

Milagros Manaví Herrera

Lernort Jugendgefängnis

Eine Rekonstruktion
biographischer Lernprozesse

Die Autorin

Als gebürtige Peruanerin studierte Milagros Manaví Herrera Erziehungswissenschaft an der Katholischen Universität von Perú und koordinierte für das peruanische Bildungsministerium Schulentwicklungsprojekte im ländlichen Raum. Seit ihrem Umzug nach Deutschland im Jahr 2001 widmet sie sich der Förderung von Jugendlichen in Benachteiligung, Beeinträchtigung und Risikosituationen. Sie war 15 Jahre als Pädagogin in einer Jugendstrafanstalt tätig. Ihre heutigen Schwerpunkte liegen in der qualitativen Lern- und Bildungsforschung sowie der Beratung und Fortbildung von Fachkräften, die mit Jugendlichen in extremen Lebenslagen arbeiten.

Die Dissertation wurde 2023 an der Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8316-3 Print

ISBN 978-3-7799-8317-0 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8318-7 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung	9
Geleitwort: Hinweise zu Vorliegendem	10
Abkürzungsverzeichnis	11
1. Einleitung	12
2. Die Inhaftierung als „Ultima Ratio“ in Biographien von jungen Menschen: Aufwachsen und Lernen in schwierigen Lebenslagen	16
2.1 Bewältigungslage Jugend	16
2.2 Risiken, Ungleichheit und Benachteiligung mehrfach belasteter jungen Menschen	18
2.3 Kriminalität bei jungen Menschen	20
2.4 Inhaftierung als Ultima Ratio	25
3. Jugendstrafvollzug als biographische Lage junger Menschen: der empirische Kontext	28
3.1 Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht	28
3.2 Jugendstrafvollzug: rechtliche Grundlage, Ziele und Organisation	32
3.2.1 Die Jugendstrafanstalt Rotdorf	33
3.3 Der Jugendstrafvollzug als totale Institution	36
3.4 Jugendstrafvollzug als Forschungsgegenstand	38
4. Lernprozesse junger Inhaftierter aus biographischer Perspektive: theoretischer Hintergrund	41
4.1 Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	41
4.2 Erziehungswissenschaftliche Untersuchung von Lernprozessen aus biographischer Perspektive	42
4.2.1 Theoretische Ansätze für die Untersuchung von Lernprozessen in biographischer Perspektive	44
4.2.2 Konzept des biographischen Lernens für die vorliegende Studie	55

5. Lernprozesse junger Inhaftierter aus biographischer Perspektive: methodischer Ansatz	60
5.1 Fragestellung und Zielsetzung	60
5.2 Datenerhebung: das biographisch-narrative Interview	64
5.3 Feldzugang	67
5.4 Fallauswahl	67
5.5 Datenerfassung	68
5.6 Datenauswertung: die biographieanalytische Methode	73
6. Biographische Einzelfallrekonstruktionen: Lern- und Erfahrungsprozesse junger Menschen vor und während der Inhaftierung	79
6.1 Aron	79
6.1.1 Zur Person	79
6.1.2 Interventionssituation	79
6.1.3 Arons biographische Lernprozesse bzw. Lernerfahrung <i>vor der Inhaftierung</i>	80
6.1.4 Arons biographische Lernprozesse <i>während der Inhaftierung</i>	94
6.1.5 In der Nachfragephase von Aron selbst beschriebene Lernprozesse	106
6.1.6 Biographische Bedeutung der Inhaftierung für Aron	107
6.2 Ben	111
6.2.1 Zur Person	111
6.2.2 Interventionssituation	111
6.2.3 Bens biographische Lernprozesse bzw. Lernerfahrung <i>vor der Inhaftierung</i>	112
6.2.4 Bens biographische Lernprozesse <i>während der Inhaftierung</i>	136
6.2.5 In der Nachfragephase von Ben selbst beschriebene Lernprozesse	146
6.2.6 Biographische Bedeutung der Inhaftierung für Ben	147
6.3 Filipp	151
6.3.1 Zur Person	151
6.3.2 Interventionssituation	151
6.3.3 Filipp's biographische Lernprozesse bzw. Lernerfahrung <i>vor der Inhaftierung</i>	152
6.3.4 Filipp's biographische Lernprozesse <i>während der Inhaftierung</i>	170
6.3.5 In der Nachfragephase von Filipp selbst beschriebene Lernprozesse	183
6.3.6 Biographische Bedeutung der Inhaftierung für Filipp	184

7. Abstrahierende fallübergreifende Analyse	189
7.1 Lernprozesse vor der Inhaftierung	191
7.1.1 Biographische Lernerfahrung in der Familie: zwischen Desorientierung, Gewalt und Hilflosigkeit	191
7.1.2 Biographische Lernerfahrungen in der Schule: Verletzungsraum mit (Lern-)Erfahrung des Versagens	196
7.1.3 Biographische Lernerfahrungen junger Menschen mit den Institutionen der Jugendhilfe: Verfügbarkeit und Unterstützung von Erwachsenen	208
7.1.4 Biographische Lernerfahrung der Intensivierung einer negativen Verlaufskurve und biographisch gelernten Überlebensstrategien: die besondere Rolle von Peer-Gruppen	215
7.1.5 Übergreifende Betrachtung der Lernerfahrungen vor der Inhaftierung	221
7.2 Lernprozesse während der Inhaftierung	225
7.2.1 Lernprozesse der Unterbrechung der Verlaufskurve: Inhaftierung als Erfahrung einer Auszeit von psychischer und emotionaler Belastung, Stabilisierung, aber auch Erweiterung der Leidenserfahrung	225
7.2.2 Lernprozesse des Alltagslernens: Inhaftierung zwischen Zwangslage und Ermöglichungsraum für positiv erlebte Lernerfahrungen	230
7.2.3 Lernprozesse durch Relationen im Vollzug: Zwischen fördernden Beziehungen und auffordernden Strukturen	237
7.2.4 Lernprozesse im Zwangskontext	249
7.2.5 Überwältigung durch Lernerfahrungen vor dem Vollzug: Rückfall als Lernversagen?	256
7.3 Die Bedeutung der Inhaftierung aus Sicht der Jugendlichen	262
7.3.1 Die Subjektive Einordnung	262
7.3.2 Bedeutung der Inhaftierung für die Reflexion über das eigene Selbstbild: Restrukturierung des Selbstbilds	264
8. Zusammenfassung: Biographische Lernprozesse in Haft und deren Implikationen für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen	266
8.1 Phasen und Formen von Lernprozessen junger Inhaftierter: zwischen Lernrestriktionen und Lernermöglichung	266
8.1.1 Phasen biographischer Lernerfahrungen im Vollzug	266
8.1.2 Formen biographischer Lernerfahrungen im Vollzug	270
8.1.3 Lernrestriktionen	276

8.2 Implikationen für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen im Vollzug: Anregungen	280
8.2.1 Zwei Leitelemente: Anerkennung und Beziehung	280
8.2.2 Strategien für die pädagogische Arbeit	288
8.3 Erziehungswissenschaftliche praxistheoretische Forschungsperspektiven	295
Anhang: Weitere für die vergleichende Analyse berücksichtigte Fälle	298
Hendrik	298
Emil	298
Gustav	299
Christian	300
Dennis	300
Literatur	302

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich bei den Jugendlichen bedanken, die an den Interviews für diese Studie teilgenommen haben; ohne ihre Bereitschaft, Zeit und Offenheit wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Sie wäre auch nicht möglich gewesen ohne die Ermutigung, Motivation und stets rechtzeitige Unterstützung meines Doktorvaters Prof. Dr. Joachim Schroeder. Danke auch an Prof. Dr. Martina Weber, Prof. Dr. Werner Kuhlmeier und Dr. Uta Wagner.

Besonderer Dank gilt der Leitung der Jugendstrafanstalt, an der die vorliegende Studie durchgeführt wurde, sowie dem Ministerium der Justiz des Landes Rheinland-Pfalz für die Genehmigung zur Durchführung von Interviews mit Inhaftierten.

Allen Kollegen, Freunden und Nachbarn, die mir in all den Jahren mit ihren motivierenden Worten eine emotionale Stütze waren, ein herzliches Danke-schön.

Schließlich möchte ich Klaus-Peter Jacoby für seine kritische Lektüre, das Korrekturlesen meiner Manuskripte sowie für die Fragen und Einwände danken, die mich stets dazu brachten, diese Arbeit zu verbessern. Ich möchte auch Suyana Jacoby für ihre Geduld und das Vertrauen danken, das sie immer in mich setzte, um diese Arbeit zu beenden.

Milagros Manaví Herrera

Geleitwort: Hinweise zu Vorliegendem

Die Reihe „Bildung und Erziehung im Abseits“, in der dieses Buch erscheint, ist ein Versuch. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Sie ist das Experiment, einen Einblick in die Vielfalt an Organisationen und Programmen zu geben, die sich „neben“ dem Regelschulsystem etabliert haben, aber seltener im Mittelpunkt von erziehungs- und/oder sozialwissenschaftlichen Diskursen stehen. Dabei unterliegt das dezidiert multiperspektivisch ausgerichtete Buchprojekt dem Paradox, Organisationen und Programme zusammenführen zu wollen, die sich in ihrer Form teilweise konträr gegenüberstehen und für ihre Vertreter:innen ggf. unvereinbar scheinen. Demgegenüber vereint all diese Lehr- und Lernorte bzw. Maßnahmen, dass sie trotz ihrer Verborgenheit nicht weniger bedeutsam für die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Überzeugungen usw. sind. Im Gegenteil, sie leisten einen in seiner Gewichtigkeit bisher nicht oder unvollständig herausgearbeiteten Beitrag zur Formung des Lebenslaufs von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In der Reihe „Bildung und Erziehung im Abseits“ werden daher insbesondere die (System-)Strukturen, die Strategien der beteiligten Personen sowie die Ansätze und Methoden der Bildung und Erziehung im Abseits in den Blick genommen.

Dass Inhaftierte im Jugendstrafvollzug lernen, ist unbestritten. Zugleich werden die Haft und alle daran gebundenen Maßnahmen durch die Vielzahl an Lernerfahrungen bedingt, die die Jugendlichen und Heranwachsenden bis dato gemacht haben. Typisch für diese vorangegangenen Lernerfahrungen ist das sich wiederholende Erleben von Deprivation, Zurückweisung, Verlust und Versagen. In der Folge wird die Maxime des Scheiterns durch die Jugendlichen und Heranwachsenden als autobiographisches Merkmal konserviert. Daran schließt sich die Frage an, ob der Jugendstrafvollzug die lebensgeschichtlichen Lernerfahrungen aufzubrechen vermag oder ob er diese weiter verfestigt. Diesem Desiderat widmet sich die vorliegende Arbeit, indem sie die Lernerfahrungen vor und während der Haft mittels autobiographischer Selbstdarstellungen von Inhaftierten nachzeichnet und vor allem: in Verbindung bringt. Im Ergebnis, so viel sei vorweggenommen, zeigt sich – wieder einmal – die Bedeutsamkeit von vertrauensvollen Beziehungen und von (Aus-)Bildung sowie die Notwendigkeit, dass sich die Institutionen, ob Familien, Jugendhilfeeinrichtungen, Schulen oder eben Gefängnisse, für die Biographien der ihnen Anvertrauten interessieren.

Leipzig im Frühjahr 2024
Marcel Schweder

1. Einleitung

Ziel des Freiheitentzugs bei jungen Menschen ist es laut § 2 des Landesjustizvollzugsgesetz Rheinland-Pfalz (LJVollzG-RLP), „die Strafgefangenen und die Jugendstrafgefangenen zu befähigen, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen“. Zur Erreichung dieses Ziels überträgt das Gesetz den Jugendstrafanstalten (JSA) einen Erziehungsauftrag: „Der Vollzug der Jugendstrafe ist erzieherisch zu gestalten. Die Jugendstrafgefangenen sind in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten so zu fördern, dass sie zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Lebensführung in Achtung der Rechte anderer befähigt werden“ (§ 9 Abs. 1 LJVollzG-RLP). Dieser Auftrag legitimiert das erzieherische Eingreifen in die Biographien von jungen Menschen. So konstatiert etwa Kähler (2005, S. 89): „Wichtigste Legitimationsbasis der Einschränkung [jugendlicher Autonomie durch die Inhaftierung] ist die Aussicht auf ihre Wiederherstellung“ (ebd., S. 89 – M. M.).

Die Erwartung an den Strafvollzug ist damit sehr hochgesteckt (vgl. Sonnen 2002, S. 60). Die Gesellschaft erwartet, dass die jungen Inhaftierten lernen, sich optimal in dieser Gesellschaft zu reintegrieren; die Institutionen des Hilfesystems und der öffentlichen Erziehungseinrichtungen erwarten, dass der Jugendvollzug die Jugendlichen wieder „auf den rechten Weg“ bringt; Familie und Verwandte hoffen, dass die Jugendlichen „ihre Lektion lernen“ und sich zum Positiven verändern.

Das LJVollzG-RLP beinhaltet normative Grundlagen für Interventionen in der Erziehung und Förderung junger Inhaftierter (vgl. § 9 Abs. 1–5). Studien über die Auswirkungen der Inhaftierung auf das Leben junger Menschen ergeben jedoch kein ermutigendes Bild und machen deutlich, wie häufig der Aufenthalt im Jugendvollzug die angestrebte positiven Entwicklungsziele verfehlt (vgl. u. a. Bereswill 1999; 2007b; 2011; Greve / Hosser / Pfeiffer 1997; Enzmann 2002; Wagner 2019). Dies spiegelt sich auch in den Rückfallquoten (64 % nach aktuellen Statistiken von Jehle et al. 2016) wider.

Andererseits weist Wulf (2012) darauf hin, dass Interventionen im Strafvollzug zwar positive Prozesse in Gang setzen können, dass es aber „naiv [sei] anzunehmen, dass sich eine sofortige, mit dem Rückfallkriterium messbare Wirkung zeigt“ (ebd., S. 122 – M. M.). Wulf zufolge sollte sich die Aufmerksamkeit vielmehr auf die Struktur- und Verlaufsqualität des Jugendstrafvollzuges sowie auf den Entwicklungsfortschritt des jungen Gefangenen richten. Hierzu empfiehlt er eine Fokussierung auf die konkret auf den Einzelfall bezogenen Veränderungen in der Persönlichkeit oder im Sozialverhalten (ebd., S. 124). Genau in diesem Bereich liegt auch das Interesse der vorliegenden Studie. Die Auswirkungen der Haft und

der dort praktizierten erzieherischen Interventionen auf einen jungen Menschen sind verknüpft mit dessen Biographie und wirken auf diese zurück. Die Veränderungen bzw. Lernprozesse, die von ihm erwartet werden, sind Veränderungen im Rahmen seiner Biographie, und es sind diese Veränderungen bzw. neuen (biographischen) Lernerfahrungen, die in der vorliegenden Arbeit identifiziert werden sollen.

Wie von Jakob (2013, S. 220) aufgezeigt, greifen pädagogisches Handeln und Interventionen von Erziehungsinstitutionen – wie z. B. des Jugendvollzugs – in Biographien von Individuen ein und werden somit in den lebensgeschichtlichen Erzählungen erkennbar. Im Gegensatz zu anderen Studien, in denen die jungen Häftlinge selten als aktive Subjekte bei der Konstruktion ihrer Biographien im Mittelpunkt stehen, stellt die vorliegende Studie daher deren subjektive Betrachtungen – ihre biographischen Selbstdarstellungen, Wahrnehmungen, Relevanzsetzungen, Interpretationen und Reflexionen über ihre Inhaftierung – in den Vordergrund. In Anlehnung an Ziebertz (2001, S. 360), geht sie von der Vorstellung aus, dass die Frage, „was und wie die Heranwachsende lernen“ untrennbar mit deren bisheriger Lebensgeschichte verknüpft ist. Für den Autor hängen Erziehung und Biographie sehr stark zusammen: „Lernen ist immer im Rahmen einer Lebensgeschichte zu betrachten“ (ebd.). Auch für Seltrecht (2006) stellt sich die Frage nach der Entstehung von Lernprozessen – zu der auch negativ besetzte bzw. Leidenserfahrungen gehören können (ebd., S. 17). Berg (2017) postuliert ebenfalls, dass die Betrachtung auf Erfahrungen aufbauender Prozesse aus einer subjekt-orientierten biographischen Perspektive über den normativen Blick auf Lern- und Bildungsprozesse weit hinausreicht; stattdessen nimmt er deren biographische Relevanz in den Blick (vgl. ebd., S. 13).

Die Beschäftigung mit Lernprozessen bei jungen Inhaftierten muss dabei vor dem Hintergrund möglicherweise konfliktierender Vollzugsziele stattfinden. Lernen setzt eine gewisse Motivation voraus, das Lernen im Strafvollzug erfolgt jedoch in einem Zwangskontext und unter Fremdbestimmung. Das Gesetz sagt: „Die Jugendstrafgefangenen sind verpflichtet, an der Erreichung des Vollzugsziels mitzuwirken“ (§ 6 Abs. 2, LJVollzG-RLP). Davon hängt der Erfolg der Resozialisierungs- bzw. Behandlungsmaßnahmen im Vollzug ab. Nach Walkenhorst (2008, S. 205) ist eine Entwicklungsförderung im Jugendvollzug nur möglich, wenn die besonderen Chancen dieses Lebensabschnittes als einer zentralen Reflexionsphase erkannt werden. Dies erfordert, das Bemühen junger Menschen zu unterstützen, sich und die Welt zu verstehen. „Aufgabe für den Jugendvollzug ist nicht, durch Repression und Übelzufügung, Lebensveränderung bei jungen Menschen zu erwarten, sondern durch Aufforderung und Motivation zum Lernen“ (ebd., S. 208). Jedoch ist die hierarchische Organisation des Vollzugs sehr autoritär geprägt und fremdbestimmend (vgl. Bereswill 2007a und Walkenhorst 2015a, S. 76), „kaum eine Institution entzieht ihnen [den Jugendlichen] mehr Bestimmungsmacht über die eigenen Geschicke als das Gefängnis“

(Goerdeler 2015a, S. 75 – M. M.). Die erwünschte Entwicklung von Autonomie und Entscheidungsfähigkeit als Schlüsselaufgabe bei der Vorbereitung auf das Erwachsenenalter ist durch die starke Strukturierung und Reglementierung des Vollzuges sehr beschränkt (vgl. Hosser/Greve 2005, S. 665). Eine Behandlung in einem durch Zwang und Bestrafung gekennzeichneten Setting stellt für die Autoren ungünstige Bedingungen für eine eventuelle Veränderungsbereitschaft oder Therapiemotivation dar (vgl. ebd., S. 667).

Walkenhorst (2015b, S. 493) postuliert dagegen: „Zwangskontexte wie Strafvollzug bedeuten jedoch nicht zwingend die Aussichtlosigkeit positiver Veränderung bei ihren KlientInnen. Insbesondere die Vollzugszielsetzung, die Inhaftierten zu einem straffreien Leben in Freiheit zu führen, bietet die Chance, den vollzuglichen Alltag pädagogisch auszurichten“. Zur Nachverfolgung möglicher Veränderungs- bzw. Lernprozesse bedarf es empirischer Daten, die ein sehr wenig erforschtes Feld beleuchten können, nämlich die von der Wahrnehmung der Betroffenen ausgehende Betrachtung erzieherischer Eingriffe. Dabei geht es darum, aus erster Hand – d. h. aus Gesprächen mit jugendlichen Inhaftierten – zu erfahren, wie sich die Haft und die dort praktizierten pädagogischen Interventionen auf Deutungs-, Verhalten und Einstellungsmuster auswirken, denn „Lernen ist dann nicht nur das Produkt erzieherischer Einwirkungen, sondern zugleich Grund, Umfeld und Horizont aller Erziehungsbemühungen“ (Schulze 2003, S. 22). Nach Ecarius eignen sich biographische Erzählungen „in besonderer Weise für das Erfassen von Lernprozessen, da hier längerfristige Transformationsprozesse im lebensgeschichtlichen Zusammenhang geschildert werden“ (1998, S. 130).

Da in der vorliegenden Arbeit die Untersuchung von Lernprozessen in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen im Vordergrund steht, stützt sich die Arbeit sowohl auf die theoretische Perspektive der Biographieforschung als auch auf theoretische Perspektiven der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, die die Aspekte des Lernens hervorheben. Entsprechend verortet sich die Studie methodologisch in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Die vorliegende Untersuchung priorisiert eine subjektive Betrachtung der Adressaten, weil eben die Erfassung solcher Lernprozesse an die autobiographische Selbstdarstellung von Menschen gebunden ist (vgl. Alheit/Dausien 2006, S. 443; von Felden 2008b, S. 114 ff.).

Die Erfassung komplexer Lernprozesse und der zugrundeliegenden Entwicklungsverläufe in den biographischen Narrationen junger Menschen kann auf der Grundlage konkreter Fallbetrachtungen erfolgen, aus deren vergleichender Analyse gehäuft auftretende Muster rekonstruiert werden können. Aus diesem Grund ist ein von interpretativen, qualitativen Einzelfallrekonstruktionen ausgehendes Verfahren dem Forschungsgegenstand angemessen. Die methodische Umsetzung der Erhebungen basiert auf biographisch-narrativen Interviews (ge-

mäß Schütze 1983), die einen umfassenden Zugang zur Lebensgeschichte, d. h. zu den von den Befragten als relevant betrachteten Erfahrungen, ermöglichen.

Die Ergebnisse der Studie beruhen auf insgesamt acht biographisch-narrativen Interviews. Die Interviews wurden mit inhaftierten jungen Menschen geführt, die zum Zeitpunkt des Interviews nur noch wenige Monate von ihrer Entlassung entfernt waren. Die Befragten waren in unterschiedlichen Vollzugsformen und Abteilungen untergebracht. Sie waren zwischen 16 und 21 Jahren alt und verbüßten Haftstrafen mit einer Dauer von 18 bis 36 Monaten. Von den zehn Interviews eigneten sich acht für eine interpretative Auswertung. Die Datenauswertung erfolgte mittels narrationsstruktureller Verfahren (ebenfalls gemäß Schütze 1983), aus denen erschlossen werden kann, wie der Informant einzelne Erlebnisse und Erfahrungen zu einem sinnvollen Gesamtzusammenhang gestaltet hat (vgl. Marotzki 2006b, S. 122.) und wie die Erfahrungsaufschichtung zu Rekonstruktionen von Lernerfahrungen führt.

2. Die Inhaftierung als „Ultima Ratio“ in Biographien von jungen Menschen: Aufwachsen und Lernen in schwierigen Lebenslagen

2.1 Bewältigungslage Jugend

Eine präzise Eingrenzung der Lebensphase Jugend gestaltet sich schwierig. Aufgrund der immer heterogeneren Binnenentwicklungen moderner Gesellschaften und der zunehmend nebulösen Konturen der verschiedenen Phasen des Lebensalters lässt sich nicht genau sagen, wann diese Lebensphase beginnt und wann sie endet (Böhnisch 2015, S. 20). „Jugend folgt längst keinem festen Zeit- und Fahrplan mehr, sie dehnt sich mehr und mehr aus, ist weder eine Phase der Transition noch des Moratoriums, scheint längst nicht mehr an starke Altersnormierungen gebunden zu sein“ (Schierbaum / Franzheld 2020, S. 27). Nach Böhnisch ist es „jugendpädagogisch fruchtbare [...] von der *Bewältigungslage Jugend* zu sprechen. Jugend als sich historisch wandelnde gesellschaftliche Konstruktion muss also je biographisch unterschiedlich von den Jugendlichen – Mädchen und Jungen – bewältigt werden. Diese Bewältigungslage ist heute gekennzeichnet durch die Spannungen zwischen früher soziokultureller Selbstständigkeit und im Durchschnitt länger andauernder ökonomischer Abhängigkeit, zwischen der Offenheit und Verwehrung eigensinniger sozialräumlicher Aneignung und – im Hinblick auf die öffentliche Thematisierung der Jugendfrage – zwischen der Anerkennung als gesellschaftlicher Aktivposten und der Etikettierung als Risikogruppe“ (Böhnisch 2015, S. 29 – Hervorh. i. O.). Vor dem Hintergrund der Zielsetzung der vorliegenden Studie, die sich spezifisch mit delinquenten, inhaftierten Jugendlichen befasst, ist dabei vor allem die Frage wichtig, „welche Bewältigungsmuster sich im Risikoverhalten von Kindern und Jugendlichen verbergen“ (ebd., S. 35) und aufgrund welcher Faktoren Bewältigungsformen scheitern bzw. aus dem Spektrum sozial akzeptabler Bewältigungsformen ausscheren.

So unterschiedlich die Lebenslagen und Biographien Jugendlicher ausfallen und so eigenständig Jugendliche in vielerlei Hinsicht agieren können, so gibt es dennoch vor allem „zwei Institutionen, durch die sie in Generationsbeziehungen und -verhältnisse eingespannt sind: Die Eingebundenheit in familiale Beziehungsstrukturen und in das Bildungssystem ergibt ein inter- und intragenerationelles Interaktionsgeflecht zwischen Jugendlichen und Erwachsenen (Eltern, Großeltern, Verwandte, Lehrkräfte etc.)“ (Ecarius / Franke 2011, S. 124). Aus einer biographischen Perspektive beeinflussen soziale Lebenslagen die Ausgestaltung dieser Interaktionssysteme und folglich die Chance zur Entwicklung

individuell und gesellschaftlich funktionaler Bewältigungsformen. Konkrete oder anonyme Erwachsene und Institutionen gestalten die Jugendphase, eröffnen einen Erfahrungsraum, in dem Jugendliche in Auseinandersetzung mit lebensrelevanten Themenbereichen die berufliche Orientierung, Peergroup, Freizeitgestaltung, Partnerbildung, Geschlechtigkeit, politische Orientierung und ethische Einstellung zu einer Individuation gelangen“ (ebd.). In dem Maße, in dem Jugendliche im Wettbewerb um Anerkennung und Lebenschancen stehen, werden die in den Sozialisationsräumen Familie und Bildungssystem vermittelten Kompetenzen, Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten zum Selektionskriterium: „Jugend als Lebensraum ist somit auch ein umkämpfter, denn es geht immer auch um die Definitionsmacht über das kulturelle Kapital, über die legitimen Handlungsmuster in Medien und Konsum, Freizeit und der Geschlechtigkeit. Die Sozialisationsinstanzen Schule und Familie bewirken dabei eher soziale Ungleichheiten“ (ebd., S. 125).

Gerade für Jugendliche, deren Bewältigungsmuster sich als abweichend herauskristallisieren, wirkt sich die gesellschaftliche Wahrnehmung des „Problembilds der Jugend“ (vgl. Anhorn 2010, S. 24) verschärfend aus. Trotz ebenfalls vorhandener positiver Zuschreibungen („Jugend als hoffnungsvolle Zukunft, als nie versiegende Quelle der gesellschaftlichen Erneuerung, des Wertewandels, der Bewahrung von Traditionen etc.“) überwiegt – gewissermaßen als historische Konstante – eine Dramatisierung der Jugend. Vor allem in modernen Gesellschaften führt diese Dramatisierung zu einer Betrachtung der Jugend als Dauerkrise (vgl. ebd., S. 23). Sie wird oft als eine abweichende Phase sowohl auf psychologischer als auch auf biologischer Ebene und als potenzielle Störung, Gefahr und Risiko angesehen (vgl. ebd., S. 24). Eine Gegenüberstellung der Lebensphasen Kindheit versus Jugend ergibt, dass Kinder stärker als schutzbedürftige *Opfer*, Jugendliche dagegen gehäuft als von Normen abweichende und zu maßregelnde *Täter* betrachtet werden. So schreibt Anhorn weiter, dass ein gesellschaftlicher Diskurs, „der Kinder als ‚unschuldiges Opfer‘ repräsentiert“, noch so etwas wie gesellschaftliche Solidarität, advokatorische Interessenvertretung und fürsorgliche Fürsprache für Kinder mobilisieren lässt“. Demgegenüber „stehen Jugendliche unter dem grundsätzlichen Vorbehalt eines Abweichungsverdachts. Im Unterschied zum kinderspezifischen Opferdiskurs (Kinder als Opfer von Vernachlässigung, von Misshandlung, von sexualisierter Gewalt etc.) ist die öffentliche Rede über Jugendliche weitgehend als ‚Täterdiskurs‘ konzipiert (Jugendliche als Gewalttäter, als Konsumenten illegalisierter Drogen, als Schulverweigerer etc.), deren ‚Schutzbedürftigkeit‘ neben Hilfe und Unterstützung sehr viel mehr Kontrolle, Zwang und Disziplinierung mobilisiert“ (vgl. Anhorn 2010).

Die Tendenz in Richtung eines solchen „Täterdiskurses“ führt dazu, dass vor allem „jene Gruppen junger Menschen besondere Aufmerksamkeit [erfahren], die den Normalbereich von Jugenddelinquenz verlassen und vielfach und

wegen schwerwiegender Delikte auffallen – und gleichzeitig wiederholt und zunehmend härter sanktioniert werden“ (Drewniak 2012, S. 16 – M. M.). Diese Mehrfachauffälligkeit Jugendlicher „geht einher mit einer Vielzahl an Belastungen und Benachteiligungen, die sich empirisch als begünstigende Faktoren [...] massiver Straffälligkeit“ erwiesen haben (ebd.). Auch der 15. Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ kommt zu dem Schluss, dass die „Überlagerung und Kumulation Risiken und Anschlüsse [...] für einzelne Gruppe junger Menschen zu langanhaltender Exklusion und damit mangelnden Gelegenheiten des Erlebens und Gestaltens von Jugend“ führen (BMFSFJ 2017, S. 54).

2.2 Risiken, Ungleichheit und Benachteiligung mehrfach belasteter jungen Menschen

Der 15. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2017) weist darauf hin, dass die Ungleichheit und Benachteiligung, unter der junge Menschen insbesondere im Bereich der Bildung leiden, Disparitäten auch in anderen Lebensbereichen zementiert und Risikolagen generiert. Die Lebenslangen junger Menschen – insbesondere solcher mit niedrigen Qualifikationen und mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit – sind unter anderem gekennzeichnet durch Schwierigkeiten beim Eintritt in den Arbeitsmarkt sowie prekäre und niedrig entlohnte Beschäftigung. Laut Kinder- und Jugendbericht sind „etwa sechs Prozent der 20- bis 25-jährigen [...] weder in Bildungs- oder Ausbildungsverhältnissen noch erwerbstätig – sie befinden sich außerhalb institutioneller Zusammenhänge“ (ebd.). Die Studie kommt zu dem Schluss, dass rund ein Fünftel der 14- bis 19-Jährigen und etwa ein Viertel der 20- bis 24-Jährigen von Armut betroffen sind. Zugleich ist das durchschnittliche Lohnniveau unter jungen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern sehr niedrig (vgl. ebd., S. 51).

Mit Blick auf die biographische Relevanz dieser Umstände formuliert Beck (1986, S. 149): „Die Gegensätze sozialer Ungleichheit tauchen als Gegensätze zwischen Lebensabschnitten einer Biographie wieder auf“. Zugespitzt beschreibt er die „Tendenz, dass die Lebensläufe mit der Individualisierung vielfältiger, gegensätzlicher, brüchiger, unsicherer, auch für katastrophale Einbrüche anfälliger [...] werden, bis hin zu der Tatsache, dass ein wachsender Teil der Gesamtbevölkerung mindestens ‚vorübergehend‘ Arbeitslosigkeit (und Armut) ausgesetzt ist“ (ebd., S. 149).

Schroeder hält im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen ungleichen Lebenslagen und Bildung fest: „das Lernen in der Moderne findet in kulturell ausdifferenzierten Gesellschaften statt (Pluralität), die durch soziale Ungleichheit charakterisiert sind (Prekarität“ (Schroeder 2015, S. 33). Dies erschwert das Ler-

nen im Leben von Menschen „deren Biographien sich in erschwertem Lebenslagen prozessieren, das sind Lebensverhältnisse, die durch Armut beeinträchtigte oder unzureichende Wohnortverhältnisse, Vernachlässigung und fehlende Anregungen beeinträchtigt sein können“ (ebd., S. 46). Schroeder/Storz richteten ihren Blick bereits 1994 darauf, dass eine „wachsende Zahl junger Menschen in sehr instabilen wirtschaftlichen Verhältnissen, aber auch in brüchigen sozialen Beziehungen lebt. In besonderem Maße trifft dies auf Jugendlichen zu, deren Lebenskarrieren nicht normgerecht verlaufen und die demzufolge denkbar schlecht mit den Herausforderungen der ‚individualisierten Risikogesellschaft‘ zureckkommen“ (ebd., S. 10). Jugend- und Bildungsstudien bestätigen, dass dieser Trend bis heute anhält (bspw. BMBF 2016; Solga/Dombrowski 2009; Spies/Tredop 2006; Solga 2004). Ursächlich für die Zunahme von Risikolagen ist der Umstand, dass das Anwachsen individueller Entscheidungsmöglichkeiten, aber auch Entscheidungsnotwendigkeit Ressourcen und Kompetenzen erfordert, die unter jungen Menschen höchst ungleich verteilt sind. Schroeder/Storz (1994) beschreiben ausführlich diesen Umstand und die sich daraus ergebenden Konsequenzen:

„Jeder einzelne muß auf sich alleine gestellt seine Existenzsicherung betreiben und die Planung und Gestaltung seine Biographie organisieren. Der Modernisierungsprozess stellt somit hohe Anforderungen an persönliches Gestaltungspotential. Still-schweigend werden individuell ausgebildete Handlungsfähigkeit und Selbstreflexivität, ‚Ich-Stärke‘ und soziale Kompetenz vorausgesetzt. [...] Gerade marginalisierte Jugendliche sind jedoch auf eine gesellschaftlich erwartete konstruktive Ausgestaltung der eigenen Biographie wenig vorbereitet: Wo sich im sozialen Freisetzungsprozess die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten erweitern; wo weit weniger als je zuvor zur Entwicklung von Lebensmustern auf tradierte Modelle zurückgegriffen werden kann, da ist die Realisierung von Karriereoptionen in starkem Maße abhängig von individuellen Zugang zu den sozialen und ökonomischen Ressourcen der Gesellschaft“ (ebd., S. 11).

Zu diesen direkten Auswirkungen der Individualisierung auf Lebenslagen Jugendlicher kommen indirekte Effekte beispielsweise über die familiären Kontexte, die die Lebenslagen junger Menschen prägen. Nach Anhut/Heitmeyer (2005): „begünstigen ambivalente Individualisierungsprozesse unter anderem eine wachsende Instabilität von Paarbeziehungen, in deren Folge sich familiale Desintegration schädlich auf die Sozialisationsbedingungen von Kindern auswirken kann [...] die Instabilität familialer Beziehungen beeinträchtigt hierüber das Selbsterleben der Kinder“ (ebd., S. 87).

Die geschilderten nachteiligen Lebenslagen vermindern die Anschlussfähigkeit in den Institutionen der formalen Bildung, deren Anforderungen und Regeln auf Kinder und Jugendliche mit normgerechten Kompetenzen und Verhaltensmuster ausgerichtet sind. Aus einer solchen relationalen Perspektive auf Bil-

dungsbeteiligungen stellt Schroeder fest, dass „lebensweltliche Problemkonstellationen von Kindern und Jugendlichen [...] als unzureichend verbunden mit dem Bildungssystem verstanden [werden]“ (Schroeder 2006, S. 208). Dabei unterscheidet Schroeder drei verschiedene schulpädagogisch relevante Beteiligungssituationen: „(1) Marktbeziehungen aufgrund einer unzureichenden schulischen Vorbereitung auf die Arbeitswelt, (2) soziale Beteiligungen durch fehlende lebenslagen spezifische Bildungskonzepte und (3) Rechtsbeteiligungen in Form von gesetzlichen Ausschlüssen oder erschwerten Zugängen zum allgemeinen und beruflichen Bildungswesen. Jeder dieser drei Kontexte stellt je unterschiedliche Herausforderungen an die Organisation schulische Bildung sowie an deren curriculare und didaktisch methodische Auslegung“ (ebd., S. 208). Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung wirft dies insbesondere die Frage auf, welche biographischen Erfahrungen und daraus resultierenden Bewältigungsformen die genannten Beteiligungen, Belastungen und Ausgrenzungen nach sich ziehen.

2.3 Kriminalität bei jungen Menschen

Die Entwicklung von Kriminalität wird als eines der größten Risiken genannt, denen Jugendliche in Risikolagen ausgesetzt sind. Da sich die vorliegende Untersuchung auf genau dieses Feld konzentriert, werden zunächst Theorien zur Erklärung von und dem Umgang mit Kriminalität vorgestellt.

Aufgrund der Heterogenität ihrer Erscheinungsformen stellt die Beschreibung des Phänomens Jugendkriminalität eine Herausforderung dar (vgl. Matt 2015, S. 77). Ihre Wahrnehmung und Beschreibung ist stark durch den zeitlichen und kulturellen Raum bedingt, in dem das betreffende Phänomen stattfindet. Außerdem ist zu beachten, dass Jugendkriminalität eine hohe, zum Teil verzerrende mediale Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Spies 2010; Dollinger/Schmidt-Semisch 2010), häufig politisch manipuliert wird und sich die Bevölkerung generell subjektiv durch eine Jugend bedroht fühlt, der eine zunehmende Bösartigkeit und Kriminalitätsintensität zugeschrieben wird.

Nach Matt (2015) wird in der Fachliteratur „neben dem Begriff der Jugendkriminalität der Begriff der Jugenddelinquenz oftmals synonym verwendet. Der Begriff der Jugendkriminalität ist eindeutig definiert – er bezieht sich auf alle erfassten Straftaten, seine Referenz ist das allgemeine Strafgesetzbuch (StGB). Die spezifischen Regelungen für den Jugendbereich sind im Jugendgerichtsgesetz (JGG) niedergelegt. Thema ist das strafbare Handeln, bestimmt durch Staatsanwaltschaft und Gericht. Der Begriff Jugenddelinquenz ist unschärfer – er umfasst zugleich abweichendes Verhalten, das nicht unbedingt/oder interkulturell unterschiedlich unter das Strafrecht fällt“ (ebd., S. 69). Die spezifischere Eingrenzung von Jugendkriminalität wird von Eifler (2010) näher erläutert als „Formen sozialen

Handelns, die im Rahmen von strafrechtlichen Normen als kriminell eingeordnet und mit negativen Sanktionen in Form von Strafen oder Maßregeln belegt werden [...] Als Jugendliche gelten hier diejenigen Personen, die dem Jugendstrafrecht unterstehen, nämlich die 14- bis unter 18-jährigen Jugendlichen und die 18- bis unter 21-jährigen Heranwachsenden. In der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS), die seit 1953 geführt wird, werden die aufgrund polizeilicher Tätigkeit ermittelten Straftaten und Tatverdächtigen erfasst“ (ebd., S. 159).

Trotz umfangreicher Kontroversen und Forschungslücken rund um das Phänomen der Jugendkriminalität konvergiert die vorhandene Literatur im Wesentlichen in folgenden von Eifler (2010, S. 160 ff.) zusammengefassten Aspekten. Jugendkriminalität ist gekennzeichnet durch (a) *Ubiquität*, da es sich um ein häufiges und in der Jugendphase weit verbreitetes Phänomen handelt, (b) *Bagatellcharakter*, weil der verursachte Schaden im Vergleich zur Erwachsenenkriminalität überwiegend geringer ausfällt (vgl. dazu auch Dollinger/Schabda 2013, S. 10); und (c) *episodischen Charakter*, da auch in der Jugendphase deutlich ausgeprägte Kriminalität in den meisten Fällen mit fortschreitender biographischer Entwicklung abnimmt oder verschwindet, ohne dass formelle Kontrollorgane eingreifen müssen.

Theorien der Jugendkriminalität werden von verschiedenen Autoren je nach Perspektive unterschiedlich differenziert oder klassifiziert, etwa in psychologische, biologische und soziologische Theorien (vgl. Myschker/Stein 2018, S. 549 ff.), in deskriptive, erklärende oder handlungsorientierte Theorien (Eifler 2010, S. 161ff.), oder in klassische und neue Theoriepositionen (vgl. Dollinger/Schabda 2013, S. 55 ff.). Wieder andere Autoren fokussieren auf die unterschiedlichen Perspektiven, die bei der Bewertung von Jugendkriminalität eingenommen werden, wobei sie zwischen strafrechtlichen, kriminalsoziologischen oder stärker soziologisch geprägten Diskussionen unterscheiden (näher hierzu, vgl. Matt 2015, S. 76 ff., für einen breiteren Überblick siehe auch Dollinger/Schmidt-Semisch 2010; Dollinger/Schabda 2013; Lösel/Bender 2005; Walter/Neubacher 2011).

Eine detaillierte Aufarbeitung von Kriminalitätstheorien kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht geleistet werden; die Auswahl einzelner zentraler Ansätze dient dem allgemeinen Verständnis des Gegenstands der vorliegenden empirischen Studie, und die Auswahl erfolgt in Abhängigkeit davon, inwieweit die jeweils eingenommenen Perspektiven mit dem konkreten Untersuchungsgegenstand in Zusammenhang stehen. Das Interesse der vorliegenden Studie gilt der Biographie des Individuums – einer von diesem aktiv als Subjekt konstruierten Biographie.

Lerntheorien

Lerntheorien betrachten Kriminalität „als durch Lernvorgänge erworbenes Handlungsmuster“ (Dollinger/Schabda 2013, S. 56). Im Gegensatz zu deterministischen oder biologistischen Ansätzen zur Entstehung von krimineller Haltung und Verhalten berücksichtigt der lerntheoretische Ansatz deren Prozesscharakter (vgl. Lamnek 1993, S. 186) und betont auch die sozialen Prozesse, die den Erwerb von kriminellem Verhalten fördern (vgl. Eifler 2002, S. 38).

Laut der von Sutherland (1947/1979) formulierten und später von Cressey (vgl. Sutherland/Cressey/Luckenbill 1992) weiterentwickelten Theorie ist kriminelles Verhalten, wie viele andere Verhaltensweisen und Verhaltensmuster auch, das Ergebnis eines Lernprozesses. Konkret neigt eine Person nach diesem Ansatz dazu, ein abweichendes Verhalten anzunehmen oder nicht, entsprechend einem differenzierten Prozess „differentieller Assoziation“ des Kontakts mit Modellen abweichenden oder nicht abweichenden Verhaltens (vgl. Sutherland 1947/1979, S. 396 ff.). Kriminelles Verhalten entsteht durch einen Lernprozess in einem Kontext enger sozialer Beziehungen und Kommunikationen (vgl. ebd.), die kontinuierlich und bedeutungsvoll für das Individuum sind: Familie, Freunde, Gleichaltrige, Schule, Nachbarschaft etc.

Nach diesem Ansatz entwickelt das Subjekt eine kriminelle Karriere, solange es a) die Techniken zur Begehung eines Verbrechens, b) die Rationalisierung der Motive für die Begehung und c) die positive Einstellung zum (bzw. nicht als negativ empfundenen) Verstoß gegen eine Regel oder ein Gesetz erlernt (vgl. Sutherland et.al. 1992, S. 89 ff.). Dabei ist nicht so, dass per se derjenige, der in seinem Umfeld ständigen Kontakt zu kriminellen Verhaltensvorbildern hat, automatisch selbst kriminelle Verhaltensmuster entwickelt, sondern dass die Wahrscheinlichkeit dafür in dem Maße steigt, in dem die kriminellen Verhaltensvorbilder vom Subjekt positiv wahrgenommen und Verhaltensmuster als sinnvoll bewertet werden.

Auf der Grundlage der von Sutherlands Betrachtungen entwickelten Akers und Burgess (1966) die *Differential Association Reinforcement Theory* bzw. die „Theorie der differentiellen Verstärkung“. Deren Kernaussage: Ein Jugendlicher, der in einem Kontext lebt, in dem er kriminelle Erfahrungen macht, die nicht bestraft, sondern positiv bewertet oder sogar belohnt werden, wird eher geneigt sein, delinquente Orientierungen und Aktivitäten zu entwickeln (vgl. Eifler 2000, S. 42; Eifler 2010, S. 164).

Eine weitere Entwicklung in der gleichen Richtung wird von Sykes/Matza (1957/1979) als „Neutralisierungstechniken“ konzeptualisiert (vgl. ebd., S. 360 ff.). Der Grundgedanke dabei ist, dass das Individuum, obwohl es die Regeln, Normen und Werte der Gesellschaft kennt und akzeptiert, eine Art kognitiver Rechtferigungsstrategien für nicht normgerechtes Verhalten entwickelt. „Rechtferigungen werden oft als Rationalisierungen bezeichnet [...]. Sie schützen das

Individuum vor Selbstvorwürfen und dem Vorwurf anderer nach der Tat“ (ebd., S. 365). Nach den Autoren wird dies durch folgende Techniken der Neutralisierung erreicht: a) die Leugnung der Verantwortung, b) die Leugnung des Bösen, c) die Leugnung des Opfers, d) die Verurteilung der Verurteiler und e) die Berufung auf höhere Instanzen (ebd., S. 366–369).

Kontroll- und Bindungstheorien

Kontroll- und Bindungstheorien gehen davon aus, dass die feste Bindung eines Individuums an seinen sozialen Kontext ein an die Normen und Werte dieses Kontextes angepasstes Verhalten fördert bzw. die Entwicklung kriminellen Verhaltens verhindert. Mit anderen Worten: Je mehr das Individuum in die Konventionen und Verhaltensmuster eingebunden ist, die ihm in seinem näheren Umfeld (Familie, Schule, Nachbarschaft, Freunde) angeboten werden, desto geringer ist das Risiko, dass diese Person ein Verhalten entwickelt, das nicht den sozialen Normen entspricht. Umgekehrt ist es umso wahrscheinlicher, dass der Betreffende seinen eigenen Interessen folgt, auch wenn diese im Widerspruch zu den Gesetzen und Normen der sozialen Gruppe stehen, je weniger er in die Werte und Gebräuche seines sozialen Umfelds eingebettet ist und somit eine geringe Bindung an dieses soziale Gefüge aufweist (vgl. Eifler 2002, S. 44).

Nach Hirschi (1969/2009, S. 16 ff.) lassen sich vier Formen sozialer Bindung (*social bonds*) unterscheiden: a) Bindung an bedeutsame Personen (*attachment*), b) Verpflichtung bzw. Engagement für konventionelle Ziele (*commitment*), c) Einbindung bzw. Beteiligung an konventionellen Aktivitäten (*involvement*) und d) Überzeugung bzw. der Glaube an soziale Regeln (*belief*). Unter der Prämisse der Bindung ist der Jugendliche den Bezugspersonen oder seiner Bezugsgruppe emotional nahe. Aufgrund der Angst, diese Zuneigung bzw. Bindung bei möglichem abweichendem Verhalten zu verlieren, verhält sich das Subjekt entsprechend den Erwartungen seiner Bezugsgruppe und vermeidet somit kriminelle Aktivitäten, die diese Bindung gefährden. Unter der Prämisse der Verpflichtung orientiert der Jugendliche seinen Lebensweg an konventionellen Zielen wie schulischem oder beruflichem Erfolg, einem sicheren Arbeitsplatz usw. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Subjekt die Risiken rational reflektiert, die mit der Beeinträchtigung dieser Verpflichtung durch delinquentes Verhalten verbunden sein können, und gleichzeitig wird angenommen, dass es sich umso mehr von delinquentsen Aktivitäten entfernt, je stärker es sich für die Erfüllung der konventionellen Ziele engagiert. Unter der Prämisse der Einbindung ist der Jugendliche sowohl zeitlich als auch räumlich in konventionelle Aktivitäten in seinem Umfeld eingebunden oder involviert, sei es auf institutioneller (Familie, Schule, Arbeit) oder außerinstitutioneller Ebene (Freizeitaktivitäten etc.). Diese Verpflichtung zur routinemässigen Ausübung der von der Umwelt akzeptierten Aktivitäten verringert das Risiko, dass der Einzelne in kriminelles Verhalten verwickelt

wird. Unter der Prämisse der Überzeugung sieht der Jugendliche die in seinem Umfeld praktizierten Normen und Werte als legitim an. Diese geteilte Wert- und Normorientierung verringert die Wahrscheinlichkeit, dass das Subjekt ein delinquentes Verhalten an den Tag legt. Je stärker die Bindung des Subjekts an sein soziales Umfeld ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass er/sie ein Verhalten ausübt, das mit den dort etablierten Normen und Werten übereinstimmt.

In einer späteren Arbeit zusammen mit Gottfredson hebt dieser Ansatz die Bedeutung von Sozialisation und Erziehung im familiären Umfeld für das Erreichen der sozialen Bindung und das Erreichen von Selbstkontrolle hervor. Die Autoren sprechen von der Wichtigkeit, a) das Verhalten des Kindes zu beobachten, b) abweichendes Verhalten zu erkennen, wenn es auftritt, c) solches Verhalten zu sanktionieren (Gottfredson / Hirschi 1990, S. 97).

Lebenslauftheorien

Einen eher dynamischen Ansatz zur Entwicklung kriminellen Verhaltens und hinsichtlich seiner Stabilität und Veränderung im Lebensverlauf (vgl. Stelly/Thomas 2005), bieten Sampson / Laub (1993). Auf der Grundlage einer Sekundäranalyse der Daten von Sheldon und Eleonor Glück (vgl. Eifler 2013, S. 164) entwickeln sie eine Theorie der altersabhängigen sozialen Kontrolle, derzufolge Menschen im Laufe ihres Lebens mehr oder weniger stark zu Straftaten neigen können und dass sich dies je nach den Beziehungen und Bindungen, die die Subjekte zu ihrer Umwelt entwickeln, verstärken, abschwächen oder auch vollständig auflösen kann.

Vor dem Hintergrund der bereits genannten Theorie von Hirschi lenken Sampson / Laub (1993, S. 17.) den Blick auf die Bedeutung der sozialen Institutionen, die den Subjekten am nächsten stehen, und die das repräsentieren, was die Autoren als „informelle soziale Kontrolle“ bezeichnen, indem sie die Integration der Subjekte in die positiven Normen und Werte ihrer Bezugsgruppen bestimmen. Entscheidend sind unter anderem: Familie, Schule, Gleichaltrige, Nachbarschaftsverbände, Ehe, Arbeit, Beruf usw. Je nach dem Grad der Einbindung der Subjekte in diese Institutionen wirkt eine informelle Kontrolle auf die Mitgliedssubjekte in diesen Institutionen.

In Abgrenzung von deterministischen Positionen betonen die Autoren, dass es dem Subjekt in jeder Phase des Lebenslaufs möglich ist, kriminelle Einstellungen oder Verhaltensmuster abzulegen. Die Autoren beziehen sich hier auf „Wendepunkte“ (ebd., S. 219), an denen Subjekte Erfahrungen machen können, die sie als subjektiv bedeutsam wahrnehmen und die zu grundlegenden Änderungen von Einstellungs- und Verhaltensmustern führen können – unabhängig von deren voriger Intensität. Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit solcher Wendepunkte nimmt die Qualität und Stärke der im aktuellen Bezugssystem maßgeblichen Bindungen. Diese wiederum kann dadurch verstärkt werden, dass über den Lebensverlauf hinweg eine Art Akkumulation dysfunktionaler und negativer Erfahrungen

vollzieht. Die Autoren sprechen von einer *Life Course Theory of Cumulative Disadvantage* (Sampson / Laub 1997, S. 133 ff.), d. h. davon, dass bestimmte abweichende Verhaltensweisen und Einstellungen, die bereits in der frühen Kindheit entwickelt werden, zu Prozessen der Entfremdung, der Ausgrenzung und damit zum systematischen Verlust positiver sozialer Beziehungen beitragen. Damit verfestigen Verhaltensweisen sich auf dysfunktionale Weise und höhlen die Mechanismen informeller sozialer Kontrolle aus (vgl. Sampson / Laub 1993, S. 136). In dieser Argumentation weisen die Autoren darauf hin, dass formale Sanktionierung, insbesondere Freiheitsentzug, sehr kontraproduktiv sein kann und Benachteiligung in vielen Facetten des Lebens der Betroffenen vertieft (vgl. ebd., S. 162). Es wird nicht nur die schwache soziale Bindung verstärkt, sondern es kann auch die Eingliederung bzw. Integration in die Gesellschaft insgesamt, z. B. im Bereich der Arbeit oder der Berufsausbildung, beeinträchtigt werden, was sich auf den Lebensverlauf der Person auswirkt. Die Autoren sprechen von einem Schneeballeffekt (vgl. Sampson / Laub 1997, S. 147).

Andere Positionen zur Jugendkriminalität, die aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven entwickelt wurden, berücksichtigen gesellschaftspolitische, ökonomische und kulturelle Faktoren bei der Entstehung, Beeinflussung sowie Entwicklung von Kriminalität in Biographien von jungen Menschen. Sich teilweise überschneidende Theorien in dieser Hinsicht sind: a) die *General Strain Theory* von Robert Agnew (1985; 1992), die Jugenddelinquenz als eine Form der Anpassung an einen problematischen und repressiven sozialen Kontext konzeptualisiert, b) Subkulturtheorien, die in den 1920er Jahren im Rahmen der *Chicago School* entwickelt wurden und deren Hauptargument darin besteht, dass der Ursprung von Kriminalität auf die Ausdifferenzierung von Normen und Werten in einem bestimmten sozialen Kontext zurückgeführt werden kann; d. h. die Frage, ob etwas kriminell ist oder nicht, hängt davon ab, wie es in einem bestimmten soziokulturellen Umfeld bewertet wird, das sich wiederum von den Normen einer Hauptkultur unterscheidet (vgl. Dollinger / Schabdach 2013, S. 6), c) der *Labeling Approach*, dessen Hauptargument darin besteht, dass es kein abweichendes Verhalten per se gibt. Abweichendes Verhalten ist das Produkt einer selektiven Zuschreibung und Stereotypisierung von Personen durch verschiedene Instanzen der sozialen Kontrolle (ebd., 70 ff.). Ausführliche Entwicklungen der Kriminaltheorien bzw. der Jugendkriminalität finden sich beispielsweise in Eifler 2002; Lösel / Bender 2005; Dollinger / Schmidt-Semisch 2010; Walter / Neubacher 2011; Dollinger / Schabdach 2013.

2.4 Inhaftierung als Ultima Ratio

Aus dem vorangegangenen Abschnitt ergibt sich in Übereinstimmung mit Drewniak, dass „Jugendkriminalität in ihren massiveren Ausdrucksformen [...] Defizi-

te im Hinblick auf die Überwindung von sozialer Benachteiligung und des Ausschlusses von sozialer Teilhabe sowie gleichzeitig in Hinblick auf eine rechtzeitige und adäquate sozial-pädagogische Korrektur benachteiligter Lebenslage [offenbart]“ (Drewniak 2012, S. 18 – M. M.). Verschiedene gesellschaftliche Institutionen (z. B. die staatlichen Einrichtungen der Jugendhilfe) versuchen, diese jungen Menschen in ihrem schwierigen und riskanten Leben zu unterstützen. Wo die Unterstützungsangebote scheitern und die Jugendlichen in ihrem abweichenden, deliktorientierten Verhalten verharren, werden sie letztlich mit jugendstrafrechtlichen Maßnahmen sanktioniert, in der Regel beginnend mit weniger drastischen Maßnahmen – im Falle der Wirkungslosigkeit dann aber bis hin zum Jugendarrest.

Beispielhaft zeigt eine in einer geschlossenen Einrichtung der Jugendhilfe in einem sozialpädagogischen Kriseninterventionszentrum (KRIZ) durchgeführte Studie von Menk/Schnorr/Schräpper (2013) typische Verläufe auf. Es wird deutlich, dass „die Jugendlichen, die geschlossen untergebracht werden, meist eine lange, bewegte interventionsreiche Hilfegeschichte mitbringen“ (ebd., S. 61). Die dokumentierte Jugendhilfemaßnahmen umfassen: Heimerziehung/vollbetreute Gruppen (§ 34 Kinder- und Jugendhilfegesetz, KJHG in 90,3% der Fälle); sozialpädagogische Familienhilfe (§ 31 KJHG/45,2%); Vollzeitpflege/Pflegefamilie (§ 33 KJHG/19,2%); stationäre Psychiatrie (19,4%); Hort (§ 22 KJHG/12,9%); Erziehungsberatung (§ 28 KJHG/12,9%); soziale Gruppenarbeit (§ 29 KJHG/3,2%); Erziehungsbeistand, Betreuungshelfer (§ 30 KJHG/3,2%); Erziehung in einer Tagesgruppe (§ 32 KJHG/3,2%); sonstige (teil-)betreute Wohnformen (§ 34 KJHG/3,2%), intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 KJHG/3,2%) (vgl. ebd.).

Die registrierten Verläufe machen deutlich, dass es sich bei solchen Jugendlichen um „in strafrechtlicher Hinsicht mehrfach Auffällige, in jugendhilferechtlicher Hinsicht mehrfach Benachteiligte und – in beiderlei Hinsicht – von Ausgrenzung mehrfach Betroffene“ (Drewniak 2012, S. 18) handelt.

Viele der Jugendlichen leiden unter einer im Zeitverlauf zunehmenden, von Kraimer (2012, S. 68) sogenannten „Verantwortungsdelegation oder Strafexpedition“. Dabei soll einerseits die Sanktion der Jugendstrafe – als eingriffsintensivste Sanktion – in der strafrechtlichen Reaktion auf abweichendes Verhalten nur als *ultima ratio* zum Einsatz kommen und nicht zum Ausdruck strafjustizialer Ratlosigkeit werden (vgl. Ostendorf 2021, S. 186 ff.). Andererseits wird häufig die Wirkungsorientierung von Maßnahmen an der Schnittstelle zwischen Unterstützung und Sanktionierung in Zweifel gezogen. So kritisiert beispielsweise Drewniak (2012), dass „Trainingskurse ohne flankierendes Angebot intensiver Einzelbetreuung sicherlich nicht geeignet [sind], Jugendliche und Heranwachsende in ihren vielfältigen desintegrationsbedingenden Problemlagen auch individuell zu unterstützen“ (ebd., S. 27 – M. M.). In ähnlicher Richtung spricht Walkenhorst (2015) von zum Teil langfristig angelegten, deutlich verfestigten de-

vianzförderlichen Lernprozessen sowie von „Maßnahmenkarrieren durch bereits erfolgte Interventionen der Jugendhilfe und der Jugendstrafrechtspflege mit unklarer Wirkungstendenz“ (ebd., S. 484). „Das weitgehende Fehlen personeller und damit beziehungsbezogener Kontinuität reduziert die Interventionswirkungen weiter, nicht zuletzt durch Zuwächse an routinisiertem, effektneutralisierendem Umgang der jungen Menschen mit den wechselnden, vielleicht auch austauschbaren Maßnahmen“ (ebd.).

3. Jugendstrafvollzug als biographische Lage junger Menschen: der empirische Kontext

3.1 Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht

Das Jugendstrafrecht gemäß Jugendgerichtsgesetz (JGG) gilt, „wenn ein Jugendlicher oder Heranwachsender eine Verfehlung begeht, die nach den allgemeinen Vorschriften mit Strafe bedroht ist“ (§1 Abs. 1 JGG). Gemeint sind alle Vergehen im Sinne von §12 StGB und nach den strafrechtlichen Nebengesetzen (vgl. Ostendorf/Drenkhahn 2020, S. 42). Jugendlicher ist gemäß JGG „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).

Die Entwicklung des Deutschen Jugendstrafrechts im Zeitverlauf erfolgt nicht zielgerichtet, sondern war von Höhen und Tiefen geprägt; für die letzten Jahrzehnte wird zumeist jedoch eine kontinuierliche Verbesserung des strafjustiziellen Umgangs mit straffälligen Jugendlichen konstatiert (vgl. Ostendorf 2017, S. 59; siehe auch Dollinger/Schabdach 2013; Cornel 2010; Weyel 2008; Oberwittler 2000). Das heutige Jugendstrafrecht hat zum Ziel, den Rückfall junger Menschen in die Kriminalität zu verhindern und beruft sich dabei auf den Erziehungsgedanken als Leitprinzip im Umgang mit straffällig gewordenen jungen Menschen: „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“ (§2 Abs. 1 JGG). Für das Jugendstrafrecht ist somit eine „Zentralstellung von Erziehung“ (Dollinger/Schabdach 2013, S. 36) kennzeichnend. Im Gegensatz zum Erwachsenenstrafrecht ist der Jugendliche im Hinblick auf seinen Entwicklungsstand und -verlauf zu betrachten – unter anderem unter Berücksichtigung psychischer, biologischer und sozialer Dimensionen – und die strafrechtliche Reaktion soll im Hinblick darauf erfolgen, wie sie auf die Entwicklung des jugendlichen Straftäters rückwirkt (vgl. Ostendorf 2018, S. 3; Dollinger/Schabdach 2013, S. 36; Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2008, S. 5). „Besonders hervorzuheben ist der Erziehungsgedanke im JGG bei den Erziehungsmaßregeln (§9 JGG), beim Bemessungsmaßstab für Jugendstrafen (§37 JGG), bei den Anforderungen an den Vollzug des Jugendarrestes (§90 Abs. 1 JGG) sowie des Jugendstrafvollzuges (§91 Abs. 1 JGG)“ (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2008, S. 3).

Ostendorf (2018) ist der Ansicht, dass „jugendlichen Straftätern möglichst mit pädagogischen Sanktionen begegnet werden sollte, um sie so von weiteren Straftaten abzuhalten“, stellt aber gleichzeitig klar, „dass das Ziel staatlicher Strafmaßnahmen nicht der ‚gute Mensch‘ als Idealtypus sein darf“ (ebd., S. 3). Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht geht von der Veränderbarkeit von Einstellungs- und Verhaltensmustern aus: „Im Umkehrschluss folgt nun aus der stärkeren Bildsamkeit der jugendlichen Straffälligen, dass bei ihnen eine günstige Veränderung der Umwelt und beharrliche Erziehungsarbeit wesentlich mehr Erfolg verspricht als bei den Älteren, deren Charakter sich bereits im negativen Sinne verfestigt hat“ (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2008, S. 6). Erziehung ist somit nicht „ein selbständiges Ziel oder Anliegen des Jugendstrafrechtes, sondern Leitprinzip und Orientierungshilfe im Zielerreichungsprozess. Diese Klarstellung [...] ist gleichzeitig elementar für eine rationale Jugendkriminalpolitik auf kriminologischer Grundlage“ (ebd.). Cornel (2010) verweist diesbezüglich auf eine vom Bundesverfassungsgericht (BVerfG) am 31.5.2006 vorgenommene Klarstellung, „dass die Ausgangsbedingungen bei Jugendlichen andere sind als bei Erwachsenen und dass der Jugendliche in einem Alter steht, in dem nicht nur er selbst, sondern auch andere für seine Entwicklung verantwortlich sind“ (ebd., S. 468). Die förderliche Entwicklung soll durch die entsprechenden Maßnahmen angeleitet werden: „An die Stelle formalisierter (Straf- und Verfahrens-)Vorschriften soll eine zwar notwendigerweise auch formalisierte, im Vergleich zum Erwachsenenstrafrecht jedoch stärker informell und flexibler ausgestaltete Interventionspraxis treten“ (Dollinger/Schabda 2013, S. 37). „Damit soll der Vermutung entsprochen werden, dass junge Täter nicht die gleiche Reife und (Tat-)Verantwortlichkeit aufweisen wie Erwachsene (Hassemer 2009, S. 273).

Unklar bleibt das Jugendstrafrecht hinsichtlich der konzeptionellen Konkretisierung des Erziehungsgedankens, der historisch in ganz unterschiedlicher Weise verstanden wurde. Kritik am Erziehungsgedanken im Jugendstrafrecht setzt bereits am Begriff der Erziehung selbst an bzw. an der Unterschiedlichkeit seiner Interpretationen und (z. T. als missbräuchlich eingestuften) Formen der Kombination mit Strafe. In der Praxis ist keineswegs immer offensichtlich, ob es darum geht, den jungen Straftäter in seiner Entwicklung zu unterstützen und zu fördern, oder ob es darum geht, ihn unter der Prämisse seiner Erziehungsbedürftigkeit zu unterdrücken und seine Autonomie (ggf. sogar noch mehr als im Erwachsenenstrafrecht) einzuschränken (für eine detaillierte Betrachtung dieses Aspekts, siehe Dollinger/Schabda 2013; Müller 2015; Cornel 2010; Ostendorf 2013¹). Dollinger/Schabda (2013, S. 36 ff.) verweisen außerdem darauf, dass der Erziehungsbegriff im Jugendstrafrecht weder mit dem weit umfassenderen

1 Hinsichtlich kritischer Reflexionen zum Erziehungsgedanken außerdem Hinz 2005, Albrecht 2002, Hassemer 2008

Erziehungsbegriff des Sozialgesetzbuchs Acht (SGB VIII) noch mit verbreiteten (sozial-)pädagogischen Konzepten übereinstimmt. Während einige Autoren eine Weiterentwicklung des Erziehungsbegriffs im jugendstrafrechtlichen Kontext anregen (bspw. Cornel 2010; Dollinger/Schabda 2013; Walkenhorst 2015), stellen Walter/Neubacher (2011) die Allgemeingültigkeit des Postulats der Erziehung bzw. Erziehungsbedürftigkeit infrage und berufen sich auf kriminologische Studien, die Delikte nicht auf Erziehungsdefizite in der Biographie der Jugendlichen, sondern vor allem auf situative Anreize bzw. Entwicklungssituationen zurückführen (vgl. Walter/Neubacher 2011, S. 97–139). Kritik aus einer eher normativ geprägten Perspektive äußert Müller (2015): „Das Ziel der Erziehung ist die Mündigkeit. Das heißt nun umgekehrt auch, dass diejenigen, die als mündig angesehen werden – die Erwachsenen –, nicht mehr erzogen werden müssen und nicht mehr zwangswise erzogen werden dürfen. Und was ist mit den Jugendlichen deren Status durch eine doppelte Negation charakterisiert ist? Sie sind [...] *nicht mehr Kinder und noch nicht Erwachsene*. Damit offenbart sich das ganze Dilemma eines *tat- und täterorientierten* Jugendstrafrechts. Die Jugendlichen sind einem doppelten Zugriff ausgeliefert: Der Strafe und der Erziehung, wobei – in besonderer Weise bei den Heranwachsenden – die Reklamierung des Erziehungsgedankens oft als eingriffsintensivierende Legitimationsfigur fungiert“ (ebd., S. 51). Derselbe Autor kommt zu der eher skeptischen Schlussfolgerung, dass „vieles dafür [spricht], sich von der Illusion zu verabschieden, dass mit dem Jugendstrafrecht und unter den Bedingungen des (Jugend-)Strafrechts erzogen werden kann, wenn man das Ziel der Erziehung – die Mündigkeit – nicht für die Legalbewährung reduziert und damit aufgibt“ (Müller 2015, S. 52 – M. M.).

Dies bedeutet keinesfalls, das Erziehungsziel zu verwerfen, es legt jedoch den von den skizzierten Widersprüchlichkeiten aufgeworfenen Klärungsbedarf offen. Entsprechend fordern Dollinger/Schabda, dass es „deshalb von zentraler Bedeutung [sei], zu dechiffrieren, was genau gemeint ist, wenn bei dem institutionellen Umgang mit Jugendkriminalität von ‚Erziehung‘ gesprochen wird, da sie in der kriminalpolitischen und justiziellen Realität mit Bestrafungswünschen vermengt ist“ (Dollinger/Schabda 2013, S. 52 – M. M.). Ähnlich argumentiert Cornel (2010): „Es ist unbestritten, dass es um Lernprozesse geht und dabei Fachkompetenzen der Pädagogik und vor allem Sozialpädagogik tangiert werden. Gleichzeitig wird aber das Setting, das Lernfeld, das ohnehin schon durch Hierarchie von ‚Erzieher und Zögling‘ bestimmt ist, nicht pädagogisch festgelegt durch seine Funktion im Rahmen des Strafrechts, der Tatvergeltung und der Strafvollstreckung“ (ebd., S. 455).

Die Schwierigkeit der Ausgestaltung des Erziehungsgedankens in den Kontexten von Strafrecht und Strafvollzug ist also nicht bloßes Entwicklungsdefizit, sondern strukturell angelegt in der Konkurrenz unterschiedlicher vom Strafrecht verfolgter Ziele. Diese erschwert die Anwendung des klassischen Erziehungsverständnisses, das – wie Cornel (2010) – von emotionaler Zuwendung, Bindung und

Beziehung als Voraussetzungen für Erziehungs- und Lernprozesse ausgeht. Der selbe Autor führt weiter aus, „dass dann Ausprobieren und Fehler möglich sein müssen, ist im Alltag kindlicher Sozialisation selbstverständlich, in der Übertragung auf Delinquenz-Pädagogik aber offensichtlich schwer vermittelbar, obwohl doch die Verwendung des Begriffs ‚Erziehung‘ solche Parallelen nahelegt“ (Cornel 2010). Cornel kommt zu dem Schluss, dass wenn man „Kooperation, Vertrauen und Bindung als Voraussetzung für Erziehung [betrachtet] [...], die Bedingungen zumindest in den Gefängnissen dafür ohnehin schlecht“ sind (ebd., S. 456 – M. M.)

Einen interessanten Einblick in die Herausforderungen der Auslegung des Erziehungsgedankens in Anbetracht solcher strukturellen Hemmnisse gibt Goerdeler (2015b). Er argumentiert, dass Erziehung nicht als „Alleinstellungsmerkmal und Unterscheidungskriterium des Jugendstrafvollzugs gegenüber dem Erwachsenenstrafvollzug“ verstanden werden sollte, sondern vielmehr als „pädagogische Förderung mit Angebotscharakter“ (ebd., S. 184).

Angesichts der vorhandenen Klärungsbedarfe beklagt Fritsch (2012), dass Jugendstrafverfahren und deren Rechtsfolgen zwar häufig auf den Begriff der Erziehung bzw. den Erziehungsgedanken rekurrieren, die aber auf dessen konzeptionelle Auslegung nicht weiter eingehen, „gerade so, als wäre das Verständnis darüber allgemein und stimmig“ (ebd., S. 84). Zwar herrsche in „Jugendhilfe und Justiz [unbestritten] die Ansicht, dass Erziehung unabwendbar mit Lernen verbunden ist“ (ebd. – M. M.). Gewissermaßen zwangsweise verordnete Erziehung im strafjustiziellen Kontext widerspricht jedoch dem erziehungswissenschaftlichen Erziehungs begriff, der darauf abzielt, „dass Kinder und Jugendliche lernen müssen, ihre eigenen Bedeutungen der Normen und Werte zu finden und zu definieren, bevor sie die vorgegebenen als richtig oder falsch einschätzen und eigene entwickeln können“ (ebd., S. 85).

Giesecke (1985) zieht es vor, den Begriff der Erziehung durch den des Lernens zu ersetzen, um den Prozess, den der Jugendliche selbst in der Interaktion mit Erwachsenen und seiner Umwelt durchlaufen muss, besser zu beschreiben: „Das alltagssprachliche Bedeutungsfeld des Wortes ‚Erziehung‘ ist nämlich in den früheren Verhältnissen entstanden und droht nun die neue Wirklichkeit zu verfehlern“ (ebd., S. 13). Giesecke sieht den Jugendlichen (bzw. schon das Kind) als „Subjekt seiner Lernprozesse“ und nicht als „Objekt erzieherischer Manipulation“ – entsprechend sieht er Erwachsene in der Rolle „professionelle Lernhelfer“ (ebd.). Kinder sind *Subjekte* ihres Lebens und ihrer Lernprozesse und nicht *Objekte* erzieherischer Manipulation (vgl. ebd., S. 16).

Die hier angeregte Umorientierung spiegelt sich in jüngerer Zeit auch in institutionellen Veränderungen wider. Zwar bewegen sich diejenigen Ländergesetze, die eine erzieherische Ausgestaltung des Jugendvollzugs fordern, laut Ostendorf (2022) in der „Tradition des Erziehungsstrafrechts“ (ebd., S. 137). Demgegenüber aber habe sich das Bundesjustizministerium, so Ostendorf, in seinem Entwurf

für ein Jugendstrafvollzugsgesetz von 6. Juli 2006 von einem Erziehungsziel bzw. einem Erziehungsauftrag verabschiedet und fordere stattdessen nun eine Förderung der Gefangenen (§ 3 Abs. 1). In der Begründung heißt es hierzu:

„Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Auffassung zum Inhalt des gesetzlich nicht definierten Begriffs der Erziehung hat der Entwurf den Begriff der Förderung gewählt. Dieser bringt präziser und positiver zum Ausdruck, dass die Gefangenen im Jugendstrafvollzug aktiv an dem Prozess der persönlichen Weiterentwicklung mit dem Ziel der Übernahme von Eigenverantwortung unter Beachtung der Rechtsordnung mitarbeiten und nicht lediglich vollzugliche Maßnahmen hinnehmen sollen. Der Förderbegriff dürfte zudem größere Akzeptanz bei der hiervon betroffenen, mehrheitlich volljährigen Klientel finden, deren Haltung der Verweigerung und Ablehnung staatlicher Autorität sich zu konstruktiver Mitarbeiterschaft und Einsichtsfähigkeit entwickeln soll. Durch seine Verwendung wird der Auftrag des Jugendstrafvollzuges, nicht eine äußere Anpassung der Gefangenen an die Anstaltsordnung, sondern eine dauerhafte positive Einstellung- und Verhaltensänderung herbeizuführen, verdeutlicht“ (Ostendorf 2022, S. 137)

Die vorliegende Studie stimmt dieser Argumentation ausdrücklich zu und legt ihn auch den eigenen Betrachtungen zu biographischen Lernprozessen vor und während der Inhaftierung zugrunde. Zum Teil greifen auch bereits Ländergesetze diesen Ansatz auf, indem sie Erziehung und Förderung gleichrangig behandeln (bspw. Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Nordrhein-Westfalen; vgl. Ostendorf 2022, S. 138).

3.2 Jugendstrafvollzug: rechtliche Grundlage, Ziele und Organisation

Bis Ende 2007 regelten die Bundeseinheitlichen Verwaltungsvorschriften für den Jugendstrafvollzug (VVJug) den Vollzug der Jugendstrafe. Dies wurde infolge eines Urteils des BVerfG vom 31. Mai 2006 geändert. Seit dem 1. Januar 2008 regeln die Jugendstrafvollzugsgesetze (JStVollzG) bzw. die allgemeinen Strafvollzugsge setze (StVollzG) durch gesonderte Abschnitte für den Jugendbereich, die Gestaltung des Jugendstrafvollzugs. Das Jugendgerichtsgesetz (JGG) als Rechtsgrundlage der Verhängung von Jugendstrafe definiert diese als „Freiheitsentzug in einer für ihren Vollzug vorgesehenen Einrichtung“. Die offizielle Bezeichnung für diese Einrichtung lautet: „Justizvollzugsanstalt“, „Jugandanstalt“ oder „Jugendstrafanstalt“ (vgl. Walkenhorst 2010, S. 1).

Jugendstrafen werden verhängt gegen Jugendliche, die „eine Verfehlung begangen haben, welche nach allgemeinen Vorschriften mit Strafe bedroht ist“ (§ 1 Abs. 1 JGG). „Dies sind Jugendliche, die zur Tatzeit 14 bis unter 18 Jahre