für Jugendstrafrecht und Kriminalprävention) und Jochen Goerdeler (zu diesem Zeitpunkt Geschäftsführer der DVJJ e.V.) einen standardisierten Fragebogen, der Items zu den in Hypothese H₁ genannten Variablen enthielt.

Dieser wurde im Februar 2009 an die 16 Justizministerien bzw. -behörden der Länder sowie die JAAen versandt. Es ergab sich ein sehr geringer Rücklauf von vier Antworten von Justizministerien bzw. -behörden.

Ein Antrag auf die Genehmigung zur Umsetzung dieses ursprünglichen Vorhabens zur Erhöhung der Rücklaufquote wurde durch den Strafvollzugausschuss der Länder im Mai 2009 abgelehnt mit der Begründung, dass erstens etliche Fragen des Erhebungsinstrumentes keine eindeutige Antwort zuließen und subjektive Einschätzungen verlangten, zweitens der Fragebogen zu umfangreich sei und ein Ausfüllen durch die notwendige Auswertung von Akten und Urteilen sechs Wochen beanspruchen würde, drittens durch unterschiedliche Strukturen und Konzepte in den JAAen viele Antworten nicht sachgerecht interpretiert werden könnten und viertens die Zeitplanung des Vorgehens keine angemessene Interpretation der Ergebnisse ermöglichen würde.

Im Jahre 2010 wurden (Teil-)Ergebnisse dieses ursprünglichen Forschungsvorhabens durch Anika Jaeger veröffentlicht (siehe Abschnitt 3.2.5ff.).

4.3.2 Aktualisierte methodische Vorgehensweise

Das ursprüngliche Untersuchungsdesign sah neben der Totalerhebung der Situation der deutschen JAAen eine Untersuchung der Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestierten im Nordrhein-Westfälischen Jugendarrest vor.

Die Beschränkung dieses Untersuchungsschrittes auf nur ein Bundesland war dessen Umfang sowie der Tatsache, dass die vorliegende Untersuchung von der Verfasserin allein durchgeführt wurde, geschuldet. Deshalb war es notwendig, die Planung in diesem Untersuchungsbereich zeitlich und räumlich zu begrenzen.

Durch die Schwierigkeiten und den geringen Rücklauf im Bereich der ursprünglichen Fragebogenerhebung unternahm die Verfasserin einen weiteren Versuch, zumindest in Bezug auf Nordrhein-Westfalen eine Totalerhebung über die gegenwärtige Lage des Jugendarrests durchzuführen.

Die Entscheidung fiel auf dieses Bundesland, da dieses zum einen die größte Anzahl an Arrestplätzen hat und somit eine größere Stichprobe erreicht werden konnte. Zum anderen bestand durch die räumliche Nähe die Möglichkeit, Vorabgespräche in den einzelnen JAAen zu führen und die Aktenanalysen (siehe unten) vor Ort vorzunehmen. Im Herbst 2010 wurden die beiden Untersuchungsschritte - Fragebogenerhebung und Erhebung der Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestierten - schließlich durch das Nordrhein-Westfälische Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen genehmigt.

Dabei wird folgende methodische Vorgehensweise zu Grunde gelegt:

Zur Prüfung der Hypothese H_1 ist eine Bestandsaufnahme der Jugendarrestanstalten Nordrhein-Westfalens auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung geplant. Die Datenerhebung soll mittels eines standardisierten Fragebogens stattfinden und so ein möglichst breites Bild über die gegenwärtige Situation des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen ermöglichen.

Um eine größere Vergleichbarkeit der einzelnen JAAen untereinander zu ermöglichen und die Auswertungsobjektivität zu sichern (vgl. Bortz & Döring 2006, 215), werden fast ausschließlich standardisierte Fragen verwendet.

Der Fragebogen teilt sich in drei grobe Inhaltsbereiche:

1. Übergeordnete Daten zur Organisation sowie Belegung in und Planung von Arrestanstalten in Nordrhein-Westfalen
2. Die Strukturen der einzelnen JAAen
3. Die in den JAAen stattfindenden Prozesse

Der Fragebogen wird gegenüber dem ursprünglich vorgesehen Design gekürzt, da alle Fragestellungen, die sich auf die Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestierten beziehen, mittels einer Aktenanalyse (siehe unten) erhoben werden.

Zudem werden Fragen, die Einschätzungen von Mitarbeitenden erkunden und somit eher dem qualitativen Bereich zuzuordnen sind, herausgenommen.

Der erste Bereich der Befragung richtet sich an das Justizministerium Nordrhein-Westfalens, das einen Gesamtüberblick über die Organisation und Entwicklung des Jugendarrests im Lande besitzt.

Die beiden weiteren Bereiche des Fragebogens wenden sich an die fünf JAAen Nordrhein-Westfalens (JAA Bottrop, JAA Düsseldorf, JAA Lünen, JAA Remscheid, JAA Wetter und JAA Remscheid).

Da die Mitarbeiterschaft des Sozialdienstes der JAAen ständig vor Ort sind und in der Regel das pädagogische Konzept fortschreibt, soll sie nach Möglichkeit die Bereiche 2 und 3 des Fragebogens ausfüllen.

Zur Überprüfung der Hypothesen H_2 und H_{2a} soll eine Analyse der Akten, die in den JAAen Nordrhein-Westfalens über die Arrestantinnen und Arrestanten geführt werden, vorgenommen werden. Dies soll mittels eines standardisierten Aktenanalysebogens geschehen und ist somit der Methode der quantitativen Inhaltsanalyse bzw. der Dokumentenanalyse (vgl. Dölling 1984, 268) zuzuordnen.

Das Ziel besteht dabei in der Auswertung quantifizierbarer Daten über die Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestklientel und weniger in der qualitativen Fallanalyse, wie sie bei der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse im Zentrum des Forschungsinteresses steht (siehe hierzu Diekmann 2005, 481ff.).

Bei der Ableitung der Hypothesen zu diesem Untersuchungsbereich wurde deutlich, dass die Analyse von Akten zum einen Aufschluss über „äußere Tatsachen“ geben kann, was als „äußere Dokumentenanalyse“ oder „Berichtauswertung“ (Dölling, 1984, 268) bezeichnet wird.

Zum anderen können mittels der Aktenanalyse „inhaltliche und formale Merkmale von Mitteilungen“ untersucht werden, um „von den Merkmalen der Mitteilungen auf Eigenschaften der Produzenten und Empfänger und des soziokulturellen Milieus, in dem die Texte entstanden sind, zu schließen“ (ebd.). Diese Art der Analyse wird im engeren Sinne der sozialwissenschaftlichen Forschung als Inhaltsanalyse bezeichnet (vgl. ebd.). Bezüglich des vorliegenden Forschungsdesigns sollen beide Ziele der Aktenanalyse verfolgt werden, da sowohl Informationen über die Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestklientel („äußere Dokumentenanalyse“) als auch über die Art der Dokumentation in den JAAen („Inhaltsanalyse“) erhoben werden.

Dabei ist die Aussagekraft von Akten grundsätzlich von der eines standardisierten Fragebogens zu unterscheiden, da jene nicht nach wissenschaftlichen Kriterien entwickelt werden, sondern eine Kommunikations-, Kontroll- und Legitimationsfunktion haben (vgl. ebd., 269f.).

Forschungs- und Dokumentationsinteresse sind somit nicht deckungsgleich, weshalb sich die wissenschaftliche Analyse von Akten nur auf diejenigen Informationen stützen kann, die auch dokumentiert wurden. Nicht dokumentierte Sachverhalte und Prozesse können nicht erfasst werden. Dennoch eröffnet die Aktenanalyse

(...) eine Reihe von Erkenntnissen über die Art der Aufgabenerfüllung der an der Verbrechenskontrolle beteiligten Instanzen, die zwischen den Beteiligten stattfindenden Interaktionsprozesse, über ihre Handlungsmuster, Strategien, Einstellungen und Konzeptionen (...) (Dölling 184, 275).

Um ihren Aussagegehalt einschätzen zu können, bedarf sie allerdings der Ergänzung durch die weitere Erforschung des interessierenden Feldes (vgl. ebd.). Dies geschieht in der vorliegenden Untersuchung durch den Einsatz eines standardisierten Fragebogens.

4.4 Entwicklung der Erhebungsinstrumente

4.4.1 Operationalisierung der Variablen/Ableitung der Items für den Fragebogen

Der oben beschriebene erste Untersuchungsschritt, der mittels eines standardisierten Fragebogens umgesetzt werden soll, überprüft die Hypothese H_1 (siehe Abschnitt 4.2). Um die einzelnen Fragen und Items für den Fragebogen entwickeln zu können, müssen die in Hypothese H_1 enthaltenen Variablen bzw. Merkmalsausprägungen operationalisiert, d.h. in messbare Indikatoren zerlegt werden (vgl. hierzu Bortz & Döring 2006, 3).

Als unabhängige - d.h. die das Untersuchungsergebnis beeinflussenden und veränderlichen Merkmalsausprägungen - Variablen sind in H_1 folgende zu benennen:

1. Personalsituation,
 2. inhaltliche Programmgestaltung,
 3. materiell- räumliche Situation und
 4. organisatorische Situation
- des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen.

Ad 1) Die Personalsituation der JAAen Nordrhein-Westfalens lässt sich in folgende messbare Bestandteile operationalisieren: Personalauswahl, Personalqualifikation (Ausbildung und Fortbildung), Personalausstattung (Anzahl und Art des Personals) sowie Personalorganisation (Anwesenheitszeiten bzw. Schichtsystem und Verantwortungsbereiche).

Ad 2) Die Variable „inhaltliche Programmgestaltung“ wird in folgende messbare Indikatoren zerlegt: Gestaltung der Aufnahme in den Arrest, Arbeitsangebote und berufsbildende Angebote, Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat, schulbildende Angebote und Unterricht, Freizeitgestaltung, weitere Bildungs- und Beratungsangebote, Einsatz von Erziehungs- und Lenkungsmitteln, Sanktionsmittel, Entlassungsvorbereitung und Nachbetreuung.

Ad 3) Die materiell-räumliche Situation bzw. Ausstattung der JAAen Nordrhein-Westfalens soll anhand von Daten zu den Arresträumen und ihrer Einrichtung, den vorhandenen Gruppen- und Arbeitsräumen, den sonstigen Räumlichkeiten (Bücherei, Mediathek etc.) sowie den nutzbaren Außenflächen erhoben werden.

Ad 4) Die organisatorischen Strukturen sollen folgendermaßen dargestellt werden: Erhebung der Aufnahmesituation und -regelungen (aus organisatorischer Perspektive), der Regelungen zu den Außenkontakten (Briefkontakt, Besuch etc.), der vorhandenen Kooperationen mit Fördereinrichtungen und Personen außerhalb der Arrestanstalt (z.B. Jugendhilfe), der Regelungen bezüglich der Entlassung (aus organisatorischer Per-

spektive) sowie der von den JAAen betriebenen Öffentlichkeitsarbeit.

Als abhängige Variable, deren Ausprägung durch die unabhängigen Variablen moderiert wird, ist für die Hypothese H_1 der hilfreiche Rahmen für die Implementierung einer pädagogischen Konzeption zu benennen.

„Hilfreich“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Gegebenheiten vor Ort im Jugendarrest keinen oder einen nur geringen Optimierungsbedarf aufweisen, um eine pädagogische Konzeption implementieren zu können.

Wie die einzelnen Gegebenheiten beschaffen sein müssten („Erfolgsindikatoren“), um einen hilfreichen Rahmen für eine pädagogische Konzeption darstellen zu können (wie also die unabhängigen Variablen ausgeprägt sein müssen, um die abhängige Variable auf diese Weise zu beeinflussen), wurde in Teil I dieser Arbeit in der Übersicht zu den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen (siehe in Abschnitt 2.5.3) und in der Darstellung der curricularen Bausteine (siehe 2.3.4) jeweils zusammenfassend dargelegt.

Auf der Grundlage der operationalisierten unabhängigen Variablen lassen sich nun die Items (Fragestellungen) für den Fragebogen generieren. Angesichts des Umfangs des Fragebogens und der damit verbundenen Vielzahl der Items lassen sich diese hier nur beispielhaft darstellen.

Grundsätzlich aber bilden die Items die oben operationalisierten unabhängigen Variablen ab. So werden bei der Frage nach den Ausbildungsinhalten des Personals für den Jugendarrest (siehe Anhang A) Antwortkategorien wie „Pädagogik des Jugendalters“, „Grundkenntnisse der Entwicklungspsychologie“ oder „Konfliktschlichtung und Deeskalation“ vorgegeben.

Bei der inhaltlichen Programmgestaltung wird u.a. nach den Arbeitsmöglichkeiten in der JAA gefragt, wobei hier wiederum Antwortkategorien (z.B. „vergütete Arbeit außerhalb der Arrestanstalt“, „gemeinnützige Arbeit“, „Hausarbeit“) vorgegeben werden (siehe ebd.).

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Bestandsaufnahme, die Sachverhalte untersucht, und nicht um einen psychometrischen Test im engeren Sinne, der latente Merkmale abfragt (vgl. Bortz & Döring 2006, 190f.). Aus diesem Grunde sind in dem Fragebogen überwiegend Items mit Antwortvorgaben enthalten, bei denen in der Regel Mehrfachantworten - entsprechend der realen Situation vor Ort - möglich sind.

Hinzu kommen Entscheidungsfragen (z.B. bei der Frage, ob jeder Arrestraum über ein WC verfügt) sowie offene Fragen, bei denen entweder Zahlenwerte (z.B. bei der Frage, wie häufig in der Woche Bücher in der Arrestbücherei ausgeliehen werden dürfen) eingetragen oder Sachverhalte (z.B. bei der Frage, mit welchen Einrichtungen der Kurzzeit- oder Intensivpädagogik die Arrestanstalt kooperiert) benannt werden müssen. (siehe

ebd.)

Der Fragebogen ist in drei grobe Bereiche aufgeteilt.

Der erste Bereich, der sich an das Justizministerium Nordrhein-Westfalens richtet, enthält die vier Unterkategorien

1. *Bestandsaufnahme Arrestanstalten* (z.B. die Frage nach Einrichtungen des Freizeitarrests und die jeweilige Anzahl der Plätze),
2. *Entwicklung der Arrestantenzahlen und Arrestplätze* (z.B. die Frage nach der Entwicklung der Zahlen der Arrestverurteilungen in den letzten fünf Jahren),
3. *Planung weiterer Anstalten* sowie
4. *Mitarbeiter* (z.B. die die Frage nach den Kriterien, nach denen das Personal des AVD für die Tätigkeit im Jugendarrest ausgewählt wird). (siehe Anhang A)

Der zweite und dritte Bereich des Fragebogens, der die Strukturen und Prozesse der JAAen abfragt und sich an die Mitarbeiterschaft des Sozialdienstes vor Ort richtet, ist in folgende Teile untergliedert:

1. *Rahmendaten zur Arrestanstalt* (z.B. die Frage nach der Regelung bezüglich des Tragens von Anstaltskleidung),
2. *Die Arrestanten* (hier geht es insbesondere um Fragen, die den Arrestvollzug an jungen Müttern betreffen, z.B., ob schwangere Arrestantinnen in den Jugendarrest aufgenommen werden),
3. *Die Mitarbeiter* (z.B. die Frage danach, wie viele Stunden die Vollzugsleitung wöchentlich in der Arrestanstalt anwesend ist),
4. *Die Arresteinrichtung* (z.B. die Frage danach, wie viele Einzel- und Mehrfacharresträume in der Anstalt vorhanden sind),
5. *Der Arrestbeginn* (z.B. die Frage danach, ob es einen fixen wöchentlichen Aufnahmezeitpunkt gibt),
6. *Die Arrestgestaltung* (z.B. die Frage, ob die Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat Bestandteil des Arrestkonzepts ist),
7. *Außenkontakte/Einbezug Dritter* (z.B. die Frage, ob die Arrestierten grundsätzlich Besuch empfangen dürfen),
8. *Der Einsatz von Erziehungs- und Lenkungsmitteln* (z.B. die Frage, ob es in der Arresteinrichtung ein Punkte- bzw. Stufensystem gibt),

9. *Hausstrafen* (z.B. die Frage danach, in welchen Fällen Hausstrafen angewandt werden),
10. *Die Entlassung* (z.B. die Frage, ob es die Möglichkeit einer vorzeitigen Entlassung auf Grund guter Mitarbeit im Arrest gibt) und
11. *Öffentlichkeitsarbeit* (z.B. die Frage, in welcher Form die Arrestanstalt Öffentlichkeitsarbeit betreibt). (siehe Anhang A).

4.4.2 Operationalisierung der Variablen/Ableitung der Items für den Aktenanalysebogen

Der zweite Untersuchungsschritt, der mittels eines Aktenanalysebogens umgesetzt werden soll, überprüft die Hypothesen H_2 und H_{2a} .

Folgende Variablen können zunächst für Hypothese H_2 bestimmt werden:

Als unabhängige Variable ist der Einfluss der gegenwärtigen Situation der JAAen Nordrhein-Westfalens zu nennen.

Da aus vorliegenden Forschungsergebnissen nur sehr wenig über die Zielgruppe des Jugendarrests bekannt ist, interessiert an dieser Stelle die Untersuchung der abhängigen Variable aus Hypothese H_2 , um Aussagen über bestehende Möglichkeiten und Grenzen ihrer Förderung im Jugendarrest treffen zu können.

Die abhängige Variable stellen für Hypothese H_2 die jungen Arrestantinnen und Arrestanten im Jugendarrest Nordrhein-Westfalens dar, die zwischen 14 und 21 Jahren alt sind und deren gemeinsames Merkmal in einer Verurteilung zu Jugendarrest auf Grund straffälligen Verhaltens besteht bzw. bei denen wegen der Nichterfüllung von Auflagen oder Weisungen Ungehorsamsarrest angeordnet wurde. Im Zentrum des Interesses stehen hier insbesondere:

1. die Lebenslagen und
2. die Lernausgangslagen der Arrestantinnen und Arrestanten.

Die Operationalisierung der beiden abhängigen Variablen orientiert sich an den Ausführungen zu den Entwicklungsaufgaben (siehe Abschnitt 2.1.1) sowie den Erkenntnissen über die Risiko- und Schutzfaktoren (siehe Abschnitt 2.2). Bei diesen wurde deutlich, dass die Lebens- und Lernausgangslagen junger Menschen wesentlich von spezifischen Entwicklungsanforderungen und der Art ihrer Bewältigung moderiert werden.

Auf dieser Grundlage ergeben sich im Einzelnen dafür folgende operationalisierte Indi-

katoren:

Ad 1) Zu den Lebenslagen der jungen Arrestierten: Familiäre Situation und Elternhaus, aktuell belastende Lebenserfahrungen, (Ein-)Bindung in bzw. an das soziale Umfeld (Familie, Partnerschaft, Peergroup), physische und psychische Gesundheit, kulturelle Teilhabe (u.a. Freizeit), sozioökonomische Situation (Wohnsituation, wirtschaftliche Situation), institutionelle Biografie sowie strafrechtliche Vorbelastung.

Ad 2) Die operationalisierten Bestandteile der unabhängigen Variable Lernausgangslage bestehen in: Schulbildung (u.a. Schulbiografie), Berufswahl und/oder Ausbildung (z.B. Ausbildungsbiografie).

Die Hypothese H_{2a} enthält die unabhängige Variable „schriftliche Dokumentation über Arrestantinnen und Arrestanten im nordrhein-westfälischen Jugendarrest“ (hier: die Arrestakte und ihre Bestandteile).

Als abhängige Variable sind in Hypothese H_{2a} die vollständigen Informationen über die für eine förderliche Planung relevanten Lebensbereiche, die für die nachhaltige Arrestgestaltung notwendig sind, auszumachen.

Dabei sind als die für eine förderliche Planung relevanten Lebensbereiche die abgeleiteten Indikatoren der Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestierten aus Hypothese H_2 zu nennen. In den Arrestakten müssten also Informationen über diese dokumentiert sein, um bei der Planung des Förderprozesses im Jugendarrest auf vollständige Informationen zurückgreifen zu können.

Für eine nachhaltige Ausgestaltung der Förderung, die auf die Stabilisierung von erzielten Erfolgen nach der Entlassung aus dem Jugendarrest abstellt, müssen darüber hinaus Informationen eingeholt und dokumentiert werden, die es nachbetreuenden Förderinstitutionen ermöglichen, an diese Ergebnisse anknüpfen zu können (z.B. die Erstellung eines Schlussberichts, der u.a. Empfehlungen für die weitere Förderung der Arrestierten enthält).

Die schriftliche Dokumentation ist in der sozialen Arbeit erforderlich, weil damit unterschiedliche Funktionen erfüllt werden, die

- das Fachpersonal selbst betreffen (z.B. dient die Aktenführung als Gedächtnisstütze und zur Selbstkontrolle sowie Evaluation der eigenen Arbeit),
- die Zusammenarbeit des Fachpersonals mit den jungen Arrestierten wesentlich moderieren (z.B. als Dokumentation des Aushandelns von Zielen und Maßnahmen und als Grundlage für Arbeitsabsprachen),
- die Institution des Jugendarrest betreffen (so bildet die schriftliche Dokumentation hier die Grundlage für den Nachweis über die geleistete Arbeit, für die

Arbeitspensumsermittlung sowie die Festlegung des Stellenplans) und

- die Zusammenarbeit mit externen (Förder-)Institutionen erleichtern (z.B. als Beweismittel bei Beschwerden oder als Rechenschaftsbericht gegenüber Trägerschaften und Behörden) (vgl. Geiser 2009, 30f.).

Neben Informationen über die Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestierten enthalten die schriftlichen Dokumentationen im Jugendarrest im Idealfall also weitere Bestandteile, um diese Funktionen erfüllen zu können. Hier sind als Ergänzung folgende zu nennen (vg. Geiser 2009, 43ff.):

- Stammdaten (soziodemografische Daten über die jungen Arrestierten)
- Rechtstitel/Gutachten, Finanzielles und Korrespondenz
- Diverse Checklisten (standardisierte Planungs- und Evaluationsinstrumente)
- Arbeitsabsprachen (zwischen dem Personal und den jungen Arrestierten)
- Beratungs- bzw. Förderplan (Beschreibung und ggf. Klassifizierung der zentralen Problematiken, klientenbezogene Ressourcen, formulierte Ziele und geplante Methoden (vgl. auch Hillenbrand 2006, 111f.))
- Verlaufsdokumente (Dokumentation des Förderprozesses)
- Evaluationsformular (erzielte Ergebnisse sowie deren zeitlicher und materieller Aufwand)
- Abschlussdokumente (Schlussbericht).

Für jede der hier operationalisierten Variablen der Hypothesen H_2 und H_{2a} werden sodann ein oder mehrere Items für den Aktenanalysebogen generiert. Dabei wird auf die Ausführungen von Beermann & Raabe (2007, 81ff.) sowie die „Sozialpädagogischen Diagnose-Tabellen im Hilfeprozess“ des Landesjugendamts Bayern (2001) zurückgegriffen, da diese zum einen grundsätzlich auf die Feststellung des erzieherischen Bedarfs junger Menschen gerichtet sind, um den es auch im Rahmen dieses Untersuchungsschrittes geht. Zum anderen sollen die Sozialpädagogischen Diagnose-Tabellen insbesondere Stärken und Entwicklungspotentiale junger Menschen erfassen und sind auf Verbesserungen ihrer Lebenssituationen in der Zukunft gerichtet (vgl. Zentrum Bayern Familie und Soziales Bayerisches Landesjugendamt (ZBFS) 2009, 9). Dieser ressourcen- und resilienzorientierte Ansatz wird ebenso in dieser Arbeit verfolgt.

Des Weiteren decken die einzelnen Items der Sozialpädagogischen Diagnose-Tabellen im Wesentlichen die in dieser Arbeit beschriebenen Entwicklungsaufgaben bzw. -bereiche ab, so dass diese ohne Modifizierungen in den Aktenanalysebogen aufgenommen werden können.

Diese einzelnen Items enthalten überwiegend Antwortvorgaben, bei denen Mehrfachantworten möglich sind.

Darüber hinaus werden Entscheidungsfragen formuliert, um einfache Sachverhalte abzufragen (z.B. bei der Frage, ob der Arrestant bzw. die Arrestantin noch zur Schule geht; siehe Anhang B). Ferner enthält der Aktenanalysebogen offene Fragen, bei denen in der Regel Zahlenwerte einzutragen sind (z.B. bei der Frage, wie viele Tage die Verweildauer der Arrestierten in der Arrestanstalt jeweils beträgt; siehe ebd.).

Der Aktenanalysebogen umfasst insgesamt folgende Inhaltsbereiche mit jeweiligen Unterkategorien:

1. *Stammdaten*
2. *Bestandteile der Akte*
3. *Arrestaufenthalt*
4. *Familiensituation* (Familienstand, berufliche Situation der Eltern, Elternbiografien, aktuell belastende Lebensereignisse)
5. *Bindungen* (Bezugsperson, familiäre Beziehungen, Partnerschaft/Sexualität, eigenes Erziehungsverhalten, Freunde/Freundeskreis)
6. *Schulbildung* (formal/Schulbiografie, Bewältigung schulischer Anforderungen)
7. *Berufswahl/Ausbildung* (formal/Ausbildungsbiografie, Entwicklung von Berufswünschen)
8. *Grundversorgung* (Gesundheit, Ernährung, Hygiene/äußeres Erscheinungsbild, Sonstiges)
9. *Integration* (Kultur, Freizeit/soziale Integration)
10. *Sozioökonomische Situation* (Wohnumfeld, wirtschaftliche Situation)
11. *Institutionelle Biografie* (Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendstrafrechtspflege)
12. *Strafrechtliche Auffälligkeiten*
13. *Einbezug Dritter*

4.4.3 Bestimmung möglicher Störvariablen

Neben den bereits bestimmten unabhängigen Variablen werden die abhängigen Variablen durch weitere Faktoren beeinflusst, die zwar nicht Bestandteil der jeweils abgeleiteten Hypothesen sind, aber dennoch auf das Untersuchungsergebnis einwirken. Diese Variablen werden „Störvariablen“ genannt und sind insbesondere für die Forschung im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften bedeutsam, da Erhebungen hier regelmäßig auf dem Urteil befragter Personen bzw. Probandinnen und Probanden basieren (vgl. Bortz & Döring 2006, 13).

Vollständige Erklärungsmodelle sind angesichts der „großen intra- und interindividuellen Variabilität der Untersuchungsobjekte nie zu erreichen“ (ebd.). Das Urteil von Probandinnen und Probanden kann bei Befragungen nicht nur von den angenommenen unabhängigen Variablen, sondern von anderen Einflussgrößen wie Medien, sozialer Druck, aktuelle Stimmungslage etc. abhängen.

Es kann nun nicht das Ziel sein, innerhalb einer Forschungsfrage alle Einflussgrößen zu bestimmen und zu untersuchen - obwohl ein ideales Forschungsdesign alle Einwirkungsfaktoren bei der Hypothesenkonstruktion berücksichtigen würde (vgl. ebd.). Vielmehr müssen die wichtigsten Störvariablen identifiziert und ihr möglicher Einfluss auf das Untersuchungsergebnis verdeutlicht werden. Dabei ist „ein relativ kleiner unaufgeklärter Rest an Störeinflüssen und Messfehlern [ist] tolerierbar“ (ebd.).

Bezüglich der vorliegenden Untersuchung können für die Fragebogenerhebung mehrere Störvariablen identifiziert werden. Da es sich bei der Befragung nicht um eine Testung von Persönlichkeitsmerkmalen im engeren Sinne, sondern um eine Abfrage von Sachverhalten handelt, wird die Beeinflussung durch die jeweilige Stimmungslage der beantwortenden Personen jedoch eher gering eingeschätzt.

Ins Gewicht fallen könnten hier v.a. Fehlerquellen, die aus der Selbstdarstellung und der sozialen Erwünschtheit resultieren.

Die Selbstdarstellung, die keinesfalls mit der absichtlichen Fälschung oder gar Unehrlichkeit der Befragten gleichzusetzen ist, wird begründet durch die bewusste Entscheidung des Adressatinnen- und Adressatenkreises, auf Fragen in einer bestimmten Weise zu antworten. Da das Ausfüllen von Fragebögen als Kommunikation erlebt wird, entscheiden die Befragten darüber, welche Informationen sie in welcher Weise weitergeben möchten (vg. Bortz & Döring 2006, 232).

Hinsichtlich des hier konstruierten Fragebogens über die gegenwärtige Situation in den JAAen Nordrhein-Westfalens ist denkbar, dass die Befragten diese bewusst positiv darstellen. Die Gründe dafür liegen möglicherweise in der Intention, den eigenen Arbeitsplatz nicht schlecht machen zu wollen oder bestehende kritische Haltungen zum Jugendarrest nicht zu verstärken.

Hinzu kommen mögliche Störeinflüsse durch sozial erwünschtes Antworten. Dieses resultiert aus der Furcht vor sozialer Verurteilung und führt bei Befragten dazu, dass sie

sich strikt an verbreitete Normen halten (vgl. ebd., 232f.).

Bei der vorliegenden Befragung könnte eine Verzerrung der Ergebnisse entstehen, weil sich die Befragten möglicherweise dem Erwartungsdruck durch Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzten ausgesetzt fühlen, ein positives Bild der jeweiligen JAA nach außen transportieren zu müssen. Andererseits könnte auch das Interesse bestehen, eventuell bestehende Optimierungsbedarfe mit dem Ziel der Verbesserung der Situation vor Ort kommunizieren zu wollen. Somit wären sowohl eine positive als auch eine negative „Verfälschung“ der Ergebnisse denkbar.

Die Störeinflüsse, die aus der Selbstdarstellung sowie dem sozial erwünschten Antworten resultieren, lassen sich nicht gänzlich reduzieren, da zum einen das Ausfüllen von Fragebögen immer ein Vorgang bleiben wird, der durch die subjektive Sichtweise von Probandinnen bzw. Probanden gefärbt ist und zum anderen eine präzise Bestimmung der Art sowie der Ausprägung der jeweiligen Störfaktoren nicht möglich ist. Der Verfasserin waren die Problematiken bezüglich der möglichen Störfaktoren bei der Planung der Untersuchung bewusst, zumal der erste Vorstoß zur Forschung im Bereich des Jugendarrests nicht auf Zustimmung stieß, wie in Abschnitt 4.3.1 dargestellt wurde. Deshalb war die Planung, Vorbereitung und Durchführung des vorliegenden Forschungsvorhabens von Bemühungen um größtmögliche Transparenz für alle Beteiligten sowie dem sensiblen Umgang mit erhobenen Daten geprägt.

So wurde das Forschungsvorhaben während des Treffens der Arrestleitungen und des Sozialdienstes im Justizministerium Nordrhein-Westfalens im November 2010 vorgestellt und um Beteiligung geworben. Dabei wurde offen gemacht, dass die Untersuchung nicht der Beschämung oder Bloßstellung der Akteurinnen und Akteure im Jugendarrest dient, sondern auf dieser Grundlage Vorschläge für eine pädagogische Konzeption des Jugendarrests gemacht werden sollen.

Ferner wurde dem Kriminologischen Dienst sowie dem Justizministerium Nordrhein-Westfalens ein Datenschutzkonzept vorgelegt, in dem u.a. vereinbart wurde, dass die jeweiligen Standorte der befragten Arresteinrichtungen im Rahmen dieser Arbeit nicht namentlich benannt werden.

Des Weiteren fanden Vorbesprechungen in allen JAAen Nordrhein-Westfalens statt, bei denen die Verfasserin nochmals die Hintergründe und Vorgehensweise des Forschungsvorhabens erläuterte und eine Anleitung zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben wurde.

Ebenso ist eine Besprechung der erhobenen Daten vor der Veröffentlichung dieser Arbeit geplant, bei der die Beteiligten der nordrhein-westfälischen JAAen die Möglichkeit haben, die Einhaltung des Datenschutzkonzepts zu überprüfen.

Bei dem Untersuchungsbereich der Aktenanalyse ist als Störvariable vornehmlich die mögliche Unvollständigkeit bzw. die zieldifferente Art der Dokumentation von In-

formationen auszumachen. Dieser Umstand wurde in Abschnitt 4.3.2 bereits diskutiert.

4.5 Stichprobenauswahl

Die Grundlage der Befragung der JAAen mittels des in Abschnitt 4.4.1 entwickelten Fragebogens stellt eine Totalerhebung aller JAAen des Landes Nordrhein-Westfalen dar und umfasst somit die sechs Jugendarresteinrichtung in Wetter (JAA ausschließlich für weibliche Arrestantinnen), Bottrop, Lünen, Düsseldorf, Remscheid und Essen (Arrestanstalt ausschließlich für den Vollzug von Freizeitarrrest an männlichen Arrestanten).

Die Aktenanalyse der Arrestiertenakten kann auf Grund des mit der Erhebung verbundenen großen personellen und organisatorischen Aufwands lediglich anhand einer ausgewählten Stichprobe stattfinden.

In den sechs JAAen werden im Jahre 2010 insgesamt 254 Arrestplätze vorgehalten (genaue Verteilung: JAA Bottrop: 37 Plätze; JAA Düsseldorf: 60 Plätze; JAA Lünen: 43 Plätze; JAA Remscheid: 70 Plätze; JAA Wetter: 22 Plätze⁵¹; Freizeitarrrestanstalt Essen: 22 Plätze).

Bei jährlichen Arrestierungszahlen in Nordrhein-Westfalen von jeweils ca. 8.000 in den Jahren 2007 (8.333) und 2008 (8.057) sowie bereits 4.800 Arrestierungen im ersten Halbjahr 2009⁵² wird deutlich, dass hier lediglich anhand einer ausgewählten Stichprobe Analysen durchgeführt werden können.

Neben den Arrestierungszahlen ist sehr wenig über die Grundgesamtheit, aus der eine Stichprobe gezogen werden soll, bekannt. Von daher wird nun folgendes Vorgehen zur Stichprobenauswahl geplant: Um mögliche strukturelle Veränderungen und Entwicklungen in die Untersuchung aufzunehmen, sollen die Arrestakten der letzten drei Jahre (01/2007 – 12/2009) in die Stichprobenauswahl einbezogen werden. Somit handelt es sich um eine geschichtete Stichprobe (vgl. Bortz & Döring 2006, 425ff.), die nach dem Merkmal des Vollstreckungsjahres in drei Gruppen (Jahr 2007, Jahr 2008, Jahr 2009) geschichtet wird.

Dabei soll aus jeder Schichtung eine jeweils gleich große Stichprobe gezogen, also ein disproportionaler Sample gebildet werden (vgl. ebd., 426). Ferner soll das ausgewählte Sample innerhalb der Jahresschichtung nach den Arrestformen Freizeit-, Kurz- und Dauerarrest geschichtet werden, um mögliche Unterschiede der Zielgruppenzusammensetzung bezüglich der Arrestform abbilden zu können. Diese Auswahl soll nach ihrem tatsächlichen Anteil proportioniert werden.

Als Anhaltspunkt sollen die Stichtagwerte vom 31. Juli 2009 in Nordrhein-Westfalen herangezogen werden: Danach beträgt der Anteil von Freizeitarrresten ca. 28 %, der

⁵¹Die vorliegende Untersuchung wurde Anfang des Jahres 2011 durchgeführt, so dass die Entwicklungen, die sich durch das in Abschnitt 3.2.8 beschriebene und im Jahre 2012 begonnene Modellprojekt der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Jugendarrest ergeben haben, nicht in die Befunderhebung einfließen konnten.

⁵²Die Zahlen basieren auf einer Auskunft des Justizministeriums Nordrhein-Westfalen im Jahre 2009.

Anteil an Kurzarresten ca. 9 % und der Anteil von Dauerarrest ca. 63 % an den insgesamt vollstreckten Arresten in Nordrhein-Westfalen.

Die durchschnittliche Anzahl der vollstreckten Arreste der Jahre 2007 – 2009 beträgt ca. 8.400 (wenn man das im Jahre 2009 noch fehlende Halbjahr unter Annahme einer gleichbleibenden Zahlenentwicklung aufaddiert und das Ergebnis auf insgesamt 9.000 vollstreckte Arreste abrundet). Da nur in den fünf Dauerarrestanstalten Bottrop, Düsseldorf, Lünen, Remscheid und Wetter Aktenanalysen durchgeführt werden sollen, müssen nun noch die Anteile der JAA Essen, die nur Freizeitarreste vollstreckt, herausgerechnet werden.⁵³

Zum Herausrechnen der JAA Essen aus dem Sample wird von der Anzahl der Arrestplätze ausgegangen, die hier 22 beträgt. Weitere Anhaltspunkte wie die durchschnittliche jährliche Belegungszahl der einzelnen JAAen liegen der Verfasserin gegenwärtig nicht vor. Von 254 Arrestiertenplätzen insgesamt machen die 22 Plätze der JAA Essen ca. 8,5 % aus. Bei einer durchschnittlichen Arrestantenzahl von 8.400 in den Jahren 2007 – 2009 sind dies in absoluten Zahlen 714 vollstreckte Arreste. Also besteht die Grundgesamtheit der letzten drei Jahre in den fünf Dauerarrestanstalten aus ca. 7.700 vollstreckten Arresten.

Rechnet man nun noch die Anteile der vollstreckten Freizeitarreste der JAA Essen an den insgesamt vollstreckten Freizeitarresten heraus, so ergibt sich (bei doppelter Gewichtung der Anteile aus Essen, da hier ja ausschließlich Freizeitarreste vollstreckt werden und basierend auf den Anteilen der Arrestarten des Stichtags 31. Juli 2009) insgesamt ein Anteil von ca. 24 % Freizeitarrrest, 9,4 % Kurzarrest und 66,3 % Dauerarrest.

Die Größe der Stichprobe ist auf Grund der Gewährleistung der Durchführbarkeit für die Verfasserin begrenzt. Der Rahmen sollte hier bei maximal 250 Akten insgesamt liegen. Nimmt man nun die erste Schichtung vor, so müssten aus jedem Jahr 80 Akten ausgewählt werden. Diese müssen nun noch anteilig über die fünf JAAen gemäß ihrer Größe verteilt werden: Bei 22 Plätzen in der JAA Wetter sind dies 8 Akten je Jahresschichtung, bei der JAA Bottrop mit 37 Arrestantenplätzen je 13 Akten, bei 43 Plätzen in Lünen je 15 Akten, bei 60 Plätzen in Düsseldorf je 20 sowie für die JAA Remscheid mit 70 Plätzen je 24 Akten je Jahresschichtung. Nun muss innerhalb der geschichteten Samples je Jahrgang noch der Anteil an Freizeit-, Kurz- und Dauerarresten verteilt werden. Tabelle 36 verdeutlicht das Ergebnis dieses Vorgangs.

⁵³Es wurde entschieden, die JAA Essen aus dem Sample auszuschließen, da der Fokus der Untersuchung auf vollstreckten Dauerarresten liegen soll. Weil die fünf Dauerarrestanstalten auch Freizeit- und Kurzarreste vollstrecken, sind hier ausreichend Daten über eben jene Arrestformen enthalten. Zudem vollstreckt die JAA Essen die Arreste – gemäß ihrem Auftrag - nur am Wochenende und ist innerhalb der Woche geschlossen, was für die Durchführung der Untersuchung sowohl auf Seiten der Verfasserin als auch auf Seiten der Organisation der JAA Essen zu erheblichem Mehraufwand führen würde.

	1. Schichtung 2007				2. Schichtung 2008				3. Schichtung 2009				Σ
	FA	KA	DA	Σ	FA	KA	DA	Σ	FA	KA	DA	Σ	
JAA Wetter	2	1	5	8	2	1	5	8	2	1	5	8	24
JAA Bottrop	3	1	9	13	3	1	9	13	3	1	9	13	39
JAA Lünen	4	1	10	15	4	1	10	15	4	1	10	15	45
JAA Düsseldorf	5	2	13	20	5	2	13	20	5	2	13	20	60
JAA Remscheid	6	2	16	24	6	2	16	24	6	2	16	24	72
													240

Tabelle 36: Stichprobenauswahl nach den vorgenommenen Schichtungen

Innerhalb der einzelnen Schichtungen sollen Zufallsstichproben gezogen werden. Da der Verfasserin über die Anordnung der Akten in den JAAen nichts bekannt ist und auch offen ist, ob tatsächlich Zugriff auf die Grundgesamtheit besteht, muss die Strategie zur Ziehung einer Zufallsstichprobe jeweils vor Ort gewählt werden.

4.6 Geplante Auswertungsmethoden

Die Auswertung der in beiden Untersuchungsbereichen erhobenen Daten geschieht mittels des Statistikprogramms SPSS.

Da der Fragebogen sowie der Aktenanalysebogen überwiegend nominalskaliert sind - also lediglich die Gleichheit bzw. Verschiedenheit von Objekten ausdrückt (vgl. Diekmann 2005, 250) - sind außer der Analyse von Häufigkeitsverteilungen in der Regel keine weiteren mathematisch-statistischen Operationen möglich (vgl. Bortz & Döring 2006, 67). Die Analysen sollen anhand von Tabellen und Grafiken dargestellt werden.

In einigen Fällen enthalten die Bögen ordinalskalierte Items (z.B. bei der Frage, über welchen Schulabschluss die Arrestierten verfügen (siehe Anhang B), d.h. es können Rangfolgen abgebildet werden (vgl. Diekmann 2005, 255). Da bei dieser Skalenart keine metrischen Verfahren (z.B. Mittelwertberechnung) zulässig sind, können lediglich Ranginformationen ausgewertet werden (vgl. Bortz & Döring 2006, 68).

In Ausnahmefällen sind die generierten Items intervallskaliert (z.B. bei der Frage nach der Entwicklung der Arrestierungszahlen; siehe Anhang A), d.h. sie enthalten neben Ranginformationen auch Aussagen über die Abstände zwischen den Messwerten (vgl. Diekmann 2005, 252), so dass metrische Verfahren zulässig sind. Hier soll neben der Darstellung der Häufigkeitsverteilungen die Berechnung von Mittelwerten vorgenommen werden.

4.7 Durchführung

Wie bereits in Abschnitt 4.3.1 dargestellt, war die Durchführung des Forschungsvorhabens auf Grund der Ablehnung auf Länderebene erschwert, so dass das Forschungsdesign modifiziert werden musste.

Dadurch kam es insgesamt zu einer erheblichen Verzögerung der Umsetzung des Vorhabens, da dieses auch in Nordrhein-Westfalen zunächst auf Widerstand stieß.

Durch die Unterstützung des Kriminologischen Dienstes des Landes Nordrhein-Westfalen und die Abstimmung des Vorhabens mit Vertreterinnen und Vertretern des Justizministeriums Nordrhein-Westfalens sowie der JAAen konnte letztlich eine Genehmigung erreicht und die Untersuchung durchgeführt werden (zu den einzelnen Schritten siehe auch Tabelle 37).

Zeit(raum)	Planungs-/untersuchungsschritt
02/2009	Einreichen des Genehmigungsersuchens für das ursprüngliche Forschungsdesign beim Strafvollzugausschuss der Länder
05/2009	Ablehnung des ursprünglichen Forschungsdesigns durch den Strafvollzugausschuss der Länder
07/2010	Genehmigungsersuchen für ein modifiziertes Design beim Kriminologischen Dienst des Landes NRW
11/2010	Genehmigung und Abstimmung des modifizierten Designs mit VertreterInnen des Justizministeriums NRW sowie der JAAen NRWs
01-02/2011	Vorbesprechungen zur Untersuchungsdurchführung in den JAAen des Landes NRW
02-03/2011	Durchführung der Aktenanalysen in den JAAen und Erhalt der ausgefüllten Fragebögen

Tabelle 37: Zeitliche Abfolge der einzelnen Planungs- und Untersuchungsschritte

Im Januar und Februar 2010 führte die Verfasserin Vorbesprechungen in den sechs JAAen Nordrhein-Westfalens durch, bei denen - in Anwesenheit der jeweiligen Arrestleitungen bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Anstalten - Hilfestellung und Anleitung zur Ausfüllung des Fragebogens gegeben sowie Termine für die Durchführung der Aktenanalysen abgesprochen wurden.

Im Februar und März 2010 wurden die Aktenanalysen in den JAAen Lünen, Remscheid, Bottrop, Düsseldorf und Wetter durchgeführt.

In zwei JAAen konnten die Akten im Lotterieverfahren zufällig ausgewählt werden, da die Verfasserin dort Zugang zu dem Aktenarchiv bekam.

In den übrigen drei Anstalten wurden die Akten durch das Personal in der vorgegeben

Schichtung (siehe Abschnitt 4.5) zur Verfügung gestellt.

Bis Ende Februar erhielt die Verfasserin wie vereinbart die ausgefüllten Fragebögen von den sechs JAAen und vom Justizministerium zurück.

Kapitel 5

Ergebnisdarstellung

5.1 Erster Untersuchungsbereich: Befragung

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse des ersten Untersuchungsbereichs, die mittels eines schriftlichen Fragebogens erhoben wurden, dargestellt werden.

Neben allgemeinen Informationen, die der Beschreibung der Stichprobe dienen, werden die Ergebnisse unterteilt nach den Bereichen „Organisatorischer Rahmen“, „Personalauswahl und -organisation“, „Materiell-räumliche Strukturen“, „Inhaltliche Ausgestaltung des Arrestvollzuges“ vorgestellt.

Auf der Grundlage der jeweiligen Ergebnisse soll Stellung zu Hypothese H_1 genommen werden.

Alle Daten beziehen sich - soweit nicht anders vermerkt - auf das Jahr 2010.

5.1.1 Beschreibung der Stichprobe

An der Befragung über die gegenwärtige Situation des Jugendarrests nahmen alle sechs JAAen Nordrhein-Westfalens teil. Wie in Abschnitt 4.4.3 erläutert, soll im Folgenden aus Datenschutzgründen auf die Nennung der einzelnen Standorte verzichtet werden. Rückschlüsse über strukturelle Merkmale können dabei aber nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Die sechs JAAen verfügen im Jahre 2010 insgesamt über 254 Arrestplätze (die Verteilung über die jeweiligen Anstalten ist Tabelle 38 zu entnehmen). Die JAA Wetter vollstreckt dabei ausschließlich Arrest an weiblichen Arrestantinnen, in der JAA Essen werden ausschließlich Freizeitarrüste vollstreckt.

Die übrigen vier JAAen vollstrecken alle Arrestformen (Freizeit-, Kurz- und Dauerarrest) ausschließlich an männlichen Arrestanten.

Arrestplätze	
Anstalt 1	37
Anstalt 2	22 (ab 2011: 31)
Anstalt 3	70
Anstalt 4	43
Anstalt 5	60
Anstalt 6	22
Σ	254

Tabelle 38: Belegungsfähigkeit der jeweiligen JAAen

Zusätzlich gibt es in Nordrhein-Westfalen bei 33 Landgerichten Arresträume für den Vollzug von Freizeitarrrest. Insgesamt stehen hierdurch 162 Arrestplätze zur Verfügung. Auf die Problematik dieser Arresträume, in denen in der Regel lediglich die Grundversorgung der Arrestierten durch Hausmeister der jeweiligen Gerichte oder durch Wachtmeister gewährleistet wird und keine Aktivitäten zur inhaltlichen Ausgestaltung angeboten werden, wurde bereits in Abschnitt 3.2.5 verwiesen.

Tabelle 39 stellt die Entwicklung der Arrestierungszahlen in den Jahren 2005 - 2009 dar. Nicht enthalten sind Angaben über diejenigen Arrestierten, die Arrest auf Grund eines Beschlusses (Ungehorsamsarrest) verbüßt haben. Dazu führt das befragte Justizministerium keine Statistiken.

Anhand der Tabelle 39 wird deutlich, dass die Verteilung der Arrestformen in Nordrhein-Westfalen in etwa der Verteilung auf Bundesebene entspricht (siehe Abschnitt 3.2.5), wobei beachtet werden muss, dass hier die tatsächlichen Arrestierungszahlen und nicht die Verurteilungsraten zu Grunde gelegt werden.

	2005	2006	2007	2008	2009
Urteilsarreste insg.	9.243	11.272	10.861	10.727	10.396
davon Dauerarreste	4.266 (46,2%)	5.470 (48,4%)	5.273 (48,4%)	5.040 (47,0%)	4.950 (47,5%)
davon Kurzarreste	434 (4,7%)	624 (5,4%)	552 (5,1%)	558 (5,1%)	723 (7,0%)
davon Freizeitarrreste	4.543 (49,2%)	5.178 (45,8%)	5.036 (46,4%)	5.129 (47,7%)	4.723 (45,3%)

Tabelle 39: Entwicklung der Arrestantenzahlen zwischen 2005 und 2009

Die Darstellung der monatlichen Belegung der JAAen im Jahre 2009 findet sich in Abbildung 9.

Die zunächst nahe liegende Vermutung, dass die jeweilige monatliche Belegung insbesondere während der Schulferienzeiten ansteigt, um Fehlzeiten bei schulpflichtigen Ar-

restierten zu vermeiden, kann hier nicht bestätigt werden. So nehmen die Belegungszahlen während der Schulferienzeiten im Jahre 2009 tendenziell eher ab und steigen jeweils nach Schulbeginn wieder an.⁵⁴

Dies mag unterschiedliche Gründe haben. So werden die schulpflichtigen Arrestierten zum Einen überwiegend sowohl während der Schulferien als auch während der Schulzeit geladen (siehe Abschnitt 5.1.2). Zum anderen kann die Anzahl derjenigen, die freiwillig den Jugendarrest antreten (sog. „Selbststeller“) auf Grund von Urlaubsreisen oder der fehlenden Motivation, die Schulferien mit der Verbüßung des Arrests zu verbringen, abnehmen.

Die JAAen Nordrhein-Westfalens werden zudem über Weihnachten und den Jahreswechsel geschlossen, so dass sich der jeweils starke Abfall der Belegungszahlen in diesem Zeitraum damit begründen lässt.

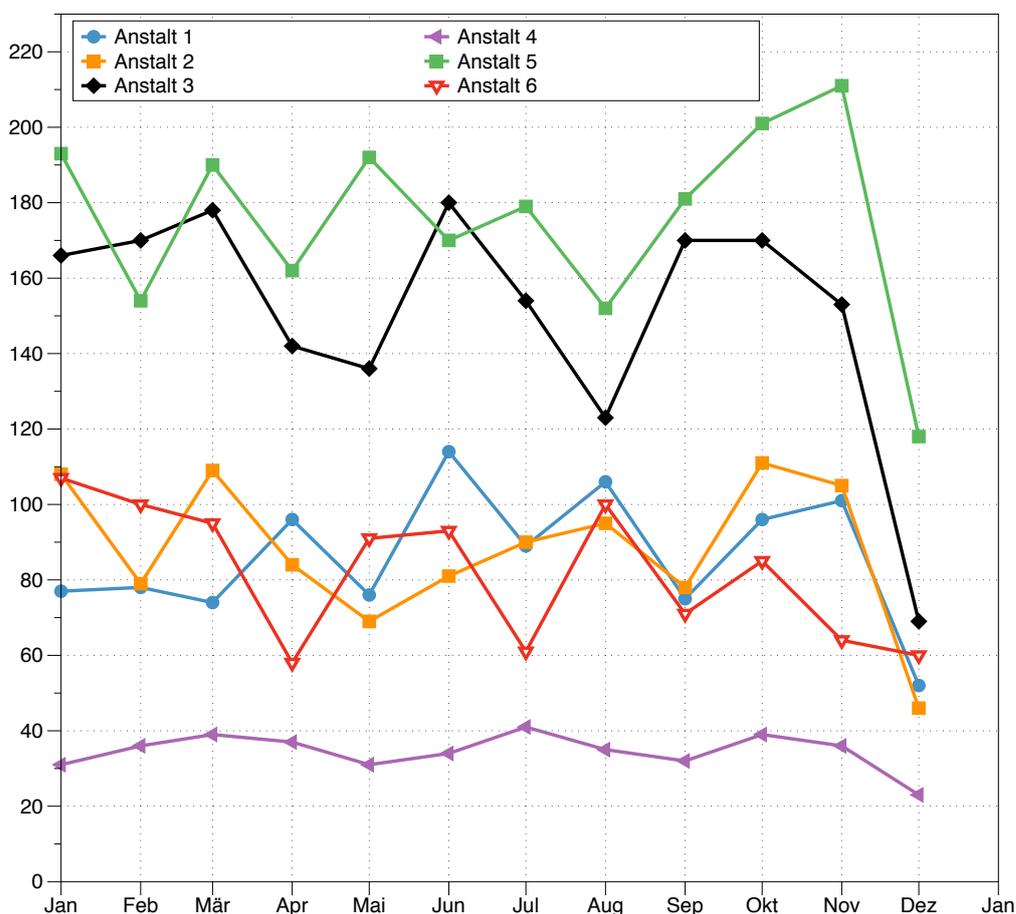


Abbildung 9: Monatliche Belegung aller Anstalten in 2009

⁵⁴Im Jahre 2009 waren die Schulferien in Nordrhein-Westfalen folgendermaßen terminiert:
 02.Juli - 14. August 2009 (Sommerferien)
 06. - 18. April (Osterferien)
 12. - 24. Oktober (Herbstferien)
 24. Dezember - 2. Januar (Weihnachtsferien).

5.1.2 Organisatorischer Rahmen

Vorbereitung und Beginn des Arrestvollzugs

Die Vorbereitung zur Durchführung des Jugendarrests wird in den sechs befragten Anstalten unterschiedlich gehandhabt.

Vier der Arresteinrichtungen laden die Arrestierten selbstständig, bei zwei Anstalten werden die Ladungen durch die Gerichte vorgenommen.

Wie oben erwähnt, erfolgt die Ladung bei schulpflichtigen Arrestierten in der Mehrheit (bei fünf von sechs JAAen) sowohl während der Schulferien als auch während der Schulzeit. Eine Vermeidung von Fehlzeiten in der Schule kann so nicht immer erfolgen, zumal die Belegung in den JAAen zu den Schulferienzeiten mehrheitlich zurückgeht, wie oben dargestellt wurde.

	Anstalt 1	Anstalt 2	Anstalt 3	Anstalt 4	Anstalt 5	Anstalt 6
Begrüßung durch Vollzugsleitung				X		X
Durchsuchung	X	X	X	X	X	X
medizinische Untersuchung	X	X				X
Vorlage der Hausordnung	X	X	X	X	X	X
Erläutern der Hausordnung	X	X	X	X	X	X
Zuteilung zum Arrestraum	X	X	X	X	X	X
Besichtigung der JAA						X
Erläutern der Beschäftigungsmögl.	X	X	X	X	X	X
Erläutern des Tagesablaufs	X	X	X	X	X	X
Vorstellung der Arrestierten						X
Zugangsgespräch	X	X		X		X

Tabelle 40: Aufnahme-rituale

Einen fixen wöchentlichen Aufnahmetag gibt es lediglich in drei von sechs Anstalten, wobei eine dieser Anstalten ohnehin nur Freizeitarrüste vollstreckt und die Aufnahme der Arrestierten dort ausschließlich zum Wochenende evident ist.

Die Klärung der Frage, was in den ersten 24 Stunden nach der Aufnahme mit den jungen Arrestierten geschieht, zeigt Tabelle 40. Zum festen Aufnahme-prozedere gehört

in allen Anstalten die Durchsuchung der Arrestierten, die Vorlage und Erläuterung der Hausordnung, die Zuteilung zum Arrestraum, die Erläuterung der Beschäftigungsmöglichkeiten sowie des Tagesablaufs.

Eine Begrüßung durch die Vollzugsleitung findet nur in zwei Anstalten statt, die Besichtigung der Räumlichkeiten und die Vorstellung der anderen Arrestierten ist in jeweils einer Anstalt Bestandteil des Aufnahme-rituals.

Ein Zugangsgespräch findet in vier der sechs befragten JAAen unmittelbar nach der Aufnahme statt.

Weibliche Arrestantinnen

Der Vollzug von Arrest an weiblichen Arrestantinnen bringt spezifische organisatorische Rahmenbedingungen mit sich, da es sich hierbei nicht selten um junge Mütter oder um schwangere Arrestantinnen handelt. Die JAVollzO enthält dazu allerdings keine besonderen Regelungen.

In der einzigen JAA Nordrhein-Westfalens, die weibliche Arrestantinnen aufnimmt, wird der Arrest sowohl bei jungen Müttern als auch bei schwangeren Arrestantinnen vollzogen. Aufgenommen werden dabei junge Frauen bis zum fünften Schwangerschaftsmonat, junge Arrestantinnen, die ihr Kind nähren, werden für die Dauer der Stillzeit vom Arrest befreit. Ebenso werden junge Mütter bis zur sechsten Woche nach der Entbindung vom Arrest befreit. Eine Aufnahme von Mutter und Kind ist nicht vorgesehen und organisatorisch-räumlich auch nicht möglich.

Schwangere Arrestantinnen erhalten zwar besondere Schwangerschaftskost, darüber hinausgehende Angebote wie Geburtsvorbereitungskurse, Kurse zur Säuglings- bzw. Kinderpflege und Kindererziehung sowie Schwangerschaftsgymnastik finden nicht statt (Stand 2010⁵⁵).

Die Kinder der jungen Arrestantinnen werden während der Dauer des Arrestvollzuges entweder bei Familienmitgliedern der Arrestantinnen oder in Einrichtungen der Jugendhilfe untergebracht.

Außenkontakte

In allen sechs befragten JAAen ist der Empfang sowie der Versand von Briefen gestattet. Somit nutzen alle Einrichtungen die „Kann-Bestimmung“ des § 20 JAVollzO, die regelt, dass der Schriftwechsel im Kurzarrest von mehr als zwei Tagen und im Dauerarrest aus erzieherischen Gründen zugelassen werden kann.

In zwei JAAen ist der Briefein- und Ausgang uneingeschränkt, d.h. an sieben Tagen der Woche möglich.

⁵⁵Dies änderte sich während des Modellprojekts der Zusammenarbeit zwischen der JAA Wetter und der Jugendhilfe; siehe Abschnitt 3.2.8

Da die JAA, die ausschließlich Freizeitarreste vollstreckt, nur am Wochenende geöffnet ist, erklärt sich hier die Beschränkung des Briefverkehrs. In den drei anderen Anstalten ist der Briefempfang und -versand auf fünf bzw. sechs Tage die Woche beschränkt, was sich z.T. durch die Sonntagsruhe erklären lässt. Warum der Briefempfang und -versand in zwei der genannten Anstalten auf fünf Tage begrenzt ist, bleibt offen. Die ein- und ausgehende Post wird in allen sechs Anstalten kontrolliert. In fünf JAAen werden den Arrestierten Briefpapier und Stifte zur Verfügung gestellt.

Sehr viel restriktiver werden in den JAAen die Telefonate gehandhabt. So sind diese grundsätzlich nur in zwei von sechs Anstalten gestattet.

Eine weitere Anstalt lässt in einigen Ausnahmefällen Telefonate zu. In den restlichen drei Anstalten ist jeglicher Telefonkontakt untersagt.

Tabelle 41 enthält eine Übersicht zu den Anlässen bzw. zum Personenkreis, zu dem jeweils Telefonkontakt aufgenommen werden darf. Bemerkenswert ist, dass drei Anstalten auch den telefonischen Kontakt zur Schule und Arbeitsstelle der jungen Arrestierten sowie zu Behörden nicht gestatten.

In allen sechs befragten JAAen ist den jungen Arrestierten die Handynutzung untersagt. Auch gibt es in keiner Anstalt ein Karten- bzw. Münztelefon.

	uneinge- schränkt	Eltern	PartnerIn	eigene Kinder	Freunde	Schule	Arbeit	Behörden
Anstalt 1								
Anstalt 2		X					X	X
Anstalt 3								
Anstalt 4		X	X	X	X	X	X	X
Anstalt 5								
Anstalt 6		X	X				X	X

Tabelle 41: Personenkreis, zu dem Telefonkontakt gestattet ist

Der Besuchsempfang ist in keiner der sechs befragten JAAen Nordrhein-Westfalens erlaubt. Damit wird § 20 Abs. 1 S. 1 JAVollzO, der die Beschränkung des Verkehrs mit der Außenwelt auf dringende Fälle enthält, sehr eng ausgelegt.

Zu der Handhabung von Ausführungen, Ausgängen und Urlaub in den befragten JAAen geben die Tabellen 42 - 44 Auskunft.

Hier sind die Regelungen in den jeweiligen Anstalten relativ unterschiedlich. Die Anstalt, die nur Freizeitarreste vollstreckt, gewährt weder Ausführungen (durch Personal begleitete Ausgänge), noch Ausgänge oder Urlaub, was angesichts der kurzen Arrestdauer nachvollziehbar ist.

Anstalt 3 regelt die öffnenden Maßnahmen sehr restriktiv, hier sind lediglich Ausführungen bzw. Ausgänge zu Gerichts- und Arztterminen gestattet.

Vier der JAAen erlauben immerhin das Verlassen der Anstalt, um Prüfungen (in Schule

oder Berufsausbildung) ablegen zu können.

Lediglich Anstalt 4 gewährt Ausgänge zum Zweck der Lockerung, also zu Belohnung prosozialen Verhaltens und zur Übung der Bewährung in Freiheit.

	Erkrank. v. Angehör.	Behördengänge	gerichtl. Termine	Vorstell.-Gespräch	mediz. Gründe	Prüfung.	Besichtig.-Termine	Lockerung
Anstalt 1	X	X	X	X	X	X	X	
Anstalt 2					X			
Anstalt 3			X		X			
Anstalt 4			X		X			
Anstalt 5			X		X			
Anstalt 6								

Tabelle 42: Anlässe, zu denen Ausführungen stattfinden

	Erkrank. v. Angehör.	Behördengänge	gerichtl. Termine	Vorstell.-Gespräch	mediz. Gründe	Prüfung.	Besichtig.-Termine	Lockerung
Anstalt 1	X	X	X	X	X	X	X	
Anstalt 2			X					
Anstalt 3								
Anstalt 4	X	X	X	X	X	X	X	X
Anstalt 5		X	X	X		X	X	
Anstalt 6								

Tabelle 43: Anlässe, zu denen Ausgänge gewährt werden

	Erkrank. v. Angehör.	Behördengänge	gerichtl. Termine	Vorstell.-Gespräch	mediz. Gründe	Prüfung.	Besichtig.-Termine	Lockerung
Anstalt 1	X			X	X			
Anstalt 2	X				X	X		
Anstalt 3								
Anstalt 4	X	X		X	X	X		
Anstalt 5	X		X	X				
Anstalt 6								

Tabelle 44: Anlässe, zu denen die Arrestierten beurlaubt werden

Einbezug Dritter

Bezüglich der Zusammenarbeit mit Eltern und Angehörigen kann davon ausgegangen werden, dass diese in den befragten JAAen in der Regel eher nicht stattfindet (siehe hierzu Tabelle 45). So gibt nur eine von sechs Anstalten an, von sich aus den Kontakt zu Eltern bzw. Angehörigen aufzunehmen („proaktive Kontaktaufnahme“). Lediglich in Anstalt 1 wird ein schriftlicher und telefonischer Kontakt zu Angehörigen von jungen Arrestierten gepflegt, in den anderen vier Anstalten findet kein Kontakt zu Eltern bzw. Angehörigen statt.

	proaktive Kontakt- aufnahme	schriftlicher Kontakt	telefonischer Kontakt	persönlicher Kontakt
Anstalt 1		X	X	
Anstalt 2				
Anstalt 3				
Anstalt 4				
Anstalt 5				
Anstalt 6	X		X	

Tabelle 45: Kontaktaufnahme zu Eltern und Angehörigen

	Koop. mit JH bestehend	proaktive Kontakt- aufnahme	schriftlicher Kontakt	telefonischer Kontakt	persönlicher Kontakt
Anstalt 1	X	X	X	X	
Anstalt 2	X	X	X	X	
Anstalt 3	X				
Anstalt 4	X	X		X	
Anstalt 5	X	X	X	X	
Anstalt 6	X				

Tabelle 46: Vernetzung mit Einrichtungen der Jugendhilfe

Immerhin sind alle sechs befragten JAAen mit Einrichtungen der Jugendhilfe vernetzt, womit § 26 Abs. 1 JAVollzO, der die Zusammenarbeit mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe zur Vorbereitung von Fürsorgemaßnahmen vorsieht, erfüllt wird. Zudem geschieht in vier Anstalten eine proaktive Kontaktaufnahme (siehe Tabelle 46).

Bemerkenswert ist aber, dass für Anstalt 6 zwar eine bestehende Kooperation mit der Jugendhilfe angegeben wurde, diese sich aber in keinem der möglichen Kontaktwege ausdrückt.

Erstaunlich ist auch, dass in keiner der sechs Anstalten persönliche Kontakte zu Angehörigen der Jugendhilfe bestehen. Es kann daher vermutet werden, dass - auch von der EK III geforderte (siehe Abschnitt 3.2.1) - gemeinsame Fallkonferenzen, bei der in der Regel Vertreterinnen und Vertreter der unterschiedlichen Hilfesysteme persönlich anwesend sind, nicht stattfinden.

Tabelle 47 enthält eine Übersicht zu den weiteren Kooperationen, die in den sechs JAAen bestehen. Es zeigt sich, dass eine feste und flächendeckende Infrastruktur, wie sie auch durch die EK III gefordert wird (siehe Abschnitt 3.2.1), mit Fördereinrichtungen außerhalb des Jugendarrests nicht besteht.

So haben nicht alle Anstalten Kontakte zum Arbeitsamt sowie zu Institutionen der schulischen und beruflichen Bildung. Zudem wird durch die Häufigkeitsangabe „bedarforientiert“ impliziert, dass es sich dabei nicht um eine regelmäßige Zusammenarbeit, sondern um die Kontaktaufnahme in Einzelfällen handelt.

Einrichtung	Anstalt 1	Anstalt 2	Anstalt 3	Anstalt 4	Anstalt 5	Anstalt 6
Polizei/ Justiz	X 4x wöchentl.	X 2x wöchentl.			X	
Arbeitsamt	X bedarfsor.	X bedarfsor.			X	
Jugend- berufshilfe	X bedarfso.	X bedarfsor.		X bedarfsor.		
Schulen/ Ausbildungsst.	X bedarfso.	X bedarfsor.		X bedarfso.		
Universität/ Fachhochs.	X	X 1x wöchentl.	X 1x wöchentl.		X	
Bewährungs- hilfe		X		X		
Einricht. der Intensivpädagogik						
Sonstige Kooperationen	Netzwerk gg. Gewalt					

Tabelle 47: Vernetzung mit weiteren Einrichtungen

	Koop. mit anderen JAAen	bundesland- intern	bundesweit	Häufigkeit
Anstalt 1	X	X	X	monatl.
Anstalt 2	X	X		monatl.
Anstalt 3	X	X		k.A.
Anstalt 4	X	X		monatl.
Anstalt 5	X	X		monatl.
Anstalt 6	X	X		jährl.

Tabelle 48: Kooperation mit anderen JAAen

Insbesondere Kontakte zu Einrichtungen der „Intensivpädagogik“, (z.B. das „Raphaelshaus“ in Dormagen oder das „Hermann-Josef-Haus“ in Urft), die schwerpunktmäßig Kinder und Jugendliche mit Störungen im sozial-emotionalen Entwicklungsbereich betreuen, finden nicht statt.

Eine Vernetzung der JAAen Nordrhein-Westfalens untereinander ist aber gegeben, wie Tabelle 48 zeigt.

Kontakte zu anderen Arresteinrichtungen bundesweit bestehen in einer Anstalt.

Alle sechs JAAen Nordrhein-Westfalens geben an, Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben. Dabei fällt deren Art und Intensität in den Anstalten relativ unterschiedlich aus, wie Tabelle 49 zeigt.

So nutzt Anstalt 1 alle Kanäle der Öffentlichkeitsarbeit und wendet sich zusätzlich durch Vorträge, das Internet sowie über Sportvereine an Publikum außerhalb der JAA. Aufklärungsarbeit über den professionellen Umgang mit straffällig gewordenen jungen Menschen betreiben allerdings nur zwei der befragten Anstalten.

Für Anstalt 3 bleibt offen, welche Formen der Öffentlichkeitsarbeit dort betrieben

	Print- medien	TV	Radio	Aufklärungs- arbeit	Feste u. Feiern	Sonstige
Anstalt 1	X	X	X	X	X	Vorträge, Internet, Sportvereine
Anstalt 2		X				Jugendamt, JGH
Anstalt 3						
Anstalt 4					X	
Anstalt 5				X		Vorträge, „Podk nast“
Anstalt 6						Weihnachtsmarkt

Tabelle 49: Formen der Öffentlichkeitsarbeit

werden, da hierzu keine weiteren Angaben gemacht wurden.

Der organisatorische Rahmen der JAAen Nordrhein-Westfalens weist insgesamt einige Optimierungsbedarfe für die Umsetzung eines pädagogischen Programms auf. So gibt es nicht in allen Anstalten einen fixen wöchentlichen Aufnahmetag, was die Möglichkeit der festen und dauerhaften Gruppenbildung erschwert.

Eine Zusammenarbeit mit Institutionen und Personen außerhalb des Jugendarrests findet grundsätzlich in allen Anstalten statt, es lässt sich jedoch mehrheitlich eher keine feste Infrastruktur der Vernetzung, zu denen auch gemeinsame Fallkonferenzen und eine übergreifende Förderplanung gehören, feststellen.

Bezüglich der Arrestierung junger Mütter ist fraglich, ob der gegenwärtige Rahmen des Arrestvollzuges ausreichend in der Lage ist, bei ihnen Hilfestellung im Sinne des gesetzlichen Ziels zu leisten. Möglicherweise müsste hier über eine modifizierte Konzeption des Jugendarrests nachgedacht werden (siehe auch Abschnitt 6.1).

5.1.3 Personalauswahl und -organisation

Personalorganisation

Laut § 1 Abs. 1 JAVollzO ist für die Vollzugsleitung der Jugendrichter am Ort des Vollzuges zuständig bzw. wird von der obersten Landesjustizverwaltung dazu bestimmt. Somit liegt die Leitung der JAAen bei Personen, die qua ihrer doppelten Verpflichtung als Jugendrichter bzw. Jugendrichterin sowie als Vollzugsleitung nicht mit ihrer vollen Arbeitszeit in den Anstalten anwesend sein können.

Die durchschnittlichen wöchentlichen Anwesenheitszeiten in den sechs befragten JAAen

Anwesenheit der Vollzugsleitung	
Anstalt 1	7 Std.
Anstalt 2	7,5 Std.
Anstalt 3	16 Std.
Anstalt 4	10 Std.
Anstalt 5	25 Std.
Anstalt 6	2,5 Std.

Tabelle 50: Durchschnittliche wöchentliche Anwesenheit der Vollzugsleitung in Stunden

Pädagogische Gesamtverantwortung	
Anstalt 1	Sozialdienst
Anstalt 2	Sozialdienst
Anstalt 3	Vollzugsleitung
Anstalt 4	Sozialdienst
Anstalt 5	Sozialdienst
Anstalt 6	Vollzugsleitung

Tabelle 51: Personalgruppe mit der pädagogischen Gesamtverantwortung

sind in Tabelle 50 dargestellt.

Es fällt auf, dass die faktische Anwesenheit der Leitungen in der Mehrheit der Anstalten relativ gering ausfällt. Lediglich Anstalt 3 und Anstalt 5 bilden mit 16 bzw. 25 Stunden wöchentlicher Anwesenheit die Ausnahme.

Immerhin regelt § 1 Abs. 2 JAVollzO, dass die Vollzugsleitung zwar für den gesamten Vollzug verantwortlich ist, aber bestimmte Aufgaben einzelnen oder mehreren Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen gemeinschaftlich übertragen kann.

So ist zumindest für diejenigen Anstalten, in denen die pädagogische Gesamtverantwortung dem ständig anwesenden Personal des Sozialdienstes übertragen wurde (siehe Tabelle 51), anzunehmen, dass eine kontinuierliche Beobachtung und Fortschreibung des pädagogischen „Geschehens“ vor Ort gewährleistet ist. Die gesamte Personalausstattung geordnet nach Dienstgruppen zeigt Tabelle 52. Es wird deutlich, dass der AVD mit Abstand den größten Personalanteil ausmacht.

Zwei Anstalten verfügen über Personal, das in der Verwaltungsarbeit eingesetzt wird. Die fünf Dauerarrestanstalten Nordrhein-Westfalens verfügen über je eine Planstelle im Sozialdienst. Lediglich Anstalt 1 hat eine feste Seelsorgestelle mit einem Anteil von 0,25.

Keine der sechs JAAen verfügt über Planstellen im Psychologischen Dienst und im Pädagogischen Dienst (Lehrerinnen und Lehrer).

Auf der Grundlage der Anzahl an Arrestplätzen ergibt sich in den jeweiligen Anstalten

	AVD	Sozialdienst	Verwaltungs- leitung	Dienstleitung	Seelsorge
Anstalt 1	15	1	0,5	1	0,25
Anstalt 2	14	1	-	-	-
Anstalt 3	25	1	-	1	-
Anstalt 4	16	1	-	-	-
Anstalt 5	21	1	-	-	-
Anstalt 6	5	-	-	-	-

Tabelle 52: Planstellen der JAAen nach Dienstgruppen

	Betreuungsverhältnis Arrestierte:Planstelle Sozialdienst
Anstalt 1	37:1
Anstalt 2	22:1
Anstalt 3	70:1
Anstalt 4	43:1
Anstalt 5	60:1
Anstalt 6	-

Tabelle 53: Betreuungsschlüssel des Sozialdienstes

folgender Betreuungsschlüssel:

Die nachfolgende Tabelle 54 enthält die jeweiligen Anwesenheiten des AVD sowie des Sozialdienstes gesondert nach Früh-, Spät- und Nachtdienst.

Zu dem festen Personal, das regelmäßig vor Ort ist, kommen in den JAAen externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die auf Honorarbasis beschäftigt sind und in der Regel wöchentlich oder 14-tägig Angebote machen.

Mit Ausnahme von Anstalt 3 zählt dazu in allen Anstalten medizinisches Fachpersonal, das die gemäß § 17 Abs. 1 JAVollzO erforderliche ärztliche Einganguntersuchung durchführt und eine ggf. notwendige medizinische Behandlung übernimmt.

Hinzu kommt mit Ausnahme von Anstalt 5 externes Personal, das Drogenberatungen durchführt.

§ 19 Abs. 1 JAVollzO, der die Gewährleistung einer geordneten Seelsorge vorschreibt, wird nur in Anstalt 1 mit einer festen 0,25-Seelsorgestelle und in Anstalt 5 erfüllt.

Ergänzt wird das inhaltliche Angebot der JAAen durch die Tätigkeit ehrenamtlicher

*In der Regel werden folgende Dienstzeiten angegeben:

Frühdienst: 06.00-14.00 Uhr

Spätdienst: 14.00-22.00 Uhr

Nachtdienst: 22.00-06.00 Uhr.

Anstalt 2 weicht davon ab (Frühdienst: 07.00-14.00 Uhr; Spätdienst: 13.30-20.30; Nachtdienst: 20.00-07.00 Uhr).

**Entfällt, da ein Zwei-Schichten-Modell gefahren wird (2x12 Stunden anstatt 3x8 Stunden).

	Anstalt	Mitarbeitende des AVD	Mitarbeitende des Sozialdienstes
Anstalt 1	Frühdienst*	3	1
	Spätdienst*	3	1
	Nachtdienst*	2	-
Anstalt 2	Frühdienst	4	1
	Spätdienst	3	1
	Nachtdienst	1	-
Anstalt 3	Frühdienst	8	1
	Spätdienst	3	-
	Nachtdienst	2	-
Anstalt 4	Frühdienst	4	1
	Spätdienst	3	-
	Nachtdienst	2	-
Anstalt 5	Frühdienst	-	1
	Spätdienst	-	1
	Nachtdienst	1	-
Anstalt 6	Frühdienst	2	-
	Spätdienst	_ **	_ **
	Nachtdienst	_ **	_ **

Tabelle 54: Anzahl des anwesenden Personals nach Früh-, Spät- und Nachtdienst

	Ärztin/ Arzt	Seelsorge	Drogen- beratung	Schuldner- beratung	Sozialarb./ -pädagog.	Sonstige
Anstalt 1	X		X			Sozialtherapeut, Studierende, Musiklehrer
Anstalt 2	X		X			
Anstalt 3			X			
Anstalt 4	X	X	X	X		Johanniter, Lehrer, PC-Dozent
Anstalt 5	X				X	
Anstalt 6	X		X			Berufsberatung, Erste-Hilfe- Ausbilder

Tabelle 55: Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

	Studierende	Mitglieder v. kirchl. Gruppen	Sportverein/ Sportler	Privat- initiativen	Sonstige
Anstalt 1		X			Schrift- steller, AAT-Gruppe
Anstalt 2		X		X	
Anstalt 3	X	X			AAT-Gruppe
Anstalt 4					
Anstalt 5	X				Finanz- führersch.
Anstalt 6					

Tabelle 56: Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in den letzten 7 Tagen in der JAA tätig waren

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Eine Aufstellung darüber findet sich in Tabelle 56. Es zeigt sich, dass immerhin in vier der befragten Anstalten innerhalb von sieben Tagen mindestens zwei Angebote durch diese durchgeführt wurden. Ob dies regelmäßig der Fall ist, muss an dieser Stelle offenbleiben.

Auswahl und Qualifizierung des Personals

Bezüglich der Auswahl des Personals für den Jugendarrest (hier: AVD) gibt es keine besonderen Kriterien. Die Einstellung des Personals erfolgt in der Regel über die Justizvollzugsanstalten, so dass von Seiten der JAAen keine unmittelbare Auswahl bzw. ein Bewerbungsverfahren erfolgt.

Seit dem Jahre 2009 werden in den Jugendarrest nur Bedienstete versetzt, die an der Justizvollzugsschule des Landes Nordrhein-Westfalen die einjährige Fachausbildung für den Jugendvollzug durchlaufen haben. Davor bestand ein solches Auswahlkriterium nicht und auch eine erzieherische Vorbildung war nicht erforderlich.

Die nachgewiesene Befähigung bzw. Vorerfahrung in den - für die professionelle Arbeit mit jungen Menschen in kurzzeitpädagogischen Settings einschlägigen - Bereichen Freizeitpädagogik, Sport und Jugenderziehung ist nicht ausdrücklich erforderlich. Diese werden, sofern vorhanden, bei der Auswahl allerdings positiv berücksichtigt.

Eine gesonderte (kurzzeitpädagogische) Ausbildung für das Personal im Jugendarrest gibt es nicht. Die Anwärterinnen und Anwärter des AVD, die im Jugendarrest eingesetzt werden sollen, durchlaufen die Ausbildung für den Jugendvollzug. Zu dieser gehört u.a. die Vermittlung von (Grund-)Kenntnissen in einschlägigen Bereichen wie die Pädagogik des Jugend- und Heranwachsendenalters, Entwicklungspsychologie, Ge-

	Anzahl der Einzelräume	Anzahl der Mehrfachräume
Anstalt 1	34	1
Anstalt 2	0	15
Anstalt 3	58	6
Anstalt 4	28	5
Anstalt 5	56	2
Anstalt 6	19	3

Tabelle 57: Anzahl der Arresträume

sprachsführung und Mediation, Konfliktschlichtung und Deeskalation etc. Hinsichtlich der fehlenden spezifischen Ausbildung für den Jugendarrest wäre anzunehmen, dass dies durch das Angebot regelmäßiger Fortbildungen in den JAAen kompensiert wird. Allerdings finden nur in drei der sechs befragten JAAen regelmäßig (mindestens zweimal jährlich) Fortbildungen statt.

Supervision erhält lediglich der Sozialdienst in vier der sechs befragten JAAen. Diese findet jeweils einmal monatlich statt.

Angehörige des AVD erhalten in keiner der befragten Anstalten Supervision.

Insgesamt werden durch die vorliegende Untersuchung die in Abschnitt 3.2.5 vorgestellten Befunde zur Personalausstattung und -qualifikation gestützt. So kann durch den gegenwärtigen Betreuungsschlüssel in den JAAen Nordrhein-Westfalens kein konsistentes und alle jungen Arrestierten erreichendes inhaltliches Programm gewährleistet werden. Auch die Qualifikation des Personals entspricht nur punktuell der Vorgabe des § 3 Abs. 1 JAVollzO, wonach eine erzieherische Befähigung und Erfahrung im professionellen Umgang mit jungen Menschen für die Tätigkeit im Jugendarrest erforderlich ist.

5.1.4 Materiell-räumliche Strukturen

Die Arresträume

In den JAAen Nordrhein-Westfalens sind die jungen Arrestierten überwiegend in Einzelräumen untergebracht. Tabelle 57 enthält eine Übersicht zu den jeweils vorhandenen Einzel- und Mehrfachräumen.

In zwei Anstalten werden die jungen Arrestierten während der Nachtruhe regelmäßig einzeln untergebracht. In den vier weiteren JAAen ist während der Nachtruhe sowohl eine Einzel- als auch eine Mehrfachbelegung möglich.

Tabelle 58 enthält eine Übersicht zur jeweiligen Ausstattung der Arresträume. Ins-

	WC	Dusche	Bett	Schrank	Schreib- tisch	Stuhl	Regal	Radio	Bücher	TV
Anstalt 1	X		X	X	X	X		X	X	
Anstalt 2	X		X	X	X	X		X	X	
Anstalt 3	X		X	X	X	X				
Anstalt 4	X		X	X	X	X			X	
Anstalt 5	X		X	X	X	X				
Anstalt 6	X		X	X	X	X			X	

Tabelle 58: Ausstattung der Arresträume

	Stifte	Bücher	MP3-Player o.ä.	Fotos	Sport- geräte	DVDs o.ä.	Wert- sachen	Sonstiges
Anstalt 1		X		X				
Anstalt 2	X	X		X			X	
Anstalt 3	X	X		X				
Anstalt 4	X	X		X				
Anstalt 5	X	X		X				Uhr
Anstalt 6	X	X		X				Schmuck

Tabelle 59: In den Arresträumen erlaubte Gegenstände

gesamt ist die Ausstattung relativ karg, da es in keiner JAA Regale in den Arresträumen gibt und nur in einer Anstalt die Möglichkeit der Wandgestaltung (Fotos, Bilder etc.) durch die Arrestierten besteht. Immerhin gehören in der Mehrheit der Anstalten Bücher zur Ausstattung, eine Anstalt stellt Gesellschaftsspiele in den Arresträumen zur Verfügung.

In allen sechs JAAen sind die Fenster der Arresträume vergittert. Hier bestätigen sich die in Abschnitt 3.2.5 vorgestellten Befunde, dass die JAAen baulich eher an Strafvollzugseinrichtungen angelehnt sind.

Persönliche Gegenstände sind in den Arresträumen nur sehr eingeschränkt zugelassen (siehe Tabelle 59). So besteht zur Selbstbeschäftigung der Arrestierten in der Regel nur die Möglichkeit des Lesens sowie des Schreibens (wobei Anstalt 1 keine Stifte auf den Arresträumen zulässt).

Fünf JAAen verfügen über einen besonders gesicherten Arrestraum, in dem Arrestierte gemäß § 22 JAVollzO untergebracht werden, wenn sie akut fremd- oder selbstgefährdendes Verhalten zeigen. Die Ausstattungsmerkmale dieser Räumlichkeiten sind in Tabelle 60 enthalten.

	BGA vorhanden	Bett	Matratze/ Bettgest.	Sicht- fenster	unbewegl. Möbiliar	WC (eingel.)	Kamera(s)
Anstalt 1	X		X			X	X
Anstalt 2	X				X		X
Anstalt 3	X		X	X			X
Anstalt 4	X				X	X	X
Anstalt 5	X		X			X	X
Anstalt 6							

Tabelle 60: Ausstattung des besonders gesicherten Arrestraums

	Holz- werkstatt	Metall- werkstatt	Ton- werkstatt	Gärtnerei	Kunst- atelier	Maler- werkstatt	Sonstiges
Anstalt 1							Werkraum
Anstalt 2							Gruppenraum
Anstalt 3	X						
Anstalt 4	X						PC-Raum
Anstalt 5	X	X					
Anstalt 6							

Tabelle 61: Arbeitsräume in der JAA

Gruppen- und Versorgungsräume

Den JAAen stehen nur in geringem Maße Arbeitsräume für Gruppenangebote im handwerklich-künstlerischen Bereich sowie für Bildungseinheiten zur Verfügung, wie Tabelle 61 zeigt. Eine ausreichende Anzahl an Räumen, die parallele Angebote für unterschiedliche Gruppen von Arrestierten ermöglichen, ist nicht gegeben.

Vier der sechs befragten JAAen verfügen über einen Speisesaal, in dem jeweils - mit Ausnahme von Anstalt 3 - ausreichend Plätze für alle Arrestierten vorhanden sind, so dass hier die gemeinsame Einnahme der Mahlzeiten möglich ist. In zwei Anstalten ist diese Möglichkeit nicht gegeben (siehe Tabelle 62).

Nur zwei Anstalten verfügen über eine Gemeinschaftsküche, so dass die gemeinsame und selbstständige Zubereitung der Mahlzeiten in den anderen vier Anstalten nicht möglich ist.

Lediglich Anstalt 1 und Anstalt 4 verfügen über eine Sporthalle. Diese sind jeweils so ausgestattet, dass auch Gruppenaktivitäten bzw. Mannschaftssport (Tischtennis, Kicker) möglich sind (siehe Tabelle 63).

Die übrigen Anstalten müssen für Sportangebote auf das Außengelände ausweichen, über das alle sechs JAAen verfügen (siehe Tabelle 64). Dieses ist jeweils so gestaltet, dass sportliche Aktivitäten möglich sind.

Die materiell-baulichen Gegebenheiten in den sechs JAAen Nordrhein-Westfalens sind

	Speisesaal	Größe des Speisesaals	Sitzplätze Speisesaal	Gemeinschaftsküche	Größe Gemeinschaftsküche
Anstalt 1	X	43 qm	36		
Anstalt 2	X	25 qm	24	X	12 qm
Anstalt 3	X	70 qm	45		
Anstalt 4	X	56 qm	43		
Anstalt 5					
Anstalt 6				X	16 qm

Tabelle 62: Versorgungsräume der JAA

	Bälle	Matten	Kletterwand	Springseile	Hanteln	Basketb.-Körbe	Tischt.-Platte	Sonstiges
Anstalt 1	X	X		X	X		X	Kicker E-Dart Kraftmasch.
Anstalt 4	X	X		X	X		X	Kicker Rudergerät Crosstrainer

Tabelle 63: Ausstattung der Sporthalle

insgesamt eher als begrenzt einzuschätzen hinsichtlich der Gestaltung eines konsistenten Programms, das einen planvollen Wechsel von Einzel- und Gruppenaktivitäten enthält und innerhalb dessen für die jungen Arrestierten Wahlmöglichkeiten bestehen. Nicht jede JAA verfügt über einen gemeinsamen Speisesaal sowie eine Gemeinschaftsküche. Die gemeinsame Mahlzeitengestaltung als zentrales und tagesstrukturierendes Element einer stationären pädagogischen Einrichtung ist so nicht überall möglich.

Die Baulichkeiten und Ausstattung der Räumlichkeiten wecken u.a. durch die Vergitterung der Arresträume und der Einrichtung des besonders gesicherten Arrestraums mehrheitlich eher die Assoziation zu Strafvollzugseinrichtungen.

Auch Gruppenräume und Räume für sportliche Aktivitäten (zumindest im Innenbereich) sind nicht in ausreichendem Maße vorhanden, um allen Arrestierten tägliche und parallele Angebote zu ermöglichen.

5.1.5 Die inhaltliche Ausgestaltung des Arrestvollzuges

Allgemeine Regelungen zur Arrestgestaltung

An dieser Stelle sollen zunächst einige allgemeine Regelungen bezüglich der Alltagsgestaltung in den JAAen vorgestellt werden, bevor im Anschluss näher auf einzelne Bereiche der inhaltlichen Gestaltung eingegangen wird.

Hinsichtlich der selbstständigen Beschäftigung der Arrestierten in ihren Arresträumen geben die Befragten aller sechs JAAen an, dass das Schlafen auf dem Bett tagsüber nicht gestattet ist.

	Außen- gelände	Rasen	Asphalt	Garten/ Beete	Gummi- beschicht.	Basketb.- Körbe	Sonstiges	Größe
Anstalt 1	X				X	X	Tischt. Volleyb. Fußballt.	300 qm
Anstalt 2	X		X	X		X	Tischt.	240 qm
Anstalt 3	X				X			800 qm
Anstalt 4	X		X		X			400 qm
Anstalt 5	X				X	X		300 qm
Anstalt 6	X	X	X	X				300 qm

Tabelle 64: Ausstattung des Außengeländes

	Vorlage HO	Weitere Sprachen	Vorlesen HO	Erläuterung HO	eig. Exemplar
Anstalt 1	X		X	X	X
Anstalt 2	X		X	X	
Anstalt 3	X			X	X
Anstalt 4	X			X	X
Anstalt 5	X		X	X	X
Anstalt 6	X			X	X

Tabelle 65: Hausordnung

Ein Bezugsbetreuungssystem gibt es nur in einer Anstalt.

Die gemäß § 9 Abs. 2 JAVollzO zu verfassende Hausordnung zur Regulierung der Anforderungen, die an die jungen Menschen gestellt werden, wird den jungen Arrestierten in allen sechs JAAen vorgelegt (siehe Tabelle 65), ebenso wird sie ihnen in allen Anstalten erläutert.

In fünf Anstalten erhalten die jungen Arrestierten ein eigenes Exemplar der Hausordnung.

Alle sechs JAAen werden extern mit Essen versorgt (siehe Tabelle 66). Eine selbstständige Versorgung ist in keiner Anstalt vorgesehen. Auch gibt es in keiner JAA KÜcheneinheiten in den Abteilungen, in denen sich die Arrestierten Mahlzeiten zubereiten können. Die Möglichkeit von inhaltlichen Angeboten zur gesunden Ernährungsweise und deren Anwendung sind somit stark begrenzt.

Immerhin gibt es in fünf der sechs befragten JAAen eine vegetarische Alternative zu den Mahlzeiten und in allen sechs Anstalten werden religiöse Verzehrregeln berücksich-

	selbst. Versorgung (Mahlzeiten)	externe Versorgung (Mahlzeiten)	vegetarische Alternative	Berücksicht. religiöser Verzehrregeln	Küchen- einheiten	gemeinsame Mahlzeiten mit Personal
Anstalt 1		X	X	X		
Anstalt 2		X	X	X		
Anstalt 3		X	X	X		
Anstalt 4		X	X	X		X
Anstalt 5		X		X		
Anstalt 6		X	X	X		

Tabelle 66: Regelung der Mahlzeiten

	Bibliothek	max. Anzahl je Ausleihe	Häufigkeit Ausleihe (pro Woche)	Information über Ausleihmögl.
Anstalt 1	X	3	7	X
Anstalt 2	X	4	2	X
Anstalt 3	X	2	5	X
Anstalt 4	X	2	3	X
Anstalt 5	X			X
Anstalt 6	X	unbegr.	7	X

Tabelle 67: Regelungen bezüglich der Bücherausleihe

tigt.

Nur in Anstalt 4 werden die Mahlzeiten gemeinsam mit dem Personal eingenommen.

Alle sechs befragten JAAen verfügen über eine Anstaltsbücherei, über die jeweils die jungen Arrestierten informiert werden (siehe Tabelle 67).

Die Mehrheit der Anstalten legt § 18 Abs. 3 S. 1 JAVollzO, wonach die Arrestierten die Anstaltsbücherei benutzen können, großzügig aus. So ist es in zwei Anstalten erlaubt, an jedem Wochentag Bücher auszuleihen. Anstalt 5 machte keine Angaben zur Häufigkeit der gestatteten Bücherausleihe, in den anderen drei Anstalten ist die Ausleihe mehrmals wöchentlich erlaubt. Auch dürfen die jungen Arrestierten bis zu vier Bücher auf einmal ausleihen, so dass die Versorgung mit Lesestoff in den sechs JAAen als gesichert bewertet werden kann.

Aussagen zu der Art der Bücher und ob es sich dabei um jugend- und heranwachsendengemäße Literatur handelt, können nicht gemacht werden, da der Bücherbestand im Einzelnen nicht untersucht wurde.

Das Rauchen wird in den sechs JAAen sehr restriktiv gehandhabt. So ist dieses lediglich in einer Anstalt den Heranwachsenden gestattet, in den anderen befragten Anstalten ist das Rauchen allen Altersgruppen untersagt. § 12 Abs. 2 S. 4 JAVollzO, wonach Jugendlichen über 16 Jahren das Rauchen gestattet werden kann, wird also relativ restriktiv ausgelegt.

	Arbeitsmöglich- lichkeiten vorhanden	Anzahl Arbeitsplätze/ Arrestplätze	Entlohnung
Anstalt 1	X	4/37	
Anstalt 2	X	4/22	
Anstalt 3	X	25/70	
Anstalt 4	X	10/43	
Anstalt 5	X	12/60	
Anstalt 6	X	22/22	X

Tabelle 68: Rahmendaten zu den Arbeitsmöglichkeiten

Arbeitsmöglichkeiten

In allen sechs befragten JAAen stehen den jungen Arrestierten Arbeitsmöglichkeiten zur Verfügung. Allerdings kann damit mehrheitlich nur ein geringer Teil der Arrestierten erreicht werden (siehe Tabelle 68). Mit Ausnahme von Anstalt 6, wo für alle Arrestierten Arbeitsmöglichkeiten bestehen und welche die einzige Anstalt ist, in der die Arbeit entlohnt wird, können (bei Auslastung der Anstalten) in den restlichen Anstalten im Schnitt weniger als ein Viertel (21,6%) der Arrestierten arbeiten.

Eine Übersicht über die Art der Arbeitsmöglichkeiten enthält Tabelle 69. Diese bestehen v.a. in Tätigkeiten, die zur Aufrechterhaltung der Anstaltsroutinen dienen und die Ordnung in den Arresteinrichtungen betreffen. Auch die Tätigkeit in der Arrestküche, die in fünf JAAen möglich ist, dürfte sich in der Regel auf Reinigungsaktivitäten beschränken, da sich keine JAA selbstständig mit Mahlzeiten versorgt.

Das Ableisten gemeinnütziger Arbeit ist in nur zwei Anstalten möglich.

In keiner Anstalt können Arbeitsmöglichkeiten außerhalb der Anstalt wahrgenommen werden. § 11 Abs. 3 JAVollzO, der bestimmt, dass Arbeit, Unterricht oder andere ausbildende Veranstaltungen außerhalb der JAA aus erzieherischen Gründen zugelassen werden können, wird hier zumindest bezüglich der Arbeit von den befragten Anstalten nicht ausgeschöpft.

Immerhin ist es in vier der sechs befragten Anstalten möglich, in der arrestinternen Werkstatt zu arbeiten. Allerdings muss angesichts der ohnehin geringen Anzahl an Arbeitsplätzen angenommen werden, dass sich dieses Arbeitsangebot auf einen kleinen Kreis von jungen Arrestierten beschränkt.

Schulbildende Angebote/Unterricht

Arrestinterne Unterrichtsangebote bzw. die Ermöglichung des Schulbesuchs außerhalb der JAA werden nur in zwei der befragten Anstalten umgesetzt (siehe Tabelle 70). In fünf JAAen werden intern keine Unterrichtsveranstaltungen angeboten, in einer Anstalt besteht die Möglichkeit, die Schule außerhalb der Arresteinrichtung zu besuchen.

	arrestinterne Werkstatt	außerhalb der JAA	gemeinnütz. Arbeit	Haus- arbeit	Arrest- küche	Arrest- kammer	Sonstiges
Anstalt 1	X			X			Pflege d. Außenanl., Arbeit-AG
Anstalt 2			X	X	X	X	
Anstalt 3	X			X	X	X	
Anstalt 4	X		X	X	X		Hausmeister- tätigk.
Anstalt 5	X			X	X		Pflege d. Außenanl.
Anstalt 6				X	X		Garten- arbeiten

Tabelle 69: Mögliche Arbeitsfelder der JAA

	arrestinterne Schulangebote	arrestexterne Schulangebote
Anstalt 1		
Anstalt 2		
Anstalt 3		X
Anstalt 4		
Anstalt 5		
Anstalt 6	X	

Tabelle 70: Angebot von/Ermöglichung der Teilnahme an schulischen Inhalten

Schulische Bildungsangebote finden somit nur rudimentär statt. Da bereits das Angebot an Arbeitsmöglichkeiten sehr begrenzt ist, erscheint es zweifelhaft, ob die JAAen Nordrhein-Westfalens flächendeckend in der Lage sind, den Anspruch der Vorhaltung von Arbeits- und Ausbildungsangeboten gemäß § 11 Abs. 1 JAVollzO zu erfüllen.

Freizeitgestaltung

In drei JAAen ist ein übergreifendes Konzept der Freizeitgestaltung vorhanden, das jeweils auch in schriftlicher Form vorliegt (siehe Tabelle 71).

Obwohl nicht in allen Anstalten ein übergreifendes Konzept der Freizeitgestaltung vorliegt, finden in den sechs befragten Arresteinrichtungen zahlreiche Angebote in diesem Bereich statt. Fast durchgehend werden sportliche Aktivitäten angeboten, künstlerische Aktivitäten und erlebnispädagogische Angebote sind in der Mehrheit Teil des Arrestprogramms.

	Freizeitkonzept vorhanden	mündliche Absprache	schriftliche Form
Anstalt 1	X		X
Anstalt 2			
Anstalt 3	X		X
Anstalt 4	X		X
Anstalt 5			
Anstalt 6			

Tabelle 71: Vorliegen eines übergreifenden Konzepts der Freizeitgestaltung

	Sport	künstler. Aktivit.	musikal. Aktivit.	Medien	Gruppen- aktivit.	Einzel- aktivit.	Erlebnis- pädagog.	Sonst.
Anstalt 1	X	X	X	X	X	X	X	
Anstalt 2	X	X		X	X	X		Spazier- gänge
Anstalt 3	X	X	X			X	X	
Anstalt 4	X			X	X	X	X	
Anstalt 5	X	X			X	X	X	Mosaik- bilder
Anstalt 6				X		X		Renovier., Pflege d. Außenanl.

Tabelle 72: Angebote zur Freizeitgestaltung

Tabelle 73 enthält eine Übersicht zu den erlaubten Einzelaktivitäten in den Arresträumen. Wie in Abschnitt 5.1.4 bereits angenommen, beschränken sich diese auf das Lesen und Schreiben und in drei Anstalten auf Radio Hören (wobei nur für Anstalt 1 und Anstalt 2 angegeben wurde, dass Radios in den Arresträumen gestattet sind). In vier JAAen ist das Schlafen ab 20.00 Uhr erlaubt. In zwei Anstalten ist dies schon ab 17.00 bzw. 18.00 Uhr gestattet.

Feste und Feiern werden von den sechs befragten Anstalten nur in sehr geringem Maße durchgeführt. Nur drei Anstalten halten Angebote in diesem Bereich vor (Auführungen, Fußballturnier und ein jährliches Konzert).

Feste und Feiern, die den Jahresverlauf rhythmisieren (Ostern, Sommerfest, Herbstfest, Weihnachten etc.) werden nicht gestaltet. Auch Rituale sind in keiner Anstalt Bestandteil des inhaltlichen Programms (z.B. Geburtstagsfeiern).

	schlafen	lesen	schreiben	Musik hören	Radio hören	Fern- sehen	Sonstiges
Anstalt 1 (ab 20 h)	X	X	X		X		
Anstalt 2 (ab 20 h)	X	X	X		X		
Anstalt 3 (ab 17 h)	X	X	X				
Anstalt 4 (ab 20 h)	X	X	X		X		
Anstalt 5 (ab 18 h)	X	X	X				
Anstalt 6 (ab 20 h)	X	X	X				

Tabelle 73: Erlaubte Einzelaktivitäten auf dem Arrestraum

	Schuldner- beratung	Drogen- berat.	Seel- sorge	mediz. Beh.	psychiatr. Beh.	Verkehrs- erziehg.	1.-Hilfe- Kurs	Sonst.
Anstalt 1	X	X	X	X			X	
Anstalt 2		X	X	X				
Anstalt 3		X	X	X				
Anstalt 4	X	X	X	X			X	
Anstalt 5	X	X		X				
Anstalt 6				X			X	

Tabelle 74: Sonstige Angebote zur Tagesgestaltung

Sonstige Angebote

In allen sechs befragten JAAen werden die jungen Arrestierten medizinisch behandelt, womit § 17 Abs. 1 JAVollzO, dem gemäß während des Vollzuges, falls erforderlich, eine ärztliche Behandlung zu gewährleisten ist, erfüllt wird (siehe Tabelle 74).

Vier Anstalten geben an, ein seelsorgerisches Angebot vorzuhalten, wobei nur zwei Anstalten Personal im Seelsorgebereich beschäftigen (siehe Abschnitt 5.1.3). Allerdings binden drei Anstalten Mitglieder von kirchlichen Gruppen auf ehrenamtlicher Basis in ihr Arrestprogramm ein (siehe ebd.). Ob damit aber eine geordnete Seelsorge gemäß § 19 Abs. 1 JAVollzO gewährleistet werden kann, bleibt fraglich. Auch ist die Seelsorge immerhin in zwei Anstalten gar nicht vorgesehen.

Drogenberatung findet in fünf der sechs Anstalten statt.

Angebote zur Schuldnerberatung werden in der Hälfte der Anstalten durchgeführt.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat ist in fünf der sechs befragten JAAen Bestandteil des Arrestkonzepts (siehe Tabelle 75). In der Hälfte der Anstalten ist die Reflexion der eigenen Straftat ein Pflichtbaustein für alle Arrestierten.

	Teil des Arrestkonzepts	
	Pflichtbaustein	
Anstalt 1	X	
Anstalt 2		
Anstalt 3	X	
Anstalt 4	X	X
Anstalt 5	X	X
Anstalt 6	X	X

Tabelle 75: Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat

	Hausordnung	Belehrung	Punktesystem	Vergünstigung	Sonstiges
Anstalt 1	X	X	X	X	
Anstalt 2	X	X			Gruppenausschluss
Anstalt 3	X	X	X	X	
Anstalt 4	X	X	X		
Anstalt 5	X		X	X	
Anstalt 6	X	X		X	Wertschätzung

Tabelle 76: Vorhandene Regeln, die das Verhalten der Arrestierten normieren

Der Einsatz von Erziehungs- und Lenkungsmitteln

Tabelle 76 enthält eine Übersicht zu den in den JAAen eingesetzten Erziehungs- und Lenkungsmitteln. Alle sechs Anstalten verfügen über eine Hausordnung, die den jungen Arrestierten bekannt gemacht wird.

Fünf Anstalten wenden zudem das Erziehungsmittel der Belehrung an. Insgesamt ist eine relative Bandbreite an Erziehungsmitteln gegeben, die zwar nicht alle in Abschnitt 2.4.2 dieser Arbeit beschriebenen Möglichkeiten abbildet, allerdings mehrheitlich die wirksameren bestärkenden Erziehungsmittel enthält.

Vier Anstalten wenden zudem ein Punktesystem an, das auf dem operanten Konditionieren (siehe Abschnitt 2.4.2) basiert. Dabei ist allen gemeinsam, dass die jungen Arrestierten zunächst Punkte für Vergünstigungen sammeln müssen, die sie nicht von Beginn an erhalten (allerdings wurden für Anstalt 5 beide Möglichkeiten des Punktekontingents angekreuzt, so dass hierfür keine eindeutige Aussage möglich ist; siehe Tabelle 77).

Eine Transferphase, innerhalb derer die positive Verstärkung schrittweise zurückgefahren wird und die Arrestierten lernen, prosoziales Verhalten auch ohne diese zu zeigen, ist in keiner der betreffenden Anstalten vorgesehen.

Die in den JAAen vorgesehenen Sicherungsmaßnahmen bei fremd- oder selbstgefährdendem Verhalten der jungen Arrestierten zeigt Tabelle 78. Es wird deutlich, dass mehrheitlich alle gemäß § 22 Abs. 3 JAVollzO zulässigen Sicherungsmaßnahmen aus-

	Punktesyst. vorhanden	keine Punkte zu Beginn	Punkte zu Beginn vorh.	Transferphase vorgesehen
Anstalt 1	X			
Anstalt 2				
Anstalt 3	X	X		
Anstalt 4	X	X		
Anstalt 5	X	X	X	
Anstalt 6				

Tabelle 77: Regelungen bezüglich eines Punkte-/Stufensystems

	Unter- bringung im BgA	Entziehung von Gegen- ständen	Absonderung von der Gruppe	Zusammenlegung mit anderen Arrestierten	Sonstige
Anstalt 1	X		X	X	
Anstalt 2	X			X	Beobachtung
Anstalt 3	X	X	X	X	
Anstalt 4	X		X	X	
Anstalt 5	X			X	
Anstalt 6		X		X	ander. Arrestraum

Tabelle 78: Vorgesehene Sicherungsmaßnahmen

geschöpft werden.

Hausstrafen

Gemäß § 23 Abs. 1 JAVollzO können gegen junge Arrestierte, die schuldhaft ihre Pflichten verletzen, Hausstrafen verhängt werden. Welche Situationen und Verhaltensweisen davon im Einzelnen betroffen sind, wird gesetzlich nicht genauer bestimmt.

Tabelle 79 enthält eine Übersicht zu den Fällen, in denen Hausstrafen in den sechs befragten JAAen angewandt werden.

Es wird deutlich, dass insbesondere bei respektlosem Verhalten und bei Vandalismus sehr restriktiv vorgegangen wird, da hier in allen sechs JAAen Sanktionierungen vorgesehen sind.

Auch das Einbringen unerlaubter Gegenstände in die Anstalt wird in der Mehrheit der Arresteinrichtungen mit Strafe belegt. Unter „Sonstiges“ benennen zwei Anstalten, dass bei ihnen gewalttätiges Verhalten eine Hausstrafe nach sich zieht.

Neben diesen Fällen, die die Sicherheit und Ordnung der Anstalten unmittelbar betreffen, werden weitere Verhaltensweisen, die zwar nicht regelkonform sind, aber die Sicherheit von Personal und Arrestierten nicht auf direktem Wege gefährden, sanktioniert. Hier sind u.a. die Verweigerung der Mitarbeit oder das Liegen auf dem Bett bei Tage zu nennen.

In § 23 Abs. 3 JAVollzO sind als Hausstrafen die fünf Sanktionsformen genannt, die

	Anstalt 1	Anstalt 2	Anstalt 3	Anstalt 4	Anstalt 5	Anstalt 6
respektloses Verhalten gegenüber Bediensteten	X	X	X	X	X	X
respektloses Verhalten gegenüber Arrestierten	X	X	X	X	X	X
Vandalismus	X	X	X	X	X	X
Verweigerung der Mitarbeit	X	X				
auf dem Bett liegen (tagsüber)	X		X		X	X
unaufgeräumter Arrestraum	X	X	X			
Unterhaltung bei geöffnetem Fenster	X	X	X			X
„Pendeln“					X	
Einbringen unerlaubter Gegenstände	X	X	X	X	X	
Sonstiges		gewalttätiges Verhalten	gewalttätiges Verhalten			

Tabelle 79: Fälle, in denen Hausstrafen angewandt werden

	Verweis	Entziehung des Lesestoffes	Verbot von Außenkontakten	Ausschluss von Gemeinschaftsveranstaltungen	abgesonderte Unterbringung
Anstalt 1	X			X	X
Anstalt 2	X	X		X	
Anstalt 3	X	X		X	X
Anstalt 4				X	X
Anstalt 5	X			X	
Anstalt 6				X	

Tabelle 80: Formen der angewandten Hausstrafen

auch in Tabelle 80 aufgeführt sind.

Die sechs befragten JAAen machen insbesondere Gebrauch der Möglichkeit des Ausschlusses von Gemeinschaftsveranstaltungen. In keiner Anstalt wird das Verbot von Außenkontakten angewandt, was damit zusammenhängen könnte, dass die Möglichkeiten der Außenkontakte in allen Anstalten ohnehin stark begrenzt sind.

Entlassungsvorbereitung/Nachbetreuung

Die Möglichkeit der vorzeitigen Entlassung bei guter Mitarbeit der Arrestierten ist in der JAVollzO nicht vorgesehen, wird aber in drei der befragten JAAen praktiziert.

	Anstalt 1	Anstalt 2	Anstalt 3	Anstalt 4	Anstalt 5	Anstalt 6
Knüpfen von Außenkontakten	X	X		X	X	
Beschaffung von Papieren						
Übergangsmanagement		X		X	X	
Wohnungssuche	X					
Arbeitssuche	X					
Bewerbungen verfassen	X			X	X	
Kontakt zur Jugendhilfe	X	X	X	X	X	
Sonstiges		Kontakt zu Hilfetägern	Kontakt zu Kompetenzagent.			

Tabelle 81: Durchgeführte Vorbereitungen zur Entlassung

Vorgesehen ist aber gemäß § 26 Abs. 1 JAVollzO die Vorbereitung von Fürsorgemaßnahmen für die Zeit nach der Entlassung in Zusammenarbeit mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe.

Welche Vorbereitungen in den befragten JAAen im Einzelnen erlassen werden, veranschaulicht Tabelle 81.

Fünf der Anstalten stellen im Rahmen der Entlassung Kontakte zur Jugendhilfe her. Ein planvolles Übergangsmanagement ist immerhin in drei Einrichtungen Teil des Arrestkonzepts. Nur vereinzelt unterstützen die Anstalten die Wohnungs- und Arbeitssuche der jungen Arrestierten, wobei zumindest in drei Anstalten Hilfestellung bei dem Verfassen von Bewerbungsanschreiben geleistet wird.

Die Möglichkeit der Nachbetreuung besteht nur in einer JAA.

Entlassungsgespräche werden in vier der sechs befragten JAAen geführt. In der Regel wird dies von der Vollzugsleitung übernommen. In zwei Anstalten wird dies auch dem Personal des Sozialdienstes, in einer Anstalt zudem der Mitarbeiterschaft des AVD übertragen.

Darüber hinaus werden in allen Anstalten, die Dauerarrest vollziehen, Schlussberichte über die jungen Arrestierten verfasst. Diese sollen sich gemäß § 27 Abs. 1 zur Führung der jungen Menschen während des Arrests, zu ihrer Persönlichkeit sowie zur Wirkung des Arrestvollzuges äußern.

Tabelle 17 enthält eine Übersicht zu den in den befragten Anstalten jeweils regelmäßig in den Schlussberichten vermerkten Inhalten. Mit Ausnahme von Anstalt 4, wo im Schlussbericht keine Angaben über die Persönlichkeit der jungen Arrestierten gemacht werden, werden die Vorgaben der JAVollzO erfüllt.

Darüber hinaus enthalten die Schlussberichte in drei Anstalten Empfehlungen für Sta-

	Anstalt 1	Anstalt 2	Anstalt 3	Anstalt 4	Anstalt 5	Anstalt 6
Verhalten der Arrestierten	X	X	X	X	X	
Persönlichkeit der Arrestierten	X	X	X		X	
Wirkung des Arrestvollzugs	X	X	X	X	X	
Empfehlungen für Stabilisierungshilfen	X	X			X	
Teilnahme an schulischen Angeboten	X			X		
Teilnahme an berufsbildenden Angeboten	X		X			
Teilnahme an Freizeitangeboten	X	X	X	X	X	
Teilnahme an sonstigen Angeboten	X	X	X	X	X	

Tabelle 82: Vermerkte Inhalte im Schlussbericht

bilisierungshilfen nach der Entlassung. Zudem äußern sich alle JAAen in ihren Schlussberichten zur Teilnahme der Arrestierten an Angeboten während des Arrestvollzuges.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das inhaltliche Angebot in den JAAen hinsichtlich seiner Quantität und Qualität „zweigeteilt“ erscheint. So ist das Freizeitprogramm insgesamt relativ vielfältig und durch Angebote in unterschiedlichen Bereichen wie Sport, künstlerische Aktivitäten, Erlebnispädagogik etc. inhaltlich breit gefächert. Die weitere Tagesgestaltung ist - abgesehen von Angeboten der Drogen- und Schuldnerberatung - als sehr begrenzt zu bewerten. Insbesondere Unterricht und ausbildende Angebote finden kaum bis gar nicht statt. Die u.a. in Abschnitt 2.3.4 unterbreiteten Vorschläge zur jugend- und heranwachsendengerechten Entwicklungsförderung bilden sich hier nur punktuell ab.

Die in den JAAen eingesetzten Erziehungs- und Lenkungsmittel entsprechen insgesamt den Vorgaben der JAVollzO und zeigen in der Mehrheit eine relative Bandbreite von bestärkenden und gegenwirkenden Mitteln auf. Inwieweit die in den Arresteinrichtungen eingesetzten Sicherungsmaßnahmen und Sanktionsmittel entwicklungsförderlich im gesetzlichen Sinne sind, soll in Abschnitt 6.1 diskutiert werden.

Die Entlassungsgestaltung geschieht in den befragten JAAen relativ unterschiedlich. Ein Teil der Einrichtungen bietet den jungen Arrestierten mehrere Unterstützungsleistungen im Vorfeld der Entlassung an (z.B. das Verfassen von Bewerbungsschreiben, Wohnungs- und Arbeitssuche), die in anderen Anstalten nicht vorgesehen sind.

5.1.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Angesichts der hier vorgestellten Ergebnisse zur organisatorischen, personellen, materiell-räumlichen sowie inhaltlichen Ausgestaltung der nordrhein-westfälischen JAAen ist eher davon auszugehen, dass diese keinen hilfreichen Rahmen für die Implementierung einer pädagogischen Konzeption darstellen.

So lässt die Untersuchung der organisatorischen Rahmenbedingungen den Schluss zu, dass in den JAAen Nordrhein-Westfalens nur eine geringe Außenweltorientierung gegeben ist.

Hinsichtlich des Personals kann konstatiert werden, dass weder der gegenwärtige Betreuungsschlüssel noch die Qualifikationen den in dieser Arbeit skizzierten notwendigen Standards einer jugend- und kurzzeitpädagogischen Einrichtung entsprechen.

Zudem fehlen in den Anstalten mehrheitlich Gruppenräume zur Vorhaltung von Angeboten für alle Arrestierten sowie zur Vorhaltung paralleler Angebote.

Es mangelt zudem an Unterricht und ausbildenden Veranstaltungen, wenn auch Freizeitangebote mehrheitlich in vielfältigem Maße vorhanden sind.

Diese Befunde sprechen in der Gesamtbetrachtung für die Annahme der Hypothese H_1 . Die Einordnung dieser Befunde in den Gesamtzusammenhang dieser Arbeit sowie ihre Diskussion im Einzelnen erfolgen in Abschnitt 6.1.

5.2 Zweiter Untersuchungsbereich: Aktenanalyse

Der zweite Untersuchungsbereich, der auf der Analyse von Arrestakten in den sechs nordrhein-westfälischen JAAen basiert, soll Aufschluss geben über die Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestklientel (Hypothese H_2) sowie über die Art der Dokumentation vor Ort (Hypothese H_{2a}).

Dazu erfolgt zunächst eine Beschreibung der Stichprobe, die sich aus den nach Jahren und Arrestformen geschichteten Akten der einzelnen Arresteinrichtungen zusammensetzt.

Im Anschluss daran werden die Ergebnisse zu Hypothese H_{2a} vorgestellt, die sich auf die in den Arrestakten enthaltenen Informationen bezieht.

Schließlich werden die Befunde zu den Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestklientel, die sich aus den untersuchten Akten erschließen, dargelegt.

5.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Tabelle 83 enthält eine Übersicht zu den in den jeweiligen JAAen untersuchten Akten. Dabei wurde teilweise von der geplanten Stichprobengröße abgewichen, da einige von den in Anstalt 4 und in Anstalt 5 gezogenen bzw. vom Personal bereit gestellten Akten keine auswertbaren Informationen enthielten.

Hierbei handelte es sich insbesondere um Akten von Arrestierten, die zu Beugearrest verurteilt worden waren und ihrer Auflage bzw. Weisung kurz vor dem geplanten Arrestantritt doch noch nachkamen, so dass eine Arrestierung - und eine damit verbundene Dokumentation - nicht stattfand.

	1. Schichtung 2008				2. Schichtung 2009				3. Schichtung 2010				Σ
	FA	KA	DA	Σ	FA	KA	DA	Σ	FA	KA	DA	Σ	
JAA Wetter	2	1	5	8	2	1	5	8	2	1	5	8	24
JAA Bottrop	3	1	9	13	3	1	10	14	3	1	9	13	40
JAA Lünen	4	1	10	15	4	1	10	15	4	1	10	15	45
JAA Düsseldorf	4	2	13	19	5	2	8	15	5	3	12	20	54
JAA Remscheid	10	1	12	23	3	2	12	17	4	-	12	16	56
													219

Tabelle 83: Tatsächliche Stichprobe nach den vorgenommenen Schichtungen

Insgesamt enthielten v.a. die Akten von Arrestierten im Freizeit- und Kurzarrest nur rudimentäre Daten, so dass die jeweilige Grundgesamtheit (N) bei den einzelnen Ergebnisdarstellungen stark voneinander abweicht und nur selten einen Großteil des Samples umfasst. Hierzu soll im Einzelfall Stellung genommen werden, da dieser Umstand unmittelbar mit der Beantwortung von Hypothese H_{2a} verbunden ist.

Die Jahresschichtungen der Stichprobe weichen von der ursprünglichen Planung ab, da auf Grund der Durchführung der Erhebung Anfang 2011 auch Akten aus dem Jahr 2010 einbezogen werden konnten und somit insgesamt die Jahre 2008 - 2010 betrachtet wurden.

Gemäß der Stichprobenschichtung wurden überwiegend Akten von Dauerarrestierten untersucht.

Da im Vorfeld der Untersuchung keine Daten zu den Anteilen von Beugearresten vorlagen, konnten diese in der Schichtung nicht berücksichtigt werden, sind aber mit in das Sample eingegangen. Abbildung 10 enthält eine Übersicht über die im Sample enthaltenen Arrestformen, nochmals unterschieden in Urteils- und Beugearrest.

Es zeigt sich, dass gut ein Drittel der Arreste (33,8%) als Beugearreste vollstreckt wurden auf Grund der Nichterfüllung von zuvor verhängten Weisungen oder Auflagen.

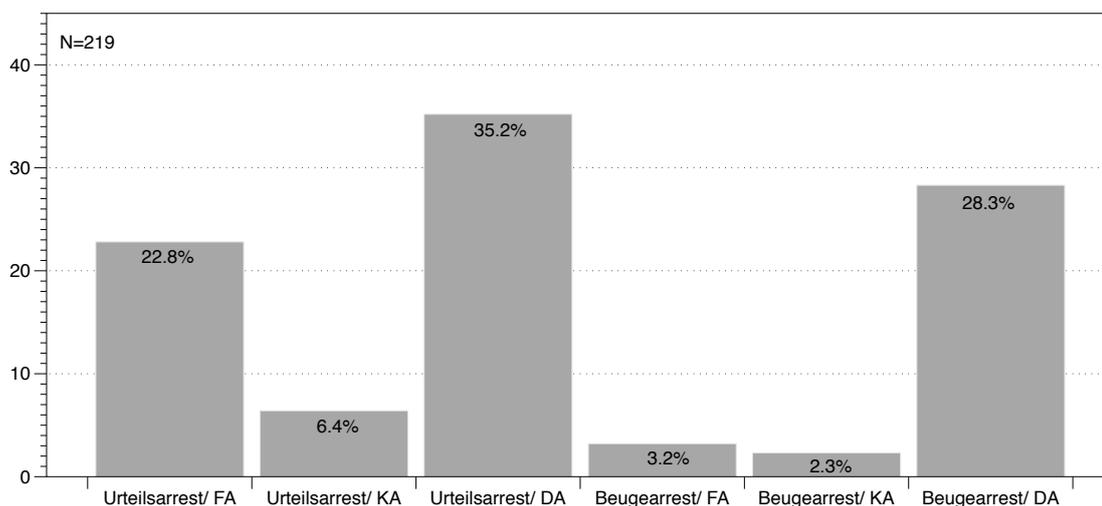


Abbildung 10: Arrestformen

Im Schnitt betrug die Arrestdauer bei den untersuchten Akten zehn Tage (siehe Tabelle 84). Der Median beträgt sieben Tage, d.h. die Hälfte der Arreste blieb unterhalb von sieben Tagen, die andere Hälfte belief sich auf mehr als sieben Tage.

Am häufigsten wurde Arrest von 14 Tagen vollstreckt (Modus). Der Maximalwert beträgt 28 Tage, was sich mit der Höchstdauer des Dauerarrests deckt.

N	Gültig	175
Mittelwert	10 Tage	
Median	7 Tage	
Modus	14 Tage	
Minimum	1 Tag	
Maximum	28 Tage	

Tabelle 84: Häufigkeitsverteilungen der Arrestdauer bezogen auf alle Arrestformen

Bezogen auf den Dauerarrest beträgt der Mittelwert 14 Tage (siehe Abbildung 85), was gleichzeitig auch den häufigsten Wert (insgesamt wurde 42 Mal ein Arrest von 14 Tagen vollstreckt) und den Median bildet. Der Maximalwert von 28 Tagen kommt insgesamt 11 Mal vor. Sehr kurze Dauerarreste von unter sieben Tagen wurden zwei Mal vollstreckt. In einem Fall war eine vorzeitige Entlassung der Grund, im anderen Fall ist der Anlass unbekannt.

Insgesamt fand in 23 Fällen (12,8% bei N=178) eine vorzeitige Entlassung auf Grund guter Mitarbeit im Arrest statt.

N	Gültig	114
Mittelwert		14 Tage
Median		14 Tage
Modus		14 Tage
Minimum		2 Tage
Maximum		28 Tage

Tabelle 85: Häufigkeitsverteilungen der Arrestdauer bezogen auf Dauerarrest

Einige der untersuchten Akten enthielten Datumsangaben zur Bezugsstraftat, zum Urteil und zum Arrestantritt. Auf dieser Grundlage können Aussagen zu diesen Zeiträumen getroffen werden. Dabei werden die Beugearreste nur bei der Betrachtung der Zeiträume zwischen Beschluss und Arrestantritt berücksichtigt, weil die Bezugsstraftat bei ihnen ursprünglich nicht mit Arrest geahndet wurde und entsprechende Zeiträume im Zusammenhang mit der Nichterfüllung von Auflagen oder Weisungen stehen.

So beträgt der Zeitraum zwischen der Bezugsstraftat und dem Urteil bei den Urteilsarresten im Durchschnitt (bei N=25) 8 Monate (siehe Tabelle 86). Der größte Zeitraum beträgt hier 15,5 Monate, wobei insgesamt in fünf Fällen die Dauer zwischen Bezugsstraftat und Urteil ein Jahr oder mehr ausmacht.

N	Gültig	25
Mittelwert		8,0 Monate
Minimum		2,7 Monate
Maximum		15,5 Monate

Tabelle 86: Zeiträume zwischen Bezugsstraftat und Urteil

Der Zeitraum zwischen Urteil bzw. Beschluss und Arrestantritt beträgt im Durchschnitt 4,1 Monate (siehe Tabelle 87), wobei auch hier die Extremwerte stark abweichen. In zwei Fällen dauerte es ein Jahr oder länger, bis der Arrest nach der Urteilsverkündung bzw. dem Beschluss angetreten wurde. In 15 Fällen beträgt dieser Zeitraum immerhin ein halbes Jahr oder länger.

Das bestätigt die in Abschnitt 3.2.5 skizzierten Ergebnisse über die Zeiträume zwischen Rechtskraft des Urteils und Arrestantritt, die Kobes & Pohlmann (2003, 372) mit durchschnittlich mehr als zwei bzw. mehr als vier Monate und Schwegler (1999, 219) für die JAA Nürnberg mit drei Monaten ausweisen.

§ 4 JAVollzO, wonach der Jugendarrest in der Regel unmittelbar nach Rechtskraft des Urteils zu vollziehen ist, wird somit überwiegend nicht Folge geleistet. Ebenso wird in den beiden Fällen, in denen zwischen Urteil und Arrestantritt ein Zeitraum von einem Jahr oder mehr liegt, § 86 Abs. 4 S. 1 JGG missachtet, der regelt, dass die Vollstreckung des Jugendarrests unzulässig ist, wenn seit Eintritt der Rechtskraft ein Jahr verstrichen ist.

N	Gültig	88
Mittelwert		4,1 Monate
Minimum		1,0 Monat
Maximum		13,7 Monate

Tabelle 87: Zeiträume zwischen Urteil bzw. Beschluss und Arrestantritt

Wie lange es insgesamt dauert, bis dass der Arrest nach Begehen der Bezugsstraftat angetreten wird, zeigt Tabelle 88. Der Durchschnittswert beträgt hier 10,6 Monate, in 10 Fällen liegt die Dauer bei einem Jahr oder mehr. Nur in einem Fall beläuft sich die Gesamtdauer zwischen Bezugsstraftat und Arrestantritt auf drei Monate, in insgesamt fünf Fällen auf sechs Monate oder weniger.

N	Gültig	23
Mittelwert		10,6 Monate
Minimum		3,0 Monate
Maximum		15,8 Monate

Tabelle 88: Zeiträume zwischen Bezugsstraftat und Arrestantritt

5.2.2 Bestandteile der Arrestakten

Die Hälfte der untersuchten Arrestakten (50,2%) enthält das Gerichtsurteil, das die jeweilige Bezugsstraftat mit Arrest oder Auflagen bzw. Weisungen ahndete. Die wesentlichen Informationen über die Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestierten wurden den Urteilen entnommen, da die Arrestakten ansonsten wenig Aufschluss darüber lieferten. Wie Abbildung 11 zeigt, ist nur in einem geringen Teil der Arrestakten ein Jugendgerichtshilfebericht enthalten.

Bei 21,0% des Samples liegt zudem ein medizinisches Gutachten bei, das auf der Grundlage der medizinischen Eingangsuntersuchung erstellt wurde. Dieses ist verschlossen und durfte wegen der ärztlichen Schweigepflicht nicht von der Verfasserin eingesehen

werden.

Ergebnisse über eine psychologische (Eingangs-)Diagnostik sind in keiner der untersuchten Arrestakten vorzufinden.

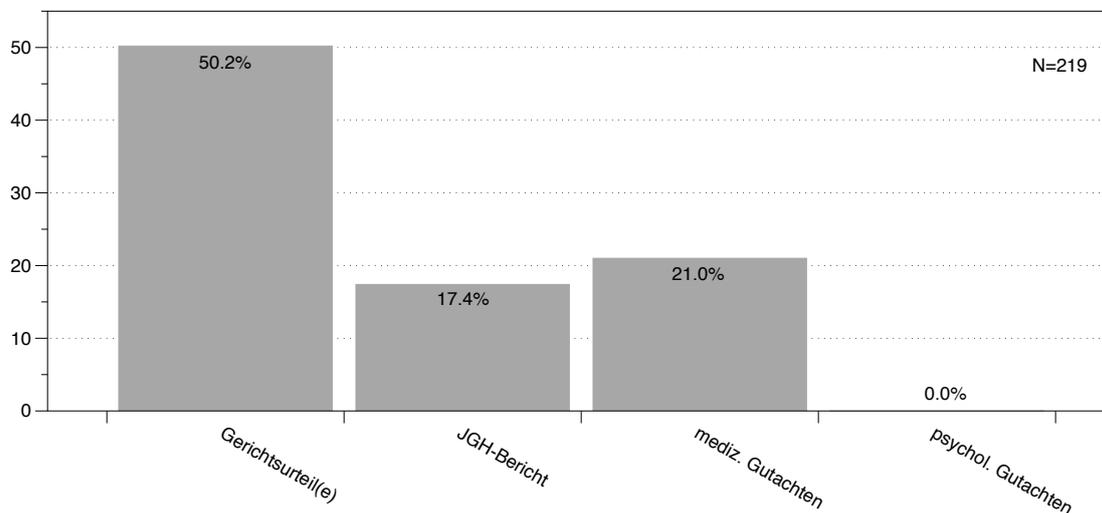


Abbildung 11: Rechtstitel/Gutachten

Stammdaten, die grundlegende Informationen über die Arrestierten bezüglich ihres Alters, ihres Wohnortes, ihrer Herkunft, ihrer Schul- und/oder beruflichen Situation sowie ihrer finanziellen Lage (unabhängiges Einkommen, vorliegende Schuldenproblematik etc.) enthalten, lassen sich bei 80,8% (demografische Daten) bzw. 54,3% (sozioökonomische Daten) der Arrestakten entnehmen (siehe Abbildung 12). Allerdings basieren insbesondere die Befunde zum sozioökonomischen Status der jungen Arrestierten auf den beiliegenden Gerichtsurteilen.

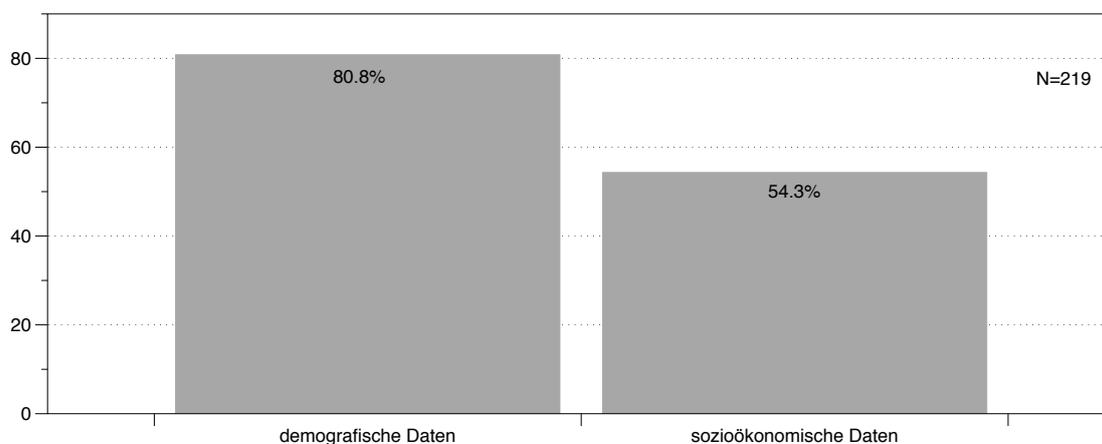


Abbildung 12: Stammdaten

Abbildung 13 gibt Aufschluss über die in den Arrestakten enthaltene Korrespondenz mit Arrestierten, mit Angehörigen von Arrestierten oder mit Fördereinrichtungen, die die Arrestierten betreuen bzw. betreuten. Es zeigt sich, dass diese nur in Einzelfällen vorhanden sind.

Zwar bedeutet das mehrheitliche Fehlen solcher Dokumente in den Arrestakten nicht zwingend, dass die JAAen keinen schriftlichen Kontakt zu Angehörigen und Fördereinrichtungen pflegen. Dennoch weist der sehr geringe Anteil von Akten, in denen Korrespondenzen zu finden sind, tendenziell eher nicht auf einen regelhaften schriftlichen Austausch mit den genannten Personen bzw. Institutionen hin.

Der Anteil von Arrestakten, in denen Arbeitsverträge von Arrestierten enthalten sind, ist indes auch sehr gering (2,3%). Hier muss aber bedacht werden, dass nur wenige Arrestierte während des Arrestvollzuges in einem festen Arbeitsverhältnis stehen (siehe Abschnitt 5.2.3).

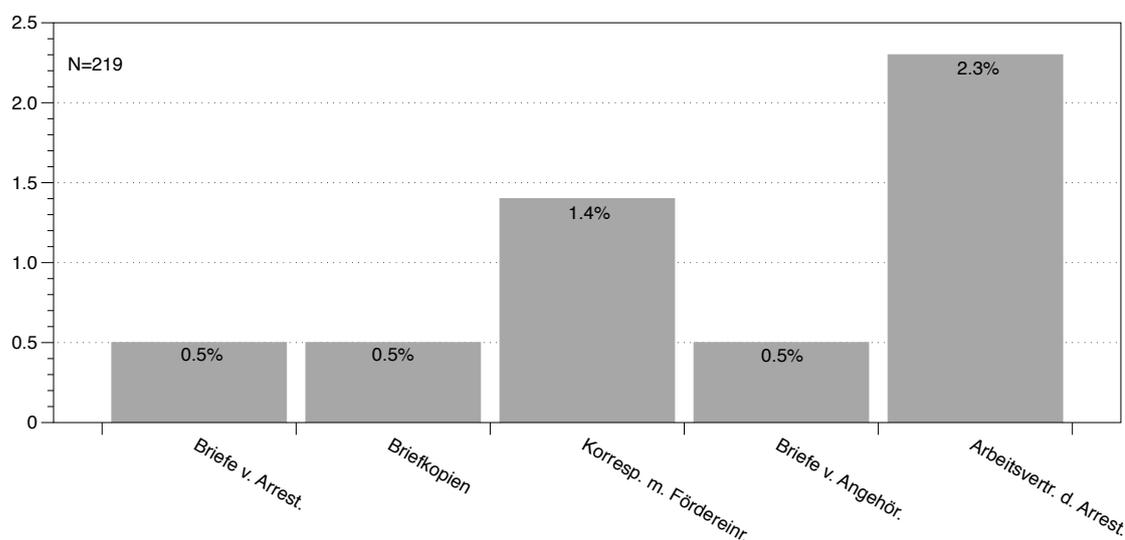


Abbildung 13: Korrespondenz/Verträge

Aufzeichnungen in den Arrestakten, die eine Prozessdokumentation während des Arrestvollzuges markieren, sind nur teilweise vorhanden. So finden sich bei 13,7% der Arrestakten Aktennotizen, die Beobachtungen, Vorkommnisse, Gespräche etc. während des Arrestvollzuges dokumentieren (siehe Abbildung 14).

Bei knapp der Hälfte (48,4%) ist ein Schlussbericht vorhanden, wobei sich der Anteil bei ausschließlicher Betrachtung der Dauerarreste auf 74,3% erhöht. Dennoch wird hier § 27 Abs. 1 S. 1 JAVollzO nicht erfüllt, da dieser vorsieht, dass die Vollzugsleitung bei Dauerarrest über jeden Arrestanten bzw. jede Arrestantin einen Schlussbericht abfasst. Weitere Checklisten und Evaluationsdokumente sind in den Arrestakten nicht enthalten. Die Erfassung statistischer Kennwerte sind auch nicht Bestandteil der Akten, allerdings werden diese gesondert und gemäß der Jugendarrestgeschäftsordnung (JAGO) in den Büchern der JAAen geführt.

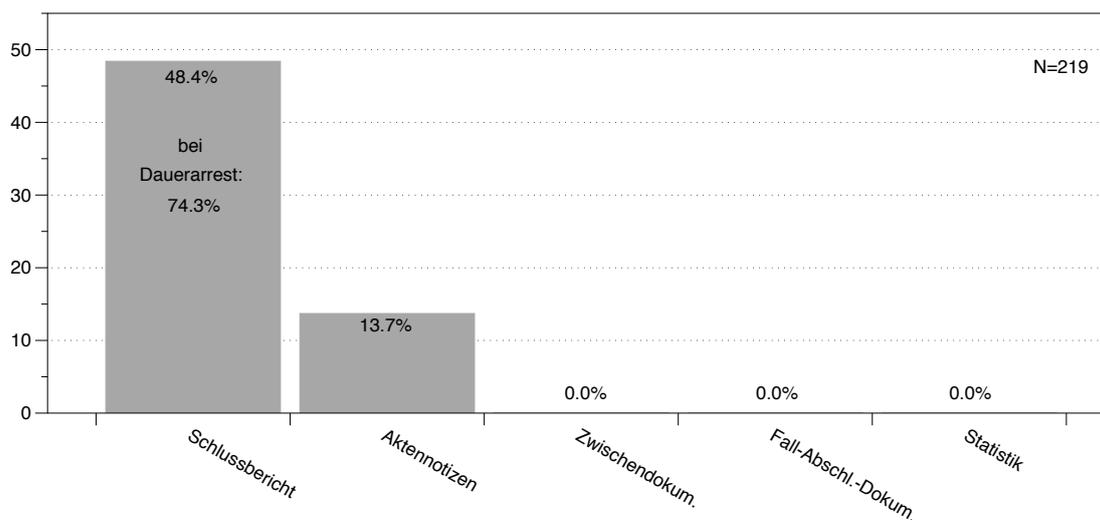


Abbildung 14: Checklisten, Evaluations- und Abschlussdokumente

Eine Dokumentation der Förderplanung, die Förder- und Beratungsziele des Arrestvollzuges enthält, findet in den JAAen durchgehend nicht statt (siehe Abbildung 15). Ebenso werden keine Arbeitsabsprachen mit den Arrestierten verzeichnet. Ergebnisse von erzieherischen Gesprächen, die in § 10 Abs. 2 JAVollzO als „Ausprachen mit dem Vollzugsleiter“ bezeichnet werden, sind ebenfalls nicht in den Arrestakten dokumentiert.

In 28,8% der Akten sind Verstärkerpläne, die das Punktesystem der JAA abbilden (siehe Abschnitt 5.1.5), enthalten. Diese sind allerdings nicht individuell auf die jeweiligen Arrestierten zugeschnitten.

Dokumentationen über die während des Arrestvollzuges geplanten Mittel und Verfahren zur Erreichung der Förderziele (z.B. Arbeit, Unterricht) sind in 14,2% der Akten zu finden.

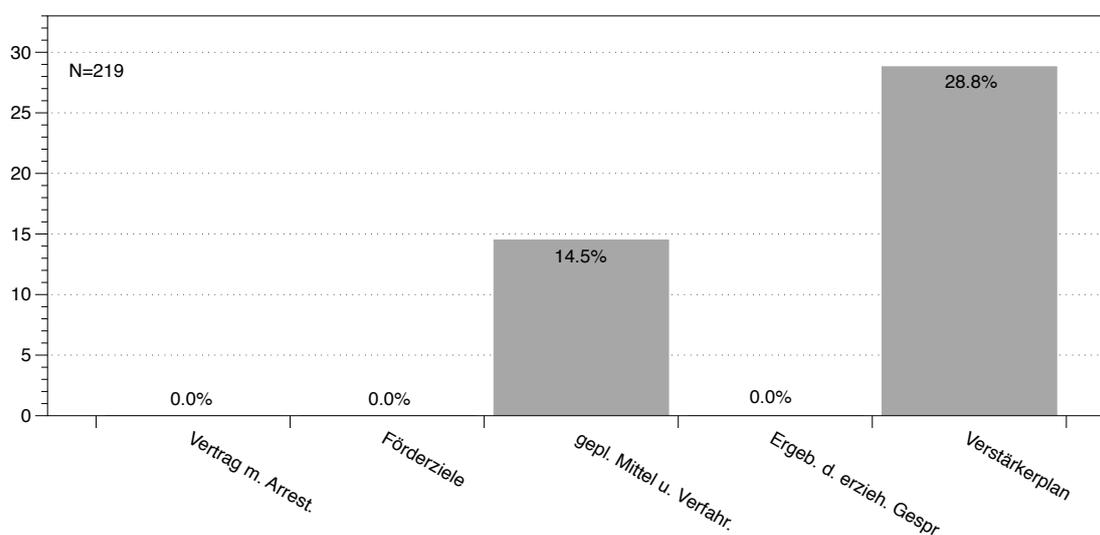


Abbildung 15: Arbeitsabsprache und Förder-/Beratungsplan

Abbildung 16 zeigt die in den Arrestakten enthaltene Anamnese- und Diagnose-dokumentation. Die gemäß § 7 JAVollzO vorgeschriebene „Persönlichkeitserforschung“ bezüglich der jungen Arrestierten und ihrer Lebensverhältnisse wird in 23,3% der Arrestakten dokumentiert.

Die Benennung von (vorläufigen) Ressourcen und Problemen, die für die Bestimmung von Förderzielen notwendig sind und auch durch § 90 Abs. 1 S. 3 JGG (der Jugendarrest „soll dem Jugendlichen helfen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zur Straftat beigetragen haben“) bedingt wird, ist in 9,6% der Arrestakten enthalten.

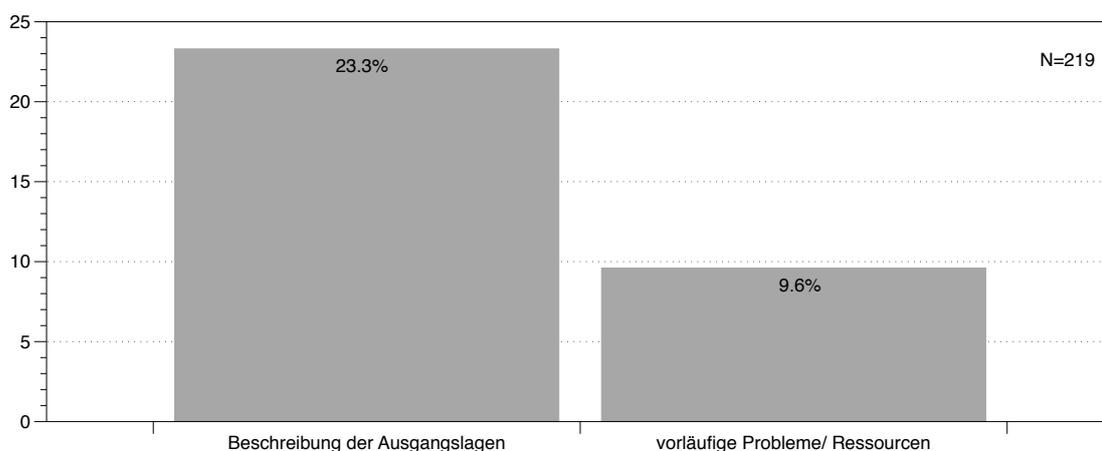


Abbildung 16: Situationserfassungsbogen

Gemäß § 27 Abs. 1 S. 1 JAVollzO soll der Schlussbericht Informationen über das Verhalten der jungen Arrestierten während des Arrestvollzuges und, soweit dies möglich ist, Befunde zu ihrer Persönlichkeit und zur Wirkung des Arrestvollzuges enthalten.

Allerdings treffen nur 41,1% der Schlussberichte Aussagen zum Verhalten der Arrestierten (siehe Abbildung 17), womit die Vorgaben der JAVollzO in weniger als der Hälfte der Fälle erfüllt werden.

Da der Schlussbericht gemäß § 27 Abs. 1 S. 3 JAVollzO dem Jugendamt und der zuständigen Bewährungshilfe bei unter Bewährungsaufsicht stehenden Arrestierten in Kopie zugeleitet werden soll, besteht von Seiten der JAAen die Möglichkeit, Empfehlungen für die weitergehende Stabilisierung der jungen Arrestierten nach dem Arrestvollzug auszusprechen. Dies ist allerdings nur in 11,0% der Akten der Fall.

Die Teilnahme an Angeboten während des Arrestvollzuges wird nur punktuell in den Schlussberichten verzeichnet. Es fällt auf, dass mit 20,1% v.a. die Teilnahme an Freizeitangeboten erwähnt wird. Dem stehen die Teilnahme an schulischen Angeboten mit 6,8% und an berufsbildenden Angeboten mit 0,5% gegenüber.

Auch wenn die schriftliche Dokumentation kein getreues Abbild der Arrestwirklichkeit liefert, decken sich diese Ergebnisse mit den in Abschnitt 5.1.5 vorgestellten Befunden,

dass inhaltliche Angebote im Arrest überwiegend aus Freizeitaktivitäten bestehen. Die hier vorliegenden Ergebnisse liefern zumindest einen weiteren Hinweis darauf, dass schulische und berufsbildende Angebote in den JAAen eher punktuell stattfinden.

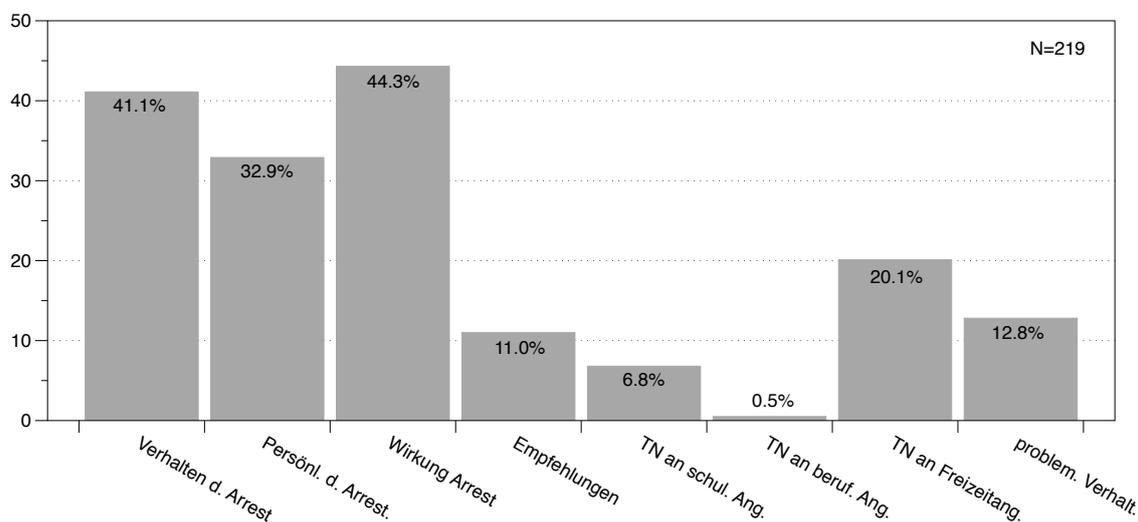


Abbildung 17: Schlussbericht

Insgesamt ist die in den Arrestakten vorzufindende Dokumentation bereits in Bezug auf rechtliche Vorgaben lückenhaft, da die gemäß JAVollzO vorgeschriebenen Bestandteile nicht in allen Akten vollständig enthalten sind.

So wird nur für knapp die Hälfte aller untersuchten Fälle ein Schlussbericht verfasst, auch bei ausschließlicher Betrachtung des Dauerarrests erreicht der Anteil nur ca. 75,0%. Auch die Inhalte des Schlussberichts werden den rechtlichen Vorgaben nur teilweise gerecht, da Angaben zum Verhalten der jungen Arrestierten während des Arrestvollzuges nur in 41,1% der Fälle gemacht werden und darüber hinausgehende Informationen, die für nachbetreuende Fördereinrichtungen (Jugendamt und ggf. Bewährungshilfe) aufschlussreich in Bezug auf die weitere Förderplanung der jungen Menschen sind (z.B. Empfehlungen für Stabilisierungshilfen nach dem Arrestvollzug), nur punktuell dokumentiert sind.

Das Gerichtsurteil bzw. der Beschluss, das gemäß der JAGO den Personalakten beizulegen ist, ist nur in der Hälfte der untersuchten Fälle vorzufinden. Ein Jugendgerichtshilfebericht, der Informationen über die Lebenslagen der jungen Arrestierten enthält, liegt nur 17,4% der Akten bei.

Bei der Aufnahme der Arrestierten in den Arrestvollzug ist also nur relativ wenig über deren Lebenslagen bekannt, in einigen Fällen wird auf Selbstauskünfte der jungen Menschen zurückgegriffen (Selbsterfassungsbogen). Auch im Verlauf des Arrestvollzuges werden nur sehr punktuell Befunde über (im Arrest zu bearbeitende) Förderbedarfe notiert; Förderziele, Zwischendokumentationen sowie Fall-Abschluss-Dokumentation werden gar nicht vorgenommen.

Auch wenn die schriftliche Dokumentation die reell in den Arresteinrichtungen ablaufenden Prozesse nicht 1:1 abbilden kann, ist in der Tendenz eindeutig von der Annahme der Hypothese H_{2a} , dass die schriftliche Dokumentation über die Arrestantinnen und Arrestanten im nordrhein-westfälischen Jugendarrest keine vollständigen Informationen über die für eine förderliche Planung relevanten Lebensbereiche, die für eine nachhaltige Arrestgestaltung notwendig sind, auszugehen.

5.2.3 Lebenslagen und Lernausgangslagen der Arrestierten

Im Folgenden werden die Befunde zu den Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestierten vorgestellt, die sich aus den untersuchten Arrestakten ableiten lassen.

Es wurde schon erwähnt, dass die Akten vor Ort insgesamt nur wenige Angaben über die Arrestierten enthalten und ein großer Teil der Informationen auf den beiliegenden Gerichtsurteilen und Jugendgerichtshilfeberichten basiert.

Aus diesem Grunde variiert bei den einzelnen Ergebnissen die Grundgesamtheit (N), da jeweils nur diejenigen Akten einbezogen wurden, aus denen deutlich hervorging, ob die mittels des Aktenanalysebogens abgefragten Sachverhalte zutreffend oder nicht zutreffend waren.

Soziodemografische Daten zu den Arrestierten

Die in Abschnitt 3.2.5 vorgestellten Befunde zur Altersverteilung im Jugendarrest können hier bestätigt werden. So beträgt das Durchschnittsalter in der vorliegenden Untersuchung ca. 18 Jahre, was gleichzeitig auch das am häufigsten vertretene Alter im Sample darstellt (siehe Tabelle 89).

Wie Abbildung 18 zeigt, ist der größte Teil der Arrestierten zwischen 17 und 20 Jahren alt (insgesamt 69,2%).

Die Quote der Jugendlichen (14 bis unter 18 Jahre) beläuft sich auf 37,4%, die der Heranwachsenden (18 bis unter 21 Jahre) auf 51,4%. Der Anteil der Jungerwachsenen (21 bis 23 Jahre) macht insgesamt 11,2% aus. Angesichts dieser Daten kann das Urteil Dünkels (1990a, 341f.), dass der Jugendarrest eher als (Jung-)Erwachsenenarrest zu bezeichnen ist, erneut bestätigt werden.

N	Gültig	107
Mittelwert		18,26
Median		18,00
Modus		18,00
Minimum		14,00
Maximum		23,00

Tabelle 89: Altersverteilung der Arrestierten I

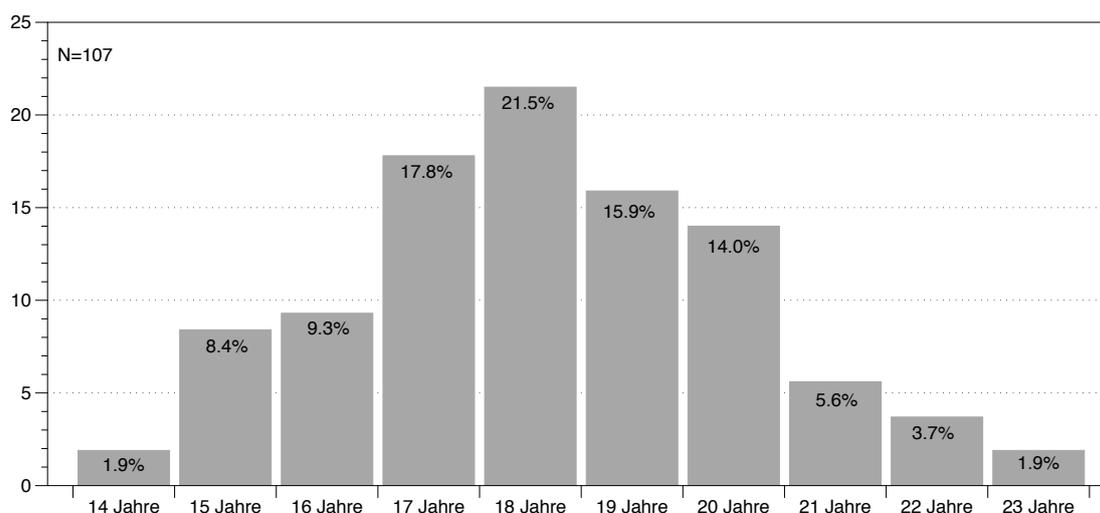


Abbildung 18: Altersverteilung der Arrestierten II

Insgesamt haben 37,2% der Arrestierten (bei N=209) einen Migrationshintergrund, was bedeutet, dass sie entweder nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen oder mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugewandert ist bzw. keine deutsche Staatsangehörigkeit hat oder eingebürgert wurde.

Familiäre Situation der Arrestierten/Bindungen

Über die familiäre Situation und den Familienstand der jungen Arrestierten gibt Tabelle 90 Aufschluss. Es zeigt sich, dass die Mehrheit (60,5%) ledig ist und nur ein geringer Anteil der jungen Arrestierten eigene Kinder hat (12,7%) und/oder verheiratet ist (1,6%).

Am häufigsten leben die Arrestierten bei ihren Eltern bzw. bei einem Elternteil. Die Quote der alleinerziehenden Elternteile liegt hier allerdings sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern weit über dem gesamtdeutschen Durchschnitt.⁵⁸

Relativ hoch ist der Anteil derjenigen, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben. Immerhin 6 (4,8%) bzw. 5 (4,1%) leben in einer Pflegefamilie bzw. wurden adoptiert.⁵⁹ In einer eigenen Wohnung - allein, mit Partner bzw. Partnerin oder mit Kind - leben hingegen insgesamt nur 24 Arrestantinnen und Arrestanten.

Auch wenn die Fallzahlen bezüglich der Berufstätigkeit der Eltern der Arrestierten relativ gering sind, zeichnen sich hier immerhin Tendenzen ab. Sowohl die Väter der Arrestierten (46,7%) als auch die Mütter (47,4%) sind jeweils in der Mehrheit arbeitslos

⁵⁸Im Jahre 2007 waren 16% der Mütter zwischen 15 und 64 Jahren alleinerziehend. Bei den Vätern lag die Quote der Alleinerziehenden bei 2,0% (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, 17).

⁵⁹Zum Vergleich: Errechnet man aus den im Jahre 2011 adoptierten Kindern unter einem Jahr und den Lebendgeburten 2011 die Adoptionsquote für Gesamtdeutschland so ergibt sich ein Wert von 0,02% (vgl. Adoptionsbericht des Statistischen Bundesamts 2012b, 5, 26).

(siehe Tabelle 91). Nur 40% der Väter und 29,3% der Mütter sind in Vollzeit erwerbstätig.

Familienstand/ familiäre Situation	Anzahl	Prozent	N
ledig	60	60,5%	99
verheiratet	1	1,6%	58
in einer Beziehung lebend	18	81,7%	22
eigene Kinder	5	12,7%	39
allein in eigener Wohnung lebend	6	5,2%	113
mit Partner/Partnerin in eigener Wohnung lebend	12	11,3%	105
mit Kind in eigener Wohnung lebend	2	1,8%	105
bei den Eltern lebend	46	43,0%	107
bei der Mutter lebend	35	27,2%	128
bei dem Vater lebend	10	8,4%	117
bei einem Elternteil und Stiefelternteil lebend	5	3,9%	124
in einer Pflegefamilie lebend	6	4,8%	122
in einer Adoptivfamilie lebend	5	4,1%	122

Tabelle 90: Familiäre Situation der Arrestierten

Da die überwiegende Mehrheit der jungen Arrestierten bei ihren Eltern oder einem Elternteil wohnt und nur eine Minderheit finanziell unabhängig ist (siehe Abschnitt 5.2.3), kann gemutmaßt werden, dass ein großer Teil der Arrestierten nicht in finanzieller Sicherheit lebt.

Auf noch geringere Fallzahlen stützen sich die Befunde zu den Lebenssituationen der Eltern der jungen Arrestierten (siehe Tabelle 92). Die wenigen vorhandenen Informationen weisen in der Tendenz jedoch auf insgesamt schwierige Lebensverhältnisse der Eltern hin. Ein Teil von ihnen ist selbst bereits strafrechtlich in Erscheinung getreten, bei den Vätern treten insbesondere Alkohol- und Drogenprobleme auf, bei den Müttern psychische Erkrankungen.

In einem Fall war die Mutter eines Arrestierten dauerhaft in stationärer Behandlung auf Grund psychischer Probleme. In einem weiteren Fall hatte die Mutter einen Suizidversuch überlebt, eine Mutter befand sich wegen einer chronischen Krankheit häufig im Krankenhaus.

Berufliche Situation der Eltern	Anzahl	Prozent	N
Vater			
in Vollzeit erwerbstätig	6	40,0%	15
in Teilzeit erwerbstätig	2	12,5%	16
400-Euro-Job	2	12,5%	16
arbeitslos	7	46,7%	15
Mutter			
in Vollzeit erwerbstätig	5	29,3%	17
in Teilzeit erwerbstätig	3	18,8%	16
400-Euro-Job	3	17,5%	17
arbeitslos	9	47,4%	19

Tabelle 91: Berufliche Situation der Eltern

Lebenssituation der Eltern	Anzahl	N
Vater		
Straffälligkeit in eigener Biografie	3	6
Alkoholproblematik	4	6
Drogenproblematik	2	3
psychische Erkrankung	-	-
chronische Krankheit oder Behinderung	-	-
Neigung zu gewalttätigem Verhalten	1	4
eigene Missbrauchs-/Misshandlungserfahrung	-	-
Mutter		
Straffälligkeit in eigener Biografie	2	4
Alkoholproblematik	1	3
Drogenproblematik	-	-
psychische Erkrankung	3	5
chronische Krankheit oder Behinderung	2	5
Neigung zu gewalttätigem Verhalten	1	2
eigene Missbrauchs-/Misshandlungserfahrung	2	4

Tabelle 92: Lebenssituation der Eltern

Zwar sind in der Mehrheit die Eltern der Arrestierten miteinander verheiratet,

jedoch ist die Rate der strukturell vollständigen Familien⁶⁰ hier mit 54,2% im Vergleich zu der gesamtdeutschen Quote von 74,0% (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, 7) als relativ niedrig einzuschätzen.

Familienstand der Eltern	Anzahl	Prozent	N
miteinander verheiratet	26	54,2%	48
voneinander geschieden	14	25,0%	49
voneinander getrennt lebend	13	25,0%	52
neu verheiratet	6	12,5%	48
in Beziehung lebend	4	8,9%	45

Tabelle 93: Familienstand der Eltern

Tabelle 94 gibt Aufschluss über die Bindungserfahrungen und Bezugspersonen der jungen Arrestierten. Diese sind relativ gemischt, da zwar durchaus Bindungspersonen vorhanden sind (84,1%) und positive Kontakte zur Herkunftsfamilie bestehen (71,3%), dennoch hat nicht einmal die Hälfte der Arrestierten eine positive Bindung zu ihrem Vater bzw. zu ihrer Mutter.

Bindungserfahrungen	Anzahl	Prozent	N
Bezugsperson vorhanden	16	84,1%	19
traumatisches Trennungserlebnis	1	10,0%	10
positiver Kontakt zur Herkunftsfamilie	15	71,3%	21
Unterstützung durch die Herkunftsfamilie in Notsituationen	5	45,5%	11
positive Bindung zur Mutter	5	35,6%	14
positive Bindung zum Vater	9	47,4%	19
Einhaltung der Eltern-Kind-Rollen	1	16,7%	6
gegenseitige Unterstützung der Familienmitglieder	2	25,0%	8
positiver Kontakt zu den (Halb-)Geschwistern	6	60,0%	10
schlechter Einfluss eines Familienmitgliedes	2	28,6%	7

Tabelle 94: Bindungserfahrungen der Arrestierten

Auch werden die Eltern-Kind-Rollen nicht immer eingehalten, weil die jungen Arrestierten in einigen Fällen auf Grund von Überforderung oder Abwesenheit der Eltern bzw. eines Elternteils Erziehungsverantwortung für jüngere Geschwister übernehmen

⁶⁰Als strukturell vollständige Familie werden Familien bezeichnet, in denen beide Elternteile vorhanden sind. Als strukturell unvollständig gelten solche Familien, in denen ein Elternteil - auf Grund von Scheidung, Trennung oder Tod - fehlt (vgl. Feger 1969, 117).

müssen.

In nur vier Arrestakten fanden sich Hinweise darauf, dass die Arrestierten ein besonders gutes Verhältnis zu ihren Eltern haben und ein harmonisches Familienleben führen.

Aktuell belastende Lebensereignisse

Die Befunde zu den die jungen Arrestierten aktuell belastenden Lebensereignissen weisen deutlich auf überwiegend bestehende schwierige Lebenslagen hin. So haben 21,0% der Arrestierten (in diesem Falle ausschließlich weibliche Arrestantinnen) Prostitutionserfahrung (siehe Tabelle 95). Fast die Hälfte (41,2%) ist aktuell arbeitslos. Mehr als ein Viertel der jungen Menschen (27,8%) hat Gewalt im familialen Nahbereich erlebt. Angesichts der geringen Informationsdichte der Arrestakten kann nur vermutet werden, dass die relativen Anteile der jeweiligen Problemlagen auch bei größeren Grundgesamtheiten stabil bleiben oder sogar ansteigen, wie es auch die in Abschnitt 3.2.5 vorgestellten Befunde nahe legen.

Über die Partner bzw. Partnerinnen der Arrestierten fanden sich in den Arrestakten keine auswertbaren Daten. Ebenso waren keine Informationen über die eigenen Kinder der jungen Arrestierten und ihr Erziehungsverhalten enthalten.

Belastende Lebensereignisse	Anzahl	Prozent	N
Gewalterfahrung im familialen Nahbereich	5	27,8%	18
Missbrauchserfahrung im familialen Nahbereich	1	6,25%	16
Prostitutionserfahrung	13	21,0%	62
Scheidung/Trennung der Eltern	6	42,9%	14
Leben in Heimerziehung	8	8,2%	98
Leben in betreutem Wohnen	2	12,5%	16
Familienmitglied mit chronischer Krankheit/Behinderung	2	16,7%	12
Todesfall/schwere Krankheit einer Bezugsperson	1	12,5%	13
Trennung vom Partner/Partnerin	2	12,5%	16
Arbeitslosigkeit	69	41,2%	167
Schulprobleme	7	11,0%	63

Tabelle 95: Aktuell die Arrestierten belastenden Lebensereignisse

Integration in die Peergroup

Zur Integration der jungen Arrestierten in ihre Peergroup fanden sich in den Arrestakten kaum verwertbare Daten. Die wenigen vorhandenen Informationen sind in Tabelle 96 dargestellt.

Informationen über die Peergroup	Anzahl	N
gute Integration in Peergroup	10	12
Straffälligkeitserfahrung in Peergroup	2	4
Arrestant/Arrestantin ist sozial isoliert	2	6

Tabelle 96: Peergroup der Arrestierten

Dennoch gaben einige Akten, die einen Selbsterfassungsbogen enthielten, Aufschluss über die Freizeitgestaltung der Arrestierten. Diese ist in den wenigsten Fällen durch die Anbindung an (Sport-)Vereine oder Ähnliches organisiert (N=2). Es überwiegen hier mediale Freizeitgestaltungen (PC, Film und Fernsehen) (N=4) und Sport (N=3), ansonsten wurde von den Arrestierten Party machen (N=1), mit der Clique abhängen (N=1), Essen (N=1), Kirmes (N=1) und Lesen (N=1) als bevorzugte Freizeitbeschäftigung genannt.

Schulbildung der Arrestierten

Die gegenwärtig bzw. in der Vergangenheit von den jungen Arrestierten besuchten Schulformen zeigt Abbildung 19. Es wird deutlich, dass sich die Gruppe der jungen Menschen im Arrest hinsichtlich der Schulbildung deutlich von der Gesamtbevölkerung unterscheidet. So ist hier die Hauptschule mit 47,3% die mit Abstand am häufigsten besuchte Schulform. Bezogen auf die gesamte deutsche Schülerinnen- und Schülerpopulation machte der Besuch der Hauptschule im Schuljahr 2010/2011 nur 15,9% aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a, 13).

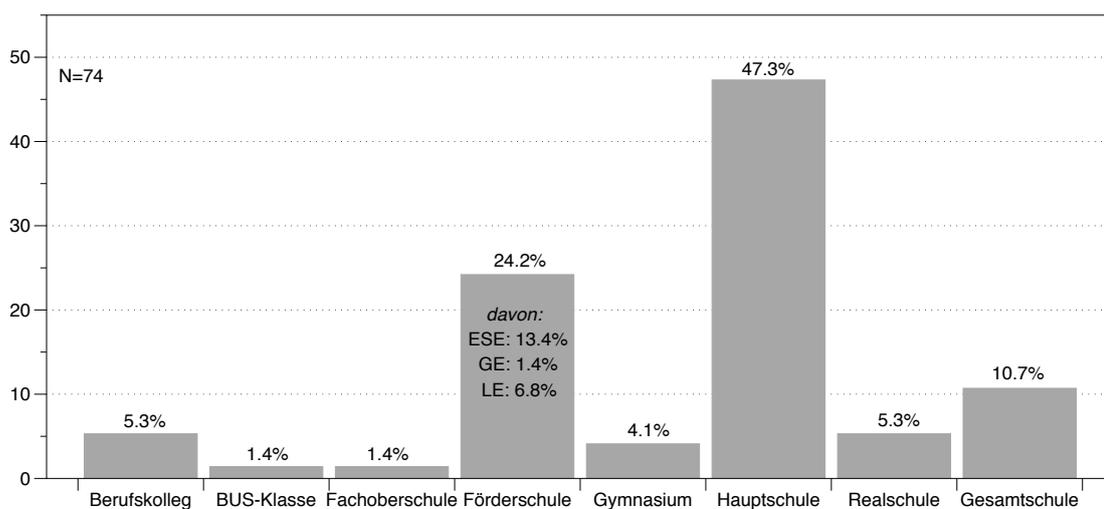


Abbildung 19: Gegenwärtig und ehemals besuchte Schulformen der Arrestierten

Das Gymnasium hingegen besuchten im gleichen Zeitraum 34,4% der Schülerinnen und Schüler (im Sekundarbereich I; vgl. ebd.). Im Jugendarrest beträgt der Anteil nur

4,1%.

Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2010/2011 eine Förderschule besuchten, machten insgesamt einen Anteil von 3,8% aus (vgl. ebd., 22). Im Jugendarrest besucht bzw. besuchte fast ein Viertel der jungen Menschen (24,2%) eine Förderschule.

Ebenso groß fällt der Unterschied in Bezug auf die Realschule aus. Hier betrug der Anteil in der Gesamtbevölkerung im Schuljahr 2010/2011 26,4%, im Jugendarrest sind es nur 5,3%.

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen (im Schuljahr 2010/2011: 11,0%) ist in etwa deckungsgleich mit der Gruppe der jungen Arrestierten, wobei zu bedenken ist, dass nicht alle Bundesländer über diese Schulform verfügen.

Analog zum großen Anteil von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Jugendarrest ist der Hauptschulabschluss der am häufigsten vertretene Schulabschluss (insgesamt 48%; siehe Abbildung 20).

Zudem machen Arrestierte, die über keinen Schulabschluss verfügen und nur ein Abgangszeugnis haben, mehr als ein Viertel (26,6%) aus. Immerhin ein weiteres Viertel (25,2%) erlangte die Fachoberschulreife. Über das Abitur oder die Fachhochschulreife verfügt keiner der Arrestierten.

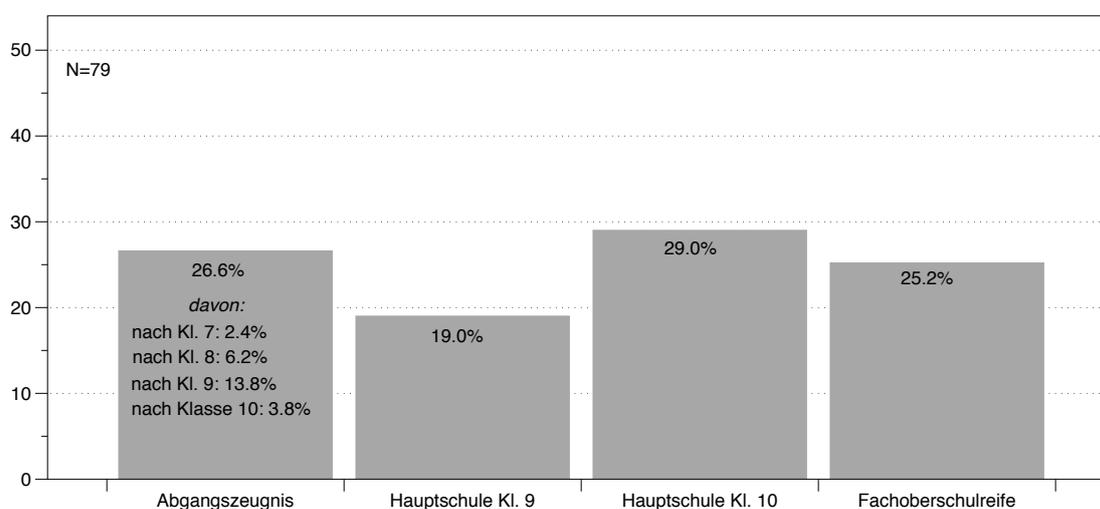


Abbildung 20: Schulabschlüsse der Arrestierten

Eine Übersicht über die vergangenen und gegenwärtigen schulischen Probleme der jungen Arrestierten enthält Tabelle 97. Bei einem großen Anteil von ihnen liegt bzw. lag eine Schulabsentismus-Problematik vor (42,5%), d.h. sie blieben der Schule unentschuldig fern („Schulschwänzen“).

Mehr als die Hälfte der Arrestierten (56,7%) hat häufige Schulwechsel hinter sich, in zwei Fällen wurden Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten durchlaufen.

Die vorhandenen Förderbedarfe in den Bereichen der Aufmerksamkeit bzw. Konzentra-

tion, des Lesens und Schreibens sowie des Rechnens decken sich mit dem hohen Anteil der Förderschüler bzw. Förderschülerinnen im Jugendarrest.

Schulische Schwierigkeiten	Anzahl	Prozent	N
Schulabsentismus-Problematik	17	42,5%	40
häufige Schulwechsel	25	56,7%	44
Schulverweis(e)	6	16,1%	37
Aufmerksamkeits-/Konzentrationsschwäche	4	17,4%	23
Lese-Rechtschreibschwäche	6	26,1%	23
Dyskalkulie (Rechenschwäche)	2	9,4%	21

Tabelle 97: Bewältigung schulischer Anforderungen

Berufliche Bildung der Arrestierten/Berufswahl

Die folgenden Übersichten zeigen die Befunde zur Ausbildungssituation bzw. beruflichen Bildung der jungen Arrestierten.

Eine Minderheit von ihnen verfügt über eine abgeschlossene Berufsausbildung (5,2%; siehe Tabelle 98). Immerhin ein etwas größerer Teil (10,4%) befindet sich gegenwärtig in einer Berufsausbildung. Einen Arbeitsplatz in ihrem Ausbildungsberuf haben nur 6 Arrestierte (21,3%).

Berufsausbildung/Berufstätigkeit	Anzahl	Prozent	N
Ausbildungsplatz gegenwärtig vorhanden	17	10,4%	164
abgeschlossene Berufsausbildung	8	5,2%	155
Arbeitsplatz im Ausbildungsberuf	6	21,3%	28
Hilfsarbeitertätigkeit	12	15,8%	76
400-Euro-Job	7	9,6%	72

Tabelle 98: Ausbildungs- und Berufssituation der Arrestierten

Daneben befindet sich ein Teil der jungen Arrestierten in unterschiedlichen beruflichen Bildungsmaßnahmen (siehe Abbildung 21). Die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB)⁶¹ und das Berufsgrundschuljahr (BGJ)⁶² stellen hier mit jeweils 28,6% den größten Anteil.

⁶¹BvB sind ein Angebot der Bundesagentur für Arbeit und dienen der Vorbereitung zur Eingliederung in den Arbeitsmarkt und geben Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss die Möglichkeit, sich auf den Erwerb eines Hauptschulabschlusses vorzubereiten (vgl. Bundesagentur für Arbeit).

⁶²Das BGJ ist ein Vollzeitschuljahr, das in unterschiedlichen Berufsfeldern durchlaufen werden und auf das erste Ausbildungsjahr angerechnet werden kann (vgl. Handwerkskammer Köln).

Ebenfalls zu gleichen Anteilen ist der Besuch der Berufsfachschule (BFS)⁶³ und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)⁶⁴ mit 5,6% vertreten.

Im Rahmen von Arbeitsgelegenheiten („1-Euro-Job“) als Zuschuss zum Arbeitslosengeld II („Hartz IV“) sind 8,6% der jungen Arrestierten beschäftigt. Mit dem Wahrnehmen von Arbeitsgelegenheiten ist allerdings nicht die Vermittlung von beruflichen Bildungsinhalten verbunden.

2,9% besuchen die Abendschule, um einen Schulabschluss nachzuholen, 11,3% der jungen Arrestierten durchlaufen ein Berufspraktikum.

Unter „Sonstiges“ fallen Berufsbildungsmaßnahmen der Jugendberufshilfe sowie der Wohlfahrtsverbände.

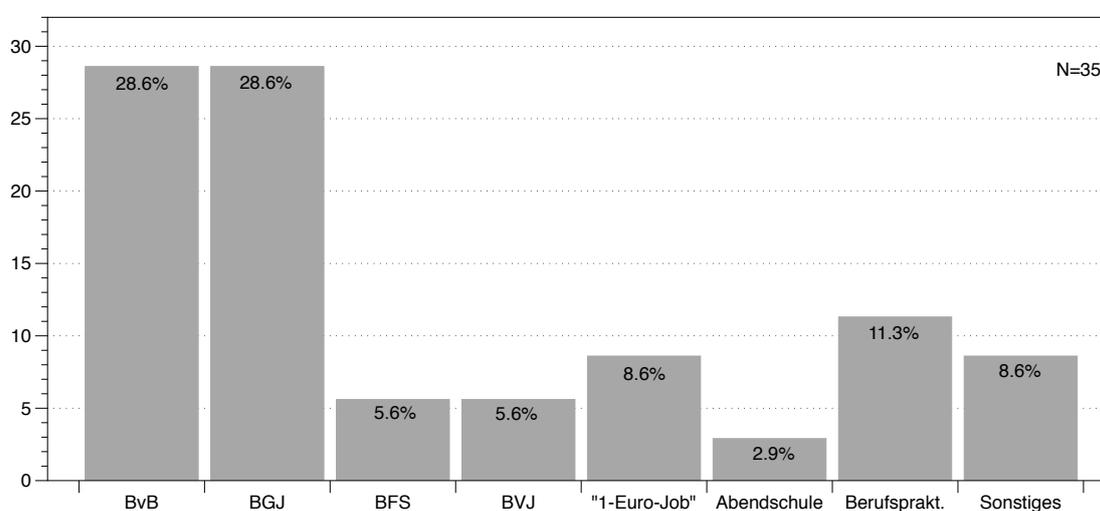


Abbildung 21: Ausbildungssituation der Arrestierten

Inwiefern die jungen Menschen selbstständig in ihren beruflichen Werdegang eingebunden sind, zeigt Tabelle 99.

Nur ein sehr geringer Anteil (4,2%) bewirbt sich regelmäßig. Immerhin 57,3% der jungen Arrestierten kümmern sich um die berufliche Bildung im Rahmen von Berufspraktika, Teilnahme an Berufsbildungsmaßnahmen, Teilnahme an Informationsveranstaltungen der Agentur für Arbeit etc.

60,0% haben einen konkreten Berufswunsch, der insbesondere bei den männlichen Arrestanten im Bereich des Handwerks angesiedelt ist (N=13), sich zunächst auf den Erwerb eines (weiteren) Schulabschlusses bezieht (N=2) oder das Erlernen eines kaufmännischen Berufs beinhaltet (N=3). In Bezug auf die vorliegenden Schulabschlüsse

⁶³An Berufsfachschulen werden teil qualifizierende oder voll qualifizierende Bildungsgänge angeboten, die berufliche Kenntnisse vermitteln und zu einem vollwertigen Berufsabschluss oder zur Fachoberschulreife führen können (vgl. Kölner Bildungsportal).

⁶⁴Das BVJ richtet sich an junge Menschen ohne Schulabschluss oder ohne Ausbildungsplatz. Es dient der beruflichen Orientierung und kann den Erwerb des Hauptschulabschlusses vermitteln (vgl. Rehadat-Bildung).

und beruflichen Qualifikationen sind die Berufswünsche der jungen Arrestierten durchgehend als realisierbar einzuschätzen.

Berufswünsche/Bewerbung	Anzahl	Prozent	N
Arrestant/Arrestantin bewirbt sich regelmäßig	2	4,2%	46
Arrestant/Arrestantin kümmert sich um berufliche Bildung	31	57,3%	54
konkreter Berufswunsch vorhanden	24	60,0%	40

Tabelle 99: Berufswünsche der Arrestierten und Bewerbungssituation

Gesundheitliche Situation der Arrestierten

Zum gesundheitlichen Status der jungen Menschen im Arrest liegen nur wenige Daten vor, da in die versiegelten medizinischen Gutachten als Ergebnis der ärztlichen Einganguntersuchung kein Einblick genommen werden durfte. Dennoch können auf der Grundlage der Arrestakten einige wenige Aussagen zum physischen und psychischen Gesundheitsstatus der jungen Arrestierten getroffen werden.

Bei insgesamt 28 Arrestierten liegt eine Drogenabhängigkeit vor (siehe Tabelle 100). Da die Grundgesamtheit hier relativ klein ist (N=37) muss möglicherweise von einer höheren Zahl an Suchtkranken im gesamten untersuchten Sample ausgegangen werden. Bei zwei Arrestierten besteht zudem eine Alkoholproblematik, wobei in einem Fall täglich Alkohol konsumiert wird. Ein Arrestierter wird während des Arrestvollzuges mit Methadon substituiert, bei einem weiteren Arrestierten besteht die Drogenabhängigkeit seit dem 13. Lebensjahr.

Bei jeweils zwei Arrestierten liegt eine chronische Krankheit bzw. eine Behinderung vor. Nur sehr gering sind die auswertbaren Fallzahlen in Bezug auf das Vorliegen einer HIV-Infektion. Hiervon ist ein Arrestierter betroffen, der auch gleichzeitig suchtkrank ist.

Physischer Gesundheitsstatus	Anzahl	N
Drogenabhängigkeit	28	37
chronische Krankheit	2	7
Behinderung	2	11
HIV-Infektion	1	8

Tabelle 100: Physische Gesundheit der Arrestierten

Aufschluss über die psychische Gesundheit der jungen Inhaftierten gibt Tabelle 101. Hier überwiegen junge Arrestierte, die aggressives Verhalten zeigen. Auf Grund der hohen Anteile von Bezugsstraftaten, die gewalttätiges Verhalten voraussetzen (siehe Abschnitt 5.2.3), ist davon auszugehen, dass der Anteil der Arrestierten, die zu

aggressivem Verhalten neigen, im gesamten Sample vergleichbar hoch ist.

Bei einem Arrestierten besteht akute Suizidgefahr, bei zwei weiteren Arrestierten kam es in der Vergangenheit bereits zu Suizidversuchen.

Eine Reifeverzögerung liegt bei zwei jungen Arrestierten vor.

Psychischer Gesundheitsstatus	Anzahl	N
Depression	2	7
aggressives Verhalten	20	23
ADHS	2	9
Suizidgefahr	1	9
autoaggressives Verhalten	1	8

Tabelle 101: Psychische Gesundheit der Arrestierten

Sozioökonomische Situation der Arrestierten

Während des Arrestvollzuges sind fünf Arrestierte wohnungslos (siehe Tabelle 102), ein Arrestierter ist von Obdachlosigkeit bedroht.

Bei 71,3% liegt das Einkommen unterhalb des Existenzminimums, weil kein gesichertes Einkommen vorhanden ist oder weil Leistungen des Arbeitslosengeld II gekürzt wurden. Von einer Schuldenproblematik sind 75,0% der jungen Arrestierten betroffen, die häufig aus nicht bezahlten Handyrechnungen entstanden ist (N=6). Angesichts der oftmals prekären beruflichen Situation der jungen Menschen und dem sehr geringen Anteil, der über ein gesichertes Einkommen verfügt, dürfte die Schuldenproblematik im gesamten Sample ähnlich verteilt sein.

Sozioökonomische Situation	Anzahl	Prozent	N
gegenwärtige Wohnungslosigkeit	5	4,0%	121
Einkommen liegt unter dem Existenzminimum	10	71,3%	14
vorhandene Schuldenproblematik	12	75,0%	16

Tabelle 102: Sozioökonomische Situation der Arrestierten

Institutionelle Biografie

Bei den gegenwärtig oder in der Vergangenheit gewährten Hilfen zur Erziehung⁶⁵ gemäß §§ 27-35 SGBV III überwiegt die Heimerziehung mit 25 Fällen deutlich (siehe Tabelle 103).

⁶⁵Hilfen zur Erziehung sind Maßnahmen von Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, die gewährt werden, wenn eine dem Wohl des jungen Menschen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist (§ 27 Abs. 1 SGB VIII). Die Hilfe zur Erziehung umfasst insbesondere pädagogische und damit verbundene therapeutische Leistungen (§ 27 Abs. 3 SGB VIII).

Weitere Maßnahmen der Jugendhilfe, die mit der (zeitweisen) Erziehung außerhalb des Elternhauses verbunden sind, sind die Erziehung in einer Tagesgruppe (N=2) und die Inobhutnahme (N=7), die nicht den Hilfen der Erziehung angehört und gemäß § 42 Abs. 1 SGB VIII dann vorgenommen wird, wenn entweder der junge Mensch selbst um Obhut bittet, eine dringende Gefahr des Wohls des jungen Menschen besteht oder wenn ein ausländischer junger Mensch unbegleitet nach Deutschland kommt und sich weder Personensorge- noch erziehungsberechtigte im Inhalt aufhalten.

Zudem erhielten bzw. erhalten die Arrestierten insgesamt in 13 Fällen ambulante Hilfen zur Erziehung gemäß §§ 28-31 SGB VIII. Bei einem Arrestierten ist die Aufnahme in eine Wohngruppe gemäß § 34 SGB VIII geplant.

Hilfen zur Erziehung	Anzahl	N
Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII)	1	29
Soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII)	1	29
Erziehungsbeistand (§ 30 SGB VIII)	8	30
Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII)	3	30
Erziehung in Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII)	2	29
Heimerziehung (§ 34 SGB VIII)	25	60
Inobhutnahme/Herausnahme (§ 42 SGB VIII)	7	31

Tabelle 103: Vergangene oder gegenwärtige Jugendhilfemaßnahmen (Hilfen zur Erziehung)

Eine psychiatrische stationäre Behandlung erhielten insgesamt sechs junge Arrestierte (siehe Tabelle 104). Informationen über vergangene oder bestehende ambulante und teilstationäre psychiatrische Behandlungen konnten den Arrestakten nicht entnommen werden.

Psychiatrische Hilfen	Anzahl	N
ambulante psychiatrische Behandlung	-	-
teilstationäre psychiatrische Behandlung	-	-
stationäre psychiatrische Behandlung	6	33

Tabelle 104: Vergangene oder gegenwärtige psychiatrische Hilfen

Strafrechtliche (Vor-)Belastungen

Tabelle 105 enthält eine Übersicht zu den Delikten, mit denen die jungen Menschen vor ihrer Verurteilung zum Jugendarrest strafrechtlich in Erscheinung getreten sind. Die Deliktpalette spiegelt im Wesentlichen das in Abschnitt 3.1.3 vorgestellte Straftatenspektrum bei Jugendlichen und Heranwachsenden wider, da auch hier (leichte)

Art des Delikts	Anzahl	Prozent	N=68
Einfache KV (§ 223 StGB)	25	36,8%	
Gefährliche und schwere KV (§§ 222-227, 231 StGB)	13	19,0%	
Raubdelikte (§§ 249-255, 316a StGB)	4	5,9%	
Diebstahlsdelikte (§§ 242-248c StGB)	34	50,0%	
Betrugsdelikte (§§ 263-265b StGB)	10	14,6%	
Sachbeschädigung (§§ 303-305a StGB)	18	26,5%	
Sexualstraftaten (§§ 174-184g StGB)	2	2,8%	
Betäubungsmittelstraftaten nach BtMG	9	13,1%	
Straßenverkehrsdel. (§§ 315-316 StGB, § 21 StVG, § 6 PflVG*)	12	17,5%	
Beleidigung (§ 185 StGB)	1	1,5%	
Verw. v. Kennzeichen verfassungswidr. Org. (§ 86a StGB)	1	1,5%	
Hausfriedensbruch (§ 123 StGB)	1	1,5%	

Tabelle 105: Strafrechtliche Vorbelastung der Arrestierten I

Körperverletzungs-, Diebstahls- und Raubdelikte sowie Straftaten nach dem BtMG überwiegen.

Bemerkenswert sind die beiden Fälle, in denen zuvor Sexualstraftaten verübt wurden. Es bleibt noch zu diskutieren, ob der Jugendarrest die geeignete Einrichtung ist, um junge Menschen mit Auffälligkeiten in diesem Bereich zu fördern.

Bei insgesamt 124 der Arrestierten ging aus den Akten nicht hervor, ob sie in der Vergangenheit bereits straffällig geworden sind oder nicht. Bei 68 der jungen Arrestierten kam es bereits zu straffälligem Verhalten, bei 27 nicht. Das bedeutet, dass insgesamt in 71,6% der auswertbaren Fälle bereits mindestens eine strafrechtliche Auffälligkeit in der Vergangenheit vorliegt.

87 der jungen Arrestierten wurden bereits vor der Arrestierung nachweislich zu Sanktionen nach dem Jugendstrafrecht verurteilt. Die nachfolgende Tabelle 106 zeigt die Art und Häufigkeit dieser Sanktionen.

Den mit Abstand größten Anteil macht mit 42,4% die vorhergehende Verurteilung zu Dauerarrest aus. Auch die übrigen Zuchtmittel mit Ausnahme des Kurzarrests und der Verwarnung sind jeweils mit gut einem Viertel stark vertreten.

Bemerkenswert ist auch, dass bei 11,5% bereits eine Jugendstrafe mit Bewährung verhängt wurde und bei einem Arrestierten eine Jugendstrafe ohne Bewährung vorliegt.

58 der Arrestierten (66,7%), bei denen nachweislich eine vorherige Verurteilung nach Jugendstrafrecht vorliegt, wurden bereits zu mindestens einer Sanktion verurteilt. Bei 20 Arrestierten (23,0%) liegen mindestens zwei, bei 7 (8,0%) mindestens drei und bei 2 jungen Arrestierten (2,3%) mindestens 4 vorherige Sanktionen vor.

*Pflichtversicherungsgesetz

Art der Verurteilung	Anzahl	Prozent	N=87
Weisungen (§ 10 JGG)	26	29,9%	
Anordnung der Hilfen zur Erziehung (§ 12 JGG)	2	2,3%	
Verwarnung (§ 14 JGG)	2	2,3%	
Erteilung von Auflagen (§ 15 JGG)	23	26,3%	
Freizeitarrest (§ 16 Abs. 2 JGG)	21	24,0%	
Kurzarrest (§ 16 Abs. 3 JGG)	1	1,0%	
Dauerarrest (§ 16 Abs. 4 JGG)	37	42,4%	
Jugendstrafe o. Bew. (§§ 17f. JGG)	1	1,0%	
Jugendstrafe m. Bew. (§§ 20ff. JGG)	10	11,5%	
gegenwärtig anhängiges Verfahren	9	10,2%	

Tabelle 106: Strafrechtliche Vorbelastung der Arrestierten II

Art des Delikts	Anzahl	Prozent	N=160
Einfache KV (§ 223 StGB)	18	11,3%	
Gefährliche und schwere KV (§§ 222-227, 231 StGB)	17	10,5%	
Raubdelikte (§§ 249-255, 316a StGB)	8	5,0%	
Diebstahlsdelikte (§§ 242-248c StGB)	40	25,0%	
Betrugsdelikte (§§ 263-265b StGB)	11	6,9%	
Sachbeschädigung (§§ 303-305a StGB)	8	5,0%	
Betäubungsmittelstraftaten nach BtMG	23	14,4%	
Straßenverkehrsdel. (§§ 315-316 StGB, § 21 StVG, § 6 PflVG)	18	12,1%	
Hausfriedensbruch (§ 123 StGB)	1	0,5%	
Beleidigung (§ 185 StGB)	4	2,5%	
Verw. v. Kennzeichen verfassungswidr. Org. (§ 86a StGB)	1	0,5%	
Bedrohung (§ 241 StGB)	2	1,3%	
Falsche uneidliche Aussage (§ 153 StGB)	1	0,5%	
Nötigung (§ 240 StGB)	1	0,4%	
Störung des öffentlichen Friedens (§ 126 StGB)	1	0,5%	
Verstoß gegen das Pflichtversicherungsg. (§ 185 StGB)	1	0,5%	
Vortäuschen einer Straftat (§ 145d StGB)	1	0,5%	
Verstoß gegen das Waffengesetz	1	0,5%	
Widerstand gg. Vollstreckungsbeamte (§ 113 StGB)	3	1,9%	

Tabelle 107: Delikt, das zur gegenwärtigen Arrestverurteilung führte

Die Art und Häufigkeiten der Delikte, die zur gegenwärtigen Arrestverurteilung führten, sind in Tabelle 107 enthalten. Ähnlich wie bei den strafrechtlichen Vorbelastungen überwiegend auch hier die in Abschnitt 3.1.3 als „jugend- und heranwachsendentypischen“ Delikte (Diebstahls- und Körperverletzungsdelikte, Betäubungsmittelstraftaten sowie Straßenverkehrsdelikte).

Mit Abstand am häufigsten vertreten sind die Diebstahlsdelikte mit 25,0%.

5.2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die den Arrestakten zu entnehmenden Informationen über die Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestklientel sind teilweise nicht sehr umfassend, weil die wesentlichen Daten den nicht immer beiliegenden Gerichtsurteilen, Jugendgerichtshilfeberichten und Selbsterfassungsbögen der jungen Arrestierten entnommen wurden.

Die durch das Personal selbst dokumentierten Informationen beschränken sich größtenteils auf den Bericht über die ärztliche Eingangsuntersuchung, der nicht eingesehen werden durfte, einige wenige Aktennotizen über das Verhalten der Arrestierten und den Schlussbericht, dessen Umfang variiert.

Diese Tatsache untermauert die unter angenommene Hypothese H_{2a} , dass die schriftliche Dokumentation über die Arrestantinnen und Arrestanten im nordrhein-westfälischen Jugendarrest keine vollständigen Informationen über die für eine förderliche Planung relevanten Lebensbereiche enthält, die für die nachhaltige Arrestgestaltung notwendig sind.

Insgesamt kann dennoch auf der Grundlage der hier vorgestellten Befunde angenommen werden, dass sich die jungen Arrestierten überwiegend in schwierigen Lebens- und Lernausgangslagen befinden.

So kommt ein großer Teil der jungen Menschen aus strukturell unvollständigen Familien bzw. ist außerhalb der Herkunftsfamilie (Pflegefamilie, Heimerziehung) untergebracht. Die wenigen hier vorliegenden Daten weisen zudem auf teilweise sehr belastete familiäre Beziehungen hin, da die Eltern der Arrestierten sich oft selbst in schwierigen Lebenslagen befinden (häufige Arbeitslosigkeit, Alkohol- und Drogenproblematiken, psychische Erkrankungen etc.). Die hohen Fallzahlen der gewährten Hilfen zur Erziehung - und insbesondere der hohe Anteil der jungen Menschen, die in Heimerziehung leben oder lebten - weisen zudem darauf hin, dass die elterliche Erziehung häufig nicht ihrem Wohle genügt.

Hinzu treten die Arrestierten aktuell belastenden Lebensereignisse, hier insbesondere die sehr häufig bestehende Arbeitslosigkeit, Schulprobleme, Gewalt- und Missbrauchserfahrungen und bei den weiblichen Arrestierten eine relativ hohe Quote an jungen Frauen, die Prostitutionserfahrung haben.

Bezüglich des Gesundheitsstatus fällt insbesondere der hohe Anteil an jungen Menschen auf, bei denen eine Drogenproblematik vorliegt.

Zwar stützen sich auch die Informationen zur sozioökonomischen Situation der Arrestierten auf wenige auswertbare Daten, tendenziell überwiegen hier aber prekäre finanzielle Lebenslagen, basierend auf Schuldenproblematiken und der hohen Arbeitslosigkeitsquote.

Ein großer Teil der jungen Menschen hat bereits Angebote und Maßnahmen von Fördereinrichtungen der Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie durchlaufen. In beiden Bereichen stellen stationäre Maßnahmen dabei den größten Anteil. Einige der eingesehen Arrestakten zeichnen ein Bild von oft wechselnden Unterbringungsformen und -orten, basierend auf erheblichen familialen Konflikten.

Fast drei Viertel der jungen Arrestierten sind strafrechtlich vorbelastet, in einigen Fällen sogar schwer (Jugendstrafe mit und ohne Bewährung). Viele befinden sich zum zweiten oder dritten Mal im Jugendarrest.

Verglichen mit der gesamten Bevölkerung sind auch die Lernausgangslagen der jungen Arrestierten als prekär bzw. wenig Perspektiven eröffnend für ein Leben in sozialer und finanzieller Selbstständigkeit zu bewerten. Es überwiegt mit Abstand die Hauptschule als besuchte Schulform, auch der Anteil von Förderschülerinnen und -schülern ist im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung als überproportional hoch zu betrachten.

Ein Viertel derjenigen, die nicht mehr die Schule besuchen, verfügt lediglich über ein Abgangszeugnis und keinen Schulabschluss, der für die Aufnahme einer Berufsausbildung qualifiziert.

Nur eine Minderheit der jungen Menschen befindet sich gegenwärtig in einer Berufsausbildung, es überwiegen deutlich vorbereitende und teilqualifizierende berufliche Bildungsmaßnahmen. So erscheint es logisch, dass nur sehr wenige der jungen Arrestierten über einen Arbeitsplatz im Ausbildungsberuf und ein gesichertes Einkommen verfügen.

Angesichts dieser Befunde muss zunächst der Teil der Hypothese H_2 , der davon ausgeht, dass sich die jungen Arrestantinnen und Arrestanten mehrheitlich in schwierigen Lebens- und Lernausgangslagen befinden, als zutreffend betrachtet werden.

Der zweite Gesichtspunkt von Hypothese H_2 - dass die gegenwärtige Ausgestaltung des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen keine adäquate Förderung der Arrestklientel ermöglicht - kann auch angenommen werden, da die hier zu Grunde liegende Hypothese H_1 bereits als zutreffend erachtet wurde und die skizzierten prekären Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Menschen die pädagogische Arbeit im Jugendarrest vor zusätzliche Herausforderungen stellen.

Kapitel 6

Diskussion der Ergebnisse und curriculare Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die vorgestellten empirischen Ergebnisse insbesondere unter den Gesichtspunkten der erhobenen pädagogischen Optimierungsbedarfe diskutiert und anschließend in die Übersicht über die abgeleiteten curricularen Bausteine integriert. Es folgt eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Vorgehensweise, die u.a. die Grenzen der Reichweite der empirischen Befunde benennt.

6.1 Synopse der empirischen Untersuchung und pädagogisch/curriculare Ableitungen

Die vorgestellten Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass die gegenwärtige Ausgestaltung des nordrhein-westfälischen Jugendarrests in der Gesamtbetrachtung eher keinen hilfreichen Rahmen für die Implementierung einer pädagogischen Konzeption darstellt und so die jungen Arrestantinnen und Arrestanten nicht adäquat im Sinne des gesetzlichen Auftrages gefördert werden können.

Dieser Befund muss zwar an einigen Stellen relativiert werden - so wird bspw. in allen sechs befragten Arresteinrichtungen ein relativ vielfältiges Programm zur Freizeitgestaltung vorgehalten. Die vorgehenden Befunde lassen aber den Schluss zu, dass die vorhandenen Bemühungen um ein pädagogisches Programm und für die Schaffung dazu hilfreicher Rahmenbedingungen eher punktuell bleiben und eine konsistente Ausgestaltung des Arrestvollzuges im Sinne der hier zu Grunde gelegten erziehungswissenschaftlichen und curricularen Prämissen nicht durchgehend gegeben ist.

Als Beispiel dafür sind die Regelungen der Außenkontakte anzuführen, die zwar in allen Anstalten die zu Grunde liegenden gesetzlichen Bestimmungen sehr großzügig auslegen und den unbegrenzten Briefverkehr zulassen, ansonsten aber hinsichtlich des Kontakts mit der Außenwelt sehr restriktiv gestaltet sind. Punktuell werden auch die Eltern und Angehörigen der Arrestierten in die Arrestgestaltung einbezogen, dies ist aber nur in

zwei Anstalten der Fall. Ebenso ist eine punktuelle Vernetzung der Arresteinrichtungen mit Fördereinrichtungen außerhalb des Jugendarrests vorhanden, eine regelhafte Infrastruktur der Vernetzung für alle sechs Arresteinrichtungen ist dabei aber nicht auszumachen.

Erschwerend hinzu kommt sicherlich auch der Betreuungsschlüssel, der für den Sozialdienst im günstigsten Falle 22:1 (Arrestierte:Planstelle Sozialdienst), im ungünstigsten Fall 70:1 beträgt und eine erhebliche Fallbelastung für das Personal bedeutet. Als Vergleich dazu verfügen das Raphaelshaus in Dormagen und das Hermann-Josef-Haus in Urft - pädagogische Einrichtungen, die ebenfalls stationäre Gruppen zur Förderung junger Menschen in schwierigen Lebenslagen anbieten - jeweils über einen Betreuungsschlüssel von 1:1 (vgl. Konzeption des Raphaelshauses Dormagen, 17ff.; Kurzbeschreibung des Hermann-Josef-Hauses in Urft⁶⁷).

Hinsichtlich der **Aufnahmeprozedur** ist festzuhalten, dass nur drei Anstalten einen fixen wöchentlichen Aufnahmetag haben, was es für die anderen drei Anstalten erschwert, feste Gruppen von Arrestierten zu bilden und für sie ein inhaltlich aufeinander aufbauendes Angebot vorzuhalten. Die hohe Fluktuation zumindest in den JAAen, die keinen fixen Aufnahmetag haben, bedeutet für das Personal, sich täglich auf neue Arrestierte einstellen und mit ihnen das Aufnahmeprozedere durchführen zu müssen. Ebenso entsteht für die jungen Arrestierten vor Ort ein ständiger Wechsel innerhalb ihrer Gruppe(n), so dass weder für sie noch für das Personal Kontinuität gewährleistet ist.

Das Aufnahmegeritual in den Arresteinrichtungen ist ansonsten in allen JAAen relativ intensiv gestaltet, da die jungen Arrestierten über die geltenden Regeln, die Beschäftigungsmöglichkeiten sowie den Tagesablauf in der jeweiligen Anstalt informiert werden und zumindest in vier Anstalten unmittelbar ein Zugangsgespräch stattfindet.

Allerdings findet eine Besichtigung der Räumlichkeiten und eine Vorstellung der anderen Arrestierten nur in einer Anstalt statt. Angesichts der kurzen Verweildauer im Jugendarrest und zur raschen Eingewöhnung wäre es begrüßenswert, wenn die jungen Menschen zeitnah mit der neuen Umgebung und den Menschen, mit denen sie das Arrestprogramm durchlaufen, vertraut gemacht würden (siehe die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Zu berücksichtigende Spezifika der Kurzzeitpädagogik“ in Abschnitt 2.5.1)⁶⁸.

Aus der Aktenanalyse geht hervor, dass eine Beschreibung der Ausgangslagen sowie die Benennung (vorläufiger) Probleme und Ressourcen der jungen Arrestierten nur

⁶⁷Jeweils im Internet unter:

http://www.rafaelshaus.de/images/Gesamtleistungsbeschreibung_Konzeption_Stand_03-2013.pdf

http://www.hjh-urft.net/neu/index.php?option=com_contentview=articleid=61Itemid=64.

⁶⁸Zur zentralen Bedeutung eines Aufnahmeprozederes in Heimeinrichtungen, das vorsieht, den jungen Menschen mit seiner Umgebung und der Gruppe vertraut zu machen, vgl. auch Kiehn 1988, 71.

punktuell dokumentiert werden. Es kann daraus zwar nicht zwingend geschlossen werden, dass eine Anamnese/Diagnostik zu Beginn des Arrestvollzuges grundsätzlich nicht stattfindet, aber die fehlende Dokumentation darüber weist zumindest darauf hin, dass ein planvolles und fortzuschreibendes **Diagnoseverfahren** in den JAAen mehrheitlich nicht vorgesehen ist. Eine (Kurzzeit-)Diagnostik, auf deren Grundlage zwischen dringlichen und weniger dringlichen zu bearbeitenden Problemkonstellationen bei den jungen Menschen unterschieden werden kann, ist für die Planung des Förderprozesses im Jugendarrest aber notwendig (siehe die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Zu berücksichtigende Spezifika der Kurzzeitpädagogik“ in Abschnitt 2.5.3). Partizipative Elemente sind in der Aufnahmegestaltung durchgehend nicht festzustellen. So werden die jungen Arrestierten in allen Anstalten über die jeweiligen Abläufe und Regeln informiert, Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsräume hinsichtlich des Tagesablaufs sowie der geltenden Regeln sind nicht auszumachen. Mit Blick auf die Historie des Jugendarrests (siehe Abschnitt 3.2.3) und auf die Notwendigkeit der Förderung der Eigenverantwortlichkeit der jungen Menschen als Teil der Entwicklungsanforderungen (siehe 2.1.1; siehe auch die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Abhängigkeit und Individuation/Autonomie“ in Abschnitt 2.3.4) wären solche partizipativen Gestaltungselemente aber dringend erforderlich. Zudem ist die gemeinsame Entwicklung von Zielvorstellungen über den Arrestaufenthalt für erfolgreiche Ergebnisse unabdingbar (vgl. Kiehn 1988, 72).

Wie die Forschungsbefunde darlegen, werden ab der sechsten Woche nach der Entbindung **junge Mütter** in den Arrest aufgenommen. Damit bleiben die Arrestregelungen unterhalb des gesetzlichen Mutterschutzes, der gemäß § 6 Abs. 1 MuSchG bis acht Wochen nach der Entbindung wirksam ist. Zwar hat der gesetzliche Mutterschutz die Aufgabe, (werdende) Mütter und ihre Kinder „vor Gefährdungen, Überforderung und Gesundheitsschädigung am Arbeitsplatz“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011) zu schützen und bezieht sich somit in erster Linie auf die Berufstätigkeit junger Mütter. Dennoch ist davon auszugehen, dass der Arrestvollzug eine große psychische Belastung für die jungen Arrestantinnen darstellt (so auch Coerdts 2011, 91), so dass der Antritt des Arrests bereits sechs Wochen nach einer Entbindung und die damit verbundene frühe Trennung von Mutter und Kind zumindest als denkwürdig zu betrachten ist.

In diesem Kontext wäre der Arrestvollzug an jungen Müttern so zu optimieren, als dass zukünftig die Möglichkeit der gemeinsamen Unterbringung von Müttern mit ihren Kindern analog zu den Regelungen des Jugendstrafvollzugs (§ 117 JStVollzG NRW) zu ermöglichen ist.

Die vorgestellten Ergebnisse legen nahe, dass die Regelungen der **Außenkontakte** in allen sechs befragten JAAen sehr restriktiv gestaltet sind. Ausgehend von dem Argu-

ment, dass in der kurzzeitigen Herausnahme der jungen Arrestierten aus ihrem oftmals problematischen sozialen Umfeld eine Chance für die professionelle pädagogische Arbeit mit ihnen liegt, sind diese strikten Regelungen nachvollziehbar und durchaus zu begrüßen - allerdings auch nur dann, wenn die Chance der temporären Verfügbarkeit der jungen Menschen durch das Angebot zielführender Programmbausteine genutzt wird.

Dennoch ist der weitgehende Ausschluss der Außenwelt aus der Arrestgestaltung in fast allen Anstalten nicht nur auf möglicherweise problematische Personen aus dem sozialen Umfeld der jungen Arrestierten gerichtet, sondern auch auf Kontaktmöglichkeiten mit eigenen Eltern, eigenen Kindern sowie schulbildenden und Institutionen gerichtet⁶⁹.

Um durch den Arrestvollzug negative Folgen für die Arrestierten hinsichtlich ihrer schulischen bzw. beruflichen Ausbildung und sonstiger Lebensbereiche zu vermeiden, besteht hier Optimierungsbedarf bezüglich der Gewährung von (Telefon-)Kontakten wenigstens zu schulbildenden und berufsqualifizierenden Einrichtungen (siehe die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Umgang mit Schule“ und „Berufswahl/Berufsausbildung“ in Abschnitt 2.3.4). Vor dem Hintergrund der oben angestellten Überlegungen zur Trennung von jungen Müttern und ihren Kindern während des Arrestvollzuges müsste auch der Kontakt von Arrestantinnen und Arrestanten zu ihren eigenen Kindern ermöglicht werden.

Hinzu kommt, dass die Vernetzung mit und der Einbezug von Fördereinrichtungen und Personen, deren Einfluss für die Entwicklung der jungen Menschen förderlich sind, einen hohen Stellenwert für das Erreichen und die nachhaltige Sicherung des Arrestziels einnehmen (siehe auch die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Abhängigkeit und Autonomie/Individuation“ in Abschnitt 2.3.4). Die Ergebnisse der Befragung zeigen aber, dass von Seiten der JAAen kein persönlicher Kontakt zu den Eltern aufgenommen wird und eine schriftliche bzw. telefonische Kontaktaufnahme in nur zwei der sechs befragten Einrichtungen stattfindet. Anstalt 6 bildet hier mit einer proaktiven Kontaktaufnahme zu Eltern und Angehörigen die Ausnahme.

Problematisch erscheint diese weitgehende Ausblendung der Angehörigen von jungen Arrestierten besonders vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2.5.1 beschriebenen kritischen „Back-home-Situation“, die einen Transfer - insbesondere bei kurzzeitpädagogischen Settings - von eingeleiteten Lernprozessen unterbindet oder erschwert.

Ferner legen die Befunde der Aktenanalyse nahe, dass die familiären Beziehungen der jungen Arrestierten durch u.a. strukturelle Unvollständigkeit, Alkohol- und Drogenproblematiken der Eltern, Arbeitslosigkeit der Eltern oder gänzliche Abwesenheit der Herkunftsfamilie zu einem großen Teil stark belastet sind. Eine positive Änderung der Lebenssituation der jungen Arrestierten als Beitrag zur Förderung sozial konformen Verhaltens kann ohne die Auseinandersetzung mit den (teilweise prekären) familiären

⁶⁹Eine Ausnahme bildet hier Anstalt 4, die telefonische Kontakte zu den genannten Personenkreisen und Einrichtungen erlaubt; zwei weitere Anstalten gestatten immerhin den Telefonkontakt zu Eltern, zur Arbeitsstelle und zu Behörden.

Bezügen nicht erfolgen.

Die **Außenweltorientierung** wurde in Abschnitt 2.5.2 als Notwendigkeit bei pädagogischen Bemühungen unter Bedingungen des Freiheitsentzuges, um Transferleistungen des im Arrestvollzug Gelernten herzustellen, herausgearbeitet (siehe auch die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Zu berücksichtigende Spezifika der Pädagogik unter Bedingungen des Freiheitsentzuges“ in Abschnitt 2.5.3). Neben dem Besuch, dem Brief- und Telefonkontakt stellen (begleitete) Ausführungen, (unbegleitete) Ausgänge und Beurlaubungen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme der jungen Arrestierten mit der Außenwelt dar. Diese werden in den befragten Anstalten sehr unterschiedlich gehandhabt. So treffen Anstalt 1, Anstalt 4 und Anstalt 5 relativ großzügige Regelungen bezüglich der Ausgänge, die hier zu fast allen Anlässen gestattet werden.

Insbesondere ist hier die Gewährung von Ausführungen, Ausgängen und Urlauben zum Zweck der Lockerung zu erörtern, da diese ein Übungsfeld für sozial konforme Verhaltensweisen auch außerhalb der Einrichtungen darstellt. Dieses Übungsfeld besteht nur in Anstalt 4, in der Ausgänge als Lockerungsmöglichkeit gewährt werden.

Zwar ist einerseits zu bedenken, dass während eines maximal vier Wochen dauernden Arrests eine schrittweise Lockerung der Arrestierten nicht dieselbe Bedeutung von Lockerungen in Strafvollzugseinrichtungen haben, in denen (junge) Menschen teilweise mehrere Monate oder Jahre verbringen.

Andererseits ist die Legalbewährung in Freiheit das gesetzliche Ziel des Jugendarrests, was durch dessen entsprechende inhaltliche Ausgestaltung erreicht werden soll. Bei allen Bemühungen bleibt die Einrichtung des Jugendarrests als geschlossene Anstalt ein „künstliches Milieu“ (siehe Abschnitt 2.5.2), das die Chancen, aber auch Verlockungen des Lebens ins Freiheit niemals ganz abbilden kann. Deshalb und weil der Jugendarrest keine Kriminalstrafe im engeren Sinne darstellt, deren Vollstreckung möglicherweise differenzierte Sicherheitsstandards erfordert, wäre die Ausschöpfung von Möglichkeiten der Lockerung im Sinne des Gesetzesziels erforderlich.

Die EK III empfiehlt „zur Sicherung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen“ für mehrfach auffällige junge Menschen die **Vernetzung** von Schule, Jugendhilfe, Polizei und Justiz unter Verantwortung des Jugendamtes (vgl. Bericht der EK III, Handlungsempfehlung Nr. 11). Dazu sollen u.a. fest installierte Fallkonferenzen „unter Beteiligung des Jugendlichen, der Eltern und der relevanten Institutionen und Einrichtungen“ dienen (Bericht der EK III, Handlungsempfehlung Nr. 12).

Eine solche Vernetzungsstruktur ist in den nordrhein-westfälischen Arresteinrichtungen nicht anzutreffen. Zwar bestehen in allen sechs Anstalten Kooperationen mit der Jugendhilfe, diese äußern sich aber nicht in persönlichem Kontakt, so dass nicht von gemeinsamen Fallkonferenzen auszugehen ist. Weitere Kooperationen finden fast durch-

gehend nur „bedarfsorientiert“ statt (Ausnahmen bilden hier Anstalt 2 und Anstalt 4, die regelmäßig mit der Bewährungshilfe kooperieren sowie Anstalt 5, die regelmäßig mit der Polizei/Justiz, dem Arbeitsamt und Universitäten/Fachhochschulen kooperiert).

Dass aber fast durchgehend Bedarfe u.a. bezüglich der Unterstützung der schulischen und beruflichen Ausbildungssituation bestehen, zeigen die Befunde der Aktenanalyse. Insgesamt sind 41,2% der jungen Arrestierten arbeitslos, nur 10,4% verfügen über einen Ausbildungsplatz und 5,2% über eine abgeschlossene Berufsausbildung.

Die schulischen Qualifikationen der jungen Menschen erweisen sich als ähnlich prekär, gut ein Viertel verfügt lediglich über ein Abgangszeugnis, besitzt also keinen Schulabschluss, der für den Beginn einer Berufsausbildung qualifiziert.

Zudem ist ein überproportionaler Anteil an Hauptschülerinnen und Hauptschülern (47,3%) sowie an Arrestierten, die eine Förderschule besuchen (24,2%), auszumachen. Auf Grund dieser Lernausgangslagen und im Sinne der erörterten Handlungsempfehlungen der EK III, um bestmögliche Bedingungen der Entwicklungsförderung der jungen Arrestierten zu sichern, besteht hier Optimierungsbedarf hinsichtlich des Auf- und Ausbaus der Vernetzung mit den genannten Fördereinrichtungen.

In diesem Zusammenhang ist auch auf den Ausbau der Öffentlichkeitsarbeit, die - mit Ausnahme von Anstalt 1 - in den JAAen nur sehr spärlich bis gar nicht betrieben wird, hinzuweisen, um die hier bestehende Chance, Erkenntnisse über den professionellen Umgang mit straffällig gewordenen jungen Menschen u.a. in die Politik und verwandte pädagogische Felder (z.B. Intensivpädagogik) rückzuspeisen und dadurch positive Veränderungsprozesse für die gesetzliche und faktische Ausgestaltung solcher pädagogischen Settings zu initiieren, ausschöpfen zu können.

Hinsichtlich der Ausstattung der befragten JAAen mit **Personal** ist festzuhalten, dass dieses hauptsächlich durch den AVD gestellt wird. Fachpersonal zur Erstellung und Fortschreibung eines pädagogischen Gesamtkonzepts, zur Durchführung von zielführenden Bildungs- und Beratungsangeboten sowie zur Diagnoseerstellung ist vor Ort nur in Form von je einer Sozialdienststelle vorhanden.

Dabei ist zu bedenken, dass die Betreuung in einem stationären Setting auf der Grundlage eines Schichtsystems funktioniert - so auch in den befragten JAAen. Da je Dauerarrestanstalt nur eine Sozialdienststelle vorhanden ist, kann diese Personalgruppe nicht im Schichtsystem arbeiten, so dass insbesondere in den späten Nachmittag- und Abendstunden sowie an den Wochenenden keine pädagogische Fachkraft vor Ort in den JAAen ist.

Da auch die Besetzung der einzelnen Schichten in den JAAen mit durchschnittlich knapp vier Mitarbeitenden des AVD im Frühdienst und zwei Mitarbeitenden im Spätdienst erfolgt, ist ein Arrestprogramm, das täglich alle Arrestierten erreicht und Wahlmöglichkeiten zwischen einzelnen Angeboten eröffnet, personell nicht durchführbar.

Auch das externe Personal kann dies nicht auffangen, da in den JAAen zwar einige in-

haltliche Bereiche durch externes Personal gestaltet werden können, dieses aber nicht täglich vor Ort ist und somit nur einen Teil der Arrestierten erreichen kann.

Die **Auswahl der Mitarbeiterschaft** des AVD erfolgt für den Jugendarrest nicht auf der Grundlage spezifischer (jugend- und kurzzeitpädagogischer) Kriterien. Ebenso ist die Ausbildung des AVD nicht auf die Erfordernisse der Tätigkeit im Jugendarrest zugeschnitten. Dabei wurde in Abschnitt 2.4.3 über die Anforderungen an das pädagogische Personal im Jugendarrest dargelegt, dass jugendpädagogische Kompetenzen der Beschäftigten zwingend notwendig sind. Dies wird gestützt durch § 3 Abs. 1 JAVollzO, der die erzieherische Befähigung und Erfahrung in der Jugenderziehung für den Einsatz im Jugendarrest vorschreibt sowie durch die Empfehlung der EK III, jugend- und heranwachsendenspezifische Aus- und Fortbildungsmodule zu entwickeln (vgl. Bericht der EK III, Handlungsempfehlung Nr. 31).

Hier ergibt sich ein dringender Optimierungsbedarf hinsichtlich der jugend- und kurzzeitpädagogischen Ausbildung sowie regelmäßigen Fortbildung der Mitarbeiterschaft im Jugendarrest. Da das Personal des AVD in der Regel hauptsächlich für die Alltagsgestaltung vor Ort verantwortlich ist und eine - u.a. angesichts der starken Fluktuation von Arrestierten - anspruchsvolle Tätigkeit wahrnimmt, müssten dringend auch Möglichkeiten der (unabhängigen) Supervision für diese Personalgruppe vorgesehen werden, die es bisher nicht gibt.

Die insgesamt geringen **Anwesenheitszeiten der Vollzugsleitung** erschweren eine kontinuierliche Fortschreibung und Begleitung der pädagogischen Konzeption bzw. Prozesse auf Leitungsebene. In einer Untersuchung über organisatorische und pädagogische Prozesse in Einrichtungen der Heimerziehung konnte nachgewiesen werden, dass sich die pädagogische Arbeit in Heimeinrichtungen umso mehr auf Verwahrung und Krisenmanagement reduzierte, je stärker die Leitung in administrative Aufgaben eingebunden und gruppenfern war (vgl. Planungsgruppe PETRA 1991, 495). Als Gegenmaßnahme wird vor diesem Hintergrund empfohlen, eine Erziehungsleitung zu installieren, die fachpädagogisch versiert ist und die Mitarbeiterschaft pädagogisch qualifizieren und unterstützen kann (vgl. ebd., 495f.).

Zwar ist die pädagogische Gesamtverantwortung in vier der sechs befragten JAAen dem Sozialdienst übertragen, dieser ist aber jeweils durch nur eine Stelle repräsentiert, so dass der Hauptaufgabenbereich hier eher in der Bewältigung des „Alltagsgeschäfts“ denn in der Initiative und Steuerung pädagogischer Prozesse liegen dürfte.

Erforderlich wäre fachpädagogisch qualifiziertes Personal, das ausschließlich für die erzieherische Leitung freigestellt ist.

Die **materiell-baulichen Gegebenheiten** in den befragten JAAen sind nur begrenzt geeignet, um ein konsistentes pädagogisches Programm vorzuhalten. So ist in

den Anstalten jeweils nur ein Gruppenraum - teilweise in Form von Werk- oder PC-Räumen - vorhanden (lediglich Anstalt 4 verfügt sowohl über eine Holzwerkstatt als auch einen PC-Raum; Anstalt 5 ist mit einer Holz- und Metallwerkstatt ausgestattet). Ein inhaltliches Programm, das alle oder wenigstens einen Großteil der Arrestierten gleichzeitig erreicht und Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Angeboten eröffnet, ist so gegenwärtig mangels geeigneter Räumlichkeiten nicht umsetzbar.

Sowohl die Erkenntnisse zur Entwicklungspsychologie und die daraus abgeleiteten curricularen Bausteine (siehe Tabelle xy unter „Körperliche Entwicklung“ in Abschnitt 2.3.4) als auch die Ausführungen zur Kurzzeitpädagogik (siehe Abschnitt 2.5.1) verdeutlichen den hohen Stellenwert der **gemeinsamen Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten** als Übungsfeld für prosoziales Verhalten sowie für eine angemessene Ernährung (vgl. auch Planungsgruppe PETRA 1991, 267f.). Die hier vorliegenden Befunde lassen darauf schließen, dass die Nutzung und Gestaltung dieses Übungsfeldes gegenwärtig nicht in allen JAAen Nordrhein-Westfalens möglich ist, da nur zwei Anstalten über eine Gemeinschaftsküche verfügen und zwei Anstalten keinen Speisesaal haben. Ohnehin ist in allen sechs Arresteinrichtungen eine externe Versorgung mit Mahlzeiten vorgesehen und nur in Anstalt 4 werden die Mahlzeiten gemeinsam mit dem Personal eingenommen.

In diesem Kontext ist die Möglichkeit der Spaziergänge in Anstalt 2 positiv zu erwähnen, da diese - ähnlich den gemeinsamen Mahlzeiten - dem Personal die Chance eröffnen, mit den jungen Arrestierten ins Gespräch zu kommen und ggf. auch problematische Lebenssituationen in relativ ungezwungenem Rahmen zu besprechen.

Fünf der sechs befragten JAAen verfügen über einen **besonders gesicherten Arrestraum** für junge Arrestierte, die akut fremd- oder selbstgefährdendes Verhalten zeigen.

Es stellt sich hier die Frage, ob eine solche Räumlichkeit notwendig ist, um auf akutes Fehlverhalten von jungen Arrestierten zu reagieren. So erscheint die Nutzung des besonders gesicherten Arrestraums bei bestehender akuter Suizidgefahr doch mehr als zweifelhaft, da die Konzeption des Jugendarrests nicht auf solche jungen Menschen gerichtet ist und kaum Ressourcen zur Verfügung stehen, mit dieser Klientel professionell arbeiten zu können (es fehlt u.a. psychologisches Fachpersonal). In diesem Zusammenhang ist darüber nachzudenken, ob junge Menschen, bei denen Suizidgefahr besteht, überhaupt in den Jugendarrest aufgenommen werden bzw. dort verbleiben sollten.

Die Absonderung junger Menschen, die akut fremdgefährdendes Verhalten zeigen, ist der professionellen pädagogischen Arbeit - v.a. im Bereich der Förderung der emotional-sozialen Entwicklung - nicht unbekannt. So wurde z.B. die Methode des „Trainingsraums“ entwickelt, die insbesondere in Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung zum Einsatz kommt. Besonders ausgebildete Trainingsraumlehre-

rinnen und -lehrer fördern dort die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, die durch das Zeigen von Störverhalten temporär nicht in ihrem Klassenverband unterrichtet werden können (vgl. Bründel & Simon 2007, 58). Die Unterrichtung im Trainingsraum ist dabei nicht als Sanktionierung des zuvor gezeigten Störverhaltens zu verstehen, sondern als Angebot an die betreffenden Schülerinnen und Schüler, ihr Verhalten gemeinsam mit den Trainingsraumlehrerinnen und -lehrern zu reflektieren und Möglichkeiten für zukünftiges Alternativverhalten zu erarbeiten (vgl. ebd., 61).

Als Alternative zum besonders gesicherten Arrestraum wäre auch die Installation eines sog. „Time-Out-Raums“, der in erster Linie der Beruhigung bei (auto-)aggressiven Verhaltensweisen dient, denkbar (vgl. Stapf 2012, 280). Ein solcher „Time-Out-Raum“ zeichnet sich durch Reizarmut und beruhigende Farben sowie gepolsterte Wände zur Verminderung der Verletzungsgefahr aus (vgl. ebd.) und verfolgt damit ähnliche Ziele wie der besonders gesicherte Arrestraum.

Im Sinne der Ausbildung prosozialen Verhaltens erscheinen solche Methoden zielführender als die reine Absonderung der jungen Arrestierten, insbesondere, wenn die Erkenntnisse der Lerntheorien und der Wirkungen von Strafe (siehe Abschnitt 2.4.2) zu Grunde gelegt werden.

Die Möglichkeiten der **Eigenbeschäftigung in den Arresträumen** sind relativ begrenzt und bestehen durchgehend v.a. in der Möglichkeit des Lesens und Schreibens. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden, wenn die jungen Arrestierten ansonsten in ein zielführendes Tagesprogramm mit Gruppen- und Einzelaktivitäten eingebunden sind und wenn für diejenigen Arrestierten, die nicht oder kaum lesen und schreiben können, Alternativen für die Selbstbeschäftigung zur Verfügung gestellt werden.

Ebenso erscheint das am Tage durchgehend geltende **Schlafverbot** dann sinnvoll, wenn der Grund dafür den jungen Arrestierten erläutert wird und sie mit Aufgaben und Aktivitäten zielführend beschäftigt werden. In fünf der sechs JAAen werden die Arrestierten zu selbstständigen Aktivitäten in ihren Arresträumen angeregt. In diesen Fällen erscheint das Schlafverbot vertretbar, weniger verständlich ist dieses, wenn die jungen Menschen sich selbst überlassen sind und keine Beschäftigungsanregung erhalten.

Ein pädagogisches Programm allerdings, das einen planvollen Wechsel zwischen Beschäftigungs- und freier Zeit vorsieht, müsste auch Räume für die jungen Arrestierten eröffnen, ihre freie Zeit nach ihrem eigenem Willen zu gestalten. Innerhalb dessen wäre ihnen das Schlafen am Tage zu gestatten, insbesondere, wenn temporär kein Alternativprogramm zur sinnvollen Freizeitgestaltung vorhanden ist.

Das Schlafverbot am Tage lässt zumindest für die beiden JAAen, in denen ab 17.00 bzw. 18.00 Uhr das Schlafen erlaubt ist, den Schluss zu, dass nach diesen Zeiten keine inhaltlichen Angebote mehr stattfinden. Auch die Erlaubnis in den anderen vier Anstalten, ab 20.00 Uhr schlafen zu dürfen, legt nahe, dass insgesamt eher wenige Angebote zur Abendgestaltung gemacht werden und die Arrestierten ab den angegebenen

Zeiten sich selbst überlassen sind.

Ein **Bezugsbetreuungssystem**, in dem Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für einzelne Arrestierte besondere pädagogische Verantwortung tragen, gibt es nur in einer JAA. Sicherlich ist ein solches System eher auf Langzeitinterventionen angelegt. Andererseits könnte die Bezugsbetreuung auch für die kurze Arrestdauer Vorteile sowohl für das Personal als auch für die jungen Arrestierten mit sich bringen. So ist die Eingewöhnungsphase (die im Jugendarrest nachweislich eher negativ erlebt wird; siehe Abschnitt 3.2.6) für die jungen Arrestierten leichter, da sie durch die Orientierung an eine Bezugsperson einen „weichen Wechsel“ vom Leben in Freiheit in die JAA erleben (vgl. Zaddach 2011, 70). Die Bezugsbetreuung ermöglicht darüber hinaus enge Informationsabsprachen derjenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in die Betreuung des jeweiligen jungen Menschen eingebunden sind. Zudem liegt die Hauptverantwortung bezüglich der Alltagsgestaltung für die jeweiligen Arrestierten bei einem engen Personenkreis, so dass „Spaltungstendenzen“ entgegengewirkt wird (ebd., 71).

Regeln des sozialen Miteinanders in stationären Einrichtungen, bei denen es u.a. „um die gerechte Verteilung und Übernahme von Pflichten, um die tagtägliche Rücksichtnahme, um gemeinsames Arbeiten, Essen und Schlafen geht“ (Flosdorf 1988, 141) geben jungen Menschen Sicherheit und entlasten das Zusammenleben. Problematisch sind starre Regelungen, die jungen Menschen anonym auferlegt und von ihnen so eher als Einschränkung und Zumutung erlebt werden. (vgl. ebd.)

In diesem Kontext ist die Handhabung der **Hausordnung** in den JAAs insofern positiv zu bewerten, als dass den jungen Arrestierten durchgehend nachvollziehbar gemacht wird, warum sie sich an welche Regeln zu halten haben. In drei Anstalten wird die Hausordnung zudem vorgelesen, was vor dem Hintergrund möglicher vorhandener Leseschwächen der jungen Menschen als sinnvoll zu bewerten ist. Wie in Abschnitt 2.4.2 erörtert, können Regeln nur dann eingefordert und ihr Nichtbefolgen ggf. sanktioniert werden, wenn diese den Adressatinnen und Adressaten zuvor verständlich gemacht wurden.

Nicht vorgesehen ist aber die Mitbeteiligung der jungen Arrestierten an der Regelgestaltung. Dabei liegt darin die Chance, diese als Übungsfeld für das Erlernen sozial angemessenen Verhaltens sowie als partizipatives Element zu gestalten. Ebenso bergen ausschließlich vorgegebene Regelwerke im oben ausgeführten Sinne die Gefahr, von jungen Menschen lediglich als Zumutung erfahren zu werden. Dass Regeln sich aber aus dem unmittelbaren sozialen Miteinander entwickeln können (und müssen), wird im folgendem Zitat treffend wieder gegeben:

Über Regelungen mit normativ-moralischem Hintergrund hinaus, die sich gewissermaßen an den allgemein anerkannten Regeln des sozialen Lebens orientieren, haben Gruppen aber auch ihre immanenten Regeln im

Sinne von verbindlichen Gepflogenheiten, die für diese jeweiligen Gruppen und deren 'Geist' von Bedeutung sind. Sie sind geprägt von dem intimeren Wissen über die jeweiligen Empfindlichkeiten und Toleranzen der Gruppenleiter und deren Gruppenmitglieder, sie beziehen sich ferner auf die Art des Umgangs mit Tieren, Einrichtungsgegenständen, persönlichem Eigentum u.a. 'Das gibt es einfach nicht!', gegen solche interne Regeln zu verstoßen, würde den Betroffenen zum Außenseiter der Gruppe machen und dann Ablehnung und sogar Verachtung begründen. (Flosdorf 1988, 142)

Vor diesem Hintergrund ist die Arrestgestaltung dahingehend zu optimieren, als dass sie Räume für die Aushandlung von (Gruppen-)Regeln eröffnet und ausdrücklich zur Mitgestaltung interner Verhaltensnormen ermutigt.

Arbeitsmöglichkeiten sind zwar in allen JAAen vorhanden, allerdings sind diese - mit Ausnahme von Anstalt 6, in der für alle Arrestierte Arbeitsplätze zur Verfügung stehen - stark begrenzt (in den restlichen Arresteinrichtungen gibt es im Schnitt für weniger als ein Viertel der Arrestierten Arbeitsplätze).

Im Sinne eines Arrestprogramms, das alle Arrestierten erreicht, müssten demnach für die übrigen Arrestierten Alternativen zur zielführenden Tagesgestaltung angeboten werden, um auch den Auftrag des § 11 Abs. 1 S. 1 JAVollzO, der bestimmt, dass die jungen Menschen zur Arbeit, zum Unterricht oder zu ausbildenden Veranstaltungen herangezogen werden sollen, zu erfüllen.

Die Möglichkeit der Teilnahme an **schulbildenden Angeboten** gibt es aber nur in zwei JAAen. Lediglich Anstalt 6 bietet arrestinterne Unterrichtsmaßnahmen an. Angesichts der dokumentierten Schwierigkeiten bei der Bewältigung schulischer Anforderungen (bei 42,5% der Arrestierten ist eine Schulabsentismus-Problematik vorhanden, 56,7% haben bereits häufige Schulwechsel hinter sich) und der Tatsache, dass schulpflichtige junge Menschen auch während der Schulzeit zum Arrest geladen werden, bedeutet das für einen Großteil von ihnen, dass sie bis zu vier Wochen keinerlei Möglichkeiten haben, versäumte schulische Inhalte aufzuarbeiten und so keine Kontinuität des Schulbesuchs gewährleistet ist. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Lernausgangslagen stellt die Arrestierung für sie also eine weitere Benachteiligung dar.

Hier wären die Ermöglichung des fortgesetzten Schulbesuchs für schulpflichtige Arrestierte sowie das Angebot von Unterrichtseinheiten während des Arrestvollzuges zur Aufarbeitung versäumter schulischer Inhalte dringend erforderlich (siehe auch die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Umgang mit Schule“ in Abschnitt 2.3.4).

Die **Auseinandersetzung mit der Straftat** ist überwiegend Teil des Arrestkonzepts, allerdings nur in drei Anstalten ein inhaltlicher Pflichtbaustein für alle Arrestierte. Dass die Bearbeitung der eigenen Straftat in den anderen Anstalten kein verbindlicher Bestandteil des Arrestprogramms bzw. überhaupt nicht vorgesehen ist (Anstalt

2), erscheint bemerkenswert, da es das erklärte gesetzliche Ziel des Jugendarrests ist, den jungen Menschen zu Bewusstsein zu bringen, dass sie für das von ihnen begangene Unrecht einzustehen haben (§ 90 Abs. 1 S. 1 JGG).

Eine Möglichkeit der „symbolischen Wiedergutmachung“ eigener Verfehlungen bestünde in dem Verrichten von gemeinnützigen Tätigkeiten. Diese werden aber nur in zwei Anstalten angeboten, so dass die Thematik der Schuld und eigenen Verantwortlichkeit sowie das Einstehen dafür nur unzureichend bearbeitet wird, was die Implementierung solcher Angebote in die jeweiligen Arrestkonzeptionen notwendig macht (siehe auch die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Abhängigkeit und Individuation/Autonomie in Abschnitt 2.3.4).

Da ein nicht geringer Anteil der jungen Arrestierten durch das Begehen von Straßenverkehrsdelikten strafrechtlich vorbelastet ist (17,5%) und dies auch bei einem weiteren Teil die Art der Bezugsstraftat darstellt (12,1%), ist es bemerkenswert, dass in den JAAen keine Angebote zur **Verkehrserziehung** gemacht werden.

Immerhin bieten 5 Anstalten **Drogenberatungen** an, was vor dem Hintergrund des hohen Anteils an drogenabhängigen jungen Arrestierten (28 von 37) und der Tatsache, dass Betäubungsmittelstraftaten bei 14,4% die Bezugsstraftat repräsentieren, als positiv und zielführend zu bewerten ist.

Andererseits stellt sich die Frage, ob akut drogenabhängige junge Menschen die adäquate Zielgruppe des Jugendarrests darstellen, da dort keine Möglichkeiten einer medizinisch überwachten Entgiftung vorhanden sind. Für diese Klientel wäre eine Unterbringung in einer Entgiftungsklinik und/oder in einer psychiatrischen Einrichtung vordringlicher.

Ein erforderlicher inhaltlicher Baustein ist ferner die **Schuldnerberatung**, da bei 75,0% der jungen Arrestierten eine Schuldenproblematik besteht und bei 71,3% das verfügbare Einkommen unter dem Existenzminimum liegt. In drei der Arresteinrichtungen werden solche Angebote gemacht. Hier besteht Optimierungsbedarf, da der verantwortungsvolle Umgang mit Finanzen grundlegend für eine gelungene Autonomieentwicklung ist und fehlende finanzielle Mittel das Risiko des Begehens von Straftaten zum Erwerb von gewünschten Gütern bergen (siehe die Ausführungen zur Anomietheorie in Abschnitt 2.3.1 und die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Abhängigkeit und Individuation/Autonomie“ in Abschnitt 2.3.4).

Neben der Hausordnung werden in den befragten JAAen weitere **Lenkungsmittel**, die das Verhalten der Arrestierten normieren, angewandt. So wenden 4 Anstalten ein Punktesystem an, das durch den Einsatz und Entzug von Verstärkern zur operanten Konditionierung zu zählen ist (siehe Abschnitt 2.4.2).

Das **Punktesystem** ist dabei durchgehend so gestaltet, dass die jungen Arrestierten zu Beginn des Arrestvollzuges keine Punkte besitzen - die mit Vergünstigungen verbun-

den sind - und diese durch prosoziales und regelkonformes Verhalten erwerben müssen. Hier wäre zu überlegen, ob ein Verstärkersystem sinnvoller wäre, das den jungen Arrestierten zu Beginn ein Punktekontingent - mit entsprechenden Vergünstigungen - zur Verfügung stellt, das nur dann verringert wird, wenn unerwünschtes Verhalten gezeigt wird (das sog. „Response-Cost-Verfahren“; vgl. dazu Linderkamp 2009, 217). Ein solches System erscheint im Jugendarrest zielführender, da Arrestierte ansonsten auf Grund eines kurzen Arrests ggf. nicht die Möglichkeit haben, ein volles Punktekontingent zu erreichen. Solche systembedingten Misserfolge für die Lernenden wären durch ein von Beginn an verfügbares Punktekontingent vermeidbar.

Empfohlen für den Einsatz operanter Methoden wird eine „Atmosphäre des Gelingens“, was bedeutet, dass vordringlich mit positiver Verstärkung gearbeitet werden sollte, im Jugendarrest also v.a. Situationen geschaffen werden müssen, die es den jungen Arrestierten ermöglichen, prosoziales Verhalten zu zeigen. Für das Personal heißt das, dass es insbesondere positive Verhaltensweisen erkennen und verstärken muss. (Edelmann & Wittmann 2012, 94; siehe auch die Übersicht zu den curricularen Bausteinen unter „Das pädagogische Arrangement von Lernprozessen im Jugendarrest“ in Abschnitt 2.5.3)

In diesem Zusammenhang ist es zu begrüßen, dass in den JAAen mehrheitlich von dem Mittel der Vergünstigung bei gezeigtem prosozialem Verhalten Gebrauch gemacht wird. Positiv hervorzuheben ist insbesondere die in Anstalt 6 eingesetzte Wertschätzung der jungen Arrestierten als Verstärkung prosozialem Verhalten.

Das Sanktionieren respektlosen und insbesondere gewalttätigen Verhaltens ist im Sinne der Schaffung eines gewaltfreien und lernförderlichen Arrestklimas als zwingend notwendig und zielführend zu bewerten. Um solche Störverhaltensweisen zu reduzieren, würde sich zusätzlich ein gestaltetes Lernarrangement in den JAAen anbieten, das im Sinne des sog. „Classroom Managements“ darauf abzielt, Störverhalten präventiv zu vermeiden, anstelle auf Disziplinprobleme zu reagieren (vgl. Hennemann & Hillenbrand 2010, 255)⁷⁰.

Zusammenfassend lassen sich vor dem Hintergrund des ersten Untersuchungsbereiches folgende dringliche Optimierungsbedarfe zur Implementierung einer pädagogischen Konzeption ausmachen:

In Bezug auf den organisatorischen Rahmen:

- Ladung der schulpflichtigen Arrestierten nach Möglichkeit nur während der Schul-

⁷⁰Voraussetzung für ein proaktives Classroom Management ist die Formulierung von klaren Erwartungen an das Verhalten der Adressatinnen und Adressaten. Um Störungen und Disziplinproblemen vorzubeugen, sind u.a. die Vorbereitung der Räumlichkeiten, in denen Lernsituationen stattfinden sollen, sowie die Planung und Kommunikation von inhaltlichen Abläufen und Regeln vordringlich. Für einen Überblick über die Kriterien und Methoden eines effektiven Classroom Managements vgl. Hennemann & Hillenbrand 2010 und vertiefend dazu Kounin 2006.

ferien.

- Einrichtung eines fixen wöchentlichen Aufnahmetages in allen JAAen, um eine feste Gruppenbildung zu ermöglichen.
- Implementierung eines (Kurzzeit-)Diagnoseverfahrens, auf dessen Grundlage Förderziele für den Arrestvollzug geplant und überprüft werden.
- Partizipative Ausgestaltung des Aufnahmeverfahrens und Entwicklung von Zielvorstellungen für die Förderung im Jugendarrest gemeinsam mit den jungen Arrestierten.
- Aufbau einer proaktiven Infrastruktur der Vernetzung und Kooperation mit Fördereinrichtungen und Personen im Sinne einer nachhaltigen Planung, Durchführung und Evaluation der Förderung der jungen Arrestierten (so auch schon Hein 2003, 138f., 142).
- Vernetzung der JAAen Nordrhein-Westfalens mit Arresteinrichtungen bundesweit im Sinne eines Austausches und ggf. einer Rückspeisung von bewährten pädagogischen Konzepten und Modellen in die eigene Praxis.
- Modifizierung der Arrestkonzeption für junge Frauen und insbesondere für junge Mütter; ggf. Initiierung von Möglichkeiten der gemeinsamen Mutter-Kind-Unterbringung.
- Verstärkte Öffentlichkeitsarbeit im Sinne einer anwaltschaftlichen Vertretung der anvertrauten jungen Menschen nach außen sowie zur Rückspeisung von Erfahrungen und Erkenntnissen über den professionellen Umgang mit straffällig gewordenen jungen Menschen in die Politik und (Fach-)Öffentlichkeit (ebenso Hein 2003, 139, 143).

In Bezug auf die personelle Ausstattung und Qualifikation:

- Entlastung der Vollzugsleitungen von ihrer Doppelfunktion als Jugendrichter bzw. Jugendrichterin und Leitung des Arrestvollzuges.
- Übertragung der pädagogischen Gesamtverantwortung in allen Arresteinrichtungen an eine ausschließlich für die Erziehungsleitung zuständige pädagogische Fachkraft (ähnlich auch Hein 2003, 139).
- Ausstattung der Arresteinrichtungen mit einer ausreichenden Anzahl an pädagogischen Fachkräften, um für alle Arrestierten ein tägliches und konsistentes inhaltliches Programm anbieten zu können.
- Modifizierung der Arbeitszeiten/Schichtzeiten, um eine Abendgestaltung für alle Arrestierten sicherstellen zu können.

- Erarbeitung von verbindlichen Auswahlkriterien für die Einstellung des Personals auf der Basis fachpädagogischer Standards.
- Befähigung des Personals für die kurzzeitpädagogische Arbeit mit schwierigen Jugendlichen und Heranwachsenden in der Ausbildung und in regelmäßigen obligatorischen Fortbildungen auf der Basis fachpädagogischer Standards (siehe hierzu auch Hein 2003, 140).
- Sicherstellung regelmäßiger und unabhängiger Supervision für das gesamte Personal.

In Bezug auf die materiell-räumlichen Rahmenbedingungen:

- Abkehr der Baulichkeiten von gefängnisähnlichen Strukturen (Vergitterung der Fenster, karge Einrichtung).
- Mitbeteiligung der jungen Arrestierten an der räumlichen Gestaltung der Arresteinrichtungen (Farb- und Wandgestaltung, Einrichtung des eigenen Arrestraums mittels Bildern, Postern etc.).
- Ausstattung der JAAen mit ausreichenden Gruppen- und Einzelräumen zur Möglichkeit der Vorhaltung (paralleler) inhaltlicher Angebote für alle Arrestierten.
- Ausstattung aller JAAen mit einem Speisesaal oder mehreren Speisesälen, in dem bzw. in denen alle Arrestierten gemeinsam mit dem Personal Mahlzeiten einnehmen können.
- Ausstattung aller JAAen mit Gemeinschaftsküchen und kleineren Kücheneinheiten auf den Abteilungen zur Selbstversorgung.
- Installation eines „Time-Out-Raums“ als Ersatz für die besonders gesicherten Hafträume. In dem Zusammenhang: Keine Aufnahme junger Arrestierter, bei denen akute Suizidgefahr besteht oder bei denen andere psychiatrisch zu behandelnde Auffälligkeiten ersichtlich sind.

In Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung:

- Arrangement eines rhythmisierten Tagesablaufs, der einen planvollen Wechsel zwischen Pflicht- und Erholungszeiten für die jungen Arrestierten vorsieht.
- Ermöglichung der gemeinsamen Einnahme von Mahlzeiten in allen JAAen und Gestaltung dieser Situation als Übungsfeld für prosoziales Verhalten.
- Ausstattung aller JAAen mit ausreichenden und zielführenden Arbeitsmöglichkeiten (insbesondere im Bereich gemeinnütziger Tätigkeiten).

- Vorhaltung von zielführenden Bildungsangeboten für alle Arrestierten auf der Grundlage eines ausgearbeiteten Arrestkonzepts.
- Ermöglichung des fortgesetzten Schulbesuchs für schulpflichtige Arrestierte.
- Ermöglichung der Teilnahme an zielführenden (Bildungs-)Angeboten außerhalb der JAA.
- Das für alle Arrestierten verpflichtende Angebot von inhaltlichen Bausteinen zu den Themen „Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat“, „Schuld“ und „Verantwortungsübernahme“.
- Vorhaltung von Angeboten zur Verkehrserziehung.
- Ausarbeitung eines konsistenten und zielführenden Freizeitkonzepts in allen JAAen.
- Zielführende Gestaltung der Abende bis zur nächtlichen Ruhezeit.
- Beginn der Entlassungsvorbereitung bei der Aufnahme der jungen Arrestierten in den Arrestvollzug und Vorbereitung aller notwendigen Fürsorgemaßnahmen.
- Einführung eines Bezugsbetreuungssystems, um die Eingewöhnung für die jungen Arrestierten zu erleichtern und um enge Informationsabsprachen im Team zu gewährleisten.
- Mitbeteiligung der jungen Arrestierten bei der Erarbeitung und Ausgestaltung von Haus- und Gruppenregeln zur Sicherung einer größeren Verbindlichkeit dieser Regeln sowie zur Nutzung als Übungsfeld für prosoziales Verhalten.
- Nutzung von Methoden operanter Konditionierung zur Lernmotivierung der jungen Arrestierten und nicht zu ihrer Sanktionierung.
- Implementierung von Methoden des „Classroom Managements“ zur Prävention von Disziplinproblemen und Störverhalten der jungen Arrestierten.

Unter Berücksichtigung der **Lebenslagen und Lernausgangslagen der Arrestklientel** sowie der **Art der Dokumentation in den JAAen** (zweiter Untersuchungsbereich) ergeben sich folgende zu ergänzende Optimierungsbedarfe:

- Dokumentation des Aufnahmeprozederes (Ergebnisse von Anamnese und Diagnoseverfahren).
- Dokumentation und Fortschreibung der vereinbarten und erreichten Förderziele.
- Dokumentation und Weiterleitung von Förderergebnissen sowie Stabilisierungsempfehlungen an nachbetreuende Institutionen (Schlussbericht).

- Einbezug der Eltern und Angehörigen in die Arrestarbeit und ggf. Vermittlung notwendiger Jugendhilfemaßnahmen (z.B. Sozialpädagogische Familienhilfe gemäß § 31 SGB VIII).
- Vermittlung notwendiger psychologischer Hilfen (z.B. zur Bewältigung akuter oder chronischer Belastungserlebnisse wie Gewalt- und Missbrauchserfahrungen, Drogenabhängigkeit, Depressionen etc.).
- Vermittlung von „Ausstiegshilfen“ aus der Prostitution insbesondere bei weiblichen Arrestantinnen.
- Unterstützung beim Antragswesen (z.B. bei der Beantragung von Arbeitslosenhilfen).
- Angebot schulischer Unterrichtseinheiten/Betreuung bei der Bearbeitung schulischer Aufgaben.
- Unterstützung bei der Planung der schulischen und beruflichen Zukunft/Hilfe bei dem Verfassen von Bewerbungsschreiben.
- Unterstützung bei der Wohnungssuche; insbesondere Einleitung von Hilfen bei wohnungslosen Arrestierten.

In der folgenden Tabelle 108 werden die aus der empirischen Untersuchung abgeleiteten Schlussfolgerungen und Optimierungsbedarfe in die Übersicht zu den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen und curricularen Bausteinen für die pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests integriert unter Ergänzung der in Abschnitt 3.2.1 vorgestellten Mindeststandards und Übereinkünfte (Handlungsempfehlungen der EK III, Mindeststandards zum Jugendarrest, ERJOSSM).

Erweiterung der erziehungswissenschaftlich fundierten theoretischen Grundlagen und curricularen Bausteine für die pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests auf der Basis der empirischen Befunde
Grundlagen der Erziehung im Jugendarrest als Metatheorie zu den curricularen Ableitungen
Bedeutung des professionellen Erziehungsbegriffs für den Jugendarrest
Erziehung hat immer die Förderung der Persönlichkeit zur Verselbstständigung und Mündigkeit zum Ziel
> Arrangements und Inhalte der Arrestgestaltung sind immer auf ihren Wert für ein selbstständiges und verantwortungsvolles Leben der jungen Arrestierten in Freiheit zu überprüfen und auszurichten
> Jugendarrest bedeutet „Aufbauarbeit“ im Sinne des Gesetzesziels
Erziehung bedeutet „Lernen ermöglichen“
> Notwendigkeit der Herstellung, Arrangement und inhaltliche Gestaltung von Lernsituationen im Jugendarrest
> Selbstverständnis des Arrestpersonals als „Lernhelfer“
Partikularität als universelles Merkmal professioneller Erziehung
> zusätzliche Limitierung im Jugendarrest durch seinen gesetzlichen Auftrag
Beziehungsaufbau als Fundament gelingenden Erziehungshandelns
> im Jugendarrest durch zahlreiche gestaltete Gesprächssituationen Gruppen- und Einzelaktivitäten sowie inhaltliche Angebote verwirklicht

Erziehung folgt keiner „Ziel-Mittel-Kausalität“

- > partizipative Arrestgestaltung
- > Tagesgestaltung als „Übungsfeld“ für konformes Verhalten
- > Aushandeln von Regeln und Tagesstrukturen

Erziehung bewirkt im Idealfall einen transformatorischen Prozess (Veränderung des Dispositionsgefüges)

- > Notwendigkeit einer Grundhaltung des Arrestpersonals, die die im Rahmen des Gesetzesziels erwünschten Veränderungen als übergeordneten Auftrag begreift
- > geringe Erwartungen des Personals hinsichtlich beobachtbarer Ergebnisse von Erziehung bei gleichzeitig hoher Motivation der Umsetzung des erzieherischen Auftrages

Adressatinnen und Adressaten von Erziehung als Subjekte mit eigenem Willen und Persönlichkeit

- > Akzeptanz der divergierenden Zielvorstellungen zwischen Personal und Arrestierten durch die Mitarbeiterschaft
- > Leisten von positiver „Überzeugungsarbeit“ im Sinne der „Animation“ zum Abbau von Lernbarrieren

Erziehung ist an Werte gebunden

- > Überzeugung des Arrestpersonals von den Werten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung sowie deren Vermittlung und Vorleben

Erziehung ist nicht mit Sozialisation gleichzusetzen

- > im Jugendarrest können nur minimale „Ausschnitte“ bearbeitet werden
- > jahrelange Sozialisationsprozesse können im Jugendarrest nicht „korrigiert“ werden

Grundformen der Erziehung und ihre Relevanz für die Ausgestaltung des Arrestvollzuges**Unterrichten**

- > inhaltliche Gestaltung von zielführenden Lernangeboten im Sinne des Gesetzesziels
- > Unterweisung der jungen Arrestierten bei alltäglichen Verrichtungen (z.B. Arrestraum putzen/aufräumen, Küchendienst etc.)

Informieren

- > Jugendarrest in der Vermittlungsfunktion: Informieren der jungen Arrestierten über Perspektiven für weitergehende Hilfen
- > Informieren der Arrestierten über Tagesstrukturen, Hausordnungen und weitere den Arrestvollzug betreffende Regelungen

Beraten

- > Beratungsauftrag des Jugendarrests, normiert durch § 90 Abs. 1 JGG (Unterstützung zur Beseitigung der den Straftaten zu Grunde liegenden Schwierigkeiten): Beratung der jungen Menschen hinsichtlich ihrer Lebensentwürfe und -gestaltung

Arrangieren

- > planvolle Gestaltung des Jugendarrests als pädagogisches Feld
- > angesichts der kurzen Verweildauer im Jugendarrest: Vermeidung unnötiger „Leerzeiten“ durch ein durchdachtes pädagogisches Arrangement
- > Rhythmisierung des Tagesablaufs mit Pflicht- und Erholungseinheiten zur Erreichung der intendierten Erziehungsziele

Animieren

- > positive Motivierung der freiwilligen Mitarbeit der jungen Arrestierten
- > die kurzen Verweildauern im Jugendarrest erhöhen die Notwendigkeit der positiven Motivierung

Helfen

- > siehe „Beratung“: Unterstützung bei der Beseitigung der Schwierigkeiten, die zur Begehung der Straftat beigetragen haben

Das pädagogische Arrangement von Lernprozessen im Jugendarrest**Lernprozesse werden von kognitiven Faktoren („Modelllernen“), der Reaktion auf äußere Reize, der sozialen Interaktion und durch differenzierte Rückmeldungen beeinflusst und moderiert**

- > Notwendigkeit der differenzierten Ausgestaltung von Lernprozessen im Jugendarrest
- > keine reine „Dressur“ der jungen Arrestierten im Sinne bloßer Verstärkung und Gegenwirkung

Ein positives und motivierendes Lernklima als Grundlage für das Gelingen von Lernprozessen kann durch die differenzierte Anwendung von Erziehungsmitteln hergestellt werden

- > die Bandbreite der Erziehungsmittel (Lob/Belohnung, Erinnerung/Ermahnung/Zurechtweisung/Tadel, Strafe/Erziehungsstrafe, Spiel, Arbeit und Kooperation) muss auch im Jugendarrest ausgeschöpft werden
- > der Einsatz von Erziehungsmitteln ist mit hoher Verantwortlichkeit und Professionalität für das Personal im Jugendarrest verbunden
- > Bestrafungen sind als „ultima ratio“ einzusetzen und müssen immer Perspektiven für erwünschtes Verhalten enthalten
- > im Jugendarrest muss eine hohe Informationsdichte bezüglich geltender Regelungen hergestellt werden, um

- die Anwendung von (gegenwirkenden) Erziehungsmitteln zu rechtfertigen
- > auf Grund ihrer höheren Wirksamkeit hinsichtlich der Lernmotivation sind die ermutigenden den gegenwirkenden Erziehungsmitteln vorzuziehen
- > Strafe zum Zweck der Beschämung oder Rache darf niemals angewandt werden

Das materiell-räumliche Arrangement im Jugendarrest

- > Abkehr der Baulichkeiten von gefängnisähnlichen Strukturen
- > Mitbeteiligung der Arrestierten an der räumlichen Gestaltung
- > Vorhaltung ausreichender Gruppen- und Einzelräume für (parallele) inhaltliche Angebote
- > Ausstattung mit einem Speisesaal zur Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten
- > Ausstattung mit Gemeinschaftsküchen und Kücheneinheiten auf den Abteilungen zur Selbstversorgung
- > Installation eines „Time-Out-Raums“

Anforderungen an das pädagogische Personal im Jugendarrest

- > *alle* Beschäftigten des Jugendarrests zählen zum pädagogischen Personal: sie müssen sich ihrer intendierten und nicht intendierten Wirkungen auf die ihnen anvertrauten jungen Arrestierten bewusst sein
- > das Personal des Jugendarrests muss sich als Garant der Wahrung der Menschenrechte im Jugendarrest verstehen
- > zwingend notwendig sind jugendpädagogische Kompetenzen der Beschäftigten im Jugendarrest
- > das Personal muss die Entwicklungsprozesse des Jugend- und Heranwachsenalters kennen
- > die Mitarbeiterschaft des Jugendarrests muss eine Zielvorstellung der ihnen anvertrauten jungen Menschen haben (zentral: deren Mündigkeit und Eigenverantwortung)
- > das Personal muss den jungen Arrestierten Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen (z.B. im Rahmen von Bildungs- und Freizeitangeboten)

Organisation des Personals im Jugendarrest

- > Entlastung der Vollzugsleitungen von ihrer Doppelfunktion
- > Installation einer fachlich versierten Erziehungsleitung
- > Ausstattung mit genügend pädagogischen Fachkräften für die Durchführung eines alle Arrestierten täglich erreichenden inhaltlichen Programms
- > Modifizierung der Dienstzeiten zur Sicherstellung einer Abendgestaltung für alle Arrestierten
- > Festlegung verbindlicher Auswahlkriterien für das Personal auf der Basis fachpädagogischer Standards
- > Angebot regelmäßiger und verpflichtender Fortbildungen für das Personal
- > Einführung eines Bezugsbetreuungssystems

Zu berücksichtigende Spezifika der Kurzzeitpädagogik

- > Unterscheidung zwischen „Dringlichem“ und „weniger Dringlichem“ auf der Grundlage einer intensiv gestalteten Aufnahme-, Diagnose- und Kennenlernphase
- > Fokussierte und klare Zielsetzung: Entwicklungsförderung als Beitrag zu einem Leben ohne Straftaten
- > Sicherstellen von „Qualität“ der „verbrauchten“ Zeit im Jugendarrest: Hohe Aktivität des Personals als Voraussetzung
- > Verständnis von Alltag als zu gestaltende Zeit: „The other 23 hours“ (Leichtmann 2008a, 185)
- > „Pädagogischer Pragmatismus“: Nur die dringlichsten (Problem-)Bereiche der jungen Menschen können bearbeitet werden
- > Fokussierung auf die Ressourcen der jungen Arrestierten
- > Akzeptanz dafür, dass (positive) Veränderungen erst nach dem Arrestvollzug und nicht währenddessen beobachtet werden können
- > Fokussierung auf die „Nützlichkeit“ der inhaltlichen Angebote für die Zeit nach dem Arrestvollzug/Verknüpfung der Inhalte mit den Lebenszusammenhängen der jungen Menschen
- > klare Ziel- und Erwartungsabsprachen mit den jungen Arrestierten müssen getroffen werden
- > Beginn der Nachsorgeplanung mit dem Tag der Aufnahme in den Jugendarrest

Methoden der Kurzzeitpädagogik

- > (alternative Formen von) Unterricht (z.B. entdeckendes Lernen, Projektlernen)
- > Hausarbeitsdidaktik (z.B. Zimmerdienst, Küchendienst)
- > Freizeitgestaltung (z.B. Spiele und Feiern, Hobbyarbeitsgruppen)
- > Elemente musisch-literarisch-ästhetischer Bildung (z.B. Malen und Zeichnen, Meditieren)
- > Alltagsgestaltung/Tagesstrukturierung (z.B. gemeinsame Rituale, gemeinsame Besprechung des Tagesprogramms, Abendprogramm)
- > Nachbereitung/Auswertung (z.B. Erlebnisse durch Filme und Fotos festhalten)

Organisatorische Rahmenbedingungen

- > Einrichtung eines fixen wöchentlichen Aufnahmetages
- > Partizipative Ausgestaltung des Aufnahmeverfahrens und gemeinsame Entwicklung von Zielvorstellungen über die Förderung

- > Aufbau einer proaktiven Infrastruktur der Vernetzung und Kooperation mit Fördereinrichtungen

Zu berücksichtigende Spezifika der Pädagogik unter Bedingungen des Freiheitsentzuges

- > Freiheitsentzug ist nur dann pädagogisch legitimierbar, wenn dadurch kurz- oder mittelfristig neue Entwicklungschancen für die jungen Menschen eröffnet werden
- > den mit dem Jugendarrest verbundenen initialen Zwang als Chance nutzen: die jungen Arrestierten sind erreichbar für Angebote
- > Stabilisierungs- und Orientierungshilfe für die jungen Arrestierten durch einen strukturieren Tagesablauf mit festen Regeln, Konsequenzen und Grenzen bieten
- > die mit dem Freiheitsentzug verbundenen negativen Gefühle können durch „Gewinnerfahrungen“ (z.B. erworbene soziale Fähigkeiten) ausgeglichen werden
- > Außenweltorientierung der Arresteinrichtungen, um Transferleistungen herzustellen
- > Ausbau des (informellen) Beschwerderechts für die Arrestierten, um der Gefahr des Machtmissbrauchs vorzubeugen

Organisatorische Rahmenbedingungen

- > Ladung der schulpflichtigen Arrestierten nur während der Schulzeit

Rechtliche Grundlagen

- > § 2 Abs. 1 JGG („Ziel des Jugendstrafrechts“)
- > § 90 Abs. 1 JGG („Jugendarrest“)
- > § 10 Abs. 1 JAVollzO („Erziehungsarbeit“)
- > Deutsche Verfassung (insbesondere Art. 1 GG)
- > § 1 Abs. 1 SGB VIII (Recht auf Entwicklungsförderung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit für alle jungen Menschen)
- > Schulgesetze der Länder, z.B. § 1 Abs. 1 SchulG NRW („Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ für alle jungen Menschen unabhängig ihrer wirtschaftlichen Lage und Herkunft sowie ihres Geschlechts)
- > BVerfG-Urteil vom 31.05.2006
- > UN-Menschenrechtserklärung (insbesondere Art. 1)
- > UN-Kinderrechtskonvention (insbesondere Art. 3 „Wohl des Kindes“)

Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:

- > EK III, Handlungsempfehlung Nr. 25 („Strukturierter, bildungsorientierter Tagesablauf im Jugendarrest“)
- > EK III Handlungsempfehlung Nr. 31 („Personalentwicklung sozialer Fachkräfte“)
- > ERJOSSM (Teil I „Grundprinzipien“, Nr. 1-20:)
- > ERJOSSM (Teil III „Freiheitsentzug“, E.1. „Allgemeine Grundsätze“, Nr. 49.1-52.2)
- > ERJOSSM (Teil VI „Personal“, Nr. 127.1.-134.2.)
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 5 („Zielbestimmung“)
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 10 („Sozialpädagogisches Klima“)
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 13 („Personal“)
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 14. („Vernetzung und Kooperation“)
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 15 („Nachsorge“)

Curriculare Bausteine für die pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests

Abhängigkeit und Individuation/Autonomie

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Ablösung vom Elternhaus
- > Aus- und Verhandeln von „Streitthemen“ mit den Eltern (z.B. Schulleistungen, Ausgang und Freundschaften, Fernsehkonsum etc.) als „Symbole der Unabhängigkeit“ (Fend 2005, 279)
- > kritische Auseinandersetzung mit den elterlichen Werten bei gleichzeitiger Verbundenheit mit ihnen
- > Tageszeiteinteilung: verantwortungsbewusste Einteilung von Pflicht- und Erholungszeiten
- > Umgang mit Geld lernen
- > Umgang mit Chancen (z.B. Reisen in fremde Länder), Verlockungen (z.B. Art des Umgangs mit Sexualität) und Risiken (z.B. Drogenmissbrauch)
- > Wahl des Fortbewegungsmittels und verantwortungsbewusster Umgang damit
- > Umgang mit Medien lernen
- > Auseinandersetzung mit Identitätsfragen (Wer bin ich? Wer möchte ich sein?)
- > Erlangen und Gestaltung eigener privater Räume

Risikofaktoren

- > Mangel an Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung
- > Disharmonie in der Familie zwischen Erwachsenen
- > Defizite der (elterlichen) Erziehungskompetenz
- > Verlust einer engen Beziehung/Bezugsperson
- > kontrollierendes Verhalten bei Eltern und weiteren erwachsenen Bezugspersonen
- > Nichtbeachtung von Erfahrungen und selbstständigen Entscheidungen durch Eltern/weitere erwachsene Bezugspersonen

Schutzfaktoren

- > Verantwortlichkeit des jungen Menschen
- > Verständnis und Unterstützung durch Eltern und weitere erwachsene Bezugspersonen
- > Nähe in der Familie und Akzeptanz der eigenen Individualität durch die Eltern
- > klare elterliche Grenzsetzung und geforderte Disziplin
- > emotionale Stabilität durch Eltern und weitere erwachsene Bezugspersonen
- > Gewaltfreiheit im Elternhaus

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Techniken der Neutralisierung
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Gruppenarbeit zu jugendtypischen Konfliktthemen (z.B. Diskussionsrunden zu den Themen „Ausgehen und Freundschaften“, „Kaufentscheidungen“, „Fernsehkonsum“)
- > gemeinsames Einnehmen von Mahlzeiten (mit dem Personal)
- > Anleitung zu und Verrichtung von eigenständigen Haushaltstätigkeiten (Säubern des eigenen Zimmers sowie der Gemeinschaftsräume, Kochen, Pflege der Kleidung)
- > Anleitung zu und Einübung von der selbstständigen und verantwortungsvollen Tageszeiteinteilung
- > Implementation partizipativer Elemente in die Arrestgestaltung (z.B. gemeinsame Erarbeitung von Hausregeln)
- > Angebot von Bildungs- und Unterrichtseinheiten zur Struktur und Intention des Jugendstrafrechts/der Jugendstrafrechtspflege
- > Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat vor dem Hintergrund der eigenen Schuld und Verantwortlichkeit
- > Einbezug von Eltern und Angehörigen in die Arrestgestaltung

Ergänzung(en) auf der Basis der empirischen Befunde:

- > Vorhaltung von Angeboten zur Verkehrserziehung
- > Unterstützung bei der Wohnungssuche; insbesondere Einleitung von Hilfen bei Wohnungslosigkeit

JAVollzO

- > Übergeordnete Vorschriften: § 10 JAVollzO („Erziehungsarbeit“) sowie § 8 Abs. 1 JAVollzO („Behandlung“)
- > § 6 Abs. 2 JAVollzO („Unterbringung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:

- > ERJOSSM Nr. 77 e.
- > ERJOSSM Nr. 68.4.
- > ERJOSSM Nr. 83.
- > ERJOSSM Nr. 84
- > ERJOSSM Nr. 102.1.a.
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 7 („Mitwirkungspflicht“)
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 12(„Lockerungen und Öffnungen des stationären sozialen Trainings“)

Körperliche Entwicklung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit
- > verantwortliches Erleben und Ausleben von Sexualität
- > Entwicklung eines realistischen und das Selbstwertgefühl fördernden Körperselbstbildes

- > Ausbildung von „Körperzufriedenheit“
- > „Aushalten“ der starken körperlichen Veränderungen (Wachstumsschub, Einsetzen der Geschlechtsreife etc.)

Risikofaktoren

- > prä-, peri- und postnatale (Belastungs-)Faktoren
- > chronische Erkrankungen
- > neurologische Beeinträchtigungen
- > Ernährungsstörungen
- > Krampfanfälle, Hirnentzündungen, Schädel-Hirn-Traumata
- > Diskrepanz zwischen eigener Körperwahrnehmung und Körperideal/Körperunzufriedenheit
- > Übergewicht/Untergewicht

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > positives Körper selbstbild
- > Normalgewicht

Ableitbare curriculare Elemente

- > Hinführung zu einer gesunden Ernährungsweise (gemeinsames Einkaufen und Kochen)
- > Förderung von Sport und Bewegung (z.B. Spaziergänge)
- > Anleitung zu angemessener Körperhygiene
- > Angebot von „Schminkkursen“ für weibliche Arrestantinnen (reflektiert durch die Fragestellung, wie welche Aufmachung auf andere Menschen - und auf das andere Geschlecht - wirkt)
- > Bearbeitung und Diskussion medial vermittelter Körperideale (z.B. anhand von TV-Sendungen wie „Deutschland sucht den Superstar“, „Germany’s Next Topmodel“)

JAVollzO

- > § 16 JAVollzO („Sport“)
- > § 17 JA VollzO („Gesundheitspflege“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:

- > ERJOSSM Nr. 65.4
- > ERJOSSM Nr. 68.1
- > ERJOSSM Nr. 71
- > ERJOSSM Nr. 74.1.
- > ERJOSSM Nr. 75
- > ERJOSSM Nr. 77.i.
- > ERJOSSM Nr. 81

Kognitive Entwicklung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > die Entwicklung und Ausbildung kognitiver Fähigkeiten: Fähigkeit, über situative Zusammenhänge hinauszudenken zu können, Fähigkeit zur Metakognition, abstraktes Denken, multidimensionales Denken, Verstehen der Relativität des eigenen Denkens, Nachdenken über die Zukunft, Konstruktion von über die eigene Existenz hinausgehenden Realitäten
- > Ausbildung von höherem Verantwortungsbewusstsein
- > vermehrte Verantwortungsübernahme
- > Umgang mit gewachsenen Entscheidungsräumen und -freiheiten

Risikofaktoren

- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität
- > psychische Störung

Schutzfaktoren

- > hohes Level an Eigenaktivität
- > Ausbildung guter verbaler Kompetenzen
- > Verantwortlichkeit

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Techniken der Neutralisierung

Ableitbare curriculare Elemente

- > Angebot von „Vorleserunden“
- > Diskussionsrunden über gelesene Literatur
- > gemeinsame Filmabende mit anschließenden Diskussionsrunden
- > Diskussionsrunden über das aktuelle Weltgeschehen
- > Abonnement und Bereitstellung von Tageszeitungen
- > Tägliches gemeinsames Anschauen der Tagesschau
- > Angebot von „Utopia“ – Übungen (z.B. mit der Leitfrage „Wie sieht für euch die perfekte Gesellschaft aus?“)
- > Konzentrationsübungen
- > regelmäßige und angeleitete Reflexion des eigenen Verhaltens (z.B. im Rahmen von „Abendrunden“ und Einzelgesprächen)

JAVollzO

- > § 18 Abs. 3 JAVollzO („Freizeit“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)

Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:

- > ERJOSSM Nr. 77.e.
- > ERJOSSM Nr. 77.j.

Identität

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Entwicklung eines realistischen und das Selbstwertgefühl stärkenden Selbstkonzepts
- > Herausbildung einer eigenen Identität
- > Festigung der eigenen sozialen Rolle
- > Entwicklung von Zukunftsperspektiven
- > Aushalten von Identitätskrisen
- > Treffen eigener Entscheidungen vor dem Hintergrund des Abwägens und Informierens

Risikofaktoren

- > soziale Deprivation
- > Mangel an Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung
- > mangelnde Fähigkeit/Bereitschaft, eine soziale Rolle zu übernehmen
- > Überidentifikation bis zur Aufgabe der eigenen Identität

Schutzfaktoren

- > internalisierte Werthaltungen
- > Verständnis und Unterstützung durch die Eltern
- > positives Selbstkonzept (insbesondere bei Mädchen)
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene erwachsene Bezugsperson
- > normenkonforme Freizeitgestaltung

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Labeling Approach

Ableitbare curriculare Elemente

- > schriftliche oder künstlerische Bearbeitung sowie Reflexion von Fragestellungen wie „Als was für einen Menschen sehe ich mich?“ „Wer möchte ich gerne sein?“ „Was wünsche ich mir, was andere Menschen von mir denken?“
- > Einübung der Einnahme eigener Positionen zu bestimmten Themen (z.B. in angeleiteten Pro-Contra-Debatten)

- > Ermöglichung des Auslebens der eigenen Religion bei gläubigen jungen Menschen
- > Übungen zur Selbstbehauptung
- > Projekte zur Selbstdarstellung
- > erlebnispädagogische Angebote
- > Anwendung von „positiven Zuschreibungen“
- > konsequent ressourcenorientierte Ausgestaltung des Arrestvollzuges
- > Bearbeitung des Selbstbildes der jungen Menschen vor dem Hintergrund der eigenen Straffälligkeit („Als was für einen Menschen sehe ich mich?“ „Als was für ein Mensch werde ich von meinem Umfeld wahrgenommen?“, s.o.)

Ergänzung(en) auf der Basis der empirischen Befunde:

- > Vermittlung von Ausstiegshilfen aus der Prostitution
- > Vermittlung notwendiger psychologischer Hilfen

JAVollzO

- > § 7 JAVollzO („Persönlichkeitserforschung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:

- > ERJOSSM Nr. 87.2.
- > ERJOSSM 77.e.

Aufbau von Peer-Kontakten/Romantische Beziehungen

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Aufbau von sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen
- > Aushandlung der eigenen Position im Gleichaltrigengefüge
- > Pflege, Erhalt und Festigung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen (z.B. durch angemessene Konfliktlösestrategien)
- > eigene Grenzen im Gleichaltrigengefüge verteidigen lernen
- > Aufbau von Vertrauen und Zuneigung
- > Erlernen der Fähigkeit, Liebesbeziehungen einzugehen und auch wieder zu lösen
- > verantwortlicher Umgang mit Sexualität
- > Einbindung der Sexualität in soziale Bindung
- > Ausbildung einer sexuellen Identität

Risikofaktoren

- > geringe soziale Kompetenz
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Ablehnung durch Gleichaltrige
- > soziale Deprivation
- > Vertrauensmissbrauch durch Gleichaltrige
- > Gruppendruck/nicht normenkonforme Subkulturen
- > sehr frühe sexuelle Kontakte
- > wechselnde (Sexual-)Partner/Partnerinnen in der Adoleszenz

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein von Freundinnen/Freunden
- > Verantwortlichkeit
- > sexuelle Aufklärung

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Anomietheorie
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Reflexion der sozialen Kontakte des jungen Menschen (welche Kontakte sind bedeutsam und als „Freund-

- schafft“ zu bezeichnen? Welche Kontakte üben einen schlechten Einfluss aus?)
- > jugendgerechte sexuelle Aufklärung durch externes Fachpersonal (z.B. Pro Familia)
- > Gesprächsabende zum Thema „feste Beziehung“
- > Einübung sozialer Kompetenzen
- > Anamnese der sozialen Kontakte der jungen Menschen (s.o.)
- > Anbahnung und Förderung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen, die konformes Verhalten zeigen

JAVollzO

- > § 6 Abs. 2 JAVollzO („Unterbringung“)
- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:**
- > ERJOSSM Nr. 77.e.
- > ERJOSSM Nr. 83.
- > ERJOSSM Nr. 102.1.a.

Freizeitgestaltung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Entscheidung für eine bevorzugte Freizeitaktivität
- > Auswahl „gesellschaftskonformer“ Freizeitaktivitäten
- > Verantwortliche Zeiteinteilung
- > Auswahl von Freizeitaktivitäten, die soziale Kontakte fördern
- > Umgang mit Geld

Risikofaktoren

- > Anschluss an deviante Peergruppen
- > sozioökonomische Faktoren (Armut, Wohnumfeld etc.)
- > Ablehnung durch Gleichaltrige
- > soziale Deprivation

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein von Freundinnen/Freunden
- > Freundschaft mit älteren Personen (auch ältere Verwandte)

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Angebot von Freizeitaktivitäten, die konformes Verhalten fördern, u.a. wäre denkbar: Kunstgruppe (Zeichnen, Malen etc.), Musikgruppe (Spielen eines Instruments, > Singen, Rappen etc.), Gesellschaftsspiele (z.B. „Mensch-ärgere-dich-nicht-Turnier“), Laufgruppe, Klettergruppe, Ausruhen und Entspannen, Filmabend, Kochen, Literaturgruppe (z.B. eigene Gedichte oder Raps verfassen, „Poetry-Slam“), Theatergruppe
- > planvoller Wechsel zwischen Pflicht- und Entspannungszeiten
- > Verständnis von „freier Zeit“ als unbedingter Teil des Alltags der jungen Menschen
- > Vermittlung von normenkonformen Freizeitmöglichkeiten mit geringem Kostenaufwand für die Zeit nach dem Arrestvollzug
- > Implementation eines „Patensystems“ (z.B. Studierende) zur Begleitung der jungen Arrestierten auch nach dem Arrestvollzug
- > Anbahnung und Förderung von „konventionellen Freizeitaktivitäten“ (s.o.)

JAVollzO

- > § 18 JAVollzO („Freizeit“)
- Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:**
- > ERJOSSM Nr. 77.m.
- > ERJOSSM Nr. 80.1.
- > ERJOSSM Nr. 80.2.

Umgang mit Schule

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Ausbildung von intrinsischer Motivation
- > Nutzung und Bewältigung von Lernangeboten und Leistungsanforderungen
- > diszipliniertes Arbeiten
- > Fähigkeit zur rationalen Problemanalyse
- > Setzen eigener Ziele sowie deren eigenverantwortliche Überprüfung
- > Erlangen der Einsicht, dass die Schule lebensentscheidende Folgen hat
- > Entwicklung von Frustrationstoleranz

Risikofaktoren

- > schwieriges Temperament/Impulsivität
- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme/Hyperaktivität
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Sündenbockzuweisung durch Lehrerinnen und Lehrer
- > sozioökonomische Faktoren/bildungsfernes Milieu
- > frühe Selektion im Bildungssystem

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene Leistungsmotivation/intrinsische Motivation
- > Frustrationstoleranz

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Anomietheorie
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Jugendarrest: Bearbeitung von schulischen Aufgaben/Hausaufgaben während der Arrestzeit unter Hilfestellung des Personals, Fortsetzung des Schulbesuchs während der Arrestzeit
- > Angebot von Unterrichtseinheiten während des Jugendarrests (sowohl - rudimentäre – klassische Schulfächer als auch Bildungsangebote zu unterschiedlichen Themen, z.B. Umgang mit Finanzen, Umgang mit Behörden, Gang des Strafverfahrens etc.)
- > Beratung der Arrestantinnen und Arrestanten bezüglich der Planung ihrer weiteren „Bildungskarriere“
- > Förderung der internalen Kontrollüberzeugungen und intrinsischen Lernmotivation
- > Übungen zur Förderung der Frustrationstoleranz
- > Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer schulischer Ziele („akkommodativer Modus“)
- > Beratung bezüglich von Möglichkeiten der schulischen Bildung („assimilativer Modus“, s.o.)
- > Anbahnung und Förderung der Einbindung in die schulische Bildung

JAVollzO

- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 21 JAVollzO („Ausgang und Ausführung“)

Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:

- > ERJOSSM Nr. 77.a.
- > ERJOSSM Nr. 77.j.
- > ERJOSSM Nr. 78.1.
- > ERJOSSM Nr. 78.2.
- > ERJOSSM Nr. 78.3.
- > ERJOSSM Nr. 78.4.
- > ERJOSSM Nr. 78.5.

- > ERJOSSM Nr. 102.1.c.
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 14 („Vernetzung und Kooperation“)
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 15 („Nachsorge“)
- > EK III Handlungsempfehlung Nr. 25 („Strukturierter, bildungsorientierter Tagesablauf im Jugendarrest“)

Berufswahl und Berufsausbildung

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Ausbildung von (realistischen) Berufswünschen und –interessen
- > Entscheidungsfindung für einen Beruf
- > Analyse von Chancen und Angeboten des Arbeitsmarktes

Risikofaktoren

- > schwieriges Temperament/Impulsivität
- > kognitive Entwicklungsdefizite
- > Aufmerksamkeitsprobleme/Hyperaktivität
- > oppositionelles und aggressives Verhalten
- > Sündenbockzuweisung durch Ausbilderinnen/Ausbilder
- > sozioökonomische Faktoren/bildungsfernes Milieu
- > Divergenz zwischen Berufswunsch und Bildungsstand
- > niedrige Schulbildung

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung
- > Unterstützung durch Ausbilderinnen und Ausbilder
- > internale Kontrollüberzeugungen
- > vorhandene Leistungsmotivation/intrinsische Motivation
- > Verantwortlichkeit
- > Kompatibilität von Freizeitinteressen und Berufswünschen

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Anomietheorie
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Fortsetzung der Ausbildung während der Arrestverbüßung (Besuch der Berufsschule bzw. des Ausbildungsbetriebs)
- > Erarbeitung eines realistische „Berufsprofils“: Welcher Beruf interessiert mich? Welche Tätigkeiten führe ich gerne aus? Wo liegen meine Stärken/was kann ich gut? Was kann ich weniger gut?
- > Einbindung verschiedener Berufsgruppenvertreter in den Jugendarrest und Vorstellung von Berufen
- > Vermittlung von rudimentären berufspraktischen Fertigkeiten (z.B. im handwerklichen Bereich)
- > Förderung der internalen Kontrollüberzeugungen und intrinsischen Lernmotivation
- > Angebot von Freizeitaktivitäten, die (grundlegende) berufliche Kompetenzen fördern
- > Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer beruflicher Ziele („akkommodativer Modus“)
- > Beratung bezüglich von Möglichkeiten der beruflichen (Aus-)Bildung („assimilativer Modus“, s.o.)
- > Anbahnung und Förderung der Einbindung in die berufliche (Aus-)Bildung

Ergänzung(en) auf der Basis der empirischen Befunde:

- > Unterstützung bei dem Verfassen von Bewerbungsanschreiben

JAVollzO

- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 21 JAVollzO („Ausgang und Ausführung“)
- > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:

- > ERJOSSM Nr. 77.b.
- > ERJOSSM Nr. 77.m.

- > ERJOSSM Nr. 78.1.
- > ERJOSSM Nr. 78.2.
- > ERJOSSM Nr. 78.3.
- > ERJOSSM Nr. 78.4.
- > ERJOSSM Nr. 78.5.
- > ERJOSSM Nr. 102.1.c.
- > ERJOSSM Nr. 102.1.d.
- > Mindeststandards Jugendarrest Nr. 15 („Nachsorge“)

Werthaltung und Partizipation

Anforderungen an den jungen Menschen

- > Entwicklung einer eigenen Wert- und Normorientierung und Ausrichtung des eigenen Handelns daran
- > sich selbst als partizipierendes Mitglied der Gesellschaft begreifen
- > Teilhabe an politischen Gestaltungsfreiräumen (z.B. Beteiligung an Wahlen)
- > kulturelle Teilhabe verwirklichen (z.B. in den Bereichen Literatur, Konzerten, Medien etc.)
- > Entwicklung zum „mündigen Bürger“

Risikofaktoren

- > Defizite der (elterlichen) Erziehungskompetenz
- > Anschluss an deviante Peergruppen
- > soziale Deprivation
- > sozioökonomische Faktoren

Schutzfaktoren

- > Vorhandensein informeller Unterstützung/erwachsener Bezugspersonen
- > erfolgreiche (Teil-)Bewältigung der übrigen Entwicklungsaufgaben
- > das Gefühl, in der Gesellschaft willkommen zu sein
- > Verantwortlichkeit

Relevante(s) kriminologische(s) Erklärungsmodell(e) für Risikoentwicklungen, Prävention und Intervention

- > Anomietheorie
- > Techniken der Neutralisierung
- > Theorie der sozialen Bindungen
- > Theorie der altersabhängigen informellen sozialen Kontrolle

Ableitbare curriculare Elemente

- > Bearbeitung von Themen (durch Unterrichtsveranstaltungen, Diskussionsrunden und Gesprächskreise) wie z.B.: Bedeutung der Demokratie, Grundrechte und Verfassung, Umgang mit Straftätern in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, Möglichkeiten der politischen Partizipation, Krieg und Friedenssicherung, Ökologie und Beitrag zur Nachhaltigkeit von Einzelnen, Arbeitslosigkeit und Grundsicherung, Werte und Normen, Rassismus und politischer Extremismus
- > Diskussion kontroverser Themen wie Einführung der Todesstrafe, Abtreibung, Abschiebung von Ausländern, Kürzung von Sozialleistungen bei Erwerbslosigkeit, Sicherungsverwahrung, Umgang mit Sexualstraftätern, Datenvorratsspeicherung etc.
- > Bearbeitung so genannter „moralischen Dilemmata“
- > Angebot religiöser Veranstaltungen (z.B. Gottesdienste, Einzelgespräche mit einem Geistlichen)
- > Implementation partizipativer Elemente in die Arrestgestaltung
- > Bereitstellung von Tageszeitungen
- > Informationen über Möglichkeiten politischer Mitgestaltung/bürgerschaftlichen Engagements
- > Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer Lebensziele („akkommodativer Modus“)
- > Öffnung des Jugendarrests nach außen und Einbezug entwicklungsförderlicher Kontakte (Vereine, Institutionen, Gruppen etc.)

JAVollzO

- > § 11 Abs. 1 JAVollzO („Arbeit und Ausbildung“)
- > § 19 JAVollzO („Seelsorge“)

Ergänzende rechtliche Vorgaben, Mindeststandards und Übereinkünfte:

- > ERJOSSM Nr. 77.d.
 - > ERJOSSM Nr. 87.2.
-

Tabelle 108: Erweiterung der erziehungswissenschaftlich fundierten theoretischen Grundlagen und curricularen Bausteine für die pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests auf der Basis der empirischen Befunde

6.2 Kritische Betrachtung der eigenen Vorgehensweise

Bezüglich der methodischen Vorgehensweise der vorliegenden Untersuchung sind einige Punkte zu benennen, die kritisch zu betrachten sind und die die Reichweite der Ergebnisse teilweise einschränken.

So stellt die Untersuchung grundsätzlich einen „ersten Vorstoß“ zur empirischen Erforschung der pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests dar und kann nur auf wenige bisherige Forschungsergebnisse zurückgreifen. Da die Verfasserin die Untersuchung allein durchführte, standen einem empirischen weitgehend unerforschten Feld begrenzte Mittel zu dessen Untersuchung gegenüber. Aus diesem Grunde wurde erwogen, einen Fragebogen als Erhebungsinstrument zu entwickeln, der in allen deutschen JAAen für die Befunderhebung eingesetzt werden sollte. Wie in Abschnitt 4.3.1 beschrieben, konnte dieser nicht entsprechend der ursprünglich vorgesehen Planung verwendet werden. Die notwendige Modifizierung des Fragebogens erforderte Kürzungen, die insbesondere qualitative Fragen betrafen⁷¹, weshalb Einschätzungen der befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu unterschiedlichen den Arrestvollzug betreffenden Themenfeldern nicht abgefragt werden konnten (so wurde u.a. die Frage danach, anhand welcher Kriterien der Erfolg des Arrestvollzuges gemessen wird, verworfen).

Es wurden daneben auch Fragen zu detaillierten Merkmalen der JAAen gekürzt (z.B. die Frage nach der Nutzungsweise und Ausstattung der vorhandenen Gruppenräume). Fragen, die die Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestierten betreffen, wurden aus dem Fragebogen herausgenommen und in einen zusätzlich konzipierten Aktenanalysebogen integriert (z.B. Fragen zur Schulbildung der Arrestierten, zu der Altersverteilung in den JAAen oder zu dem Delikt Spektrum etc.).

Somit fehlt eine Reihe an Fragen, die ursprünglich entwickelt wurden und wodurch zu den dargestellten Bereichen keine Ergebnisse vorliegen.

Wegen der erwähnten begrenzten Ressourcen zur Durchführung der Untersuchung konnten keine Befragungen des Personals sowie der jungen Arrestierten stattfinden, die beleuchten, wie diese den Arrestvollzug gestalten bzw. erleben. Ein solcher Untersuchungsschritt, der auf der Grundlage der hier vorgestellten Ergebnisse die Sichtweisen der vom Jugendarrest Betroffenen fokussiert und die vorliegenden Befunde somit untermauert, relativiert und/oder ergänzt, wäre noch erforderlich.

Ebenso müssten die mittels des Fragebogens erhobenen Erkenntnisse über die gegenwärtige Ausgestaltung des Jugendarrests durch systematische Beobachtungen vor Ort empirisch abgesichert und ggf. vervollständigt werden (z.B. kann der Fragebogen nur

⁷¹Diese wurden seitens des mit der Genehmigung betrauten Strafvollzugausschusses moniert mit der Begründung, dass Einschätzungen der Mitarbeiterschaft keine fairen Vergleiche zwischen einzelnen JAAen ermöglichen.

begrenzt das Arrangement des Lernklimas in den JAAen erheben, das u.a. durch die Art der Ansprache und den Einsatz sowie die Kommunikation von Lenkungsmitteln in konkreten Situationen beeinflusst wird).

Kritisch zu erwähnen ist ferner die Stichprobenziehung für die Aktenanalysen, da diese vor Ort in den JAAen - entgegen der Planung - nicht immer zufällig geschah. So wurden die Akten in einigen JAAen vom Personal bereit gestellt, die diese zuvor aus dem Aktenarchiv beschafften. Zwar wurden dabei die jeweils geplanten Schichtungen nach den Arrestarten eingehalten, ob die Akten aber nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden, kann nicht mit Sicherheit bestätigt werden.

Allerdings unterscheiden sich die Ergebnisse der von der Verfasserin zufällig ausgewählten Akten nicht von denen der durch das Personal beschafften Akten. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass die nicht nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Akten die Ergebnisse nicht verfälschen.

Begrenzt werden die vorliegenden Befunde durch die eingeschränkte Aussagekraft von Akten, die in (pädagogischen) Institutionen der Dokumentation von Arbeitsprozessen, angewandten Verfahren und Arbeitsergebnissen dienen. Diese Problematik wurde in Abschnitt 4.3.2 diskutiert.

Als zusätzliche Schwierigkeit bezüglich des zweiten Untersuchungsbereiches muss die geringe Informationsdichte der Arrestakten benannt werden. So repräsentieren die dort vorgestellten Ergebnisse kein umfassendes Bild über die Lebens- und Lernausgangslagen der jungen Arrestierten, wenngleich eine durchgehende Tendenz der schwierigen Lebens- und Lernausgangslagen auszumachen ist.

Die geringe Informationsdichte der Arrestakten verdeutlicht nochmals die Notwendigkeit zusätzlicher Untersuchungsschritte, um die Erkenntnisse über die Arrestklientel zu vervollständigen.

Schließlich muss die Reichweite der vorliegenden Untersuchung auch deshalb eingeschränkt werden, da nur die gegenwärtige Situation der JAAen Nordrhein-Westfalens erhoben wurde. Um ein Bild über die Ausgestaltung des Jugendarrests bezogen auf das gesamte Bundesgebiet zu erhalten, müsste die Untersuchung - unter Berücksichtigung der angesprochenen Kritikpunkte und vor diesem Hintergrund vorgenommenen Modifikationen - auch in den übrigen Bundesländern durchgeführt werden.

Teil III

Kurzzeitpädagogische Perspektiven des Jugendarrests

Kapitel 7

Der Jugendarrest als ein Ort der Jugendbildung - ein Ausblick

Als zentrales Ergebnis der bisherigen Auseinandersetzung mit der Thematik der pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests ist festzuhalten, dass dieser den Auftrag zur Entwicklungsförderung der sich dort befindlichen jungen Menschen hat. Dies belegen sowohl die Ausführungen zu seiner gesetzlichen Zielsetzung (siehe Abschnitt 3.2.1) als auch das in Abschnitt 1 erläuterte Urteil des BVerfG vom 31.05.2006.

Wenn also für den Jugendarrest der Auftrag zur Entwicklungsförderung besteht, so ist damit die Notwendigkeit verbunden, sich fachlich fundiert mit der Entwicklung von Jugendlichen und Heranwachsenden auseinanderzusetzen. Dies geschah in Abschnitt 2.1.1 dieser Arbeit. Dabei wurde deutlich, dass die Entwicklung junger Menschen sehr komplex ist und von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird, die sowohl im ihrem Umfeld (z.B. elterliche Erziehung, schulische und berufliche Bildung, Peergroup etc.) als auch in ihnen selbst (z.B. physische und biologische Dispositionen, kognitive Entwicklung etc.) liegen.

Diese Faktoren können bei riskanten Entwicklungsverläufen entweder positiven (Schutzfaktoren) oder negativen (Risikofaktoren) Einfluss auf den jungen Menschen haben.

Dazu belegen die Resilienzforschung (siehe Abschnitt 2.2) sowie die vorgestellten Erkenntnisse der Verlaufsforschung (siehe Abschnitt 2.2.2), dass sich junge Menschen trotz aller bestehenden Widrigkeiten und Rückschläge in der Regel positiv - d.h. zu einer selbstständigen und eigenverantwortlich handelnden Persönlichkeit - entwickeln. Dies liegt nicht zuletzt an der Tatsache, dass junge Menschen - auch diejenigen in prekären Lebenslagen - Mitglieder dieser Gesellschaft sein *wollen* und grundsätzlich bereit sind, ihr eigenes Leben im Konsens mit den gesellschaftlichen Normen und Werten zu gestalten. Dies unterstreichen u.a. die vorgestellten Ergebnisse der Shell-Jugendstudie (siehe Abschnitt 2.1.1).

(Professionelle) Entwicklungsförderung bedeutet in diesem Zusammenhang, die jungen

Menschen in dieser Gesellschaft „willkommen zu heißen“ (siehe ebd.) und sie zu befähigen, eigenverantwortlich unter Einhaltung von Recht und Gesetz und aktiv an ihr teilzuhaben.

Handlungsspielräume für eine professionelle pädagogische Begleitung dieses Prozesses ergeben sich aus der Offenheit der Entwicklung junger Menschen, so dass diese beeinflussbar ist, auch im Jugendarrest.

Damit diese Beeinflussung eine positive im Sinne der selbstständigen Persönlichkeitsentwicklung ist (durch die Offenheit der Entwicklung junger Menschen wäre auch eine negative Beeinflussung möglich), müssen Konzepte entwickelt werden, die einerseits auf die Bedürfnisse der jungen Menschen abgestimmt und andererseits konform sind mit dem gesellschaftlichen Werte- und Normensystem.

In dieser Arbeit wurde dazu der Vorschlag unterbreitet, ein Programm der professionellen „Entwicklungshilfe“ junger Menschen auf der Grundlage der Entwicklungsaufgaben im Jugend- und Heranwachsendenalter zu konzipieren.

Dazu wurden aus den Entwicklungsaufgaben, die zur Erreichung eines eigenständigen Lebens in sozialer Verantwortung bewältigt werden müssen, Grobziele sowie rudimentäre Bausteine für ein Curriculum zur inhaltlichen Ausgestaltung des Jugendarrests abgeleitet. Den begrenzenden Rahmen bildeten dabei die gesetzliche Zielsetzung der positiven Spezialprävention des Jugendarrests sowie dessen kurze Dauer, die allenfalls die professionelle Unterstützung bei Teilaspekten der Entwicklungsaufgaben ermöglicht.

Kritischen Haltungen, die die extrem kurze Dauer des Jugendarrests und die damit verbundene hohe Fluktuation einbringen, können die Ergebnisse der Ausführungen zur Kurzzeitpädagogik (siehe Abschnitt 2.5.1) entgegengehalten werden.

Hier wurde herausgearbeitet, dass die kurzzeitpädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests grundsätzlich möglich ist, wenn die zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll genutzt wird und weniger die Quantität denn vielmehr die Qualität der vorhandenen Zeit im Vordergrund steht.

Als Dreh- und Angelpunkt dafür stellte sich die Qualifizierung und das Engagement des Personals sowie ein zu Grunde liegendes konsistentes pädagogisches Programm heraus. Nicht vereinbar mit einem kurzzeitpädagogisch ausgestalteten Jugendarrest sind vor diesem Hintergrund „Leerzeiten“ z.B. auf dem Arrestraum oder Beschäftigungen der jungen Arrestierten, die lediglich der Wahrung der Anstaltsroutinen dienen.

Professionelle Erziehung bedeutet immer, Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen (siehe Abschnitt 2.4). Daran muss auch ein kurzzeitpädagogisches Arrestprogramm ausgerichtet sein. So kann (fast) jede konkrete Alltagssituation als Lerngelegenheit gestaltet werden. Als ein Beispiel ist hier die gemeinsame Zubereitung und Einnahme von Mahlzeiten zu nennen, die neben Aspekten der Gesundheitsförderung und Vermittlung

von angemessenen Ernährungsweisen auch Möglichkeiten der zwanglosen Kommunikation zwischen den jungen Menschen und dem Personal ermöglicht. Die Situation bei Tisch kann dabei so arrangiert werden, dass sie für die jungen Menschen als Übungsfeld für ein sozial verträgliches Miteinander fungiert. In diesem Kontext erweist sich auch die von Wulf verwendete Metapher des Jugendarrests als „Stationärer Sozialer Trainingskurs“ (siehe Abschnitt 3.2.8) als hilfreich, nämlich wenn nicht nur innerhalb abgegrenzter inhaltlicher Einheiten sozial verträgliches Verhalten eingeübt, sondern der gesamte Arrestalltag als Trainingsfeld gestaltet wird.

Entscheidend für die Sicherung und Stabilisierung von erfolgreichen pädagogischen Bemühungen im Jugendarrest ist der Transfer des Gelernten in das Leben der jungen Menschen in Freiheit (siehe auch Abschnitt 2.5.2). Hier erweist sich die Zusammenarbeit mit Fördereinrichtungen außerhalb des Jugendarrests (Schule, Jugendhilfe etc.) als zentrale Variable für die Nachhaltigkeit der Erfolge.

Vor diesem Hintergrund müsste der Jugendarrest eine Diagnosefunktion im Sinne einer „Kurzzeitdiagnostik“ erfüllen. Diese müsste gemeinsam mit den jungen Arrestierten erörtern, in welcher Lebens- und Lernausgangslage sie sich gegenwärtig befinden, welche Hilfen darauf hin im Jugendarrest geleistet werden können, welche Hilfen und Förderangebote für die Zeit danach angestoßen werden müssen und welche Hilfen bereits - z.B. im Rahmen der Jugendhilfe - bestehen und fort geführt werden können.

Bei allen Bemühungen ist aber stets zu bedenken, dass Ergebnisse der (professionellen) pädagogischen Arbeit unverfügbar sind (siehe Abschnitt 2.4). Sie kann lediglich spezielle Absichten verfolgen (hier: einen Beitrag zur Befähigung für ein Leben in Freiheit in sozialer Verantwortung zu leisten), ob diese tatsächlich eintreffen, ist ungewiss. Zudem muss in alle Überlegungen einbezogen werden, dass die kurze Dauer des Jugendarrests es unmöglich macht, jahrelange Sozialisationsprozesse umzukehren.

Es bleibt aber die Perspektive der Diagnose- und Revisionsfunktion. Die Diagnosefunktion wurde oben erläutert, eine Revisionsfunktion könnte der Jugendarrest übernehmen, indem er Impulse für neu überdachte Lebensentwürfe liefert. So könnte gemeinsam mit dem jungen Menschen erörtert werden, was er an seiner bisherigen Lebensführung ändern kann und möchte. In dieser Weise Anstöße und Unterstützung für eine zukünftige positive Entwicklung zu leisten, ist in jedem Falle in der kurzen Arrestzeit umsetzbar.

Voraussetzung dafür ist eine (jugend- und heranwachsendenpädagogisch sowie kurzzeitpädagogisch) hoch qualifizierte Mitarbeiterschaft, die ihre Vorbildfunktion wahrnimmt und ihrer Klientel mit Wert schätzendem Interesse und der Motivation zum ständigen gegenseitigen Austausch begegnet.

Die Ausführungen zu den Bedingungen straffälligen Verhaltens (siehe Abschnitt

2.3) verdeutlichen, dass diesem unterschiedliche Erklärungsmodelle zu Grunde liegen und das Bedingungsgefüge der Ausbildung straffälligen Verhaltens individuell verschieden und sehr komplex ist.

Dies weist wiederum auf die Notwendigkeit einer Kurzzeitdiagnose sowie einer individuellen Planung von Angeboten der Entwicklungsförderung hin.

Ferner lassen sich aus den Theorien abweichenden Verhaltens ebenfalls Ansatzpunkte für ein Arrestcurriculum ableiten (siehe Abschnitt 2.3.4), die fast deckungsgleich mit den aus den Entwicklungsaufgaben abgeleiteten Richtzielen sind. Daran zeigt sich, dass die Förderung der Entwicklung junger Menschen sehr gut mit der Zielsetzung der positiven Spezialprävention (als gesetzliche Zielsetzung des Jugendarrests) vereinbar und sinnvoll ist.

Die Umsetzung der angestellten Überlegungen zur pädagogischen Ausgestaltung des Jugendarrests wird durch dessen gegenwärtige Situation erschwert, wie in Abschnitt 3.2.5 gezeigt wurde. So wurde dort deutlich, dass Programme zur Entwicklungsförderung der jungen Arrestierten nicht flächen deckend vorhanden sind und auch nicht die Regel darstellen.

Als zentrale Problempunkte konnten die baulich-materielle Ausstattung der Arrestanstalten, die Qualifikation des Personals sowie die inhaltliche Programmgestaltung herausgearbeitet werden. Die hier bestehenden Optimierungsbedarfe werfen angesichts der Tatsache, dass der Jugendarrest jährlich eine große Anzahl junger Menschen erreicht (siehe 1), die Frage auf, was dieser ihnen nützt und welchen Mehrwert er gegenüber den ambulanten Maßnahmen erzielt.

Was und wie der Jugendarrest inhaltlich und formal sein soll, wird zwar seit Jahrzehnten vielfach diskutiert (siehe Abschnitt 3.2.8), ist bisher aber nur unzureichend geklärt. Hier scheint die gegenwärtig neu auf geworfene Debatte um die zukünftige Ausgestaltung des Jugendarrests auf politischer und fachlicher Ebene auf eine Änderung dieses Status Quo hinzuweisen. Insbesondere die Gesetzesentwürfe zu einem JAVollzG in einigen Bundesländern könnten eine Wende in der bisherigen Arrestgestaltung markieren. Optimistisch dafür stimmen die darin enthaltenen und deutlich auf die erzieherische Ausgestaltung des Jugendarrests abgestellten Regelungen.

Allerdings müssen Gesetze schließlich in der Praxis umgesetzt werden. Es ist nach gegenwärtigem Stand und unter Einbezug der Forschungsbefunde noch Zurückhaltung geboten, ob eine personelle, materielle und inhaltliche Infrastruktur sowie ausreichende Ressourcen für eine konsequente Umsetzung der zu verabschiedenden Gesetze gegeben sind.

Hier reiht sich das Anliegen dieser Arbeit ein, das auf die Konzeption und Umsetzung eines pädagogischen Programms im Jugendarrest abzielt.

Es bleibt nun die Aufgabe, daraus Schlussfolgerungen für die konkrete pädagogische

Ausgestaltung des Jugendarrests zu ziehen. Dies soll unter Einbezug der im vorhergehenden Teil II vorgestellten empirischen Befunde zum Jugendarrest (in Nordrhein-Westfalen) geschehen.

7.1 Bildungsarbeit im Jugendarrest

Um einen Vorschlag für ein pädagogisches Programm im Jugendarrest zu beschreiben, soll an die Idee von Bihs & Walkenhorst (2009), den Jugendarrest als „Jugendbildungsstätte“ zu deklarieren, angeknüpft werden und dieser als Ort der Jugendbildung beschrieben und konzeptioniert werden.

Begründen lässt sich diese Vorgehensweise folgendermaßen: Das in § 90 Abs. 1 JGG formulierte gesetzliche Ziel des Jugendarrests - und übergeordnet § 2 Abs. 1 JGG - ist als Beitrag zur Entwicklungsförderung der betroffenen jungen Menschen zu verstehen und ist letztlich auf ihre sozial verantwortliche Teilhabe dieser Gesellschaft gerichtet. Dazu sollen den jungen Menschen im Jugendarrest Hilfen zukommen, die sie dabei unterstützen, vorhandene Schwierigkeiten zu bewältigen (§ 90 Abs. 1 S. 3 JGG) und sozial konforme Verhaltensweisen aus- und/oder aufzubauen.

Damit ist die inhaltliche Ausgestaltung dieses Auftrages als (Jugend-)Bildungsarbeit zu verstehen, denn:

Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. (Bundesjugendkuratortium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) 2002, 317)

Eine so verstandene Bildung ist nicht allein Aufgabe von Schule (vgl. ebd.) und muss erweitert werden auf Lernorte, in denen nicht nur formale, sondern auch informelle und non-formale Bildung⁷² stattfindet (vgl. Rauschenbach 2005, 234). Bildung ist eben „nicht etwas Elitäres und höher Stehendes, was nur in Schulen und Universitäten vermittelt wird“ (König 2003, 332). Sie ist grundlegend für die (gesellschaftliche) Partizipation junger Menschen und fungiert als Basis für „materielle Sicherheit und Entfaltung der Persönlichkeit“ (Bundesjugendkuratortium, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & AGJ 2002, 317).

Die inhaltlichen Angebote im Jugendarrest sind in dem Kontext als Bildungsarbeit zu bezeichnen, da sie ebenfalls der Befähigung der jungen Menschen zur (straffreien) Teilhabe dienen und dazu beitragen, Probleme - im Sinne des gesetzlichen Auftrages - zu lösen. So sind auch die in dieser Arbeit abgeleiteten curricularen Bausteine zur

⁷²Dabei wird *formale Bildung* als die gezielte Vermittlung von Allgemeinbildung oder die „Qualifikation für spezielle Tätigkeiten“ (Müller 2006, 296) verstanden. Klassische Lernorte der formalen Bildung stellen Schulen und Hochschulen dar. *Informelle Bildung* hingegen bezeichnet „alle Fähigkeiten, die durch Lebensumfeld und Lebensweise von Menschen naturwüchsig vermittelt werden“ (ebd.). *Non-formale Bildung* schließlich verbindet formale und informelle Bildung, wobei darunter organisierte Angebote zu verstehen sind, die auf freiwillige und nicht zertifizierte Bildung abzielen (vgl. Müller 2006, 296 sowie Rauschenbach 2005, 234).

inhaltlichen Ausgestaltung des Jugendarrests als die jungen Menschen bildende Elemente zu verstehen.

Daneben besteht in der Fachdiskussion über (Jugend-)Bildung ein breiter Konsens darüber, dass non-formale Bildung stets in der Jugendarbeit aufgehoben (Müller 2006, 297) und Jugendarbeit Bildungsarbeit ist (vgl. Delmas & Scherr 2005, 105)⁷³. Zugleich wird davon ausgegangen, dass non-formale Bildungsarbeit nicht etwas „Zusätzliches“ ist, das neben dem sonstigen Programm in einer Einrichtung stattfindet, sondern dass diese das „Medium aller Tätigkeiten“ (Müller 2006, 298) darstellt.

In diesem Sinne ist die Bildungsarbeit im Jugendarrest keine zusätzliche Aufgabe, um die gegebene Zeit sinnvoll auszufüllen, sondern ihre Inhalte dienen der Entwicklungsförderung der jungen Menschen als Beitrag für ein Leben ohne Straffälligkeit und betreffen damit unmittelbar das gesetzliche Ziel aus §§ 2 Abs. 1 und 90 Abs. 1 JGG.

Ein weiterer Begründungsstrang für einen Jugendarrest als Ort der Jugendbildung ergibt sich aus den Lernfeldern- und Anlässen non-formaler Bildung. Diese spiegeln fast ausschließlich die Entwicklungsaufgaben im Jugend- und Heranwachsendenalter wider, die ihrerseits den Ausgangspunkt der hier angestellten curricularen Überlegungen bilden. So sind beispielhaft folgende Lernthemen der non-formalen (Jugend-)Bildung zu benennen:

- Partizipation junger Menschen: Mitbestimmung und Mitgestaltung sowohl pädagogischer Einrichtungen als auch der demokratischen Gesellschaft; Schaffung eines politischen Bewusstseins (vgl. Sturzenhecker 2003, 304 sowie König 2003, 333)
- Soziales Lernen: v.a. vor dem Hintergrund der im Jugendalter an Bedeutung gewinnenden Peergroups, die u.a. als soziale Lernfelder für bestimmte soziale Kompetenzen und Handlungsweisen fungieren (vgl. Sturzenhecker 2003, 304)
- Entwicklung eigener Geschlechtsidentität und Nachdenken über Geschlechterverhältnisse (vgl. ebd., 305)
- Auseinandersetzung mit Jugendkulturen (z.B. Musikszenen, unterschiedliche Subkulturen, Mode etc.) (vgl. ebd.)
- Umgang mit der Vielkulturengesellschaft und interkulturelle Jugendarbeit (vgl. ebd.)
- Thematisierung von Armut und Benachteiligung (vgl. ebd.)

⁷³Dass der Bildungsbegriff- und Auftrag in der Jugendarbeitspraxis dabei häufig unscharf ist und nicht ausgeschöpft wird (vgl. Delmas & Scherr 2005, 105, 109 sowie Neubauer 2005, 127), soll an dieser Stelle zur Kenntnis genommen, aber nicht weiter vertieft werden.

- Schule: eigene Schulerfahrungen thematisieren und möglicherweise verarbeiten (vgl. ebd.)
- Alltagsgestaltung (vgl. König 2003, 332)

Einschränkend ist zu erwähnen, dass der Jugendarrest kein Ort umfassender non-formaler Bildung sein kann, sondern nur diejenigen Lernthemen in den Blick nehmen kann, die im Rahmen des gesetzlichen Auftrages zu bearbeiten sind. Welche dies sind, beschreibt die Tabelle zu den curricularen Bausteinen in Abschnitt 6.1.

7.2 Zum Arrangement eines Curriculums im Jugendarrest als Ort der Jugendbildung

Die konkrete Umsetzung der hier abgeleiteten und theoretisch sowie empirisch fundierten curricularen Bausteine beschreibt im Grunde genommen eine Didaktik für den Jugendarrest.

So ist „Didaktik“ zwar kein einheitlicher Begriff, aber im Wesentlichen als übergeordnete Theorie von Unterricht bzw. Lehrprozessen zu verstehen und „beschäftigt sich mit den Unterrichtszielen, den im Unterricht zu vermittelnden Bildungsinhalten, den bei der Vermittlung anzuwendenden Methoden einschließlich der einzusetzenden Medien sowie mit den anthropogen-psychologischen und sozio-kulturellen Bedingungen des Unterrichts“ (Schröder 2001, 70).

Damit ist mit der Didaktik nicht nur die praktische Gestaltung des Unterrichts, sondern ebenso die wissenschaftliche Reflexion und die theoretische Begründung verbunden (vgl. ebd.).

Insofern wurden hier bereits Teile einer Didaktik für den Jugendarrest beschrieben, nämlich die Bildungsinhalte in Form von curricularen Bausteinen sowie die Richtziele (die aus den Entwicklungsaufgaben erwachsenden Anforderungen an die jungen Menschen, die es hinsichtlich der Erfüllung des gesetzlichen Auftrages des Jugendarrests zu bewältigen gilt). Ebenso wurden die anthropogenen-psychologischen und sozio-kulturellen Bedingungen auf der Ebene der Arrestklientel durch die Befunderhebung zu ihren Lebens- und Lernausgangslagen und auf der Ebene des Personals in Abschnitt 5.1.3 ausgelotet.

Es fehlt nun noch eine Betrachtung der einzusetzenden Methoden (wobei in der Übersicht zu den curricularen Bausteinen in Abschnitt 6.1 bereits beispielhaft einige Methoden der Kurzzeitpädagogik genannt wurden) sowie das konkrete Arrangement der Inhalte, Ziele und Methoden im Jugendarrest als Ort der Jugendbildung.

Auch wenn hier nicht der Anspruch erfüllt werden kann, eine umfassende Didaktik für den Jugendarrest zu beschreiben, sollen im Folgenden eine Organisationsstruktur, Methoden sowie exemplarisch ein Wochenprogramm zur Entwicklungsförderung der jungen Arrestierten vorgestellt werden.

7.2.1 Organisationsstruktur

Als Organisationsstruktur der inhaltlichen Angebote wird hier die Implementierung eines Kerncurriculums⁷⁴, das für alle jungen Arrestierten obligatorisch zu durchlaufen ist - wie es auch schon Bihs & Walkenhorst (2009, 18) für den Jugendarrest formulier-

⁷⁴Dieses bezeichnet obligatorische Themenbausteine bzw. - bezogen auf formale Bildung - ein obligatorisches Fächergefüge und benennt zentrale Themen und Inhalte (vgl. Klieme et al. 2003, 97).

ten - sowie ein Wahlcurriculum, woraus die Arrestierten Themenbausteine auswählen können, vorgeschlagen.

Folgende Überlegungen liegen dabei zu Grunde: Themenstellungen, die den gesetzlichen Auftrag des Jugendarrests unmittelbar berühren (z.B. „Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat“) und Themenstellungen, die sich aus den Lebens- und Lernaussgangslagen der jungen Klientel mehrheitlich und vordringlich ergeben (z.B. „Umgang mit Schule“ oder „Berufswahl/Berufsausbildung“), sind in ein Kerncurriculum aufzunehmen.

Themenstellungen, die nur für einen Teil der Klientel Dringlichkeit haben (z.B. „Drogenberatung“), sind einem Wahlcurriculum hinzuzufügen. Ein weiterer Gedanke dabei ist die Sicherstellung der partizipativen Gestaltung von Arrest, wenn die jungen Arrestierten einen Teil der Programmbausteine selbst aussuchen dürfen.

Die Entscheidung, welche Themen obligatorisch von allen Arrestierten bearbeitet werden müssen, liegt bei einigen Bausteinen, wie z.B. bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat, nahe, bei anderen Inhalten ist ein Werturteil zu treffen, wobei auch die empirischen Befunde über die Arrestklientel und die sich hieraus ergebenden dringlichsten Anliegen zu Grunde zu legen sind.

Somit wären folgende Themenbausteine Teil eines Kerncurriculums im Jugendarrest⁷⁵

- Zur Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe „Abhängigkeit und Individuation/Autonomie“
 - Angebot von Bildungs- und Unterrichtseinheiten zur Struktur und Intention des Jugendstrafrechts/der Jugendstrafrechtspflege
 - Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat vor dem Hintergrund der eigenen Schuld und Verantwortlichkeit
- Zur Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe „Körperliche Entwicklung“
 - Hinführung zu einer gesunden Ernährungsweise (gemeinsames Einkaufen und Kochen)
 - Förderung von Sport und Bewegung (z.B. Spaziergänge)
- Zur Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe „Identität“
 - schriftliche oder künstlerische Bearbeitung sowie Reflexion von Fragestellungen wie „Als was für einen Menschen sehe ich mich?“ „Was wünsche ich mir, wie andere Menschen von mir denken?“
 - Bearbeitung des Selbstbildes der jungen Menschen vor dem Hintergrund der eigenen Straffälligkeit

⁷⁵Als „Themenpool“ fungieren die abgeleiteten curricularen Bausteine in Abschnitt 6.1

- Zur Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe „Aufbau von Peer-Kontakten/-Romantische Beziehungen“
 - Anamnese und Reflexion der sozialen Kontakte des jungen Menschen (welche Kontakte sind bedeutsam und als „Freundschaft“ zu bezeichnen? Welche Kontakte üben einen schlechten Einfluss aus?)
 - Einübung sozialer Kompetenzen
- Zur Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe „Freizeitgestaltung“
 - Angebot von Freizeitaktivitäten, die konformes Verhalten fördern
 - Vermittlung von normenkonformen Freizeitmöglichkeiten mit geringem Kostenaufwand für die Zeit nach dem Arrestvollzug
- Zur Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe „Umgang mit Schule“ sowie „Berufswahl“
 - Beratung der Arrestierten bezüglich der Planung ihrer weiteren „Bildungskarriere“ (bei nicht mehr Schulpflichtigen: Beratung bezüglich der beruflichen Bildung)
 - Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer schulischer bzw. beruflicher Ziele
 - Anbahnung und Förderung der Einbindung in schulische/berufliche Bildung
 - Unterstützung bei dem Verfassen von Bewerbungsanschriften
- Zur Unterstützung bei der Entwicklungsaufgabe „Werthaltung und Partizipation“
 - Bearbeitung von Themen wie: Bedeutung der Demokratie, Grundrechte und Verfassung, Umgang mit Straffälligkeit in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, Möglichkeiten der politischen Partizipation, Arbeitslosigkeit und Grundsicherung, Werte und Normen
 - Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer Lebensziele

Als keine Programmbausteine im engeren Sinne, aber unbedingt notwendige - weil zielführend und entwicklungsfördernd - in die Alltagsgestaltung zu implementierende Rituale, Gepflogenheiten und Interaktionsmuster sind folgende zu benennen:

- gemeinsames Einnehmen von Mahlzeiten (mit dem Personal)
- Anleitung zu und Einübung einer selbstständigen und verantwortungsvollen Tageszeiteinteilung
- Implementierung partizipativer Elemente in die Arrestgestaltung (z.B. gemeinsame Erarbeitung von Hausregeln)

- Anleitung zu angemessener Körperhygiene
- Einbezug von Eltern und Angehörigen in die Arrestarbeit
- Abonnement und Bereitstellung von Tageszeitungen
- Tägliches gemeinsames Anschauen der Tagesschau
- regelmäßige und angeleitete Reflexionen des eigenen Verhaltens (z.B. im Rahmen von „Abendrunden“ und Einzelgesprächen)
- Anwendung von „positiven Zuschreibungen“
- konsequent ressourcenorientierte Ausgestaltung des Arrestvollzuges
- Anbahnung und Förderung sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen, die konformes Verhalten zeigen
- planvoller Wechsel zwischen Pflicht- und Erholungszeiten
- Verständnis von „freier Zeit“ als unbedingter Teil des Alltags der jungen Menschen
- Förderung der internalen Kontrollüberzeugungen und intrinsischen Lernmotivation
- Öffnung des Jugendarrests nach außen und Einbezug entwicklungsfördernder Kontakte (Vereine, Institutionen, Gruppen etc.)

Die übrigen hier nicht erwähnten curricularen Bausteine wären in der hier vorgestellten Organisationsstruktur Teil des Wahlcurriculums, aus dem die jungen Arrestierten selbst Bausteine auswählen. Sie sollten dabei aber auf der Grundlage der bei ihnen diagnostizierten Bedarfe vom Personal beraten werden.

7.2.2 Methoden, Handlungsformen und Materialien

Aus der oben vorgestellten Auswahl des Kerncurriculums wird ersichtlich, dass sowohl Gruppenaktivitäten (z.B. Förderung von Sport und Bewegung oder Bildungs- und Unterrichtseinheiten zur Struktur und Intention der Jugendstrafrechtspflege) als auch Einzelangebote (Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer Lebensziele und ggf. Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat) vorzuhalten sind. Dies ist bei der Anlage eines Arrestprogramms zu berücksichtigen.

Es wäre auch denkbar, Angebote im Bereich Sport und Freizeit für größere Gruppen vorzuhalten (je nach organisatorischem Rahmen bis zu 20 Arrestierte) und Programm- bausteine, die der Beratung von Arrestierten dienen, in Kleingruppen (bis zu sechs

Arrestierte) zu organisieren, um weniger personelle Ressourcen binden zu müssen⁷⁶.

Ferner lässt sich anhand der vorgestellten Programmbausteine nachvollziehen, dass das Personal alle fünf Grundformen pädagogischen Handelns (siehe Abschnitt 2.4.1) beherrschen und anwenden muss.

So steht bei den Angeboten, die der Vermittlung von (Bildungs-)Inhalten dienen (z.B. Bearbeitung von Themen wie: Bedeutung der Demokratie, Grundrechte und Verfassung etc.), die Grundform des *Unterrichtens* im Vordergrund.

Das *Informieren* ist zentral für Vermittlungsangebote (z.B. Vermittlung von normenkonformen Freizeitmöglichkeiten mit geringem Kostenaufwand für die Zeit nach dem Arrestvollzug oder Information über Möglichkeiten politischer Mitgestaltung/bürgerchaftlichen Engagements).

Die *Beratung* ist vornehmlich bei den Einzel- und Kleingruppenangeboten angesiedelt (z.B. Beratung der Arrestierten bezüglich der Planung ihrer weiteren „Bildungskarriere“).

Das *Helpen* als Grundform pädagogischen Handelns ist für diejenigen Programmbausteine, die Unterstützungsleistungen für die jungen Arrestierten vorsehen (z.B. Unterstützung bei dem Verfassen von Bewerbungsanschriften), zentral.

Das *Animieren* und *Arrangieren* ist grundlegend für alle Angebote, da diese Handlungsformen auf die positive Lernmotivierung der jungen Arrestierten (Animieren) sowie die Herstellung von pädagogischen Situationen, in denen Lernen stattfinden kann (Arrangieren), gerichtet sind.

Grundsätzlich sind sowohl im Alltag des Arrestvollzuges als auch innerhalb der Programmbausteine in der Regel alle Grundformen pädagogischen Handelns gefragt. So müssen bei Bildungsangeboten, in denen das Unterrichten zwar im Vordergrund steht, die Lernenden über den Ablauf der Einheit sowie die Anforderungen und Regeln informiert werden. Es können sich im Alltag auch „spontane“ Beratungssituationen ergeben, wenn Arrestierte sich in bestimmten (Lebens-)Fragen an Mitarbeitende wenden, um Rat zu suchen.

Hinsichtlich der Methoden und Materialien für die einzelnen Angebote des Kerncurriculums (sowie des Wahlcurriculums) müssen in der Mehrheit keine Planungen von Grund auf stattfinden, da auf eine Fülle von bereits konzipierten Methoden und Materialien aus der schulischen und außerschulischen Jugend(bildungs-)arbeit zurückgegriffen werden kann, die ggf. lediglich für den Jugendarrest modifiziert werden müssten. Eine Auswahl solcher Methoden und Materialien wird in Tabelle 109 für die einzelnen Programmbausteine vorgestellt.

⁷⁶Zu den genauen Kennzahlen und dabei zu Grunde gelegten Überlegungen siehe Abschnitt 7.2.4

*Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit

Themenbausteine	Zielführende Methoden & Materialien
Angebot von Bildungs- und Unterrichtseinheiten zur Struktur und Intention des Jugendstrafrechts/der Jugendstrafrechtspflege	„Jugendkriminalität - wir diskutieren - Informationen und Bausteine für Unterricht und außerschulische Jugendarbeit“ (MFJFG* NRW 2002)
Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat vor dem Hintergrund der eigenen Schuld und Verantwortlichkeit	„DENKZEIT für delinquente Jugendliche Theorie und Methode dargestellt an einer Fallgeschichte.“ (Körner & Friedmann 2005)
Hinführung zu einer gesunden Ernährungsweise (gemeinsames Einkaufen und Kochen)	Materialien und methodische Anleitung: „Verbraucherführerschein: Gesunde Ernährung. Vermittlung lebenspraktischer Kompetenzen an Förderschulen.“ (Steffek 2010a)
Förderung von Sport und Bewegung (z.B. Spaziergänge)	Anregungen und Arbeitshilfen bei der Entwicklung von Sport- und Bewegungsangeboten in der Jugendarbeit in „Sport, Bewegung und Abenteuer - Konzepte aus der Praxis heraus entwickeln“ (Gilles 1996)
Schriftliche oder künstlerische Bearbeitung sowie Reflexion von Fragestellungen wie „Als was für einen Menschen sehe ich mich?“ „Was wünsche ich mir, wie andere Menschen von mir denken?“	Handreichung der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) Vorschläge für Identitätsarbeit mit Jugendlichen; URL: www.blm.de/files/pdf1/vortraege_sammelmappe.pdf
Bearbeitung des Selbstbildes der jungen Menschen vor dem Hintergrund der eigenen Straffälligkeit	Übungen zum Selbst- und Fremdbild sowie weitere Übungen in: „ProBoots Projekt für berufliche Orientierung, Offenheit und Toleranz in Schule und Betrieb“; URL: www.jugendwerkstattfelsberg.de/informationen/wp-content/uploads/2008/09/proboots_komplett_web.pdf
Anamnese und Reflexion der sozialen Kontakte des jungen Menschen (welche Kontakte sind bedeutsam und als „Freundschaft“ zu bezeichnen? welche Kontakte üben einen schlechten Einfluss aus?)	Gemeinsames Durchgehen der Handykontakte der jungen Menschen mit dem Personal und Löschen der „schlechten“ Kontakte
Einübung sozialer Kompetenzen	„Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK)“ (Hinsch & Pfungsten 2007)
Angebot von Freizeitaktivitäten, die konformes Verhalten fördern	Linksammlung zu Möglichkeiten und Methoden der Freizeitgestaltung mit jungen Menschen bei „Praxis Jugendarbeit“ (URL: www.praxis-jugendarbeit.de)

Themenbausteine	Zielführende Methoden & Materialien
Vermittlung von normenkonformen Freizeitmöglichkeiten mit geringem Kostenaufwand für die Zeit nach dem Arrestvollzug	s.o.; sowie Zusammenarbeit mit einschlägigen externen Vereinen, Personen und Institutionen
Beratung der Arrestierten bezüglich der Planung ihrer weiteren „Bildungskarriere“ (bei nicht mehr Schulpflichtigen: Beratung bezüglich der beruflichen Bildung)	Übungen zur Berufswahlfindung in „Fit for life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche“ (Jugert et al. 2011)
Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer schulischer bzw. beruflicher Ziele	s.o.; sowie Materialien zum Übergang Schule Beruf in „Wie geht’s weiter Leon?“ (Steffek, 2010b)
Anbahnung und Förderung der Einbindung in schulische/berufliche Bildung	Informationen, Tipps und Anregungen für das Berufsleben in „Durchblick im Betrieb“ (Bleher et al. 2009)
Unterstützung bei dem Verfassen von Bewerbungsanschreiben	Anregungen und Muster für die Jobbewerbung in „Lernbausteine Life-Kompetenz“ (Schiffers 2005)
Bearbeitung von Themen wie: Bedeutung der Demokratie, Grundrechte und Verfassung, Umgang mit Straffälligkeit in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, Möglichkeiten der politischen Partizipation, Arbeitslosigkeit und Grundsicherung, Werte und Normen	zahlreiche Materialien und Methoden zu diesen Themen bietet die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) URL: www.bpb.de/methodik/G82O8Q,0,0,Lernen.html
Unterstützung und Beratung bei der Formulierung realistischer Lebensziele	„Durchblick im Alltag 1 +2“ inkl. Handreichungen und Arbeitsblätter (Hiller et al. 2007 bzw. 2008)

Tabelle 109: Zielführende Methoden und Materialien für die Themenbausteine des Kerncurriculums (eigene Übersicht)

Diese Auswahl an Methoden und Materialien ist nicht abschließend und soll Hinweise auf die bestehenden Möglichkeiten der Ausgestaltung der geplanten Themenbausteine liefern.

Es sind zahlreiche weitere ausgearbeitete Konzepte zur Bearbeitung der Themen des Kern- sowie des Wahlcurriculums vorhanden.

Beispielhaft seien hier noch die Internetseiten des „ServiceBureau Jugendinformation“ in Bremen mit Informationen, Adressen und Links zu unterschiedlichen Themen der Jugendarbeit⁷⁸ sowie der bpb mit verschiedenen Methoden der Gruppen- und Einzelarbeit („Methodenkoffer“)⁷⁹ genannt.

⁷⁸<http://jugendinfo.de/kontakt.php>

⁷⁹www.bpb.de/methodik/5JRHMH,0,0Methodensuche.html

7.2.3 Vorschlag für eine Drei-Tage-Struktur

Im Folgenden wird ein Vorschlag für ein idealtypisches (Dauer-)Arrestprogramm über drei Tage gemacht, das eine Auswahl der Themenbausteine des Kerncurriculums enthält. Insgesamt sollte für die Bearbeitung des gesamten Kerncurriculums eine Zeitspanne von einer Woche in den Blick genommen werden, weil der Dauerarrest mindestens sieben Tage beträgt und somit eine feste Gruppe an Arrestierten ein gemeinsames Programm durchlaufen kann.

Zudem könnte damit wöchentlich für die neu aufgenommen Arrestierten das Kernprogramm von Beginn angeboten werden.

Bei verhängten Arresten, die über eine Woche hinausgehen, besteht zum einen die Möglichkeit, Bausteine des Wahlcurriculums anzubieten und zum anderen könnten Kurse des Kerncurriculums erneut belegt werden - allerdings nur, wenn im Einzelfall der Bedarf danach vorhanden ist.

Die Voraussetzung eines solchen Programmschemas ist die Einrichtung eines fixen wöchentlichen Aufnahmetages, der in der hier vorgestellten Skizze auf den Montag gelegt wird⁸⁰.

Das Kerncurriculum muss darüber hinaus in ein übergeordnetes Förderschema eingebettet sein, das folgende Phasen enthält (Bihs & Walkenhorst 2009, 19):

1. Kennenlern- und Diagnosephase,
2. Förderphase,
3. (freiwillige) Nachbetreuungsphase.

Unter Berücksichtigung der bisher angestellten Überlegungen könnte ein einwöchiges Arrestprogramm aussehen, wie in den Tabellen 110-112 skizziert.

⁸⁰Die Verfasserin vertritt (ebenso wie Walter 2012, 4; siehe auch Abschnitt 3.2.8) und auf der Grundlage der Forschungsbefunde zum Jugendarrest bezüglich des Vollzuges von Kurz- und Freizeitarrest (siehe Abschnitt 3.2.5) die Position, dass der Kurz- und Freizeitarrest wegen der geringen Einwirkungszeiten und auf Grund der gegenwärtigen Praxis, die in der Mehrheit eher durch „Verwahrung“ gekennzeichnet ist, mittelfristig abzuschaffen sind. Aus diesem Grunde wird hier nur der Vollzug von Dauerarrest betrachtet. Die Kurz- und Freizeitarrestierten müssen aber zumindest Teile des Kerncurriculums belegen.

Tag 1 (Montag)	
Ankommen und Aufnahme	
Uhrzeit	Aktivität(en)
08.00 - 09.30	Ladung/Empfang > Anruf bei Nichterscheinen und ggf. Abholen der Arrestierten > Begrüßung durch die Vollzugs- und Erziehungsleitung
09.30 - 11.00	Vorstellung der Einrichtung/Vorstellen der Hausordnung (grundlegende Regeln)/ Vorstellung des Tagesablaufs
11.00 - 12.30	Kennenlernspiele zur Gruppenanbahnung
12.30 - 13.30	Gemeinsames Mittagessen
13.30 - 14.30	Mittagsruhe und Einrichtung in den Arresträumen
14.30 - 16.00	Gemeinsame Runde > „Blitzlicht“: Wie fühle ich mich gerade? > Einigung auf gemeinsame Gruppenregeln in Ergänzung der Hausregeln > Einteilung der Hausdienste (Tischdienste, Reinigungsdienste) > ggf. Vorstellung der übrigen Mitarbeiterschaft
16.00 - 18.30	Anamnesegespräche (Einzelgespräche)
18.30 - 19.30	Gemeinsames Abendessen (Tischdienste)
19.30 - 20.00	Gemeinsame Abendrunde > „Blitzlicht“: Wie war der Tag? Was war gut/was nicht? Was erwarte ich für den nächsten Tag?
20.00 - 21.00	Gemeinsames Ansehen der Nachrichten, danach gemeinsame Freizeit (Vorlese- runde, Gesellschaftsspiele etc.)
21.00 - 22.00	Freizeit im Arrestraum (Lesen/Brief schreiben/Musik Hören etc.)
22.00 - 07.00	Licht aus und Nachtruhe

Tabelle 110: Tag 1 des Kerncurriculums (eigene Übersicht)

Tag 2 (Dienstag)	
Diagnosephase und Thema „Jugendkriminalität“	
Uhrzeit	Aktivität(en)
07.00 - 08.00	Wecken, Aufstehen und Körperhygiene
08.00 - 09.00	Gemeinsames Frühstück (Tischdienste)
09.00 - 09.30	Morgenrunde > „Blitzlicht“: Wie fühle ich mich gerade? > Besprechung des Tagesprogramms
09.30 - 12.30	Medizinische Untersuchung Parallel: Themenbaustein „Jugendkriminalität und Jugendstrafrechtspflege“/„Recht und Gesetz“/„Werte und Normen“ I
12.30 - 13.30	Gemeinsames Mittagessen (Tischdienste)
13.30 - 14.30	Mittagsruhe (Arrestraum)
14.30 - 18.00	Diagnosegespräche (Einzelgespräche) > Was sind die dringlichsten Anliegen? Ressourcen und Probleme der jungen Arrestierten? > Förderziele? Fördermittel (Wahlcurriculum)? Gemeinsamer Arbeitsvertrag Parallel: Themenbaustein „Jugendkriminalität und Jugendstrafrechtspflege“/„Recht und Gesetz“/„Werte und Normen“ II
18.00 - 18.30	Pause
18.30 - 19.30	Gemeinsames Abendessen (Tischdienste)
19.30 - 20.00	Gemeinsame Abendrunde
20.00 - 22.00	Ansehen und Besprechung eines Films zum Thema „Jugendkriminalität“
22.00 - 07.00	Licht aus und Nachtruhe

Tabelle 111: Tag 2 des Kerncurriculums (eigene Übersicht)

Tag 3 (Mittwoch)	
Thema „Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat - Schuld und Verantwortung“	
Uhrzeit	Aktivität(en)
07.00 - 08.00	Wecken, Aufstehen und Körperhygiene
08.00 - 09.00	Gemeinsames Frühstück (Tischdienste)
09.00 - 09.30	Morgenrunde
09.30 - 12.30	Kleingruppen zum Thema „Eigene Straftat - Schuld und Verantwortung“ I
12.30 - 13.30	Gemeinsames Mittagessen (Tischdienste)
13.30 - 14.30	Mittagsruhe (Arrestraum)
14.30 - 16.30	Kleingruppen zum Thema „Eigene Straftat - Schuld und Verantwortung“ II zwischen durch: Pausen
16.30 - 18.30	Wahlweise: Einzelgespräche mit Seelsorger/Seelsorgerin oder Einzelgespräche mit dem Arrestpersonal (persönliche Beratungsanliegen)
18.30 - 19.30	Gemeinsames Abendessen (Tischdienste)
19.30 - 20.00	Gemeinsame Abendrunde
20.00 - 22.00	Gemeinsames Ansehen der Nachrichten; danach gemeinsame Freizeit (z.B. Vorlese- runde, Gesellschaftsspiele)
22.00 - 07.00	Licht aus und Nachtruhe

Tabelle 112: Tag 3 des Kerncurriculums (eigene Übersicht)

7.2.4 Gruppenkennzahlen und Bedarfe

Die Umsetzung eines solchen idealtypischen Wochenprogramms zur inhaltlichen Ausgestaltung des Jugendarrests bedarf personeller, materieller und räumlicher Ressourcen. Entscheidend für die jeweiligen Bedarfe ist die zu Grunde gelegte Gruppengröße, innerhalb derer das Kerncurriculum durchlaufen wird. In der einschlägigen Fachliteratur finden sich überwiegend Angaben von 8-12 Teilnehmenden je Jugend- bzw. Heranwachsendengruppe (vgl. Nagl 2000, 143 sowie Büttner 1995, 37; ebenso liegen die Klassengrößen an einer Förderschule für „Emotionale und Soziale Entwicklung“ laut dem Schulministerium NRW durchschnittlich bei 11 Schülerinnen und Schülern). Eine Grenze der Überschaubarkeit ist bei ca. 20 Teilnehmenden erreicht (vgl. Nagl 2000, 143).

Legt man 10 Teilnehmende für eine feste Gruppe und 5 Teilnehmende je Kleingruppe als Gruppenkennzahlen fest, so ergäbe sich für eine Wochenkohorte folgende notwendige materiell-räumliche Ausstattung:

- 1 Speiseraum für die Einnahme gemeinsamer Mahlzeiten
- 1 Freizeitraum (inkl. Medienausstattung/TV, Gesellschaftsspiele, Zeitungen, wohn-

liches Mobiliar etc.)

- 2 Gruppenräume (für parallele Angebote) ausgerichtet auf 10 Teilnehmende, jeweils ausgestattet mit Tischen, Stühlen, Beamer, Tafel, ggf. Flipchart und Moderationskoffer
- 1 Sportraum/-halle („Indoor“)
- Außengelände, das auf Sport- und Bewegungsangebote für 10-12 Teilnehmende ausgerichtet ist
- 1-2 „Time-Out-Räume“ für Arrestierte, die akut selbst- oder fremdgefährdendes Verhalten zeigen (siehe Abschnitt 6.1)
- 1 Gemeinschaftsküche zur selbstständigen und gemeinsamen Zubereitung der Mahlzeiten
- mindestens 3 Räume für Einzelgespräche (Anamnese- und Diagnosegespräche, seelsorgerische und persönliche Einzelberatung)
- 1 Bücherei mit ausgesuchter (Jugend-)Literatur
- 1 Mediathek/„Filmpool“ mit ausgesuchten Spielfilmen und Dokumentationen für die Abendgestaltung

Ebenso müssten folgende personelle Ressourcen vorhanden sein:

- 4 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (ggf. auch Lehrerinnen und Lehrer) zu inhaltlichen Gestaltung der Themenbausteine; je 2 im Früh- und 2 im Spätdienst
- 4 weitere jugend- und kurzzeitpädagogisch qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Alltagsbetreuung und Versorgung (Wecken, Betreuung der Mahlzeiten, Gestaltung der Morgen- und Abendrunden, Gestaltung der Sport- und Freizeitangebote etc.); je 2 im Früh- und 2 im Spätdienst
- 1 fachpädagogisch qualifizierte Erziehungsleitung
- 2 zusätzliche externe pädagogische/psychologische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Diagnosegespräche (1x wöchentlich)
- 1 externe Ärztin bzw. Arzt (1x wöchentlich) für die medizinische Eingangsunter-suchung und bei Bedarf
- 1-2 externe seelsorgerische Betreuerinnen bzw. Betreuer (1x wöchentlich und bei Bedarf)

Diese skizzierten Bedarfe ergeben sich für 10 bis maximal 12 junge Arrestierte. Bei zwei Gruppen je 10 Teilnehmende, die parallel das Kerncurriculum durchlaufen, würden sich die Bedarfe entsprechend erhöhen.

Der Verfasserin ist bewusst, dass die finanziellen Mittel für den Jugendarrest begrenzt sind, andererseits muss die Verteilung der personellen und materiell-räumlichen Ressourcen an den Bedarfen der jungen Menschen ausgerichtet sein und der Erreichung des gesetzlichen Ziels dienen und nicht umgekehrt.

Um ein Arrestprogramm, wie es hier vorgeschlagen wurde, dennoch zeitnah und unter begrenztem finanziellen Mehraufwand umsetzen zu können, wären folgende Organisationsformen des Jugendarrests denkbar:

1. Die Durchführung des Programms ausschließlich in der JAA

Durch den Einsatz von lediglich vier festen und ständig anwesenden Mitarbeitenden zur Sicherstellung der Alltagsbetreuung und Versorgung und dem „Einkaufen“ von qualifizierten „Teamern“ bzw. Moderatorinnen und Moderatoren, die nur für die Gestaltung der jeweiligen Themenbausteine in die JAA kommen (vgl. auch Bihs & Walkenhorst 2009, 19), könnten Personalmittel eingespart werden.

Durch den Aus- und Aufbau von Kooperationen mit einschlägigen Einrichtungen - als eine zentrale Aufgabe der Erziehungsleitung - wie das Arbeitsamt, Pro Familia, Berufsgruppenvertreterinnen und -vertreter etc. könnten weitere Informations- und Beratungsveranstaltungen in der JAA angeboten werden.

Die materiell-räumliche Ausstattung müsste sich dabei aber in etwa an den oben zu Grunde gelegten Bedarfen orientieren.

2. Die Durchführung des Programms in der JAA und in Einrichtungen außerhalb der JAA

Eine weitere Möglichkeit wäre die Auslagerung bestimmter Themenbausteine aus dem Jugendarrest in jeweils einschlägige Einrichtungen (z.B. Arbeitsamt, Jugendbildungsstätten, (Berufs-)Schulen etc.). Gemäß § 11 JAVollzO Abs. 3 besteht ausdrücklich die Möglichkeit der Teilnahme an Arbeit, Unterricht und anderen ausbildenden Veranstaltungen außerhalb der JAA.

Die jungen Arrestierten müssten dabei ggf. vom festen Personal der Anstalt begleitet werden. Die Vorteile einer solchen Struktur bestehen in der geringeren Personalbindung sowie durch den geringeren Bedarf an Räumlichkeiten und Material. Ferner ist hier eine stärkere Außenweltorientierung gegeben.

3. Jugendarrest in freien Formen

In § 26 Abs. 4 des neu verabschiedeten JAVollzG NRW wird die Möglichkeit des Jugendarrests in freien Formen gewährt. Die Durchführung eines Bildungsprogramms kann somit gänzlich von öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe übernommen

werden. Zwar ist hier nicht von einer geringen Kostenintensität auszugehen, die Vorteile liegen hier aber bei dem bereits vorhandenen erzieherisch und jugendpädagogisch qualifizierten Personal sowie der bestehenden jugend- und heranwachsendengerechten materiell-räumlichen Ausstattung.

7.3 Weiterer Forschungsbedarf

Bei dieser Arbeit handelt es sich um einen ersten Versuch der pädagogischen Grundlegung des Jugendarrests, die an dieser Stelle weder vollständig noch abgeschlossen ist. So ist die hier durchgeführte empirische Untersuchung nur eine erste Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation des Jugendarrests, die noch keine Aussagen über die Wirkung bestimmter Angebote und inhaltlicher Ausrichtungen treffen kann.

Dazu bedarf es weiterer - durch Theorie reflektierter - Forschung in diesem Feld. Hier ist insbesondere die Untersuchung der Qualifikation und der Haltungen des Personals zu nennen, auf deren Grundlage ein detailliertes Anforderungsprofil für die Mitarbeiterschaft im Jugendarrest zu erarbeiten ist.

Ebenso müssten Konzepte zur inhaltlichen Ausgestaltung des Jugendarrests, wie in dieser Arbeit skizziert, in der Praxis erprobt, evaluiert und weiter entwickelt werden. Im Sinne einer „Machbarkeitsstudie“ müsste ein hier vorgestelltes Wochenprogramm durchgeführt und vor dem Hintergrund der Fragestellung, welche Inhalte und Methoden implementierbar sind, empirisch ausgewertet werden.

Zudem müssten die Wirkungen eines solchen Programms auf das Verhalten der jungen Arrestierten erhoben werden. Dazu wären auch Follow Up-Studien notwendig, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach Beendigung des Arrestprogramms - denkbar wären z.B. Erhebungen sechs und 12 Monate nach der Entlassung - mögliche Wirkungen dokumentieren.

Dabei müssten die Lebenslagen der jungen Menschen als Variablen in den Blick genommen werden, denn auch ein optimales Arrestprogramm kann kaum positive Wirkung - im Sinne einer positiven Verhaltensänderung - entfalten, wenn die Lebensbedingungen der jungen Menschen unverändert bleiben.

Die Weiterentwicklung eines hier skizzierten Arrestprogramms erfordert ferner eine detailliertere Untersuchung der Bedarfe der Klientel. Diese konnten hier nur auszugsweise dargestellt werden (siehe auch Abschnitt 6.2), so dass die Erkenntnisse darüber zu vertiefen wären, um eine stärkere Zielgruppenorientierung zu sichern.

Schließlich wäre es auch notwendig, eine bundesweite Befunderhebung zum Jugendarrest durchzuführen, um u.a. „Best Practice“-Erfahrungen - also bereits erfolgreiche Konzepte, Organisationsstrukturen, Programmbausteine und Methoden - zu sammeln und diese in die Konzeptentwicklung einfließen zu lassen.

7.4 Gesamtfazit

Die „Entwicklungstatsache ernst nehmen“ - dieses Zitat Fends rahmt die vorliegende Arbeit ein, denn es bringt den Auftrag öffentlicher Institutionen, denen junge Menschen anvertraut sind, treffend auf den Punkt.

Das Ernst Nehmen der Entwicklungstatsache bedeutet erstens, um die Entwicklungsbedingungen junger Menschen, wie sie in dieser Arbeit beschrieben wurden, zu wissen. Es bedeutet auch, pädagogische Konzeptionen an diesem Wissen auszurichten und junge Menschen in der Bewältigung ihrer Entwicklungsanforderungen professionell zu unterstützen.

Das bedeutet weiter, die mit der Entwicklung junger Menschen oftmals verbundenen Konflikte, Fehlentscheidungen und riskanten Verhaltensweisen nicht einfach zu sanktionieren und „abzuschalten“, sondern als „Nebenprodukt“ der Identitätsentwicklung zu respektieren und junge Menschen verantwortungsvoll zu begleiten.

Mit anderen Worten:

Die Professionalität des Jugendarbeiters zeigt sich dann darin, daß er die Situation und sein Gegenüber einigermaßen überblicken kann, die Person mit ihren Schwächen und Fehlern annehmen kann, aber auch auf deren Verhalten adäquat persönlich reagiert. (...) Pädagoginnen und Pädagogen werden für die Jugendlichen zu Testpersonen. Jugendliche brauchen Erwachsene als verlässliche Personen in wirren Zeiten. Sie brauchen sie zum Sichreiben und zum Abarbeiten; sie brauchen sie als Gegenüber. Sie brauchen keine Gummiwände und keine Vermeider, sondern sie brauchen konfliktbereite und auseinandersetzungsfähige Personen. Jugendliche erleben Konflikte in sich, und sie erleben sich neu in Konflikten. Die Konflikte sind ein wichtiges Erfahrungsfeld. (Schröder 1999, 386ff.)

Übersetzt für den Jugendarrest bedeutet das, diesen als Feld der „Ermöglichung“ auszugestalten im Sinne der Ermöglichung von Lernen, wie in dieser Arbeit beschrieben. Dazu muss auch „pädagogische Unordnung“ (im Gegensatz zu einer Kasernenhofordnung) und eine kalkulierte Sicherheit (im Gegensatz zur absoluten Sicherheit)“ (Baumann 1974, 114) in Kauf genommen werden, um jungen Menschen ein Übungsfeld für sozial angemessene Verhaltensweisen erst zu eröffnen.

Ein solches Übungsfeld benötigt einerseits zwar Kontinuität, die durch „gleichbleibende[r] Verhaltensweisen, Haltungen und Normen“ (Mollenhauer 1970, 110) hergestellt wird. Diese dienen aber dem Lernen und dem Üben „des sozialen Daseins, (...) einer freien und anpassungsfähigen Soziabilität“. Dazu bedarf es „einer Vielfalt an sozialen Möglichkeiten“ (vgl. ebd.), innerhalb derer junge Menschen angemessene Verhaltensweisen aufbauen, ausbauen, erproben und ausloten können, gleichzeitig aber auch Grenzsetzungen durch ein ihnen zugewandtes Personal erfahren bzw. - im Sinne einer

partizipativen Ausgestaltung - diese mit ihnen aushandeln.

Ein Jugendarrest, der solche Spielräume eröffnet und die Entwicklungstatsache ernst nimmt, ist ein Ort der Jugendbildung. Möglichen Einwänden, dass er dies erst sein könne, wenn für die Umsetzung eines hier skizzierten inhaltlichen Programms die notwendigen finanziellen Ressourcen zur Verfügung gestellt würden, muss deutlich entgegengehalten werden: Bereits jetzt sind viele Dinge möglich! Eine berufsethische Haltung, deren Dreh- und Angelpunkt die Achtung der Menschenwürde darstellt, die geprägt ist von Wertschätzung und emotionaler Wärme, die gegenwarts- und zukunftsbezogen in erster Linie an dem „Was und dem Wie“ und weniger an dem „Warum“ interessiert ist, die von Gelassenheit im Sinne der Akzeptanz der Subjektivität der jungen Klientel und Hoffnung auf eine zukünftige positive Entwicklung der jungen Menschen gekennzeichnet ist⁸¹, kostet kein Geld. Das Angebot vieler Gespräche, die den jungen Menschen eine Auseinandersetzung „mit ihren Hoffnungen, Wünschen, Urteilen, Vorurteilen und Interessen“ (Giesecke 1970, 159) eröffnen, ist kostenfrei. Sich als Mitarbeiterin bzw. Mitarbeiter im Jugendarrest ausschließlich in den Dienst der jungen Menschen und ihrer Entwicklungsförderung zu stellen und eigene Bedürfnisse hinten anzustellen, ist keine Frage der finanziellen Mittel, sondern einer professionellen Haltung.

Erst in einem Jugendarrest, in dem kreative Gestaltungsideen, berufliches und persönliches Engagement und die Mitbeteiligung der jungen Menschen an essentiellen Entscheidungen nicht auf Entgegnungen wie „Das geht nicht“, „Dafür ist keine Zeit“, treffen, kann ein inhaltliches Programm, wie es hier vorgestellt wurde, umgesetzt werden. Somit ist die Ausgestaltung des Jugendarrests als ein Ort der Jugendbildung nicht in erster Linie an die Bereitstellung finanzieller Ressourcen gebunden, sondern wird durch die aktive Gestaltung der Mitarbeitenden und ihre Berufsmoral bedingt. Es liegt in ihrer Hand, den Jugendarrest bereits zum gegenwärtigen Zeitpunkt als einen Ort, an dem junge Menschen willkommen sind und in ihrer Entwicklung zielführend gefördert werden, zu gestalten.

Dass das möglich und realistisch ist, belegen Arrestanstalten wie die JAA Regis-Breitingen, die (inzwischen geschlossene) JAA Müllheim, die JAA Berlin, die JAA Königs-Wusterhausen und viele andere Anstalten, in denen sehr engagiertes Personal trotz teilweise widriger äußerer Umstände um eine den jungen Menschen verpflichtete Arrestgestaltung bemüht ist.

⁸¹Diese Grundelemente einer Berufsethik für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen finden sich bei Hofer 2007, 27ff.

Literaturverzeichnis

- [1] ALBRECHT, P.-A. (2000): Jugendstrafrecht. Ein Studienbuch. 3. Aufl. München.
- [2] ALLEN, J.P., CHANGO, J., SZWEDO, D., SCHAD, M. & MARSTON, E. (2012): Predictors of Susceptibility to Peer Influence Regarding Substance Use in Adolescence. In: Child Development 83 (1), pp. 337-350.
- [3] ALSAKER, A. & FLAMMER, F.D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern/Göttingen/Toronto.
- [4] ANHORN, R. (2010): Von der Gefährlichkeit zum Risiko - Zur Genealogie der Lebensphase „Jugend“ als soziales Phänomen. In: Dollinger, B. & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden, S. 23-42.
- [5] AURIN, K. (1989): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn.
- [6] BÄRTSCHI, S. & SCHÖNBÄCHLER, M.-T. (2010): Unterricht als gemeinsam verbrachte Zeit. In: Schönbachler et al. (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Basel, S. 13-30.
- [7] BAIER, D., PFEIFFER, CH., SIMONSON, J. & RABOLD, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. [Online]. Verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf> [25.08.2012]
- [8] BANDURA, A., ROSS, D. & ROSS, S. (1963): Imitation of film-mediated aggressive models. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 66 (1) pp. 3-11.
- [9] BANDURA, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
- [10] BAUMANN, J. (1974): Sicherheit und pädagogische Unordnung. In: Baumann, J. (Hrsg.): Die Reform des Strafvollzuges. München, S. 101-114.

- [11] BAUR, W. (2004): „Lieben lernen, was bleibt“ und andere Strategien zur Bewältigung eines prekären Übergangs Schule – Arbeitswelt. In: Baur, W., Mack, W. & Schroeder, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschweren Lebenssituationen - Provokationen für die Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gotthilf Gerhard Hiller. Bad Heilbrunn.
- [12] BAYERISCHE LANDESZENTRALE FÜR NEUE MEDIEN (2008): Interdisziplinäre Fachtagung, 28. November 2008, München. [Online]. Verfügbar unter: http://www.blm.de/files/pdf1/vortraege_sammelmappe.pdf [20.05.2013]
- [13] BECKER, P. (1996): Tempo-Gesellschaft und pädagogische Verlangsamung. In: Brenner, G. & Hafeneger, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim/München.
- [14] BEDNORZ, P. & SCHUSTER, M. (2002): Einführung in die Lernpsychologie. 3. Aufl. München/Basel.
- [15] BEELMANN, A. & RAABE, T. (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Göttingen.
- [16] BEINKE, L. (2009): Berufsvorbereitung und Berufseinstieg. Frankfurt a.M.
- [17] BENKMANN, K.H. (1989): : Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule. In: Goetze, H. & Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin, S. 71-119.
- [18] BENNINGHOFF-GIESE, H. & WESSIEPE, K. (2012): Evaluation im Jugendarrest. Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Justizvollzug in der JAA Wetter. In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 61 (2), S. 99-102.
- [19] BIHS & WALKENHORST (2009): Jugendarrest als Jugendbildungsstätte? In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 20 (1) S. 11-21.
- [20] BINSER, M.J. & FÖRSTERLING, F. (2004): Paradoxe Auswirkungen von Lob und Tadel: Personale und situative Moderatoren. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36 (4), S. 182-189.
- [21] BLEHER, W., HILLER, G.G., JAUCH, P. & STEIN, C. (2007): Durchblick im Alltag: Schülerbuch. Band 1. Berlin.
- [22] BLEHER, W., HILLER, G.G., JAUCH, P. & STEIN, C. (2009): Durchblick im Betrieb: Schülerbuch. Berlin.
- [23] BÖHM, A. (1985): Einführung in das Jugendstrafrecht. 2. Aufl. München.

- [24] BÖHM, A. & FEUERHELM (2004): Einführung in das Jugendstrafrecht. 4. Aufl. München.
- [25] BORTZ, J. & DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg.
- [26] BREZINKA, W. (1977): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. 3. verb. Aufl. München/Basel.
- [27] BREZINKA: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft (1990). Freiburg.
- [28] BREZINKA, W. (1995): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. 3. Aufl. München/Basel.
- [29] BRINKMANN, M. (2011): Üben. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 140-146.
- [30] BROPHY, J. (1981): Teacher Praise: A Functional Analysis. In: Review of Educational Research 51 (1), pp. 5-32.
- [31] BRÜNDEL, H. & SIMON, E. (2007): Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen - klare Regeln, klare Konsequenzen. 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- [32] BRUNNER, R. & DÖLLING; D. (2002): Jugendgerichtsgesetz. Kommentar. 11. Aufl. Berlin/NewYork.
- [33] BRUNNER, R. & DÖLLING; D. (2011): Jugendgerichtsgesetz. Kommentar. 12. Aufl. Berlin/Boston.
- [34] BUCHKA, M. (2010): Erziehen in der Sozialen Arbeit. Regensburg.
- [35] BUDMAN, S.H. & GURMAN, A.S. (1988): Theory and Practise of Brief Therapy. New York.
- [36] BÜHLER, J. (1986): Das Problem des Transfers. Kritisches zur erlebnisorientierten Kurzzeitpädagogik. In: deutsche jugend 34 (2), S. 71-76.
- [37] BÜTTNER, C. (1995): Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung. Mainz.
- [38] BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. [Online]. Verfügbar unter: http://www.arbeitsagentur.de/nn_26268/zentraler-Content/A05-Beruff-Qualifizierung/A051-Jugendliche/Allgemein/Berufsvorbereitende-Bildungsmassnahmen.html [18.03.2013]

- [39] BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- [40] BUNDESJUGENDKURATORIUM, SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION FÜR DEN ELFTEN KINDER- UND JUGENDBERICHT & AGJ (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zu den Voraussetzungen für eine bildungspolitische Wende. In: *Neue Praxis* 32 (4), S. 317-320.
- [41] BUNDESKRIMINALAMT (Hrsg.) (2010): Polizeiliche Kriminalstatistik 2009. Wiesbaden.
- [42] BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2011): Berufsbildungsbericht 2011. Berlin.
- [43] BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (2010): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. Aktueller Schwerpunkt Migration. Köln.
- [44] BT-DRUCKSACHE 11/5829 vom 27.11.1989: Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Ersten Gesetzes zur Änderung des Jugendgerichtsgesetzes (1. JGGÄndG).
- [45] BT-DRUCKSACHE 16/6293 vom 04.09.2007: Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines ... Gesetzes zur Änderung des Jugendgerichtsgesetzes und anderer Gesetze.
- [46] BT-DRUCKSACHE 17/9389 vom 24.04.2012: Gesetzentwurf der Fraktion der CDU/CSU und FDP. Entwurf eines Gesetzes zur Erweiterung der jugendrichterlichen Handlungsmöglichkeiten.
- [47] CALDWELL, L.L. & WITT, P.A. (2011): Leisure, recreation, and play from a developmental context. In: *New Directions for Youth Development* 130 (3), pp. 13-27.
- [48] CASPER-KROLL, T. (2011): Berufsvorbereitung aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Wiesbaden.
- [49] CHASSÉ, K.-A. (1999): Soziale Arbeit und Lebenslage. Zur Einführung in das Lebenslagen-Konzept. In: Treptow, R. & Hörster, R. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien*. Weinheim, München. S. 147-154.
- [50] CLAGES, H. & ZIMMERMANN, E. (2006): *Kriminologie. Für Studium und Praxis*. Paderborn.

- [51] COERDT, E. (2011): Mädchen und junge Frauen im Arrest - nur Strafe oder auch eine Chance? In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 60 (2), S. 90-92.
- [52] CROCKETT, L.J., BINGHAM, C.R., CHOPAK, J.S. & VICARY, J.R. (1996): Timing of First Sexual Intercourse: The Role of Social Control, Social Learning, and Problem Behavior. In: Journal of Youth and Adolescence, 25 (1), pp. 89-111.
- [53] DELMAS, N. & SCHERR, A. (2005): Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. In: deutsche jugend 53 (3), S. 105-109.
- [54] DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR JUGENDGERICHTE UND JUGENDGERICHTSHILFEN E.V. (Hrsg.) (1925): Verhandlungen des sechsten deutschen Jugendgerichtstages vom 17. bis 19. Sept. 1924 in Heidelberg. Berlin.
- [55] DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR JUGENDGERICHTE UND JUGENDGERICHTSHILFEN E.V. (2001): Vorschläge für eine Reform des Jugendstrafrechts. Zwischenergebnisse der Zweiten Jugendstrafrechtsreform-Kommission der DVJJ. In: DVJJ-Journal 12 (4), S. 345-358.
- [56] DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR JUGENDGERICHTE UND JUGENDGERICHTSHILFEN E.V. (2002): 2. Jugendstrafrechtsreform-Kommission. In: DVJJ-Journal 13 (3), S. 227-267.
- [57] DEUTSCHE VEREINIGUNG FÜR JUGENDGERICHTE UND JUGENDGERICHTSHILFEN E.V. e.V. (2012): Pressemitteilung vom 05.03.2012. Warnschussarrest - ein Schuss, der nach hinten losgeht.
- [58] DIEKMANN, A. (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 13. Aufl. Hamburg.
- [59] DIEMER, H. (2011): § 13 Arten und Anwendung. In: Diemer, H., Schatz, H. & Sonnen, B.-R.: Jugendgerichtsgesetz mit Jugendstrafvollzugsgesetzen. 6. Aufl. Heidelberg, S. 115-118.
- [60] DINKELAKER, J. (2011a): Lernen. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 133-139.
- [61] DINKELAKER, J. (2011b): Aufmerksamkeit. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 175-182.

- [62] DÖLLING, D. (1984): Probleme der Aktenanalyse in der Kriminologie. In: Kury, H. (Hrsg.): Methodologische Probleme in der kriminologischen Forschungspraxis. Wiesbaden.
- [63] DÖLLING, D. (2001): Die Rechtsfolgen des Jugendgerichtsgesetzes. In: Dölling, D. (Hrsg.): Das Jugendstrafrecht an der Wende zum 21. Jahrhundert. Berlin/New York 2001, S. 181-195.
- [64] DOLLINGER, B. & RAITHEL, J. (2006): Einführung in die Theorien abweichenden Verhaltens. Perspektiven, Erklärungen und Interventionen. Weinheim/Basel.
- [65] DOLLINGER, B. & SCHABDACH, M. (2013): Jugendkriminalität. Wiesbaden.
- [66] DÜNKEL, F. (1990a): Freiheitsentzug für junge Rechtsbrecher. Bonn.
- [67] DÜNKEL, F. (1990b): Was bringt uns der Jugendarrest? In: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt 77 (7/8), S. 425-436.
- [68] DÜNKEL, F. (2008): Europäische Mindeststandards und Empfehlungen für jugendliche Straftäter als Orientierungspunkte für die Gesetzgebung und Praxis: Die „European Rules for Juvenile Offenders Subject to Sanctions and Measures“. In: DVJJ e.V. (Hrsg.): Fördern Fordern Fallenlassen - Aktuelle Entwicklungen im Umgang mit Jugenddelinquenz. Dokumentation des 27. Deutschen Jugendgerichtstages vom 15.-18. September 2007 in Freiburg, S. 55-92.
- [69] DÜHREN V. (1925): Die Erziehungsmaßregeln des Jugendgerichtsgesetzes. In: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt 17, S. 77-82. Zitiert nach: Meyer-Höger, M. (1998): Der Jugendarrest – Genese und Kritik. Münster.
- [70] ECARIUS, J., EULENBACH, M., FUCHS, T. & WALGENBACH, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden.
- [71] EDELMANN, W. & WITTMANN, S. (2012): Lernpsychologie. 7.Aufl. Weinheim/Basel.
- [72] EISENBERG, U. (2009): Jugendgerichtsgesetz. 13. Aufl. München.
- [73] EISENHARDT, T. (1977): Die Wirkungen der kurzen Haft auf Jugendliche. Frankfurt a.M.
- [74] EISENHARDT, T. (2010): Der Jugendarrest. Eine Chance der Kriminalprävention. Frankfurt a.M.
- [75] ELSTER, F. (2013): Pädagogik des Übergangs. In: Maier, M.S. & Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, S. 295-306.

- [76] ERIKSON, E.H. (1973): Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze. Berlin.
- [77] ESTA-BILDUNGSWERK E.V. (2002): Zwischenbericht zur „Weiterentwicklung des Jugendarrestvollzuges unter Einbeziehung in den Organisationsentwicklungsprozess der Justiz des Landes Nordrhein-Westfalen.“ Dortmund.
- [78] FARINGTON, D. (1991): Criminal Career Research in the United Kingdom. In: British Journal of Criminology, 32, Issue 4, pp. 521-536.
- [79] FEGER, G. (1969): Die unvollständige Familie und ihr Einfluß auf die Jugendkriminalität. Stuttgart.
- [80] FELTES, T. (1988): Jugendarrest - Renaissance oder Abschied von einer unstrittenen jugendstrafrechtlichen Sanktion? In: Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft 100 (1), S. 158-183.
- [81] FELTES, T. (1993): Der Jugendarrest - Aktuelle Probleme der „kurzen Freiheitsstrafe“ im Jugendstrafrecht. In: Neue Zeitschrift für Strafrecht 93 (3), S. 105-112.
- [82] FEND, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.
- [83] FEND, H. (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Wiesbaden.
- [84] FERGUSON, Y.L., KASSER, T. & JAHNG (2010): Differences in Life Satisfaction and School Satisfaction Among Adolescents From Three Nations: The Role of Perceived Autonomy Support. In: Journal of Research on Adolescence 21 (3), pp. 649-661.
- [85] FINGERLE, M. (2008): Der „riskante“ Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Resilienz und Risiko. 2. Aufl. München/Basel, S. 266-278.
- [86] FITZPATRICK, C. (2011): What is the Difference between ‘Desistance’ and ‘Resilience’? Exploring the Relationship between Two Key Concepts. In: Youth Justice, 11 (3), pp. 221-234.
- [87] FLAMMER, A. & ALSAKER, F.D. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern.
- [88] FLEMING, D.S., ALLEN, L.R. & BARCELONA, R.J. (2011): Back to the future: The potential relationship between leisure and education. In: New Directions for Youth Development 130 (4), 130, pp. 43-57.
- [89] FLOSDORF, P. (1988): Die Gruppe als soziales Lernfeld. In: Flosdorf, P- (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2: Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg, S. 129-173.

- [90] FÖRSTER, F.W. (1911): Schuld und Sühne. Einige psychologische und pädagogische Grundlagen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge. München.
- [91] FRINDTE, W. (2001): Kommunikationspsychologie. Weinheim/Basel.
- [92] FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & RÖNNAU-BÖSE, M. (2009): Resilienz. München.
- [93] GAMPE, H. & Rieger, G. (1991): Wanderungen, Fahrten, Freizeiten. Formen schulischer Veranstaltungen. Schulleiter Handbuch Band 57. Braunschweig.
- [94] GARMEZY, N. (1985): Stress-resistant children: The search for protective factors. In: Stevenson, J.E. (Hrsg.): Recent research in developmental psychopathology. Oxford, pp. 213-233.
- [95] GEISER, K. (2009): Klientenbezogene Aktenführung und Dokumentation in der Sozialarbeit. In: Brack, R. & Geiser, K. (Hrsg.): Aktenführung in der Sozialarbeit. 4. Aufl. Bern, Stuttgart/Wien, S. 25-48.
- [96] GEIßLER, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 37 (4), S. 34-49.
- [97] GEISSLER, E. E.: Die Erziehung (2006). Würzburg.
- [98] GENSICKE, T. (2010): Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a.M., S. 187-242.
- [99] GIESECKE, H. (1970): Versuch 4. In: Müller, C.W., Kentler, H., Mollenhauer, K. & Giesecke, H. (Hrsg.): Was ist Jugendarbeit? 5. Aufl. München, S. 119-176.
- [100] GIESECKE, H. (1978): Einführung in die Pädagogik. 8. Aufl. München.
- [101] GIESECKE, H. (1996): Pädagogik als Beruf. Weinheim.
- [102] GIESECKE, H. (2005): Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim/München.
- [103] GILLES, C. (1996): Sport, Bewegung und Abenteuer - Konzepte aus der Praxis heraus entwickeln. In: Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Konzepte entwickeln. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation. Weinheim/München, S. 73-84.
- [104] GIORDANO, P.C., CERNKOVICH, S.A. & HOLLAND, D. (2003): Changes in Friendship Relations over the Life Course: Implications for Desistance from Crime. In: Criminology 41 (2), pp. 293-328.

- [105] GOERDELER, J. (2002): Das jugendstrafrechtliche Rechtsfolgensystem in der Reform. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 35 (8), S. 347-351.
- [106] GÖPPEL, R. (2005): Das Jugendalter: Entwicklungsaufgaben - Entwicklungsrisiken - Bewältigungsformen. Stuttgart.
- [107] GÖPPINGER, H. (2008): Kriminologie. 6. Aufl. München.
- [108] GOTTFREDSON, M. & HIRSCHI, T. (1990): A general theory of crime. Stanford.
- [109] GRIESE, H.M. (2009): Jugend und Religion, Religiosität, Kirche. Überlegungen zu einem postmodernen Verhältnis. In: deutsche jugend 57 (2), S. 67-73.
- [110] GROB, A. & JASCHINSKI, U. (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim/Basel/Berlin.
- [111] GRÖß, E.-M. (2012): Die persönlichkeitsbildende Wirkung der Erlebnispädagogik und ihre Realisierung im System Schule. Eine theoretische und empirische Untersuchung. Hamburg.
- [112] GRUNEWALD, R. (2002): Der Individualisierungsauftrag des Jugendstrafrechts - Über die Reformbedürftigkeit des JGG. In: Neue Zeitschrift für Strafrecht 22 (9), S. 452-458.
- [113] HAEBERLIN, U. (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. Bern.
- [114] HAENISCH (1994): Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. in: Tilmann, K.-J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule?. 2. Aufl. Hamburg, S. 32-46.
- [115] HAFENEGER, B. (1982): Kurzzeitpädagogik und Lebenszusammenhang. Reflexionen zum Arbeitsfeld außerschulische Jugendbildung. In: Sozialmagazin 7 (6), S. 24-25 & 64.
- [116] HAMM, B. (2007): Vereinte Nationen und Global Governance. In: Vogler, H. (Hrsg.): Grundlagen und Strukturen der Vereinten Nationen. München, S. 293-308.
- [117] HANDWERKSKAMMER ZU KÖLN: Berufsgrundschuljahr. [Online]. Verfügbar unter: http://www.hwk-koeln.de/Aus_und_Weiterbildung/02_Berufsausbildung/11_Ratgeber_Ausbildungsrecht/bgj_Berufsgrundschuljahr.html [18.03.2013]
- [118] HAVIGHURST, R.J. (1964): Developmental tasks and education. New York.

- [119] HEIN, M. (2003): Ausblicke & Perspektiven. In: Hein, M. (Hrsg.): Neue Perspektiven für den Jugendarrest? Weiterentwicklung des Jugendarrestvollzuges im Rahmen der Organisationsentwicklung der Justiz des Landes NRW. Dortmund, S. 137-144.
- [120] HEINZ, W. (1990): Die Bedeutung des Erziehungsgedankens für Normsetzung und Normanwendung im Jugendstrafrecht der Bundesrepublik Deutschland. In: Wolff, J. & Marek, A. (Hrsg.): Erziehung und Strafe. Jugendstrafrecht in der Bundesrepublik Deutschland und Polen. Grundfragen und Zustandsbeschreibung. Bonn, S. 28-50.
- [121] HEINZ, W. (2003): Jugendkriminalität in Deutschland. Kriminalistische und kriminologische Befunde. [Online]. Verfügbar unter: <http://www.uni-konstanz.de/rtf/kik/Jugendkriminalitaet-2003-7-e.pdf> [20.05.2011]
- [122] HEINZ, W. (2005): Kriminalität in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Jugend- und Gewaltkriminalität. Konstanz. [Online]. Verfügbar unter: http://www.uni-konstanz.de/rtf/kik/Heinz_Kriminalitaet_in_Deutschland.htm#Tabelle1 [05.09.2010]
- [123] HEINZ, W. (2007): Empirische Ergebnisse der Rückfallstatistik und ihre Vorgaben für einen verantwortlichen und nachhaltigen Ausbau der Jugendhilfe im Strafverfahren. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 38 (1), S. 36-49.
- [124] HEINZ, W. (2011): Jugendarrest im Aufwind? Einige rechtstatsächliche Betrachtungen. In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 60 (2), S. 71-79.
- [125] HEISIG, K. (2010): Das Ende der Geduld. Konsequenz gegen jugendliche Gewalttäter. Freiburg.
- [126] HELSPER, W. (2011): Lehren. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 125-132.
- [127] HENNEMANN, T. & HILLENBRAND, C. (2010): Klassenführung- Classroom Management. In: Hartke, B., Koch, K. & Diehl, K. (Hrsg.): Förderung in der schulischen Eingangsstufe. Stuttgart, S. 255-279.
- [128] HERMANN, M.C. (2009): Wie werden politische Weltbilder Jugendlicher konstruiert? Zur Weiterentwicklung einer Theorie politischer Sozialisation. In: deutsche jugend 57 (2), S. 61-66.

- [129] HILLENBRAND, C. (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3. Aufl. München.
- [130] HILLER, G.G. (2008a): „Resilienz“ – für die pädagogische Arbeit mit Risikojugendlichen und mit jungen Erwachsenen in brisanten Lebenslagen ein fragwürdiges, ja gefährliches Konzept? In: Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Resilienz und Risiko. 2. Aufl. München/Basel, S. 266-278.
- [131] HILER, G.G. & STEIN, C. (2008b) Durchblick im Alltag: Schülerbuch. Band 2. Berlin.
- [132] HINRICHS, K. (1999): Auswertung einer Befragung der Jugendarrestanstalten in der Bundesrepublik Deutschland 1999. In: DVJJ-Journal 10 (3), S. 267-274.
- [133] HINSCH, R. & PFINGSTEN, U. (2007): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). 5. Aufl. Weinheim.
- [134] HIRSCHI, T. (2002): Causes of delinquency. New Brunswick/London.
- [135] HÖHLER, C. (2009): Zwangselemente in der Heimerziehung und ihre Bewertung durch die Kinder und Jugendlichen. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich 31 (3), S. 89-102.
- [136] HÖRNER, W. (2008): Bildung. In: Hörner, W., Drinck, B. & Jobst, S. (Hrsg.): Bildung, Erziehung, Sozialisation. Opladen, S. 9-69.
- [137] HÖYNCK, T. (2012): Schriftliche Stellungnahme im Rahmen der Anhörung des Rechtsausschusses des Deutschen Bundestages am 23.05.2012 zum Entwurf eines Gesetzes zur Erweiterung der jugendrichterlichen Handlungsmöglichkeiten, BT-Drs. 17/9389 vom 24.4.2012.
- [138] HOFER, M. (1985): Zu den Wirkungen von Lob und Tadel. In: Bildung und Erziehung 38 (4), S. 415-427.
- [139] HOFER, R. (2007): Heilpädagogische Haltung. Betrachtungen zur Berufsethik der Heilpädagogik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 13 (2), S. 25-32.
- [140] HOLTSMANN, M. & SCHMIDT, M.H. (2004): Resilienz im Kindes- und Jugendalter. In: Kindheit und Entwicklung 12 (4), S. 195-200.
- [141] HUPPERTZ, N. & SCHINZLER, E. (1975): Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung für sozialpädagogische Berufe. München.

- [142] HURRELMANN, K. (2007): Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Aufl. Weinheim/München.
- [143] JAEGER, A. (2010): Zur Notwendigkeit und Ausgestaltung eines Jugendarrestvollzugsgesetzes. Hamburg.
- [144] JANSSEN, H. (1997): Kriminalitätstheorien und ihre jeweiligen impliziten Handlungsempfehlungen. Teil II: Theorien sozialen Lernens, Theorien sozialer Bindungen, marxistische und feministische Theorien. In: Janssen, H. & Peters, F. (Hrsg.): Kriminologie für die Soziale Arbeit. Münster, S. 75-117.
- [145] JEHLE, J.-M. HEINZ, W. & SUTTERER, P. (2003): Legalbewährung nach strafrechtlichen Sanktionen. Eine kommentierte Rückfallstatistik. Mönchengladbach.
- [146] JUGENDWERKSTATT FELSBERG E.V. (2008): ProBoots. Projekt für berufliche Orientierung, Offenheit und Toleranz in Schule und Betrieb. [Online]. Verfügbar unter: http://www.jugendwerkstatt-felsberg.de/informationen/wp-content/uploads/2008/09/proboots_komplett_web.pdf [19.04.2013]
- [147] JUGERT, G., REHDER, A., NOTZ, P. & PETERMANN, F. (2011): Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche. 9. Aufl. Weinheim/München.
- [148] JUSTIZMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN (2008): Justizvollzug in Nordrhein-Westfalen. [Online]. Verfügbar unter: <http://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/justizministerium/justizvollzug-in-nrw/33> [03.05.2013]
- [149] KAISER, G. (1990): Die Behandlung junger Rechtsbrecher zwischen informeller Konfliktregelung und defensivem Formalismus - Erziehungsstrafrecht ohne Chance?. In: Wolff, J. & Marek, A. (Hrsg.): Erziehung und Strafe. Jugendstrafrecht in der Bundesrepublik Deutschland und Polen. Grundfragen und Zustandsbeschreibung. Bonn, S. 62-82.
- [150] KAISER, G. (1997): Kriminologie. 10. Auflage. Heidelberg.
- [151] KAPPO, F. & LERMER, H. (1949): Einschlägige Bestimmungen der Militärregionen Deutschlands und des Kontrollrats. Regensburg. Zitiert nach: Meyer-Höger, M. (1998): Der Jugendarrest – Genese und Kritik. Münster.
- [152] KEINER, E. (1989): Jugendarrest. Zur Praxis eines Reform-Modells. Wiesbaden.
- [153] KERNER, H.-J. (2001): Möglichkeiten und Grenzen der Prävention von Jugendkriminalität. In: Dölling, D. & Brunner, R. (Hrsg.): Das Jugendstrafrecht an der Wende zum 21. Jahrhundert. Berlin, S. 99-124.

- [154] KIEHN, E. (1988): Anbahnung und Aufnahme. In: Flosdorf, P. (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2: Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg, S. 66-75.
- [155] KIESEL, A. & KOCH, I. (2012): Lernen. Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden.
- [156] KIPER, H. (1998): Klassenfahrten im Primarbereich. In: PZV-Ratgeber. Klassenfahrten '98, S. 2-5.
- [157] KLAGES, H. (1988): Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen. Osnabrück.
- [158] KLAUER, K.J. & LEUTNER, D. (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim/Basel.
- [159] KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E. & VOLLMER, H.J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn/Berlin.
- [160] KOBES, A. & POHLMANN, M. (2003): Jugendarrest - zeitgemäßes Zuchtmittel? In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 14 (4), S. 370-377.
- [161] KOBI, E.E. (1983): Grundfragen der Heilpädagogik. Bern.
- [162] KÖCKERITZ, CH. (2004): Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe. Eine Einführung in Entwicklungsprozesse, Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern. Weinheim/München.
- [163] KÖLNER BILDUNGSPORTAL: Berufsfachschule. [Online]. Verfügbar unter: www.bildung.koeln.de/schule/schullaufbahn/schulformen/berufskolleg/ [03.05.2013]
- [164] KÖNIG, J. (2003): Was heißt Bildung in der offenen Jugendarbeit? In: deutsche jugend 51 (7/8), S. 330-335.
- [165] KÖRNER, J. & FRIEDMANN, R. (2005): Denkzeit für delinquente Jugendliche. Theorie und Methode dargestellt an einer Fallgeschichte. Freiburg.
- [166] KOHLBER, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Berlin.
- [167] KOLBERG, J.H. & WETZELS, P. (2012): Jugendarrestvollzug: Ungesund, unwirksam und ungesetzlich? Reformbedarf, Reformansätze und Regelungsvorschläge. In: Praxis der Rechtspsychologie 22 (1), S. 113-145.

- [168] KOLLMEIER, K. (2007): Ordnung und Ausgrenzung. Die Disziplinarpolitik der Hitler-Jugend. Göttingen.
- [169] KONZEPTION DES RAPHAELSHAUS (2012). [Online]. Verfügbar unter: http://www.raphaelshaus.de/images/Gesamtleistungsbeschreibung_Konzeption_Stand_03-2013.pdf [26.04.2013]
- [170] KOUNIN, J.S. (2006): Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Hrsg. von D.H. Rost. Münster
- [171] KRAFT, V. (2011): Beraten. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 155-161.
- [172] KRON, F.W. (2009): Grundwissen Pädagogik. 7. Aufl. München.
- [173] KÜHL, J. (2012): Die gesetzliche Reform des Jugendstrafvollzugs in Deutschland im Licht der European Rules for Juvenile Offenders Subject to Sanctions or Measures (ERJOSSM). Mönchengladbach.
- [174] KUPER, H. (2011): Evaluieren. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S 169-174.
- [175] KURZKONZEPT DES HERMANN - JOSEF - HAUS URFT (o.J.). [Online]. Verfügbar unter: http://www.hjhurst.net/neu/index.php?option=com_contentview=articleid=61Itemid=64 [26.04.2013]
- [176] KUTSCHERA v., F. (1999): Grundlagen der Ethik. 2. Aufl. Berlin.
- [177] LAM, S., YIM, P. & NG, Y. (2008): Is effort praise motivational? The role of beliefs in the effort-ability relationship. In: Contemporary Educational Psychology 33 (4), pp. 694-710.
- [178] LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- [179] LAMNEK, S. (2007): Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische Ansätze“. 8. Aufl. Wilhelm Fink Verlag, Paderborn.
- [180] LAMNEK, S. (2008): Theorien abweichenden Verhaltens II. „Moderne Ansätze“. 3. Aufl. Wilhelm Fink Verlag, Paderborn.
- [181] LANDSCHAFTSVERBAND RHEINLAND (Hrsg.) (2007): Pädagogik und Zwang. Minderjährige und Freiheitsschutz. 5. Aufl. Köln.

- [182] LANDTAG NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (2010): Bericht der Enquete-kommission zur Erarbeitung von Vorschlägen für eine effektive Präventionspolitik in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- [183] LANGER, D. (2010): Erziehung zur Mündigkeit. Grundzüge der pädagogischen Theorie des Willens. Frankfurt a.M.
- [184] LATZKO, B. (2006): Wie erleben Jugendliche emotionale Autonomie? Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einem neu definierten Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (1), S. 36-51.
- [185] LAUBENTHAL, K. & BAIER, H. (2006): Jugendstrafrecht. Berlin/Heidelberg/New York.
- [186] LAUBENTHAL, K., BAIER, H. & NESTLER, N. (2010): Jugendstrafrecht. 2. Aufl. Heidelberg.
- [187] LAUCHT, M., ESSER, G. & SCHMIDT, M.H. (1997): Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 29 (3), S. 260-270.
- [188] LEFRANCOIS, G.R., LEPPMANN, P.K. & ANGERMEIER, W.F. (2003): Psychologie des Lernens. 3. Aufl. Berlin/Heidelberg/New York.
- [189] LEHMANN, A. (2009): „Paid Prisoners“ - Bezahlte Gefangene?! Entwicklungschancen und -belastungen von Justizvollzugsbeamten: Erwartungen und Erfüllungserfüllungen. Lingen.
- [190] LEICHTMANN, M. (2008a): The Essence of Residential Treatment: I. Core Concepts. In: Residential Treatment For Children & Youth 25 (3), pp. 175-196.
- [191] LEICHTMANN, M. (2008b): The Essence of Residential Treatment: III. Change and Adaption. In: Residential Treatment For Children & Youth 25 (3), pp. 189-207.
- [192] LEMERT, C.C. & WINTER, M.F. (Hrsg.) (2000): Crime and deviance. Essays and innovations of Edwin M. Lemert. Oxford.
- [193] LEVEN, I., QUENZEL, G. & HURRELMANN, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a.M, S. 53-128.

- [194] LINDERKAMP, F. (2009): Operante Methoden. In: Schneider, S. & Margraf, J. (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 3: Störungen im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg, S. 209-220.
- [195] LINDERKAMP, F. & GRÜNKE, M. (2007): Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In: Linderkamp, F. & Grünke, M. (Hrsg.): Lern- und Verhaltensstörungen. Genese - Diagnostik - Intervention, S. 14-28.
- [196] LINDMEIER, B. (2010): Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik als universitäre Disziplin. In: Ahrbeck, B. & Willmann, M (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, S. 21-26.
- [197] LOEBER, R., STOUTHAMER-LOEBER, M., VAN KAMMEN, W. & FARRINGTON, D.P. (1991): Initiation, Escalation and Desistance in Juvenile Offending and Their Correlates. In: Journal of Criminal Law and Criminology 82 (1), pp. 36-82.
- [198] BÜRGERSCHAFTS-DRUCKSACHE 20/4528 vom 20.06.2012: Antrag der Abgeordneten Viviane Spethmann, Ralf Niedmers, Christoph Ahlhaus, André Treppoll, Heiko Hecht (CDU) und Fraktion. Gesetz über den Vollzug des Jugendarrestes in der Freien und Hansestadt Hamburg (Hamburgisches Jugendarrestvollzugsgesetz - HmbJAVollzG).
- [199] LT-DRUCKSACHE 16/746 vom 29.08.2012: Gesetzentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Regelung des Jugendarrestvollzuges in Nordrhein-Westfalen (Jugendarrestvollzugsgesetz Nordrhein-Westfalen - JAVollzG NRW).
- [200] LT-DRUCKSACHE 16/2646 vom 19.04.2013: Beschlussempfehlung und Bericht des Rechtsausschusses zu dem Gesetzentwurf der Landesregierung Drucksache 16/746. Gesetz zur Regelung des Jugendarrestvollzuges in Nordrhein-Westfalen (Jugendarrestvollzugsgesetz Nordrhein-Westfalen - JAVollzG NRW).
- [201] LT-DRUCKSACHE 18/891 vom 04.06.2013: Gesetzentwurf der Landesregierung. Entwurf eines Gesetzes über den Vollzug des Jugendarrestes in Schleswig-Holstein (Jugendarrestvollzugsgesetz - JAVollzG).
- [202] MACK, W. (2013): Riskante Übergangsprozesse. Bildungs- und bewältigungstheoretische Überlegungen. In: Maier, M.S. & Vogel, T. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, S. 323-332.
- [203] MADSEN, S.D. & COLLINS, W.A. (2011): The Salience of Adolescent Romantic Experiences for Romantic Relationship Qualities in Young Adulthood. In Journal of Research on Adolescence 21 (4), pp. 789-801.

- [204] MAELICKE, B. (1988): Ambulante Alternativen zum Jugendarrest und Jugendstrafvollzug. Weinheim.
- [205] MARCIA, J. E. (1993): The ego identity status approach to ego identity. In: Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. & Orlofsky, J.L.: Ego identity. A handbook for psychosocial research. New York, pp. 3-21.
- [206] MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.) (2010): JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- 19-Jähriger. Stuttgart.
- [207] MEIER, B.-D. (2003): Kriminologie. München.
- [208] MEIER, B.-D., RÖSSNER, D., TRÜG, G & WULF, R. (Hrsg.) (2011): Jugendgerichtsgesetz. Handkommentar. Baden-Baden.
- [209] MENCK, P. (1998): Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth.
- [210] MERTON, R.K. (1995): Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin.
- [211] MEYER, W.-U., BACHMANN, M., BIERMANN, U., HEMPELMANN, M., PLÖGER, F.-O- & SPILLER, H. (1979): The Informational Value of Evaluative Behavior: Influences of Praise and Blame on Perceptions of Ability. In: Journal of Educational Psychology 71 (2), pp. 259-268.
- [212] MEYER-HÖGER, M. (1998): Der Jugendarrest – Genese und Kritik. Münster.
- [213] MIETZEL, G. (2001): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 6. korr. Aufl. Göttingen.
- [214] MINISTERIUM FÜR FRAUEN, JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT DES LANDES NRW (Hrsg.) (2007): Jugendkriminalität - Wir diskutieren. Informationen und Bausteine für Unterricht und außerschulische Jugendarbeit. 8. Aufl. Köln.
- [215] MINISTERKOMITEE DES EUROPARATES (2008): Europäische Grundsätze für die von Sanktionen und Massnahmen betroffenen jugendlichen Straftäter und Straftäterinnen.
- [216] MOLLENHAUER, , K. (1970): Versuch 3. In: Müller, C.W., Kentler, H., Mollenhauer, K. & Giesecke, H. (Hrsg.): Was ist Jugendarbeit? 5. Aufl. München, S. 89-118.

- [217] MONAHAN, K.C., RHEW, I.C., HAWKINS, J.D. & BROWN, E.C. (2013): Adolescent Pathways to Co-Occurring Problem Behavior: The Effects of Peer Delinquency and Peer Substance Use. In: *Journal of Research on Adolescence* 23 (2), pp. 1-16.
- [218] MONTADA, L. (2002): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin, S. 418-442.
- [219] MÜLLER, B. (2006): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit als Legitimationsstrategie. In: *deutsche jugend* 54 (7/8), S. 295-302.
- [220] MUSSEN, P-H., CONGER, J.J., KAGAN, J. & HUSTON, A.C. (1999): *Lehrbuch der Kinderpsychologie*. Stuttgart.
- [221] MUTZEK, W. (2008): *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. 6. Aufl. Weinheim/Basel.
- [222] MYSCHKER, N. (2009): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen*. 6. Aufl. Stuttgart.
- [223] MYSCHKER, N. & HOFFMANN, M. (1984): *Unterricht mit jugendlichen Inhaftierten*. Hagen.
- [224] NAGL, E. (2000): *Pädagogische Jugendarbeit. Was leistet Jugendgruppenarbeit für Jugendliche?* Weinheim/München.
- [225] NAPLAVA, T. (2010): Jugenddelinquenz im interethnischen Vergleich. In: Dollinger, B. & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog*. Wiesbaden, S. 229-240
- [226] NEUBACHER, F. (2011): *Kriminologie*. Baden-Baden.
- [227] NEUBAUER, G. (2005): Alles Bildung!?! Ergebnisse des Landesjugendberichts Baden-Württemberg zu Bildungsanspruch, Bildungspraxis und Bildungskonzepten in der Kinder- und Jugendarbeit. In: *deutsche jugend* 53 (3), S. 119-127.
- [228] NIEDERBACHER, A. & ZIMMERMANN, P. (2011): *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. 4. Aufl. Wiesbaden.
- [229] NISHINA, A., AMMON, N.Y., BELLMORE, A.D. & GRAHAM, S. (2006): Body Dissatisfaction and Physical Development Among Ethnic Minority Adolescents. In: *Journal of Youth and Adolescence* 35 (2), pp. 189-201.

- [230] OBERWITTLER, D. (2010): Jugendkriminalität in sozialen Kontexten – Zur Rolle von Wohngebieten und Schulen bei der Verstärkung von abweichendem Verhalten Jugendlicher. In: Dolliner, B. & Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. Wiesbaden, S. 213–227.
- [231] OELKERS, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung.
- [232] OERTER, R. & DREHER, E. (2008): Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin, S. 271–332.
- [233] OERTER, R. & DREHER, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl. Weinheim/Basel/Berlin, S. 258–318.
- [234] OPASCHOWSKI, H.W. (1994): Einführung in die Freizeitwissenschaft. 2. Aufl. Opladen.
- [235] OSTENDORF, H. (2009): Mindeststandards zum Jugendarrestvollzug. Fachkommission Jugendarrest/Stationäres soziales Training. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 20 (3), S. 275–278.
- [236] OSTENDORF, H. (2011): Jugendstrafrecht. 6. Aufl. Baden-Baden.
- [237] OVERBEEK, G., BOT, S.M., SENTSE, M., KNIBBE, R. & ENGELS, R. (2010): Where It's At! The Role of Best Friends and Peer Group Members in Young Adults' Alcohol Use. In: Journal of Research on Adolescence 21 (3), pp. 631–638.
- [238] PALLASCH, W. & KÖLLN, D. (2009): Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. 7. Aufl. Weinheim/München.
- [239] PERMIEN, H. (2010): Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug? Zentrale Ergebnisse der DJI-Studie „Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen in der Jugendhilfe“. München.
- [240] PERVIN, L.A., CERVONE, D. & JOHN, O.P. (2005): Persönlichkeitstheorien. München.
- [241] PETERMANN, F., KUSCH, M. & NIEBANK, K. (1998): Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch. Weinheim.
- [242] PETERS, F. (1997): Kriminalitätstheorien und ihre jeweiligen impliziten Handlungsempfehlungen. Teil I: Anomietheorie, Labeling-Approach, „Radikale Kriminologie“, Kriminalität und Abweichung als „Social Censures“. In: Janssen, H. & Peters, F. (Hrsg.): Kriminologie für die Soziale Arbeit. Münster, S. 40–74.

- [243] PETERS, K. (1960): Grundprobleme der Kriminalpädagogik. Berlin.
- [244] PFEIFFER, C. & STROBL (1991): Abschied vom Jugendarrest? In: DVJJ-Journal 2 (1), S. 35-46.
- [245] PHILLIPS, T.M. (2012): The Influence of Family Structure vs. Family Climate on Adolescent Well-Being. In: Child and Adolescent Social Work Journal 29 (2), pp. 103-110.
- [246] PIEPLOW, L. (1989): Erziehung als Chiffre. In: Walter, M. (Hrsg.) Beiträge zur Erziehung im Jugendkriminalrecht. Köln, S. 5-57.
- [247] PLANUNGSGRUPPE PETRA (1991): Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein empirischer Beitrag zum Problem der Indikation. 3. Aufl. Frankfurt a.M.
- [248] PÖRKSEN, A. (2011): Jugendarrest auf dem Prüfstand - Eine fast wahre Geschichte. In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 60 (2), S. 67-70.
- [249] POLLACK, W.S. (2004): Parent-child connections: The essential component for positive youth development and mental health, safe communities, and academic achievement. In: New Directions for Youth Development 101 (3), pp. 17-30.
- [250] POTRYKUS, G. (1952): Jugendarrest in der Krise? In: Jugendwohl. Zitiert nach: Meyer-Höger, M. (1998): Der Jugendarrest – Genese und Kritik. Münster.
- [251] PRANGE, K. (2011): Didaktik und Methodik. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 183-188.
- [252] PÜTZ, E. (2011): Jugendarrest. Die Praxis. In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 60 (2), S. 83-85.
- [253] QUINN, J. (2004): Professional development in the youth development field: Issues, trends, opportunities, and challenges. In: New Directions for Youth Development 104 (1), pp. 13-24.
- [254] QUINN, J. (2008): Perspectives on spiritual development as part of youth development. In: New Directions for Youth Development 118 (2), pp. 73-77.
- [255] RADTKE, F.-O. (2011): Disziplinieren. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 162-168.

- [256] RADTKE, H. (2009): Der sogenannte Warnschussarrest im Jugendstrafrecht - Verfassungsrechtliche Vorgaben und dogmatisch-systematische Einordnung. In: Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft 142 (2), S. 416-449.
- [257] RAUSCHENBACH, T. (2005): Krisensemantiken: Soziale Arbeit - die fehlende Seite der Bildung. In: Neue Praxis 35 (3), S. 231-237.
- [258] REHADAT BILDUNG: Berufsvorbereitungsjahr (BVJ): [Online]. Verfügbar unter: <http://www.rehadat-bildung.de/de/lexikon/B/berufsvorbereitungsjahr.html> [14.02.2013]
- [259] REICHENBACH, R. (2011): Erziehung. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 20-27.
- [260] REMSCHMIDT, H. & MATTEJAT, F. (1997): Psychotherapieforschung. In: Remschmidt, H. (Hrsg.): Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart, S. 45-78.
- [261] RESCH, F. ET AL. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch. 2. Aufl. Weinheim.
- [262] RHODES, J.E. & CHAN, C.S. (2008): Youth mentoring and spiritual development. In: New Directions for Youth Development 118 (2), pp. 85-89.
- [263] RICHTER-KORNWEITZ, A. (2011): Gleichheit und Differenz - die Relation zwischen Resilienz, Geschlecht und Gesundheit. In: Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden, S. 240-313.
- [264] RIECHERT-ROTHER, S. (2008): Jugendarrest und ambulante Maßnahmen. Anspruch und Wirklichkeit des 1. JGGÄndG; eine empirische Untersuchung. Bonn.
- [265] RÖSNER, D. (1990): Erziehung und Strafe - die verkannte Zweispurigkeit des Jugendstrafrechts. In: Wolff, J. & Marek, A. (Hrsg.): Erziehung und Strafe. Jugendstrafrecht in der Bundesrepublik Deutschland und Polen. Grundfragen und Zustandsbeschreibung. Bonn, S. 18-27.
- [266] ROOS, H. (2011): Eckpunkte zum Jugendarrest. In: In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 60 (2), S. 100-103.
- [267] ROTHEGANG, G.-W. (2009): Entwicklungspsychologie. 2. Aufl. Stuttgart.
- [268] ROTHERMUND, K. & BRANDTSTÄDTER, J. (1997): Entwicklung und Bewältigung: Festhalten und Preisgeben von Zielen als Formen der Bewältigung von Entwicklungsproblemen. In: Tesch-Römer et al. (Hrsg.): Psychologie der Bewältigung. Weinheim, S. 120-133.

- [269] RUTTER, M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanism. In: Rolf, J., Masten, A.S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K.H. & Weintraub, S. (Hrsg.): Risk and protective factors in the development of psychopathology. New York, pp. 181-214.
- [270] SAMPSON, R.J. & LAUB, J.H. (1993): Crime in the making. Pathways and turning points through life. Cambridge.
- [271] SCHÄFFER, P. (2002): Jugendarrest-eine kritische Betrachtung. In: DVJJ-Journal 13 (1), S. 43-47.
- [272] SCHAFFSTEIN, F. (1970): Zur Problematik des Jugendarrests. In: Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft 82 (4), S. 853-895.
- [273] SCHAFFSTEIN, F. & BEULKE (2002): Jugendstrafrecht. Eine systematische Darstellung. 14. Aufl. Stuttgart.
- [274] SCHERR, A. (Hrsg.)(2006): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen/Wiesbaden.
- [275] SCHIFFERS, B. (2005): Lernbausteine Life-Kompetenz. Für das Leben lernen im Jugendnetz. Weinheim/München.
- [276] SCHLEE, J. (1989): Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, H. & Neukäter, H. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik; Bd. 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin.
- [277] SCHMIDT, S., PETERMANN, F., BRÄHLER, E., STÖBEL-RICHTER, Y & KOGLIN, U. (2012): Körperbildwahrnehmung als Risikofaktor für chronischen Stress. In: Kindheit und Entwicklung 21 (4), S. 227-237.
- [278] SCHNEEKLOTH, U. (2010): Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a.M, S. 129-164.
- [279] SCHNEIDER, H.-J. (2001): Kriminologie für das 21. Jahrhundert. Schwerpunkte und Fortschritte der internationalen Kriminologie. Überblick und Diskussion. Münster.
- [280] SCHÖNBÄCHLER, M.-T. et al. (2010): Die Zeit der Pädagogik - Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schönbachler et al. (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Basel, S. 7-9.

- [281] SCHÖNPFLUG, W. & SCHÖNPFLUG, U. (1997): Psychologie. 4. Aufl. Weinheim.
- [282] SCHRÖDER, A. (1999): „Beziehungsarbeit“ mit Jugendlichen - emanzipatorische Vorstellungen zur Gestaltung der Intersubjektivität (II). In: deutsche jugend 47 (9), S. 385-390.
- [283] SCHRÖDER, H. (2001): Didaktisches Wörterbuch. 3. Aufl. München.
- [284] SCHRÖDER, H. (2002): Lernen - Lehren - Unterricht. 2. Aufl. München.
- [285] SCHUMANN, K.F. (1985): Jugendarrest und/oder Betreuungsweisung. Empirische Untersuchungen über die Anwendungs- und Vollzugspraxis im Lande Bremen. Bremen.
- [286] SCHWABE, M. (2008): Leitlinien zur Anwendung von Zwang in Einrichtungen der Erziehungshilfe (Anhang). In: Schwabe, M. (Hrsg.) Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken. München/Basel, S. 196-200.
- [287] SCHWABE, M., EVERS, T. & VUST, D. (2008): Zwang im Rahmen von Hilfeprozessen. Eine erste Klärung von Begriffen und Zusammenhängen. In: Schwabe, M. (Hrsg.) Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken. München/Basel, S. 16-43.
- [288] SCHWEGLER, K. (1999): Dauerarrest als Erziehungsmittel für junge Straftäter. Eine empirische Untersuchung über den Dauerarrest in der Jugendarrestanstalt Nürnberg vom 10. Februar bis 28. Mai 1997. München.
- [289] SEITTER, W. (2011): Pädagogische Felder. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 87-92.
- [290] SIEBENTHAL, K. v. & LARGO, R. H. (1996). Frühkindliche Risikofaktoren: Ihre Auswirkungen und Bedeutung für die spätere Entwicklung. Kindheit und Entwicklung 5 (1), 36-44.
- [291] SIEGRIST, U. (2010): Der Resilienzprozess. Ein Modell zur Bewältigung von Krankheitsfolgen im Arbeitsleben. Wiesbaden.
- [292] SMOLKA, D. (2004): Schülermotivation. Konzepte und Anregungen für die Praxis. München.
- [293] SOARES, C. (2000): Aspects of youth, transitions, and the end of certainties. In: International Social Science Journal 52 (164), pp. 209-217.

- [294] SONNEN, B.-R. (2011): § 16 Jugendarrest. In: Diemer, H., Schatz, H. & Sonnen, B.-R.: Jugendgerichtsgesetz mit Jugendstrafvollzugsgesetzen. 6. Aufl. Heidelberg, S. 130-139.
- [295] SPECK, O. (1984): Verhaltensstörung, Psychopathologie und Erziehung. 2. Aufl. Berlin.
- [296] SPECK, O. (1996): Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München.
- [297] STAPF, K. (2012): Time-Out-Räume: Chancen ihrer Gestaltung. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Leitender Mitarbeiter/-innendes Pflege- und Erziehungsdienstes Kinder- und jugendpsychiatrischer Kliniken und Abteilungen e.V. (Hrsg.): Blickpunkt Deeskalation und Freiheitsentzug. Deeskalierende und freiheitsentziehende Maßnahmen in Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe. Nordstedt, S. 291-324.
- [298] STATISTISCHES BUNDESAMT (2008): Familienland Deutschland. [Online]. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2008/Familienland/Pressebrochure_Familienland.pdf?_blob=publicationFile [08.05.2013]
- [299] STATISTISCHES BUNDESAMT (2012a): Schulen auf einen Blick. [Online]. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuerSchulenBlick0110018129004.pdf?_blob=publicationFile [28.05.2013]
- [300] STATISTISCHES BUNDESAMT (2012b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Adoptionen. [Online]. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/Adoptionen5225201117004.pdf?_blob=publicationFile [03.05.2013]
- [301] STATISTISCHES BUNDESAMT (2012c): Strafverfolgung. [Online]. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Rechtspflege/StrafverfolgungVollzug/Strafverfolgung2100300117004.pdf?_blob=publicationFile [24.05.2013]
- [302] STATISTISCHES BUNDESAMT (2012d): Statistisches Jahrbuch 2012. Bevölkerung, Familien, Lebensformen. [Online]. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/GesellschaftundStaat/Bevoelkerung.pdf?_blob=publicationFile [10.06.2013]

- [303] STEFFEK, F. (2010a): Verbraucherführerschein: Gesunde Ernährung. Vermittlung lebenspraktischer Kompetenzen an Förderschulen. Buxtehude.
- [304] STEFFEK, F. (2010b): Wie geht's weiter, Leon? Eine Geschichte zum Mitscheiden. 3. Aufl. Buxtehude.
- [305] STEINDORF, G. (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Aufl. Bad Heilbrunn.
- [306] STEINER, G. (2006): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim/Basel, S. 137-202.
- [307] STELLY, W. & THOMAS, J. (2004): Wege aus schwerer Jugendkriminalität. Eine qualitative Studie zu Hintergründen und Bedingungen einer erfolgreichen Integration von mehrfach auffälligen Jungtätern. TüKrim Band 5. [Online]. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-11254> [04.08.2013]
- [308] STRENG, F. (1994): Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht - Überlegungen zum Ideologiecharakter und zu den Perspektiven eines multifunktionalen Systembegriffs. In: Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft 106 (1), S. 60-92.
- [309] STRENG, F. (2008): Jugendstrafrecht. 2. Aufl. Heidelberg.
- [310] STRENG, F. (2012): Jugendstrafrecht. 3. Aufl. Heidelberg.
- [311] STURZBECHER, D. & DIETRICH, P.S. (2007): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung e.V. (DGgKV). Interdisziplinäre Fachzeitschrift. Themenheft Resilienz, Ressourcen, Schutzfaktoren - Kinder, Eltern und Familien stärken, S. 3-24.
- [312] STURZENHECKER, B. (2003): Jugendarbeit ist außerschulische Bildung. In: deutsche jugend 51 (7/8), S. 300-307.
- [313] SUTHERLAND, E.H. (1968): Die Theorie der differentiellen Kontakte. In: Sack, F. & König, R.: Kriminalsoziologie. Frankfurt a.M, S. 395-399.
- [314] SYKES, G.M. & MATZA, D. (1968): Techniken der Neutralisierung: Eine Theorie der Delinquenz. In: Sack, F. & König, R.: Kriminalsoziologie. Frankfurt aM, S. 360-371.
- [315] TANNENBAUM, F. (1953): Crime and the community. New York/London.

- [316] TITZ, A. (2012): Stellungnahme des Deutschen Richterbundes zum Entwurf eines Gesetzes zur Erweiterung der jugendrichterlichen Handlungsmöglichkeiten. Schriftliche Stellungnahme im Rahmen der Anhörung des Rechtsausschusses des Deutschen Bundestages am 23.05.2012.
- [317] THALMANN, D. (2011): Kritische Anmerkungen zum Jugendarrest und seiner praktischen Umsetzung. In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 60 (2), S. 79-83.
- [318] THIERSCH, H. (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 6. Aufl. Weinheim/München.
- [319] THOLE, W. & HUNOLD, M. (2011): Helfen. In: Kade, J., Helsper, W., Lüders, Ch., Egloff, B., Redtke, F.-O. & Thole, W. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 147-154.
- [320] THURICH, E. (2006): pocket politik. Demokratie in Deutschland. Neuausg. 2006. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- [321] TÖRNIG, U. (2007): Zum Umgang mit Jugenddelinquenz. In: Santos-Stubbe dos, C. & Törnig, U. (Hrsg.): Kriminologie für die Soziale Arbeit. Wissenschaftliche Beiträge zur Sozialen Arbeit, Bd. 2. Aachen, S. 190–206.
- [322] TRENCZEK, T. (2003): Die Mitwirkung der Jugendhilfe im Strafverfahren. Konzeption und Praxis der Jugendgerichtshilfe. Weinheim.
- [323] TÜCKE, M. (2001): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer. Münster.
- [324] TUCCI, I. (2008): Lebenssituation von Migranten und deren Nachkommen in Deutschland. In: Datenreport 2008: Der Sozialbericht für Deutschland. Kapitel 7: Sozialstruktur und soziale Lagen. Reutlingen.
- [325] TULODZIECKI, G., HERZIG, B. & BLÖMEKE, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn.
- [326] VEHRE, E. (1980): Vom Wärter zum Erzieher: Das Berufsbild des allgemeinen Vollzugsdienstes und des Werkdienstes in einem erziehungs- und behandlungsorientierten Jugendstrafvollzug. Lingen.
- [327] VELTHAUS, G. (2005): Erziehung und Lebens-Zeit. Erziehung als Erfüllung oder Unterdrückung gegenwärtigen Lebens. Baltmannsweiler.
- [328] VIETZE, R. (2004): Der Einstiegsarrest - eine zeitgemäße Sanktion? Neue Sanktionsformen im Jugendstrafrecht. Berlin.

- [329] VILHJALMSSON, R., KRISTJANSÐOTTIR, G. & WARD, D. (2012): Bodily Deviations and Body Image in Adolescence. In: *Youth Society* 44 (3), pp. 366-384.
- [330] WAGNER, R.F., HINZ, A, RAUSCH, A. & BECKER, B. (2009): Modul pädagogische Psychologie. Bad Heilbrunn.
- [331] WALKENHORST, P. (2000): Animative Freizeitgestaltung im Strafvollzug als pädagogische Herausforderung. In: *DVJJ-Journal* 11 (3), S. 265–277.
- [332] WALKENHORST, P. (2002): „Gute Schulen“ im Jugendstrafvollzug – Jugendstrafvollzug als „gute Schule“ – Überlegungen zu Voraussetzungen und Möglichkeiten. In: Bereswill, M. & Höynck, T. (Hrsg.): *Jugendstrafvollzug in Deutschland – Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder: Beiträge aus Forschung und Praxis*. Godesberg, S. 319-355.
- [333] WALKENHORST, P. (2004): Leben in der „schwierigen Freiheit“: Skizzen zum eigentlichen Fluchtpunkt pädagogischer Arbeit im Jugendstrafvollzug (Teil II). In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 2 (4), S. 416-425.
- [334] WALKENHORST, P. (2007): Erziehung im Jugendstrafvollzug?! In: Benzler, S. (Hrsg.): *Jugendstrafvollzug. Neue Gesetze - Neue Perspektiven?* Rehburg-Loccum, S. 69-80.
- [335] WALKENHORST, P. (2008): Rehabilitationspädagogische Perspektiven des Jugendstrafvollzugs. In: Reiser, H., Dlugosch, A. & Willmann, M. (Hrsg.): *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen – Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung*. Hamburg, S. 191–214.
- [336] WALKENHORST, P. (2010): Zeit und pädagogisches Handeln. In: *Thema Jugend* 8 (2), S. 4-7.
- [337] WALKENHORST, P. (2012): Stellungnahme zum Entwurf eines Jugendarrestvollzugsgesetzes NRW. Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 16/746. Gesetz zur Regelung des Jugendarrestvollzuges in Nordrhein-Westfalen. *JAVollzG NRW*. Stn. 16/228.
- [338] WALKENHORST, P. & BIHS, A. (2011): Kriminalität junger Menschen: Grundlagen - Entwicklungen - jugendstrafrechtliche Behandlung und förderschulische Interventionsperspektiven. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (7), S. 244-256.
- [339] WALKENHORST, P. & FEHRMANN, S. (in Druck): Jugendhilfe und Justiz. In: Macsenaere, M., Knab, E., Hiller, S. & Esser, K. (Hrsg.): *Grundlagen der Erziehungshilfen - für Studium und Praxis*. Freiburg.

- [340] WALTER, M. (1992): Über die Fortentwicklung des Jugendstrafrechts. In: Neue Zeitschrift für Strafrecht 12 (10), S. 470-477.
- [341] WALTER, M. (2005): Jugendkriminalität. 3. Aufl. Düsseldorf.
- [342] WALTER, M. (2012): Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Landesregierung. Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 16/746. Gesetz zur Regelung des Jugendarrestvollzuges in Nordrhein-Westfalen. JAVollzG NRW. Stn. 16/225.
- [343] WALTER, M. & NEUBACHER, F. (2011): Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung. 4. Aufl. Stuttgart.
- [344] WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D. (2011): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 12. Aufl. Bern.
- [345] WERNER, E. (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Aufl. München/Basel, S. 20-31.
- [346] WERNER, E. & SMITH, R.S. (1989): Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. New York.
- [347] WEYEL, F.H. (2003): Im Jugendstrafrecht brauchen wir weder Erziehung noch Verschärfung. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 1 (4), S. 406-409.
- [348] WINKEL, S., PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (2006): Lernpsychologie. Paderborn.
- [349] WOLF, K. (2010): Machtstrukturen in der Heimerziehung. In: Neue Praxis, 40 (6), S. 539-557.
- [350] WOLFF, J. (1986): Die Entwicklung der Gesetzgebung im Jugendstrafrecht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 7 (2), S. 123-142.
- [351] WOOLFOLK, A. (2008): Pädagogische Psychologie. 10. v. U. Schönpflug bearb. u. übers. Aufl. München.
- [352] WULF, R. (1989): Jugendarrest als Trainingszentrum für soziales Verhalten. In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 38 (2), S. 93-102.
- [353] WULF, R. (2010): Diskussionsentwurf für ein Gesetz über stationäres soziales Training ("Jugendarrestvollzugsgesetz"). In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 21 (2), S. 191-196.

- [354] WULF, R. (2011): Jugendarrestvollzug: Quo vadis? In: Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 60 (2), S. 104-107.
- [355] WUSTMANN, C. (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim/Basel.
- [356] ZADDACH, R. (2011): Bezugssysteme in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Leitender Mitarbeiter/-innen des Pflege- und Erziehungsdienstes Kinder- und jugendpsychiatrischer Kliniken und Abteilungen e.V. (Hrsg.): Blickpunkt Deeskalation und Freiheitsentzug. Deeskalierende und freiheitsentziehende Maßnahmen in Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendhilfe. Norderstedt, S. 65-80.
- [357] ZAHALKA, A. (1988): Spielen und Beschäftigen. In: Flosdorf, P. (Hrsg.): Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg.
- [358] ZARRETT, N. & ECCLES, J. (2006): The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. In: New Directions for Youth Development 111 (3), S. 13-28.
- [359] ZENTRUM BAYERN FAMILIE UND SOZIALES BAYERISCHES LANDESJUGENDAMT (2009): Sozialpädagogische Diagnose. Arbeitshilfe zur Feststellung des erzieherischen Bedarfs. München.

Abkürzungsverzeichnis

AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AV	Ausführungsverordnung
AVD	Allgemeiner Vollzugsdienst
BewHSt	Bewährungshilfestatistik
BFS	Berufsfachschule
BGJ	Berufsgrundschuljahr
BKA	Bundeskriminalamt
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BT	Bundestag
BtMG	Betäubungsmittelgesetz
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BzgA	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DRB	Deutscher Richterbund
Drs.	Drucksache
DurchführungsVO	Durchführungsverordnung
DVJJ	Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V.
EK III	Enquêtekommission III
ERJOSSM	European Rules for Juvenile Offenders Subject to Sanctions and Measures
EStA	Ergänzende Starthilfen für Arrestanten
GG	Grundgesetz
HJ	Hitlerjugend
JAA	Jugendarrestanstalt
JAGO	Jugendarrestgeschäftsordnung
JAVollzG	Jugendarrestvollzugsgesetz
JAVollzO	Jugendarrestvollzugsordnung
JGG	Jugendgerichtsgesetz
JGGÄndG	Gesetz zur Änderung des Jugendgerichtsgesetzes
JIM	Jugend, Information und (Multi-)Media

JStVollzG	Jugendstrafvollzugsgesetz
JugendarrestVO	Verordnung zur Ergänzung des Jugendstrafrechts
KFN	Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen
LT	Landtag
NJW	Neue Juristische Woche
NStZ	Neue Zeitschrift für Strafrecht
PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
PsychKG	Psychisch-Kranken-Gesetz
RGBl.	Reichsgesetzblatt
RiJAVollzO	Landesrechtliche Verwaltungsrichtlinien zur Jugendarrestvollzugsordnung
RJGG	Reichsjugendgerichtsgesetz
Rn.	Randnummer
SGB VIII	Sozialgesetzbuch VIII
StGB	Strafgesetzbuch
SVS	Strafverfolgungsstatistik
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
ZBFS	Zentrum Bayern Familie und Soziales Bayerisches Landesjugendamt

Abbildungsverzeichnis

1	Inhaltliche Kategorien des Risikofaktorenmodells (adaptiert nach Beelmann & Raabe 2007, 49f. und Petermann et al. 1998, 204f.)	67
2	Kriminologische Theorien (eigene Übersicht)	88
3	Entwicklung der Arrestverhängung im Vergleich zu den Sanktionen nach Jugendstrafrecht insgesamt (adaptiert von Ostendorf 2011, 186)	215
4	In 2011 zu Jugendarrest verurteilte junge Menschen nach Deliktarten (Statistisches Bundesamt 2012)	218
5	In 2011 zu Jugendarrest verurteilte junge Menschen nach Altersgruppen (Statistisches Bundesamt 2012c)	218
6	In 2011 zu Jugendarrest verurteilte junge Menschen nach Geschlecht (Statistisches Bundesamt 2012c)	219
7	Vorbelastungen bei zu Jugendarrest verurteilten jungen Menschen (adaptiert von Heinz 2011, 76)	220
8	Rückfallrate und stationäre Folgeentscheidungen nach Jugendarrest (adaptiert von Jehle et al. 2003, 57)	220
9	Monatliche Belegung aller Anstalten in 2009	295
10	Arrestformen	324
11	Rechtstitel/Gutachten	327
12	Stammdaten	327
13	Korrespondenz/Verträge	328
14	Checklisten, Evaluations- und Abschlussdokumente	329
15	Arbeitsabsprache und Förder-/Beratungsplan	329
16	Situationserfassungsbogen	330
17	Schlussbericht	331
18	Altersverteilung der Arrestierten II	333
19	Gegenwärtig und ehemals besuchte Schulformen der Arrestierten	338
20	Schulabschlüsse der Arrestierten	339
21	Ausbildungssituation der Arrestierten	341

Tabellenverzeichnis

1	Entwicklungsaufgaben und –bereiche des Jugendalters (eigene Übersicht)	29
2	Autonomieentwicklung als curricularer Baustein (eigene Übersicht) . . .	34
3	Körperliche Entwicklung als curricularer Baustein (eigene Übersicht) . .	36
4	Kognitive Entwicklung als curricularer Baustein (eigene Übersicht) . . .	39
5	Identitätsentwicklung als curricularer Baustein (eigene Übersicht) . . .	42
6	Peer-Kontakte/Romantische Beziehungen als curricularer Baustein (ei- gene Übersicht)	47
7	Freizeitgestaltung als curricularer Baustein (eigene Übersicht)	50
8	Umgang mit Schule als curricularer Baustein (eigene Übersicht)	54
9	Berufswahl als curricularer Baustein (eigene Übersicht)	57
10	Werthaltung und Partizipation als curricularer Baustein (eigene Übersicht)	61
11	Risikofaktoren des Kindes- und Jugendalters (modifiziert nach v. Sie- benthal & Largo 1996, 36ff.; Resch et al. 1999, 23f.; Beelmann & Raabe 2007, 111)	68
12	Schutzfaktoren der Entwicklung (nach Werner & Smith 1989)	69
13	Entwicklungsaufgaben und Krisen im Jugendalter (nach Resch et al. 1999, 296)	71
14	Erweiterung der curricularen Bausteine um Risiko- und Schutzfaktoren (eigene Übersicht)	84
15	Typen der Anpassung nach Merton (1995, 135ff.)	91
16	Techniken der Neutralisierung nach Sykes & Matza (1968, 365)	94
17	Erweiterung der curricularen Bausteine um die kriminologischen Erklä- rungsmodelle (eigene Übersicht)	114
18	Zusammenfassung und Kritik der kriminologischen Theorien (eigene Über- sicht)	115
19	Klassisches Konditionieren (eigene Übersicht)	132
20	Operantes Konditionieren (eigene Übersicht)	133
21	Sozial-kognitive Lerntheorie (eigene Übersicht)	134
22	Erweiterung der curricularen Bausteine um „Grundlagen der Erziehung im Jugendarrest“ (eigene Übersicht)	152
23	Comparative Dominant Values of the Long-Term and the Short-Therm Therapist (adapiert von Budman & Gurman 1988, 11)	158

24	Methodische Vorüberlegungen zur Ausgestaltung eines kurzzeitpädagogischen Angebots (eigene Übersicht)	161
25	Erweiterung der curricularen Bausteine um die Spezifika der Kurzzeitpädagogik und der Pädagogik unter Bedingungen des Freiheitsentzuges (eigene Übersicht)	169
26	Übersicht über die JAAen in Deutschland (eigene Übersicht)	210
27	Übersicht über die Arresträume bei Amtsgerichten in Deutschland (eigene Übersicht)	212
28	Durchschnittsbelegung der JAAen pro Tag in den Bundesländern zwischen 2005 und 2007 (nach Jaeger 2010, 66)	213
29	Aufschlüsselung der zwischen 1950 und 2009 verhängten Zuchtmittel . .	214
30	Aufschlüsselung der zwischen 1950 und 2011 verhängten Arreste nach Arrestarten (adaptiert und erweitert auf der Grundlage von Ostendorf 2011, 189)	216
31	Überblick über die aktuelle Arrestvollzugsforschung (eigene Übersicht) .	222
32	Ausgewählte Zeiträume bis zum Arrestantritt nach Pohlmann & Kobes (2003, 373) und Schwegler (1999, 219)	223
33	Personalausstattung und -qualifikation nach Pohlmann & Kobes (2003, 373)	224
34	Personalqualifikation nach Jaeger (2010, 83)	225
35	Inhaltliche Angebote nach Kobes & Pohlmann (2003, 373) und Jaeger (2010, 84)	228
36	Stichprobenauswahl nach den vorgenommenen Schichtungen	289
37	Zeitliche Abfolge der einzelnen Planungs- und Untersuchungsschritte . .	291
38	Belegungsfähigkeit der jeweiligen JAAen	294
39	Entwicklung der Arrestantenzahlen zwischen 2005 und 2009	294
40	Aufnahmerituale	296
41	Personenkreis, zu dem Telefonkontakt gestattet ist	298
42	Anlässe, zu denen Ausführungen stattfinden	299
43	Anlässe, zu denen Ausgänge gewährt werden	299
44	Anlässe, zu denen die Arrestierten beurlaubt werden	299
45	Kontaktaufnahme zu Eltern und Angehörigen	300
46	Vernetzung mit Einrichtungen der Jugendhilfe	300
47	Vernetzung mit weiteren Einrichtungen	301
48	Kooperation mit anderen JAAen	301
49	Formen der Öffentlichkeitsarbeit	302
50	Durchschnittliche wöchentliche Anwesenheit der Vollzugsleitung in Stunden	303

51	Personalgruppe mit der pädagogischen Gesamtverantwortung	303
52	Planstellen der JAAen nach Dienstgruppen	304
53	Betreuungsschlüssel des Sozialdienstes	304
54	Anzahl des anwesenden Personals nach Früh-, Spät- und Nachtdienst .	305
55	Externe Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	305
56	Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in den letzten 7 Tagen in der JAA tätig waren	306
57	Anzahl der Arresträume	307
58	Ausstattung der Arresträume	308
59	In den Arresträumen erlaubte Gegenstände	308
60	Ausstattung des besonders gesicherten Arrestraums	309
61	Arbeitsräume in der JAA	309
62	Versorgungsräume der JAA	310
63	Ausstattung der Sporthalle	310
64	Ausstattung des Außengeländes	311
65	Hausordnung	311
66	Regelung der Mahlzeiten	312
67	Regelungen bezüglich der Bücherausleihe	312
68	Rahmendaten zu den Arbeitsmöglichkeiten	313
69	Mögliche Arbeitsfelder der JAA	314
70	Angebot von/Ermöglichung der Teilnahme an schulischen Inhalten . . .	314
71	Vorliegen eines übergreifenden Konzepts der Freizeitgestaltung	315
72	Angebote zur Freizeitgestaltung	315
73	Erlaubte Einzelaktivitäten auf dem Arrestraum	316
74	Sonstige Angebote zur Tagesgestaltung	316
75	Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat	317
76	Vorhandene Regeln, die das Verhalten der Arrestierten normieren . . .	317
77	Regelungen bezüglich eines Punkte-/Stufensystems	318
78	Vorgesehene Sicherungsmaßnahmen	318
79	Fälle, in denen Hausstrafen angewandt werden	319
80	Formen der angewandten Hausstrafen	319
81	Durchgeführte Vorbereitungen zur Entlassung	320
82	Vermerkte Inhalte im Schlussbericht	321
83	Tatsächliche Stichprobe nach den vorgenommenen Schichtungen	323
84	Häufigkeitsverteilungen der Arrestdauer bezogen auf alle Arrestformen	324
85	Häufigkeitsverteilungen der Arrestdauer bezogen auf Dauerarrest	325
86	Zeiträume zwischen Bezugsstrafat und Urteil	325
87	Zeiträume zwischen Urteil bzw. Beschluss und Arrestantritt	326
88	Zeiträume zwischen Bezugsstrafat und Arrestantritt	326
89	Altersverteilung der Arrestierten I	332

90	Familiäre Situation der Arrestierten	334
91	Berufliche Situation der Eltern	335
92	Lebenssituation der Eltern	335
93	Familienstand der Eltern	336
94	Bindungserfahrungen der Arrestierten	336
95	Aktuell die Arrestierten belastenden Lebensereignisse	337
96	Peergroup der Arrestierten	338
97	Bewältigung schulischer Anforderungen	340
98	Ausbildungs- und Berufssituation der Arrestierten	340
99	Berufswünsche der Arrestierten und Bewerbungssituation	342
100	Physische Gesundheit der Arrestierten	342
101	Psychische Gesundheit der Arrestierten	343
102	Sozioökonomische Situation der Arrestierten	343
103	Vergangene oder gegenwärtige Jugendhilfemaßnahmen (Hilfen zur Erziehung)	344
104	Vergangene oder gegenwärtige psychiatrische Hilfen	344
105	Strafrechtliche Vorbelastung der Arrestierten I	345
106	Strafrechtliche Vorbelastung der Arrestierten II	346
107	Delikt, das zur gegenwärtigen Arrestverurteilung führte	346
108	Erweiterung der erziehungswissenschaftlich fundierten theoretischen Grundlagen und curricularen Bausteine für die pädagogische Ausgestaltung des Jugendarrests auf der Basis der empirischen Befunde	377
109	Zielführende Methoden und Materialien für die Themenbausteine des Kerncurriculums (eigene Übersicht)	395
110	Tag 1 des Kerncurriculums (eigene Übersicht)	397
111	Tag 2 des Kerncurriculums (eigene Übersicht)	398
112	Tag 3 des Kerncurriculums (eigene Übersicht)	399

Anhang A

Fragebogen zur Befunderhebung der gegenwärtigen Ausgestaltung des Jugendarrests in Nordrhein-Westfalen

I. Bestandsaufnahme Arrestanstalten (Justizministerium)

I.I Bitte tragen Sie die jeweilige Anzahl der Arrestplätze ein:

Arrestanstalt	Anzahl der Arrestplätze
JAA Bottrop	
JAA Düsseldorf	
JAA Essen	
JAA Lünen	
JAA Remscheid	
JAA Wetter	

I.II Einrichtungen zum Vollzug von Freizeitarrrest in Ihrem Bundesland außerhalb von Jugendarrestanstalten: Wie viele Arrestplätze haben diese insgesamt? An welche Gebäude/Institutionen sind diese angegliedert?

	Anzahl Plätze	Übergeordnete Einrichtung (Gerichtsgebäude etc.)
Freizeitarrest 1		
Freizeitarrest 2		
Freizeitarrest 3		
...		
Freizeitarrest 25		

I.III Sind die Arrestanstalten in Ihrem Bundesland einer Vollzugseinrichtung des Jugend- und Erwachsenenvollzuges angegliedert?

-jeweils Mehrfachnennungen möglich-

JAA Bottrop

Angliederung in folgender Form und an folgenden Typus:

- Arrestanstalt ist eigenständig *-wenn ja, dann weiter mit JAA Düsseldorf-*

Die Anstalt ist:

- Angegliedert an Erwachsenenvollzug Männer (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Jugendvollzug (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Frauenvollzug (inkl. U-Haft)
- Baulich angegliedert
- Verwaltungstechnisch angegliedert
- Personell angegliedert (gemeinsame Dienstpläne)
- Leitungsbezogen angegliedert (Personalunion von Anstalts- und Vollzugsleiter)

JAA Düsseldorf

Angliederung in folgender Form und an folgenden Typus:

- Arrestanstalt ist eigenständig *-wenn ja, dann weiter mit JAA Essen-*

Die Anstalt ist:

- Angegliedert an Erwachsenenvollzug Männer (inkl. U-Haft)

- Angegliedert an Jugendvollzug (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Frauenvollzug (inkl. U-Haft)
- Baulich angegliedert
- Verwaltungstechnisch angegliedert
- Personell angegliedert (gemeinsame Dienstpläne)
- Leitungsbezogen angegliedert (Personalunion von Anstalts- und Vollzugsleiter)

JAA Essen

Angliederung in folgender Form und an folgenden Typus:

- Arrestanstalt ist eigenständig *-wenn ja, dann weiter mit JAA Lünen-*

Die Anstalt ist:

- Angegliedert an Erwachsenenvollzug Männer (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Jugendvollzug (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Frauenvollzug (inkl. U-Haft)
- Baulich angegliedert
- Verwaltungstechnisch angegliedert
- Personell angegliedert (gemeinsame Dienstpläne)
- Leitungsbezogen angegliedert (Personalunion von Anstalts- und Vollzugsleiter)

JAA Lünen

Angliederung in folgender Form und an folgenden Typus:

- Arrestanstalt ist eigenständig *-wenn ja, dann weiter mit JAA Remscheid-*

Die Anstalt ist:

- Angegliedert an Erwachsenenvollzug Männer (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Jugendvollzug (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Frauenvollzug (inkl. U-Haft)

-
- Baulich angegliedert
 - Verwaltungstechnisch angegliedert
 - Personell angegliedert (gemeinsame Dienstpläne)
 - Leitungsbezogen angegliedert (Personalunion von Anstalts- und Vollzugsleiter)

JAA Remscheid

Angliederung in folgender Form und an folgenden Typus:

- Arrestanstalt ist eigenständig *-wenn ja, dann weiter mit JAA Wetter-*

Die Anstalt ist:

- Angegliedert an Erwachsenenvollzug Männer (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Jugendvollzug (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Frauenvollzug (inkl. U-Haft)
- Baulich angegliedert
- Verwaltungstechnisch angegliedert
- Personell angegliedert (gemeinsame Dienstpläne)
- Leitungsbezogen angegliedert (Personalunion von Anstalts- und Vollzugsleiter)

JAA Wetter

Angliederung in folgender Form und an folgenden Typus:

- Arrestanstalt ist eigenständig

Die Anstalt ist:

- Angegliedert an Erwachsenenvollzug Männer (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Jugendvollzug (inkl. U-Haft)
- Angegliedert an Frauenvollzug (inkl. U-Haft)
- Baulich angegliedert
- Verwaltungstechnisch angegliedert

- Personell angegliedert (gemeinsame Dienstpläne)
- Leitungsbezogen angegliedert (Personalunion von Anstalts- und Vollzugsleiter)

II. Entwicklung der Arrestantenzahlen und der Arrestplätze

II.I Wie hat sich die Anzahl der Arrestverurteilungen sowie der Anordnungen zu Ungehorsamsarresten in den letzten fünf Jahren entwickelt?

	2005	2006	2007	2008	2009
Urteilsarreste insg.					
davon Dauerarreste					
davon Kurzarreste					
davon Freizeit-arreste					
Ungehorsamsarreste					

II.II Wie hat sich die Zahl der Arrestanten im Jugendarrest in den letzten fünf Jahren entwickelt?

	2005	2006	2007	2008	2009
Urteilsarreste insg.					
davon Dauerarreste					
davon Kurzarreste					
davon Freizeit-arreste					
Ungehorsamsarreste					

II.III Wie hoch war im Jahre 2009 die Anzahl der zu Jugendarrest Verurteilten, die sich selbst gestellt haben zum Arrestvollzug und derjenigen, die zugeführt wurden?

_____ Selbststeller

_____ zugeführt

III. Planung weiterer Anstalten

III.I Werden gegenwärtig neue Jugendarrestanstalten gebaut, sind solche geplant, werden bestehende Arrestanstalten erweitert oder sind Schließungen vorgesehen? – *Wenn nein, weiter mit Frage III.III-*

-Mehrfachnennungen möglich-

- In Bau
- Geplant
- Vorhandene erweitert
- Schließungen

III.II Wenn ja, über wie viele Plätze sollen die Anstalten jeweils verfügen?

	Neubau	Erweiterung	Anzahl neuer Plätze	Geplante Fertigst.	Zielgruppe	Arrestform
Anstalt 1	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	_____ Plätze	_____ (Datum)	<input type="checkbox"/> Männlich <input type="checkbox"/> Weiblich <input type="checkbox"/> gem. Unterbr.	<input type="checkbox"/> Dauerarr. <input type="checkbox"/> Kurzarr. <input type="checkbox"/> Freizeitarr.
Anstalt 2	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)
Anstalt 3	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

IV. Mitarbeiter

IV.I Mitarbeiterorganisation

IV.I.I Nach welchen Kriterien wird das Personal des Allgemeinen Vollzugsdienstes für die Jugendarrestanstalt ausgesucht? – *Bitte bewerten Sie die unten genannten Kriterien hinsichtlich ihrer Priorität für die Personalauswahl wobei 1 = geringe Priorität und 6 = sehr hohe Priorität bedeutet-*

	1	2	3	4	5	6
(jugend-)pädagogische Vorbildung (z.B. Erzieher)						
(psychische) Entlastung von Mitarbeitern des (Jugend-)Strafvollzuges						
besondere freizeitpädagogische Befähigung						
sportliche Befähigung						
Erfahrung in der Jugenderziehung						

IV.II Mitarbeiterausbildung

IV.II.I Erhalten die Mitarbeiter des Allgemeinen Vollzugsdienstes, die im Jugendarrest arbeiten, eine gesonderte kurzzeitpädagogische Ausbildung?

- Ja
- Nein

IV.II.II Welche der folgenden Komponenten beinhaltet die Ausbildung für das Personal des allgemeinen Vollzugsdienstes, das im Arrestvollzug eingesetzt werden soll:

- Erste-Hilfe-Kurs
- Pädagogik des Jugendalters
- Grundkenntnisse der Entwicklungspsychologie
- Grundkenntnisse über Theorien des Lernens und Verhaltens
- Entstehungszusammenhänge und Hintergründe von Jugendkriminalität
- Prävention
- Gruppenprozesse und -dynamiken
- Gesprächsführung und Mediation
- Konfliktlichtung und Deeskalation
- Soziales Training mit Jugendlichen
- Freizeitpädagogik
- Erwerben des Sportübungsleiterscheins
- Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik
- Theorie und Praxis der Kurzzeitpädagogik

1. Rahmendaten zur Arrestanstalt

1.1 Über wie viele Arrestplätze verfügt Ihre Anstalt?

_____ Plätze

1.2 Wie hoch war 2009 die monatliche Belegungszahl?

	Zahl der Arrestanten
Januar 2009	
Februar 2009	
März 2009	
April 2009	
Mai 2009	
Juni 2009	
Juli 2009	
August 2009	
September 2009	
Oktober 2009	
November 2009	
Dezember 2009	

1.3 Wie sieht bei Ihnen die Ladungspraxis aus?

- Ladung nur durch die Gerichte
- Ladung nur durch die Arrestanstalt
- Ladung durch die Gerichte und durch die Arrestanstalt

1.4 Wie verfahren Sie mit zu Arrest Verurteilten, die noch zur Schule gehen?

- Ladung nur in den Schulferien
- Ladung während der Schulzeit
- Ladung in den Schulferien und während der Schulzeit

1.5 Werden bei Ihnen

- ausschließlich männliche Arrestanten
- ausschließlich weibliche Arrestanten
- männliche und weibliche ArrestantInnen in einer Anstalt, aber bei durchgehend getrenntem Vollzug
- männliche Arrestanten und weibliche ArrestantInnen in einer Anstalt bei gemeinsamem Vollzug

untergebracht?

1.6 Dürfen die Arrestanten in Ihrer Arrestanstalt rauchen?

14–unter 18-Jährige:

- Ja
- Nein

18–unter 21- Jährige:

- Ja
- Nein

1.7 Wie erfolgt regelmäßig die Unterbringung während der Nachtruhe (Einzelbelegung/Mehrfachbelegung)?

- Nur Einzelbelegung
- Einzel- und Mehrfachbelegung

1.8 Ist das Tragen von Anstaltskleidung für die jungen Arrestanten Pflicht? - *Wenn nein, weiter mit Frage 1.10-*

- Ja
- Nein

1.9 Wenn ja, warum?

- erzieherische Gründe, und zwar: _____

- Anpassung an die Gepflogenheiten der Vollzugsanstalt, an die die JAA angegliedert ist

2. Weibliche Arrestantinnen

Der folgende Abschnitt bezieht sich nur auf die Unterbringung weiblicher Arrestantinnen. Sind in Ihrer Arrestanstalt keine weiblichen Arrestantinnen untergebracht, fahren Sie bitte mit Frage 3.1.1 fort.

2.1 Wird bei Ihnen Arrest an jungen Müttern vollzogen?

- Ja
 Nein

2.2 Sind bei Ihnen schwangere Mädchen arrestiert?

- Ja
 Nein

2.3 Wenn ja, bis zu welchem Monat der Schwangerschaft nehmen Sie diese auf?

Bis zum _____ Monat

2.4 Werden junge Arrestantinnen, die sich in der Stillzeit befinden, vom Arrest befreit?

- Ja
 Nein

2.5 Wenn ja, für wie lange?

_____ Monate

2.6 Werden junge Arrestantinnen, die sich im Mutterschutz befinden, vom Arrestvollzug befreit?

- Ja
 Nein

2.7 Wenn ja, für wie lange?

_____ Wochen

2.8 Ab wann nehmen Sie junge Arrestantinnen, die entbunden haben, auf? Ab _____
Wochen nach der Geburt

2.9 Wie erfolgt in der Zeit des Arrests die Unterbringung der Kinder junger Arrestantinnen?

- Bei Angehörigen
- In der Arrestanstalt mit der Mutter
- In einem Kinderheim
- In einer Pflegefamilie

2.10 Welche speziellen Angebote gibt es für schwangere Arrestantinnen?

- Keine
- Geburtsvorbereitungskurse
- Kurse zur Säuglings-/ Kinderpflege
- Kurse zur Kindererziehung
- Schwangerschaftsgymnastik
- Schwangerenkost

3. Die Mitarbeiter

3.1 Allgemein

3.1.1 Wie viele Stunden ist der Vollzugsleiter durchschnittlich pro Woche in der Arrestanstalt anwesend?

_____ Std./Woche

3.1.2 Wer trägt in Ihrer Arrestanstalt die pädagogische Gesamtverantwortung? –*Bitte die Profession/Amtsbezeichnung angeben-*

_____ Std./Woche

3.1.3 Erhalten die Mitarbeiter regelmäßig Supervision (bezogen auf die letzten 12 Monate)? – *Wenn nein, weiter mit Frage 3.1.5-*

3.1.4 Wenn ja, wie oft?

3.1.5 Erhalten die Mitarbeiter regelmäßig (mind. zweimal jährlich) Fortbildungen?

Ja

Nein

3.1.6 Wie viele Personalstellen sind jeweils den Anstalten zugeordnet? – *Bitte die Stellenanzahl angeben-*

Allgemeiner Vollzugsdienst: _____

Verwaltungsleiter: _____

Dienstleiter: _____

Psychologen: _____

Sozialarbeiter: _____

Lehrer: _____

Pfarrer: _____

Sonstige: _____

3.1.7 Wie viele feste Mitarbeiter sind in der Regel gleichzeitig anwesend? – *Bitte geben Sie die Anzahl an-*

Frühdienst (bitte Zeiten eintragen: ____:____ Uhr - ____:____ Uhr):

Allgemeiner Vollzugsdienst: _____

Psychologen: _____

Sozialarbeiter: _____

Lehrer: _____

Sonstige: _____

Spätdienst (bitte Zeiten eintragen: ____:____ Uhr - ____:____ Uhr):

Allgemeiner Vollzugsdienst: _____

Psychologen: _____

Sozialarbeiter: _____

Lehrer: _____

Sonstige: _____

Nachtdienst (bitte Zeiten eintragen: ____:____ Uhr - ____:____ Uhr):

Allgemeiner Vollzugsdienst: _____

Psychologen: _____

Sozialarbeiter: _____

Lehrer: _____

Sonstige: _____

3.2 Externe und ehrenamtliche Mitarbeiter

3.2.1 Welche externen Mitarbeiter (Mitarbeiter auf Honorarbasis) beschäftigen Sie?

- Arzt
- Psychiater
- Pfarrer
- Drogenberater
- Schuldnerberater

-
- Psychologe
 - Sozialarbeiter/ -pädagoge
 - Sonstige: _____

3.2.2 Welche ehrenamtlichen Mitarbeiter sind in den letzten 7 Tagen in Ihrer Arrestanstalt gewesen?

- StudentInnen im Rahmen von Hochschulprojekten
- Mitglieder von kirchlichen Gruppen
- Sportverein/Sportler
- Privatinitiativen
- Sonstige: _____

4. Die Vollzugseinrichtung

4.1 Wie viele Arresträume gibt es?

_____ Einzelarresträume

_____ Räume für Mehrfachbelegung

4.2 Wie viele Arrestanten werden ggf. in der Regel in einem auf Mehrfachbelegung ausgerichteten Arrestraum untergebracht?

_____ Arrestanten

4.3 Verfügt jeder Haftraum über ein WC?

- Ja
- Nein

4.4 Wenn nein, wie viele Arrestanten teilen sich ein WC?

4.5 Verfügt jeder Haftraum über eine Dusche?

Ja

Nein

4.6 Wenn nein, wie viele Arrestanten teilen sich eine Dusche?

4.7 Wie oft können die jungen Arrestanten in der Woche duschen?

Beschäftigte Arrestanten: _____

Unbeschäftigte Arrestanten: _____

4.8 Wie sind die Arrestzellen ausgestattet? -*Bitte kreuzen Sie an; Mehrfachnennungen möglich-*

Bett

Schrank

Schreibtisch

Drogenberater

Regal

Waschbecken

WC

Sitzgelegenheiten

Radio

Bücher

Fernsehgerät

Sonstiges: _____

4.9 Sind die Fenster der Hafträume vergittert?

Ja

Nein

4.10 Besteht die Möglichkeit der Wandgestaltung in den Hafträumen (z.B. farbliche Gestaltung, Aufhängen von Postern/ Bildern etc.)?

- Ja
- Nein

4.11 Über welche Arbeitsräume verfügt die Anstalt?

- Holzwerkstatt
- Metallwerkstatt
- Tonwerkstatt
- Gärtnerei
- Kunstatelier
- Malerwerkstatt/ Lackiererei
- Sonstige: _____

4.12 Verfügt die Anstalt über einen gemeinsamen Speisesaal? – *Wenn nein, weiter mit Frage 4.14-*

- Ja
- Nein

4.13 Wenn ja, wie groß ist er (in qm) und über wie viele Sitzplätze verfügt er?

_____ qm

_____ Sitzplätze

4.14 Verfügt die Anstalt über eine Gemeinschaftsküche? Wenn ja, wie groß ist sie (in qm)?

- Nein
- Ja (_____ qm)

4.15 Wie wird die Arrestanstalt mit Essen versorgt?

Selbstständige Versorgung

Externe Essensversorgung

4.16 Gibt es zu jeder Mahlzeit eine vegetarische Alternative?

Nein

Ja

4.17 Gibt es zu jeder Mahlzeit eine Alternative, die religiöse Verzehrregeln berücksichtigt (kein Schweinefleisch, koschere Mahlzeiten etc.)?

Nein

Ja, und zwar: _____

4.18 Gibt es auf der Abteilung/den Abteilungen Kücheneinheiten zur Selbstversorgung der Arrestanten?

Nein

Ja

4.19 Verfügt die Arrestanstalt über eine Bibliothek? – *Wenn nein, weiter mit Frage 4.24-*

Nein

Ja

4.20 Kann jeder Arrestant dort Bücher ausleihen?

Nein

Ja

4.21 Wie viele Bücher dürfen auf einmal ausgeliehen werden?

_____ Bücher

4.22 Wie oft dürfen Bücher ausgeliehen werden?

_____ x/ Woche

4.23 Wird jeder Arrestant bei Arrestbeginn über die Möglichkeit der Bücherausleihe informiert?

- Nein
- Ja

4.24 Verfügt die Arrestanstalt über eine Mediathek? – *Wenn nein, weiter mit Frage 4.26-*

- Nein
- Ja

4. 25 Kann jeder Arrestant dort Medien ausleihen?

- Nein
- Ja

4.26 Verfügt die Arrestanstalt über eine eigene Sporthalle/Sportraum? – *Wenn nein, weiter mit Frage 4.29-*

- Nein
- Ja

4.27 Wenn ja, wie ist sie ausgestattet?

- Bälle
- Matten
- Kletterwand
- Springseile

- Hanteln
- Basketballkörbe
- Tischtennisplatte
- Sonstiges: _____

4.28 Verfügt die Anstalt über ein Außengelände? Wie ist es gestaltet: – *Wenn nein, weiter mit Frage 4.30-*

- Nein
- Ja, und zwar:
 - Rasenfläche, Fläche ca.: _____ qm
 - Asphaltiert
 - Garten/ Beete
 - Gummibesichtung
 - Basketballkörbe
 - Sonstiges: _____

4.29 Wie groß ist das Außengelände (in qm)?

_____ qm

4.30 Gibt es einen Sportplatz? Wenn ja, wie groß ist er (in qm)?

- Nein
- Ja, _____ qm)

4.31 Gibt es dort Sportgeräte? Welche:

- Nein
- Ja, und zwar:
 - Fußballtor(e)
 - Basketballkorb/ -körbe

- Tischtennisplatte
- Kletterwand
- Sonstiges: _____

4.32 Verfügt die Arrestanstalt über einen besonders gesicherten Arrestraum? – *Wenn nein, weiter mit Frage 5.1-*

- Nein
- Ja

4.33 Wenn ja, wie ist er eingerichtet?

- Bett
- Matratze ohne Bettgestell
- Großes Sichtfenster in der Wand/ Tür
- Unbewegliches Mobiliar
- WC in den Boden eingelassen
- Kamera(s)
- Sonstiges: _____

5. Der Arrestbeginn

5.1 Gibt es einen fixen wöchentlichen Aufnahmetag?

- Nein
- Ja

5.2 An welchen Wochentagen wird aufgenommen:

Dauerarrest:

- Montag
- Dienstag

- Mittwoch
- Donnerstag
- Freitag
- Samstag
- Sonntag

Kurzarrest:

- Montag
- Dienstag
- Mittwoch
- Donnerstag
- Freitag
- Samstag
- Sonntag

Freizeitarrrest:

- Montag
- Dienstag
- Mittwoch
- Donnerstag
- Freitag
- Samstag
- Sonntag

5.3 Welche Gegenstände muss der Jugendliche bei Arrestantritt zwingend abgeben?

- Handy
- Zigaretten
- Private Kleidung

-
- Geld/Wertsachen
 - Bücher
 - Zeitschriften
 - Musikabspielgeräte
 - Gameboy o.Ä.
 - Stift(e)
 - Kosmetika
 - Sprayflaschen (Deospray etc.)
 - Sonstiges: _____

5.4 Was geschieht in den ersten 24 Stunden nach der Aufnahme mit dem Arrestanten? -Bitte kreuzen Sie nur die Antworten an, die wirklich fest zu Ihrem Aufnahme-ritual gehören-

- Begrüßung durch den Vollzugsleiter/Stellvertreter
- Durchsuchung des Arrestanten
- Ärztliche Untersuchung des Arrestanten
- Vorlegen der Hausvorschriften
- Erläutern der Hausvorschriften durch einen Arrestmitarbeiter
- Zuteilung des Arrestanten zu seiner Zelle
- Besichtigung der Räumlichkeiten der Arrestanstalt
- Erläuterung der Beschäftigungsmöglichkeiten während des Arrests
- Erläuterung des Tagesablaufs der Arrestanstalt
- Vorstellung der anderen Arrestanten
- Sonstiges: _____

5.5 Wird dem Arrestanten die Hausordnung der Arrestanstalt vorgelegt?

- Nein

Ja

5.6 Existiert die Hausordnung auf weiteren Sprachen (türkisch, russisch etc.)?

Nein

Ja

5.7 Wird sie ihm vorgelesen?

Nein

Ja

5.8 Wird sie ihm erläutert?

Nein

Ja

5.9 Wird dem Arrestanten ein Exemplar der Hausordnung der Arrestanstalt überlassen?

Nein

Ja

5.10 Wird dem Arrestanten das von ihm eingebrachte Geld für Einkäufe in der Anstalt belassen?

Nein

Ja

Keine Einkäufe möglich

5.11 Was darf der Arrestant in seiner Zelle behalten?

Stifte

Bücher

- MP3-Player/CD-Player o.Ä.
- Fotos (von Angehörigen, Freunden etc.)
- Sportgeräte (Hanteln etc.)
- (ausgewählte) DVDs/Videos
- Wertsachen
- Sonstiges: _____

6. Die Arrestgestaltung

6.1 Allgemein

6.1.2 Dürfen die Arrestanten tagsüber auf dem Bett schlafen?

- Ja
- Ja, zu bestimmten Zeiten (Mittag etc.)
- Nein

6.1.2 Wird der Arrestant zu Aktivitäten angeregt, die er alleine auf der Zelle ausführen kann?

- Ja
- Nein

6.1.3 Nehmen die Mitarbeiter der JAA die Mahlzeiten regelmäßig gemeinsam mit den Arrestanten ein?

- Ja
- Nein

6.1.4 Gibt es Bezugsbetreuer?

- Ja
- Nein

6.2 Arbeit/Berufsbildende Angebote

6.2.1 Besteht für die Arrestanten die Möglichkeit zu arbeiten? – *Wenn nein, weiter mit Frage 6.2.7-*

- Ja
- Nein

6.2.2 Wenn ja, welche Möglichkeiten gibt es?

- Arbeit in der arrestinternen Werkstatt
- Vergütete Arbeit außerhalb der Arrestanstalt
- Gemeinnützige Arbeit
- Hausarbeit
- Arbeit in der Arrestküche
- Arbeit in der Arrestwäscherei/ Kammer
- Sonstiges: _____

6.2.3 Wie viele Arbeitsplätze gibt es insgesamt?

_____ Plätze

6.2.4 Wie viele Plätze davon sind Tätigkeiten, die der Berufsfindung/-bildung dienen?

6.2.5 Wie viele Plätze davon sind Tätigkeiten, die dem reibungslosen Tagesablauf der Arrestanstalt dienen?

_____ Plätze

6.2.6 Werden die Arrestanten für ihre Arbeit entlohnt? In welcher Weise?

- Nein
- Ja, und zwar: _____

6.2.7 Gibt es die Möglichkeit der gemeinnützigen Arbeit/ Wiedergutmachung? – *Wenn nein, weiter mit Frage 6.3.1-*

-
- Ja
 - Nein

6.2.8 Wenn ja, welche?

- Arbeit in einem Altenpflegeheim
- Arbeit im Krankenhaus
- Arbeit im Kindergarten
- Arbeit in einer Suppenküche
- Arbeit bei Wohlfahrtsverbänden (Caritas, DRK etc.)
- Arbeit bei gemeinnützigen Vereinen (Weißer Ring etc.)
- Pflege/ Verschönerung von öffentlichen Gebäuden/ Plätzen
- Sonstiges: _____

6.3 Auseinandersetzen mit der eigenen Straftat

6.3.1 Ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat Teil des Arrestkonzepts?

- Ja
- Nein

6.3.2 Ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat Pflicht für jeden Arrestanten?

- Ja
- Nein

6.4 Schulbildende Angebote/Unterricht

6.4.1 Besteht für die Arrestanten die Möglichkeit an schulischen Maßnahmen teilzunehmen?

- Nein
- Ja und zwar:

- In der Anstalt
- Außerhalb der Anstalt

6.5 Freizeitgestaltung

6.5.1 Arbeiten Sie in Ihrer Anstalt nach einem übergreifenden Konzept der Freizeitgestaltung?

- Ja
- Nein

6.5.2 In welcher Form existiert dies?

- Mündliche Absprache
- Schriftliche Form

6.5.3 Welche Möglichkeiten der Freizeitbeschäftigung gibt es in Ihrer Arrestanstalt grundsätzlich? –*Bitte kreuzen Sie an; Mehrfachnennungen möglich-*

- Sportliche Aktivitäten
- Künstlerische Aktivitäten (Malen, Werken, mit Ton gestalten etc.)
- Musikalische Aktivitäten (singen, trommeln, tanzen etc.)
- Medien (TV, DVD etc.)
- Gruppenaktivitäten (gemeinsames Kochen etc.)
- Einzelaktivitäten (lesen, schreiben etc.)
- Erlebnispädagogische Angebote (Fahrradtour, Wandertour etc.)
- Sonstiges: _____

6.5.4 Gibt es einen inneren Zusammenhang bzw. einen zeitlich und inhaltlich systematischen Aufbau der einzelnen Aktivitäten?

- Ja
- Nein

6.5.5 Dürfen die Arrestanten das Gelände der Arrestanstalt zur Freizeitgestaltung verlassen?

- Ja, ohne Begleitung
- Ja, mit Begleitung
- Nein

6.5.7 Was dürfen die Arrestanten machen, wenn sie allein auf ihrer Zelle sind?

- Schlafen (ab _____ : _____ Uhr)
- Lesen
- Schreiben
- Musik hören
- Radio hören
- Fernsehen
- Sonstiges: _____

6.5.8 Gibt es ein spezielles Betreuungsprogramm für „Ungehorsamsarrestanten“?

- Ja
- Nein

6.5.9 Finden Feste und Feiern in der Anstalt statt?

- Ja
- Nein

6.5.10 Wenn ja, welche:

- Geburtstagsfeiern (von Arrestierten)
- Ostern
- Sommerfest

- Herbstfest/ Erntedankfest
- Zuckerfest
- Weihnachten
- Heilige 3 Könige
- Aufführungen (Musik, Theater etc.)
- Sonstiges: _____

6.5.11 Bekommen die Arrestanten ein Abschlusszertifikat über ihren Aufenthalt in der Einrichtung? – *Wenn nein, weiter mit Frage 6.6.1-*

- Ja
- Nein

6.5.16 Wenn ja, was ist darin vermerkt?

6.6 Sonstige Angebote

6.6.1 Welche der folgenden Maßnahmen werden in Ihrer Anstalt grundsätzlich angeboten? – *Bitte kreuzen Sie an; Mehrfachnennungen möglich-*

- Schuldnerberatung
- Drogenberatung
- Seelsorgerische Betreuung/ Beratung
- Ärztliche Behandlung
- Psychiatrische Behandlung
- Verkehrserziehung
- Erste-Hilfe-Kurs
- Sonstiges: _____

6.6.2 Gibt es spezielle Angebote für Arrestanten, die Opfer sexueller oder häuslicher Gewalt geworden sind? – *Wenn nein, weiter mit Frage 6.6-*

- Ja
- Nein

6.6.3 Wenn ja, welche?

6.6.4 Gibt es spezielle Angebote für drogenabhängige Arrestanten, die sich durch die gegebene Arrestsituation auf Entzug befinden?

- Ja
- Nein

7. Außenkontakte/Einbezug Dritter

7.1 Briefkontakt

7.1.1 Dürfen die Arrestanten Briefe empfangen? – *Wenn nein, weiter mit Frage 7.1.3-*

- Ja
- Nein

7.1.2 Wenn ja, wie oft?

_____ x wöchentlich

7.1.5 Wird die eingehende Post kontrolliert?

- Ja
- Nein

7.1.3 Wird die ausgehende Post kontrolliert?

- Ja
- Nein

7.1.4 Stehen dem Arrestanten kostenlos Briefpapier und Stifte zur Verfügung?

- Ja
- Nein

7.2 Telefonate

7.2.1 Dürfen die Arrestanten telefonieren?

- Ja
- Nein

7.2.2 Gibt es in der Arrestanstalt ein Karten- bzw. Münztelefon?

- Ja
- Nein

7.2.3 Ist in Ihrer Anstalt der Gebrauch von Handys gestattet?

- Ja
- Nein

7.2.4 Wie oft dürfen die Arrestanten telefonieren?

- Uneingeschränkt
- _____ x wöchentlich

7.2.5 Mit wem?

- Uneingeschränkt
- Eltern/Erziehungsberechtigte
- Freund/Freundin
- Tochter/Sohn
- Freunde

-
- Schule
 - Arbeit/Ausbildungsstelle
 - Behörden (Arbeitsamt etc.)
 - Sonstiges: _____

7.2.6 Werden die Telefonate überwacht?

- Ja
- Nein

7.3 Ausführungen/Ausgänge

7.3.1 Werden die Arrestanten ausgeführt? – *Wenn nein, weiter mit Frage 7.3.5-*

- Ja
- Nein

7.3. 2 Wenn ja, wie oft?

- Regelmäßig (_____ x wöchentlich)
- Nach Bedarf

7.3.3 Zu welchen Anlässen werden die Arrestanten ausgeführt?

- Lebensbedrohliche Erkrankung oder Tod von Angehörigen
- Behördengänge
- Gerichtliche Termine
- Vorstellungsgespräch
- medizinische Gründe (Arztbesuch etc.)
- Prüfungen (Ausbildung / Schule etc.)
- Besichtigung einer Wohnung/eines Wohnheims/Therapieeinrichtung
- Entlassungsvorbereitung/Lockerung

Sonstiges: _____

7.3.4 Von wem werden die Arrestanten ausgeführt?

- Mitarbeiter des AVD
- Mitarbeiter des Sozialdienstes
- Externer Mitarbeiter, und zwar: _____
- Ehrenamtlicher Mitarbeiter, und zwar: _____
- Eigene Eltern
- Sonstige: _____

7.3.5 Haben die Arrestanten Ausgang? – Wenn nein, weiter mit Frage 7.3.10-

- Ja
- Nein

7.3.6 Wenn ja, wie oft?

- Regelmäßig (_____ x wöchentlich)
- Nach Bedarf

7.3.7 Zu welchen Anlässen haben die Arrestanten Ausgang?

- Lebensbedrohliche Erkrankung oder Tod von Angehörigen
- Behördengänge
- Gerichtliche Termine
- Vorstellungsgespräch
- medizinische Gründe (Arztbesuch etc.)
- Prüfungen (Ausbildung /Schule etc.)
- Besichtigung einer Wohnung/eines Wohnheims/Therapieeinrichtung
- Entlassungsvorbereitung/Lockerung

Sonstiges: _____

7.3.8 Werden die Arrestanten vom Arrest beurlaubt? – *Wenn nein, weiter mit Frage 7.4.1-*

- Ja
- Nein

7.3.9 Zu welchen Anlässen bekommen die Arrestanten Urlaub?

- Lebensbedrohliche Erkrankung oder Tod von Angehörigen
- Behördengänge
- Gerichtliche Termine
- Vorstellungsgespräch
- medizinische Gründe (Arztbesuch etc.)
- Prüfungen (Ausbildung / Schule etc.)
- Besichtigung einer Wohnung/eines Wohnheims/Therapieeinrichtung
- Entlassungsvorbereitung/Lockerung
- Sonstiges: _____

7.4 Eltern- und Angehörigenarbeit

7.4.1 Nimmt die Arrestanstalt von sich aus grundsätzlich (nicht nur zur Krisenintervention) Kontakt zu den Eltern/Angehörigen des Arrestanten auf? – *Wenn nein, weiter mit Frage 7.5.1-*

- Ja
- Nein

7.4.2 Wenn ja, in welcher Form?

- Schriftlich
- Telefonisch

- Persönlich (z.B. Hausbesuche)

7.5 Besuch

7.5.1 Dürfen die Arrestanten während der Arrestzeit grundsätzlich Besuch empfangen?

Dauerarrest:

- Ja
 Nein

Kurzarrest:

- Ja
 Nein

Freizeitarrrest:

- Ja
 Nein

7.6 Kooperation mit der Jugendhilfe

7.6.1 Bestehen Kooperationen mit Einrichtungen der Jugendhilfe? – *Wenn nein, weiter mit Frage 7.6.4-*

- Ja
 Nein

7.6.2 Nimmt die Arrestanstalt von sich aus grundsätzlich Kontakt zu Einrichtungen der Jugendhilfe auf? – *Wenn nein, weiter mit Frage 7.6.3-*

- Ja
 Nein

7.6.3 Wenn ja, in welcher Form?

- Schriftlich

-
- Telefonisch
 - Persönlich (z.B. Hausbesuche)

7.6.4 Bestehen Kooperationen mit Einrichtungen der Kurzzeit- und Intensivpädagogik (z.B. Jugendbildungsstätten; Einrichtungen der geschlossenen Unterbringung)?

- Ja
- Nein

7.6.5 Wenn ja, mit welchen? -Bitte zählen Sie auf:-

7.7 Kooperation mit Polizei und Justiz

7.7.1 Besteht eine Kooperation mit Einrichtungen der Polizei und Justiz? – Wenn nein, weiter mit Frage 7.8.1-

- Ja
- Nein

7.7.2 Wenn ja, wie häufig besteht Kontakt zu diesen?

_____ x wöchentlich

7.8 Kooperation mit dem Arbeitsamt/Jugendberufshilfe

7.8.1 Besteht eine Kooperation mit dem Arbeitsamt? – Wenn nein, weiter mit Frage 7.8.3-

- Ja
- Nein

7.8.2 Wenn ja, wie häufig besteht dazu Kontakt?

_____ x wöchentlich

7.8.3 Besteht eine Kooperation mit der Jugendberufshilfe? – Wenn nein, weiter mit Frage 7.9.1-

Ja

Nein

7.8.4 Wenn ja, wie häufig besteht dazu Kontakt?

_____ x wöchentlich

7.9 Kooperation mit Schulen/Berufsqualifizierenden Einrichtungen/Bildungsinstitutionen

7.9.1 Hat die Arrestanstalt während und nach dem Arrestvollzug Kontakt zur
Schule/zu berufsqualifizierenden Einrichtungen des Arrestanten? - *Wenn nein, weiter
mit Frage 7.9.3-*

Ja

Nein

7.9.2 Wenn ja, wie häufig besteht Kontakt zu diesen?

_____ x wöchentlich

7.9.3 Arbeiten Sie mit Universitäten und Fachhochschulen zusammen? - *Wenn nein,
weiter mit Frage 7.10.1-*

Ja

Nein

7.9.4 Wenn ja, wie häufig besteht Kontakt zu diesen?

_____ x wöchentlich

7.10 Sonstige Kooperationen

7.10.1 Bestehen Kontakte zu sonstigen Einrichtungen/Trägern/Personen, die den
Arrestanten betreffen?

Ja

Nein

7.10.2 Zu welchen?

7.10.3 Bestehen Kontakte zu anderen Jugendarrestanstalten? – *Wenn nein, weiter mit Frage 8.1-*

- Ja
- Nein

7.10.4 Wenn ja, zu welchen Jugendarrestanstalten?

- Kontakte zu JAAs bundeslandintern
- Kontakte zu JAAs bundesweit

7.10.5 Wie oft?

- Monatlich
- Wöchentlich
- Halbjährlich
- Vierteljährlich
- Jährlich

8. Einsatz von Erziehungs- und Lenkungsmitteln

8.1 Gibt es Normen und Regeln, die das erwünschte Verhalten der Arrestanten normieren (z.B. Hausordnung etc.)? – *Wenn nein, weiter mit Frage 8.4-*

- Ja
- Nein

8.2 Wenn ja, welche?

- Hausordnung
- Belehrung

- Stufenplan/Punkteplan
- Vergünstigung bei gutem Verhalten
- Sonstige: _____

8.3 Wenn ja, in welcher Form?

- In mündlicher Absprache
- Schriftliches Regelwerk

8.4 Gibt es in Ihrer Einrichtung ein Punkte-/Stufensystem? – *Wenn nein, weiter mit Frage 8.7-*

- Ja
- Nein

8.5 Wenn ja, wie stellt sich die Ausgangsposition des Arrestanten dar?

- Keine Punkte (Vergünstigungen) zu Beginn, Addition von Punkten bei konformem Verhalten
- Vorhandene Punkte (Vergünstigungen) zu Beginn, Abzug von Punkten bei Fehlverhalten

8.6 Gibt es eine Transferphase, in der eine Ablösung vom Punktesystem stattfindet zum Ziel der Verselbstständigung der erwünschten Verhaltensweisen?

- Ja
- Nein

8.7 Werden Sicherungsmaßnahmen bezüglich der Arrestanten getroffen? – *Wenn nein, weiter mit Frage 9.1-*

- Ja
- Nein

8.8 Wenn ja, welche Sicherungsmaßnahmen werden in einem solchen Fall angeordnet?

- Unterbringung in einem besonders gesicherten Arrestraum
- Entziehung von Gegenständen, nämlich: _____
- Absonderung von den anderen Arrestanten
- Zusammenlegung mit anderen Arrestanten
- Sonstige: _____

9. Hausstrafen

9.1 In welchen Fällen werden in Ihrer Anstalt Hausstrafen angewandt? –*Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an-*

- Respektloses Verhalten gegenüber Bediensteten der JAA
- Respektloses Verhalten gegenüber anderen Arrestanten
- Zerstörung von Anstaltsgegenständen
- Verweigerung der Mitarbeit an Angeboten der JAA
- Tagsüber auf dem Bett liegen
- Verschmutzter/unaufgeräumter Arrestraum
- Unterhaltung über geöffnete Fenster
- Austausch von Gegenständen über geöffnete Fenster („Pendeln“)
- Einbringen von unerlaubten Gegenständen in die Arrestanstalt
- Sonstiges: _____

9.2 Welche Hausstrafen werden angewandt? –*Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an-*

- Verweis
- Beschränkung oder Entziehung des Lesestoffes auf bestimmte Dauer
- Verbot des Verkehrs mit der Außenwelt bis zu zwei Wochen
- Ausschluss von Gemeinschaftsveranstaltungen

- Abgesonderte Unterbringung

10. Die Entlassung

10.1 Vorzeitige Entlassung

10.1.1 Gibt es die Möglichkeit einer vorzeitigen Entlassung aufgrund guter Mitarbeit im Arrestvollzug?

- Ja
- Nein

10.2 Entlassungsvorbereitung/Nachbetreuung

10.2.1 Werden für die Zeit nach der Entlassung Vorbereitungen getroffen? – *Wenn nein, weiter mit Frage 10.2.4-*

- Ja
- Nein

10.2.2 Wenn ja, welche?

- Knüpfen von Außenkontakten
- Beschaffung von Papieren (z.B. Ausweise, Aufenthaltsgenehmigungen etc.)
- Übergangsmanagement: Überleitung in Schule/Ausbildung/Arbeit
- Begleitete Wohnungssuche
- Begleitete Arbeitssuche
- Schreiben von Bewerbungen
- Kontakt zur Jugendhilfe zur Klärung der Unterbringung von Minderjährigen, die nicht in die Wohnung ihrer Eltern zurückkehren
- Sonstiges: _____

10.2.3 Gibt es Formen der Nachbetreuung der Arrestanten durch die Mitarbeiter der Anstalt? – *Wenn nein, weiter mit Frage 10.2.4-*

Bei Dauerarrestanten:

- Ja
- Nein

Bei Kurzarrestanten:

- Ja
- Nein

Bei Freizeitarrestanten:

- Ja
- Nein

10.2.4 Findet ein Entlassungsgespräch statt? – *Wenn nein, weiter mit Frage 10.2.10-*

- Ja
- Nein

10.2.5 Wenn ja, wer führt dieses?

- Vollzugsleiter
- Mitarbeiter des Sozialdienstes
- Mitarbeiter des AVD
- Wahlweise nach Kapazität
- Sonstige: _____

10.2.6 Wird ein Schlussbericht über den Arrestanten verfasst?

- Ja, bei Dauerarrest
- Ja, auch bei Kurz- und Freizeitarrest
- Nein

10.2.7 Wenn ja, was wird darin vermerkt?

- Verhalten des Arrestanten während des Arrests
- Persönlichkeit des Arrestanten
- Beobachtete Wirkung des Arrestvollzuges auf den Arrestanten
- Empfehlung für weitere (Stabilisierungs-)Angebote für das Jugendamt/
Bewährungshilfe
- Teilnahme des Arrestanten an schulischen Angeboten während des Arrests
- Teilnahme des Arrestanten an berufsbildenden Angeboten während des Arrests
- Teilnahme des Arrestanten an Freizeitangeboten während des Arrests
- Teilnahme des Arrestanten an sonstigen Angeboten während des Arrests
- Sonstiges: _____

11. Öffentlichkeitsarbeit

11.1 Betreiben Sie Öffentlichkeitsarbeit? – *Wenn nein, weiter mit Frage 12.1-*

- Ja
- Nein

11.2 Wenn ja, in welcher Form?

- Printmedien
- TV
- Radio
- Aufklärungsarbeit (z.B. an Schulen, Berufskollegs etc.)
- Feste und Feiern (z.B. Tag der offenen Tür)
- Sonstige: _____

11.3 Mit welcher Regelmäßigkeit/wie oft betreiben Sie in Ihrer Einrichtung
Öffentlichkeitsarbeit?

_____ x im Halbjahr

11.4 Können Sie Wirkungen dieser Öffentlichkeitsarbeit beobachten?

- Ja
- Nein

11.5 Wenn ja, welche?

_____ x im Halbjahr

Anhang B

Aktenanalysebogen zur Untersuchung der Lebens- und Lernausgangslagen der Arrestklientel

Akte aus dem Jahr: _____

Arrestant wurde zugeführt:

- Ja
- Nein

Stammdaten

Geschlecht:

- Männlich
- Weiblich

Alter: _____

Wohnort: _____

Geburtsort: _____

Migrationshintergrund:

- Nein

AusländerIn, Staatsangehörigkeit: _____

Migrationshintergrund, und zwar: _____

Arrest:

Urteilsarrest, und zwar:

Freizeitarrrest

Kurzarrest

Dauerarrest

Beugearrest, und zwar:

Freizeitarrrest

Kurzarrest

Dauerarrest

Bestandteile der Akte (Brack & Geiser 2009, 29)

Rechtstitel/Gutachten

Gerichtsurteil(e)

JGH-Bericht

medizinische(s) Gutachten

psychologische(s) Gutachten

Haftbefehl

Personenfahndung

Finanzielles:

Vollmacht

Budgets

Stammdaten/Deckblatt:

- Demografische Daten
- Sozioökonomische Daten

Korrespondenz:

- Briefe von Arrestantinnen
- Briefe von Angehörigen von Arrestanten (Aktenvermerk darüber)
- Briefkopien
- Arbeitsvertrag über Beschäftigungsverhältnis Arrestant
- Korrespondenz mit „abgebenden“ Einrichtungen (Schule, Jugendhilfeeinrichtung etc.)

Diverse Checklisten:

- Abläufe wiederkehrender klientenbezogener Aufgaben

Abschlussdokumente:

- Schlussbericht
- Sonstige Vermerke

Evaluationsformular:

- Zwischendokumentation
- Fall-Abschluss-Dokumentation
- Statistik

Arbeitsabsprache:

- Vertrag zwischen Mitarbeiter der JAA und ArrestantIn

Beratungsplan:

-
- Behandlungs-/Ergebnisziele
 - Verfahren
 - Mittel
 - Verstärkerplan
 - Ergebnisse des erzieherischen Gesprächs

Situationserfassungsbogen:

- Beschreibung
- Vorläufige Probleme/Ressourcen

Verlaufsdokumente:

- Aktenvermerke: Was getan? Mit wem? Ergebnis? Vereinbarungen?
- Sonstiges: _____

I. Arrestaufenthalt

Verweildauer des Arrestanten in der Arrestanstalt

_____ Tage

Wurde der ArrestantIn vorzeitig entlassen?

- Ja
- Nein

Was wird im Schlussbericht vermerkt?

- Verhalten des Arrestanten während des Arrests
- Informationen über die Persönlichkeit des Arrestanten
- Beobachtete Wirkung des Arrestvollzuges auf den Arrestanten

- Empfehlung für weitere (Stabilisierungs-)Angebote für das Jugendamt/Bewährungshilfe
- Teilnahme des Arrestanten an schulischen Angeboten während des Arrests
- Teilnahme des Arrestanten an berufsbildenden Angeboten während des Arrests
- Teilnahme des Arrestanten an Freizeitangeboten/Sport während des Arrests
- Problematisches Verhalten des Arrestanten während des Arrests
- Sonstiges: _____

Welche Maßnahmen hat der ArrestantIn während des Arrests durchlaufen?

- Erfüllung von Auflagen
- Teilnahme an berufsbildenden Angeboten
- Teilnahme an schulischen Angeboten
- Teilnahme an Freizeitangeboten/Sport
- Hausarbeitertätigkeit
- Sonstiges: _____

In welche Lebenslagen wird der ArrestantIn entlassen?

- Schulausbildung
- Berufsausbildung
- Arbeitslosigkeit
- Herkunftsfamilie
- eigene Familie (eigene Kinder/PartnerIn etc.)
- Drogenabhängigkeit
- Prostitution
- Wohnungslosigkeit
- Heimerziehung
- Sonstiges: _____

II. Familiensituation

1. Familienstand

Familienstand und Lebenssituation des jungen Menschen:

- Ledig
- Verheiratet
- In Beziehung lebend
- Vater bzw. Mutter (Anzahl der Kinder: _____)
- Allein in eigener Wohnung lebend
- Mit PartnerIn in eigener Wohnung lebend
- Mit Kindern und ohne PartnerIn in eigener Wohnung lebend
- Bei den Eltern lebend
- Bei der Mutter lebend
- bei einem Elternteil und Stiefelternteil bzw. PartnerIn des Elternteils lebend
- In einer Pflegefamilie lebend
- In einer Adoptivfamilie lebend
- Sonstiges: _____

Anzahl der Geschwister inkl. Halb- und Stiefgeschwister insgesamt: _____

Anzahl der Geschwister inkl. Halb- und Stiefgeschwister in einem Haushalt:

2. Berufliche Situation der Eltern

Vater: Beruf: _____

- Erwerbstätig in Vollzeit
- Erwerbstätig in Teilzeit

- Erwerbstätig in 400-Euro-Job
- Arbeitslos

Mutter: Beruf: _____

- Erwerbstätig in Vollzeit
- Erwerbstätig in Teilzeit
- Erwerbstätig in 400-Euro-Job
- Arbeitslos

3. Elternbiografien (vgl. ZBFS 2009, 63f.)

Vater:

- Kriminalität in der eigenen Biografie
- Geringe Schulbildung
- Mittlere Schulbildung
- Höhere Schulbildung
- Alkoholproblematik war/ist vorhanden
- Drogenproblematik war/ist vorhanden
- Psychische Krankheit liegt vor
- Handicap durch chronische Krankheit oder Behinderung liegt vor
- Neigung zu gewalttätigem Verhalten
- Eigene Missbrauchs-/Misshandlungserfahrung
- Sonstiges: _____

Mutter:

- Kriminalität in der eigenen Biografie
- Geringe Schulbildung

-
- Mittlere Schulbildung
 - Höhere Schulbildung
 - Alkoholproblematik war/ist vorhanden
 - Drogenproblematik war/ist vorhanden
 - Psychische Krankheit liegt vor
 - Handicap durch chronische Krankheit oder Behinderung liegt vor
 - Neigung zu gewalttätigem Verhalten
 - Eigene Missbrauchs-/Misshandlungserfahrung
 - Sonstiges: _____

Eltern:

- Miteinander verheiratet
- Voneinander geschieden
- Voneinander getrennt lebend
- Neu verheiratet
- In Beziehung lebend
- Sonstiges: _____

4. Aktuell belastende Lebensereignisse

- Gewalterfahrung im familialen Nahbereich
- Missbrauchserfahrung im familialen Nahbereich
- Gewalterfahrung außerhalb des familialen Nahbereichs
- Missbrauchserfahrung außerhalb des familialen Nahbereichs
- Prostitutionserfahrung
- Scheidung bzw. Trennung der Eltern
- Behindertes bzw. chronisch krankes Familienmitglied

- Todesfall oder schwere Krankheit einer Bezugsperson
- Trennung vom PartnerIn
- Arbeitslosigkeit
- Schulprobleme
- Sonstiges: _____

III. Bindungen

1. Bezugspersonen (vgl. ZBFS 2009, 81f.)

- Erwachsene Bezugsperson vorhanden
- Traumatische Trennungserfahrung vorhanden
- wichtigste Bezugsperson: _____

2. Familiäre Beziehungen (vgl. ZBFS 2009, 95f., 98)

- Zur Herkunftsfamilie bestehen gute Kontakte
- Die Herkunftsfamilie unterstützt in Notsituationen
- Die Suche des jungen Menschen nach seinen Wurzeln/verwandtschaftlichen Bezügen wird unterstützt
- Der Arrestant versteht sich gut mit seiner Mutter
- Der Arrestant versteht sich gut mit seinem Vater
- Die Eltern-Kind-Rollen werden eingehalten
- Die Familienmitglieder unterstützen sich gegenseitig
- Zu den Geschwistern inkl. Halb- und Stiefgeschwister besteht guter Kontakt
- Ein Mitglied der Familie übt schlechten Einfluss aus
- Der Arrestant wird durch ein Familienmitglied abgelehnt
- Sonstiges: _____

3. PartnerIn/Sexualität

- Die gegenwärtige Partnerschaft stellt einen Schutzfaktor dar
- Der PartnerIn hat eigene Kriminalitätserfahrung
- Alkoholproblematik beim PartnerIn vorhanden
- Drogenproblematik beim PartnerIn vorhanden
- PartnerIn ist arbeitslos
- PartnerIn geht regelmäßig arbeiten
- PartnerIn ist psychisch krank
- PartnerIn ist gehandicapt aufgrund chronischer Krankheit/Behinderung
- PartnerIn zeigt gewalttätiges Verhalten
- PartnerIn hat eigene Missbrauchs-/Misshandlungserfahrung
- Sonstiges: _____

4. Eigenes Erziehungsverhalten

- Die gegenwärtige Familiensituation stellt einen Schutzfaktor für das eigene Kind dar
- Der Arrestant hat regelmäßig Kontakt zu seinem eigenen Kind
- Die Eltern-Kind-Rollen werden eingehalten
- Das Kind wird angemessen ernährt
- Das Kind wird angemessen hygienisch versorgt
- Das Kind erfährt genügend emotionale Zuwendung
- In der Erziehung des eigenen Kindes dominieren Härte und Strenge
- In der Erziehung ist durch aggressive Verhaltensweisen gekennzeichnet
- Das eigene Kind wird vernachlässigt
- Das eigene Kind erfährt ein angemessenes Erziehungsverhalten
- Sonstiges: _____

6. Freunde/Freundeskreis

- Die gegenwärtige Familiensituation stellt einen Schutzfaktor für das eigene Kind dar
- Der Arrestant ist gut in seine Peer-Group integriert
- In seinem Freundeskreis gibt es Erfahrungen mit Kriminalität
- In seinem Freundeskreis herrschen extremistische Weltanschauungen
- Der Arrestant ist Einzelgänger/sozial isoliert
- Sonstiges: _____

IV. Schulbildung

1. Formal/Schulbiografie

Geht der Arrestant zur Zeit der Arrestierung noch zur Schule?

- Nein
- Ja, Klasse: _____

Besuch der:

- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Gesamtschule
- Förderschule „E“
- Förderschule „L“
- Förderschule mit Förderschwerpunkt: _____

Verfügt der Arrestant zur Zeit der Arrestierung über einen Schulabschluss?

- Nein

- Ja, und zwar:
- Abgangszeugnis nach Klasse: _____
- Hauptschulabschluss nach Klasse 9
- Hauptschulabschluss nach Klasse 10
- Fachoberschulreife
- Fachhochschulreife
- Abitur

2. Bewältigung schulischer Anforderungen

Hat der Arrestant eine Schulabsentismus-Problematik?

- Ja
- Nein

Hat der Arrestant öfter die Schule gewechselt?

- Ja
- Nein

Wurde der Arrestant einer Schule verwiesen?

- Ja
- Nein

Hat der Arrestant eine Aufmerksamkeits-/Konzentrationsschwäche?

- Ja
- Nein

Hat der Arrestant eine Lese-Rechtschreibschwäche?

- Ja

- Nein

Hat der Arrestant eine Rechenschwäche?

- Ja
 Nein

Kann der Arrestant selbstständig lernen?

- Ja
 Nein

V. Berufswahl/Ausbildung

1. Formal/Ausbildungsbiografie

Der Arrestant befindet sich in:

- Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahme
 Berufsgrundschuljahr
 Berufsfachschule
 Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr
 Berufsvorbereitungsjahr
 Arbeitslosigkeit
 Sonstiges: _____

Verfügt der Arrestant über einen Ausbildungsplatz?

- Nein
 Ja, und zwar: _____

Verfügt der Arrestant über eine abgeschlossene Berufsausbildung?

- Nein

Ja, und zwar: _____

Bewirbt sich der Arrestant regelmäßig?

Nein

Ja, und zwar: _____

Verfügt der Arrestant über einen Arbeitsplatz in seinem Ausbildungsberuf?

Nein

Ja, und zwar: _____

Geht der Arrestant einer Hilfsarbeitertätigkeit nach?

Nein

Ja, und zwar: _____

Geht der Arrestant einer Beschäftigung auf 400-Euro-Basis nach?

Nein

Ja, und zwar: _____

2. Entwicklung von Berufswünschen

Hat der Arrestant einen konkreten Berufswunsch?

Nein

Ja, und zwar: _____

Kümmert sich der Arrestant um seine berufliche Bildung?

Ja

Nein

VI. Grundversorgung

1. Gesundheit

Physischer Gesundheitsstatus:

- Der Gesundheitszustand des jungen Menschen ist unauffällig
- Drogenabhängigkeit liegt vor
- Es liegt eine chronische Krankheit vor
- Es liegt eine Behinderung vor
- Es liegt ein schlechter Zahnstatus vor
- Es liegt eine Hepatitis-C-Infektion vor
- Sonstiges: _____

Psychischer Gesundheitsstatus:

- Der Arrestant ist psychisch unauffällig
- Der Arrestant ist depressiv
- Der Arrestant neigt zu aggressiven Verhaltensweisen
- Es liegt ein psychiatrischer Behandlungsbedarf vor
- Der Arrestant hat ADHS
- Der Arrestant neigt zu plötzlichen Stimmungsschwankungen
- der Arrestant leidet unter Zwängen
- Der Arrestant ist suizidgefährdet
- Der Arrestant neigt zu autoaggressivem Verhalten (Ritzen etc.)
- Sonstiges: _____

Wird der Arrestant dauerhaft medikamentös behandelt?

- Nein
- Ja, und zwar: _____

2. Ernährung

Ernährt sich der Arrestant angemessen?

- Ja
- Nein

Ist der Arrestant übergewichtig?

- Ja
- Nein

Ist der Arrestant untergewichtig?

- Ja
- Nein

3. Hygiene/äußeres Erscheinungsbild (vgl. ZBFS 2009, 43f.)

Ist die Körperhygiene des jungen Menschen angemessen?

- Ja
- Nein
- Nicht ausreichend
- Übermäßig

Ist die Kleidung des jungen Menschen angemessen?

- Ja
- Nein
- Den Witterungsverhältnissen unangepasst
- Situativ unangemessen

4. Sonstiges

Hat der Arrestant angemessene Schlafangewohnheiten?

- Ja
- Nein

Liegt aktuell eine Schwangerschaft vor?

- Ja
- Nein

Liegt eine Entbindung weniger als 3 Monate zurück?

- Ja
- Nein

Befindet sich die Arrestantin in der Stillzeit?

- Ja
- Nein

VII. Integration

1. Kultur

Muss der Arrestant verschiedene Kulturen integrieren?

- Ja
- Nein

Hat der Arrestant Probleme bei der Integration?

- Ja
- Nein

Verfügt der Arrestant über eine eindeutige kulturelle Identität?

- Ja
- Nein

2. Freizeit/soziale Integration

Freizeitaktivitäten des Arrestanten: _____

Zeigt der Arrestant Interesse für Angebote des Wohnumfeldes (Begegnungsstätten, Erholungsflächen)?

- Ja
- Nein

Behindern sprachliche Barrieren seine soziale Integration?

- Ja
- Nein

Wird der Arrestant wegen seiner Herkunft im sozialen Umfeld stigmatisiert?

- Ja
- Nein

Gestaltet der Arrestant seine Freizeit aktiv?

- Ja
- Nein

Ist das Freizeitverhalten des jungen Menschen konsumorientiert und passiv?

- Ja
- Nein

Ist das Freizeitverhalten des jungen Menschen von übermäßigem Medienkonsum gekennzeichnet?

- Ja
- Nein

Fehlen für eine angemessene Freizeitgestaltung die finanziellen Mittel?

VIII. Sozioökonomische Situation (vgl. ZBFS 2009, 59f.)

1. Wohnumfeld

Verfügt der Arrestant über eine eigene Wohnung?

- Ja
- Nein

Ist der Arrestant obdachlos?

- Ja
- Nein

Liegt die Wohnung des jungen Menschen in einem sozialen Brennpunkt?

- Ja
- Nein

Liegt die Wohnung des jungen Menschen an einem Ort, der durch Lärm-, Verkehrs- oder Umweltbelastungen beeinträchtigt ist?

- Ja
- Nein

Kommen Umzüge häufig vor?

- Ja

- Nein

Lebt der Arrestant in beengten Wohnverhältnissen?

- Ja
- Nein

Ist die Wohnung des jungen Menschen vermüllt?

- Ja
- Nein

2. Wirtschaftliche Situation

Liegt das dem jungen Menschen zur Verfügung stehende Einkommen unter dem Existenzminimum?

- Ja
- Nein

Lebt der Arrestant über seine Verhältnisse?

- Ja
- Nein

Hat der Arrestant eine Schuldenproblematik?

- Ja
- Nein

Werden vom jungen Menschen Unterhaltszahlungen das eigene Kind/eigene Kinder nicht oder nur unregelmäßig geleistet?

- Ja
- Nein

Erhält der Arrestant Unterhaltszahlungen für das eigene Kind/eigene Kinder nicht oder nur unregelmäßig?

- Ja
- Nein

IX. Institutionelle Biografie

1. Jugendhilfe

Welche Hilfen zur Erziehung nach §§ 27ff. SGB VIII hat der Arrestant bereits erhalten?

- Keine
- Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII)
- Soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGBVIII)
- Erziehungsbeistand/Betreuungshelfer (§ 30 SGB VIII)
- Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII)
- Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII)
- Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII)
- Heimerziehung (§ 34 SGB VIII)
- Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII)
- Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII)
- Inobhutnahme/Herausnahme
- Sonstige Hilfen nach SGBVIII: _____

Der Arrestant erhält zur Zeit vor der Arrestierung folgende Hilfen:

- Keine
- Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII)
- Soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGBVIII)

-
- Erziehungsbeistand/Betreuungshelfer (§ 30 SGB VIII)
 - Sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII)
 - Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32 SGB VIII)
 - Vollzeitpflege (§ 33 SGB VIII)
 - Heimerziehung (§ 34 SGB VIII)
 - Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII)
 - Eingliederungshilfe (§ 35a SGB VIII)
 - Inobhutnahme/Herausnahme
 - Sonstige Hilfen nach SGBVIII: _____

2. Kinder- und Jugendpsychiatrie

Welche psychiatrische Unterstützung hat der Arrestant bereits erhalten:

- Keine
- Ambulante psychiatrische Behandlung
- Teilstationäre psychiatrische Behandlung
- Stationäre psychiatrische Behandlung
- Sonstige psychiatrische Hilfen: _____

Welche psychiatrische Unterstützung erhält der Arrestant zur Zeit vor der Arrestierung:

- Keine
- Ambulante psychiatrische Behandlung
- Teilstationäre psychiatrische Behandlung
- Stationäre psychiatrische Behandlung
- Sonstige psychiatrische Hilfen: _____

3. Jugendstrafrechtspflege

Der Arrestant weist folgende strafrechtliche Vorbelastung(en) auf:

- Keine
- Weisungen (§ 10 JGG); Anzahl: _____
- Anordnung der Hilfen zur Erziehung (§ 12 JGG); Anzahl: _____
- Verwarnung (§ 14 JGG); Anzahl: _____
- Erteilung von Auflagen (§ 15 JGG); Anzahl: _____
- Freizeitarrest (§ 16 Abs. 2 JGG); Anzahl: _____
- Kurzarrest (§ 16 Abs. 3 JGG); Anzahl: _____
- Dauerarrest (§ 16 Abs. 4 JGG); Anzahl und Dauer: _____
- Jugendstrafe (§ 17f. JGG) ; Anzahl und Dauer: _____
- Aussetzung der Jugendstrafe zur Bewährung (§ 20ff. JGG) ; Anzahl und Dauer:

- Untersuchungshaft: ; Anzahl und Dauer: _____
- Sonstige psychiatrische Hilfen: _____

X. Strafrechtliche Auffälligkeiten

1. Deliktart

Aufgrund welches Deliktes wurde der Arrestant zu Jugendarrest verurteilt?

- Einfache Körperverletzung (§ 223 StGB)
- Gefährliche und schwere KV (§§ 222 – 227, 231 StGB)
- Raubdelikte (§§ 249-255, 316a StGB)
- Diebstahlsdelikte (§§ 242-248c StGB)
- Betrugsdelikte (§§ 263 – 265b StGB)
- Sachbeschädigung (§§ 303 – 305a StGB)

-
- Brandstiftung (§§ 306 – 306f StGB)
 - Sexualstraftaten (§§ 174 – 184g StGB)
 - Betäubungsmittelstraftaten nach BtMG
 - Straßenverkehrsdelikte (§§ 315 – 316 StGB, § 21 StVG, § 6 PfVG)
 - Andere Straftaten: _____

Aufgrund welches Deliktes wurde der Arrestant bereits früher verurteilt?

- Einfache Körperverletzung (§ 223 StGB); Anzahl: _____
- Gefährliche und schwere KV (§§ 222 – 227, 231 StGB); Anzahl: _____
- Raubdelikte (§§ 249-255, 316a StGB); Anzahl: _____
- Diebstahlsdelikte (§§ 242-248c StGB); Anzahl: _____
- Betrugsdelikte (§§ 263 – 265b StGB); Anzahl: _____
- Sachbeschädigung (§§ 303 – 305a StGB); Anzahl: _____
- Brandstiftung (§§ 306 – 306f StGB); Anzahl: _____
- Sexualstraftaten (§§ 174 – 184g StGB); Anzahl: _____
- Betäubungsmittelstraftaten nach BtMG; Anzahl: _____
- Straßenverkehrsdelikte (§§ 315 – 316 StGB, § 21 StVG, § 6 PfVG); Anzahl: _____
- Andere Straftaten: _____

Sind während der Zeit der Arrestierung weitere Verfahren anhängig?

- Nein
- Ja, und zwar: _____

XI. Einbezug Dritter

Zu welchen Personen/Einrichtungen besteht während der Arrestierung Kontakt?

- Jugendamt
- SozialarbeiterIn/SozialpädagogeIn
- PsychiaterIn/ PsychotherapeutIn
- LehrerIn
- SchulleiterIn
- Kompetenzagentur
- ARGE
- Ausbildungsstätte
- Berufsschule
- JGH
- Eltern oder sonstige Angehörige
- Polizei
- Gericht
- Sonstige: _____