

2 Lebensbewältigung und Delinquenz

Das folgende Kapitel stellt die theoretische Basis dar, die dieser Arbeit und damit der Betrachtung der drei Lebenskonstellationen¹ (vor, während und nach der Haft) zugrunde liegt. Die Aufbereitung des Forschungsstandes sowie die Spezifizierung des theoretischen Hintergrundes für diese drei Lebenskonstellationen ist Inhalt der darauffolgenden drei Kapitel. An dieser Stelle werden zwei Ebenen aufgespannt. Einerseits die Ebene des Individuums und seiner täglichen Auseinandersetzungen mit seiner Lebenskonstellation. Dabei wird sowohl die Bewältigung von an das Individuum gestellten Anforderungen fokussiert, als auch sein gleichzeitiges Bestreben, sich selbst in seine soziale Umgebung einzubringen, sich in ihr wiederfinden, gesellschaftlich anerkannt zu werden und dabei selbstbestimmt handeln zu können (Böhnisch, 2010, S. 47).

Die zweite Ebene bildet die gesellschaftliche. Die Frage hier lautet, wie integriert sich ein Individuum in die Gesellschaft und wie reagiert die Gesellschaft auf ihn, welche Erwartungen und Ansprüche stellt sie an ihn. Hierzu gehört auch pädagogisches Handeln als intentionale Interaktion mit einem Menschen mit dem Ziel, ihn in seiner Entwicklung positiv zu unterstützen. Das erste Unterkapitel geht auf Integrations- und Marginalisierungsprozesse ein (2.1). Daraufhin werden die Entwicklungsaufgaben als Folie von Entwicklung und ihr Zusammenhang mit Devianz thematisiert (2.2). Eine der Entwicklungsaufgaben ist die Entwicklung von Identität, diese bildet den Fokus des nächsten Unterkapitels (2.3). Anschließend geht es darum, welche Rolle alltägliches Bewältigungsverhalten hat (2.4), um ab-

¹ Dies ist eine sehr grobe Einteilung und bedeutet nicht, dass es nicht innerhalb der betrachteten Abschnitte zu starken Veränderungen in den Lebenskonstellationen kommen kann. Die Dreiteilung ist schematischer Natur und dient der Strukturierung der Arbeit und der Analysen. Umgekehrt wird in der subjektiven Selbstwahrnehmung der Gefangenen nicht zwingend ein Bruch zwischen den Lebenskonstellationen erkannt. Dem wird in der vorliegenden Arbeit insofern Rechnung getragen als davon ausgegangen wird, dass die einzelnen Lebenskonstellationen nicht voneinander unabhängig sind.

schließlich auf die Möglichkeit von Interventionen, speziell im Gefängnis, einzugehen (2.5). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (2.6).

2.1 Integrations- und Marginalisierungsprozesse

Um nachfolgend den Prozess der Integration und Re-Integration nachzuzeichnen, wird auf die Theorie zur *Integration und Lebensführung* von Sommerfeld, Hollenstein und Calzaferri (2011) zurückgegriffen. Ihrem Verständnis nach findet eine Integration in ein System statt, indem „Akteure in geordneter Weise zueinander Positionen einnehmen, in Beziehung zueinander treten, von denen aus sie miteinander interagieren“ (S. 275). Dabei bilden sich Interaktionsmuster, die jeweils die einzigartige Form eines bestimmten sozialen Systems erzeugen (ebd., S. 275). Durch das Eingehen von Beziehungen und die dem System eigene Interaktion integriert sich ein Individuum in das System. Dadurch entwickelt es konkrete Handlungssysteme, es wird zum Akteur in einem spezifischen System. Die Akteure bestimmen die Art der Interaktionen in einem System. Durch Feedback wirken die Akteure, je nach Macht-, Freundschafts-, Liebes- oder Solidaritätsverhältnis, auf die Handlungen der einzelnen Individuen ein. Grad und Art der Orientierung an den Feedbacks der Mitakteure bestimmen über Position und Art der Interaktion in einem System und über die Zugehörigkeit zu diesem System. Dabei aktivieren Individuen nur jenen Teil ihres Potenzials, von dem sie annehmen oder von dem sie gewöhnt sind, dass er anschlussfähig an die Interaktionen in dem jeweiligen System ist (ebd., S. 297f). Die Systeme, in die ein Individuum integriert ist, bilden zusammen das Lebensführungssystem des Individuums.

Die Gesellschaft ist aus konkreten Handlungssystemen zusammengesetzt, dabei ordnet sich jedes Individuum in ein Integrationsarrangement ein, welches „seine Handlungs- und Verwirklichungschancen zu einem bestimmten Zeitpunkt definiert“ (S. 303) und seine Position in der Gesellschaft und damit seine Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe bestimmt. Schlechter positionierte Integrationsarrangements können dem Ausschluss aus einzelnen Systemen (dauerhaft oder temporäre) geschuldet sein. Bei wiederholtem abweichendem Verhalten oder bei der dauerhaften Verletzung zentraler Werte oder Prinzipien des Systems kann ein Ausschluss aus diesem System stattfinden (ebd., S. 301). Beispielsweise können Lebensführungssysteme durch Sucht oder Gewalt derart destabilisiert und geschädigt

werden, dass das Integrationsarrangement in Mitleidenschaft gezogen wird und „ein Abstieg in die sozialstrukturellen Randbereiche der Gesellschaft die Folge sein können“ (ebd., S. 272). Der Ausschluss aus einem Teilsystem gilt hierbei als eine „spezifische Form der gesellschaftlichen Integration“ (S. 303), da es zu einer Integration in andere Systeme kommt.

Ein Ausschluss aus einem Teilsystem kann einhergehen mit „eingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe“ (S. 272). Längere oder mehrfache Einschränkungen verlaufen mitunter äquivalent zu Marginalisierungserfahrungen. Sie verringern den Zugang zu Ressourcen und bedingen so eine soziale Entwertung des Individuums. Dies wiederum hat zur Folge, dass sich seine Möglichkeiten zu einer Integration in Systeme, die mehr Teilhabe bieten, verringern. Dabei kann es zu krisenhaften Lebenskonstellationen kommen, die das Individuum zu problematischen Verhaltensweisen verleiten, welche ihrerseits zum Ausschluss aus weiteren Teilsystemen führen können. Generell kann so der Ausschluss aus einem Teilsystem, wenn er zu einer reduzierten gesellschaftlichen Teilhabe führt, zum Ausschluss aus anderen Subsystemen zur Folge haben (ebd., S. 272f). Das Scheitern an gesellschaftlichen Bedingungen kann als Ausdruck eines sozialen Problems verstanden werden. Häufig ist es gekoppelt mit Arbeitslosigkeit, Deprivation und bzw. oder Devianz und kann gesellschaftlich zur Bildung eines abgehängten Prekariats führen (ebd., S. 269). Dabei existieren Subkulturen, deren Normen stark von den gesellschaftlich dominanten abweichen. Da diese Lebensführungssysteme „im Schatten der Gesellschaft“ nur so lange funktionieren, bis sie ein Ziel von Interventionen, wie beispielsweise der Strafverfolgung, werden, bezeichnen Sommerfeld, Hollenstein und Calzaferri diese als *Schattenwelt* (2011, S. 272). Als Beispiel für eine Schattenwelt wird die Drogenszene genannt, deren Normen vielfach von den gesellschaftlich dominanten abweicht. Dabei ist jederzeit eine justizielle Verfolgung der Akteure möglich, die durch eine negative Eskalation weitere Spannungen im Lebensführungssystem erzeugen und zu Kontakten mit anderen sozialen Systemen führen können (z.B. Strafvollzug).

Der Aufenthalt im Gefängnis und der damit verbundene Ausschluss aus wichtigen sozialen Systemen machen eine spätere Re-Integration in alte und neue Handlungssysteme notwendig. Ein Übergang ist dabei oft mit Unsicherheiten verbunden, die aus sich widersprechenden Ansprüchen, Erwartungen und Anforderungen der einzelnen Individuen erwachsen können (ebd., S. 316). Zusätzlich kommt es zu einer Kumulation von Bewältigungs-

anforderungen, wenn dieser Übergang mit einem radikalen Bruch verbunden ist wie etwa bei einer Haftentlassung (Bereswill & Neuber, 2012; vgl. dazu ausführlicher Kap. 5). Diese Bewältigungsanforderungen beinhalten das (Re-)Arrangieren des Lebensführungssystems einschließlich des Bewältigens möglicher Widerstände der Systeme (Sommerfeld, Hollenstein & Calzaferri, 2011, S. 318). Das Ziel ist dabei ein Lebensführungssystem, das mit einem *gelingenden Alltag* der Bedürfnisbefriedigung dient (ebd., S. 316). Dies kann zugleich den Motor für einen angestrebten Veränderungsprozess darstellen. Dabei kann es passieren, dass sich Individuen bereits verändert haben bzw. sich derart verändern wollen, dass sie nicht mehr in die sozialen Systeme passen, in die sie einst integriert waren, beispielsweise „weil die Art und Weise, wie sie sich wieder einbinden wollen, nicht der alten Form, also der spezifischen Integration des Systems und dem damit verbundenen spezifischen sozialen Sinn entspricht“ (ebd., S. 317). Dadurch eröffnen sich verschiedene Möglichkeiten. Erstens, es findet ein Ordnungswandel innerhalb des Systems statt inklusive einer angemessenen Re-Positionierung des Individuums. Zweitens die „herrschenden sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen“ (ebd., S. 317) unterstützen die Veränderungen bzw. Veränderungswünsche nicht und sie verhalten wirkungslos. Drittens ist möglich, dass das Individuum nicht kampfflos seine alte Position erhält, sondern – beispielsweise aufgrund eines Stigmas – lediglich eine schlechtere Position. Auch in diesem Fall werden Änderungswünsche eher nicht unterstützt. Dies kann zu einer Einschätzung von Selbstunwirksamkeit oder Ernüchterung und Enttäuschung führen und zur Re-Integration mit alten Interaktionsmustern (ebd., S. 317f). Diese Situation kann sich allerdings ebenfalls zu einer Krise zuspitzen und zu einer „negativen Eskalation“ (ebd., S. 317) führen. Eine Bestätigung ihrer These finden Sommerfeld et al. in der hohen Rückfälligkeit von Haftentlassenen, insbesondere in den ersten Monaten nach ihrer Entlassung, die sie als Ausdruck negativer Eskalationen aufgrund von misslingenden Re-Integrationsversuchen interpretieren (ebd., S. 319).

Jedoch kann es im Fall einer gelingenden Re-Integration zu einer „positiven Eskalation“ (ebd., S. 317) kommen. Diese geht einher mit Selbstwirksamkeit, Sicherheit und der Zuversicht, den neuen Weg weiterzugehen. Jedoch ist ein solcher Ordnungswandel nicht im Sinne einer Tabula rasa zu verstehen, da die Entwicklung nur auf bestehende Strukturen und Muster aufbauen und sich nicht frei von ihnen entfalten kann (ebd., S. 290). Ebenfalls ist die Art, wie Auseinandersetzungen angegangen, und welche Bewältigungsstrategien gewählt werden, mit der Entwicklungsgeschichte des Indivi-

duums verbunden. Das Erlernen und Erproben anderer, aber auch die erneute Verwendung bereits erprobter Bewältigungsstrategien, haben demnach Auswirkungen auf das gesamte Lebensführungssystem. Der Grad einer daraus resultierenden Infragestellung des Lebensführungssystems kann dabei den Prozess der Re-Integration beeinflussen, da die Systeme voneinander abhängig sind (ebd., S. 309).

Verschiedene, die Re-Integration unterstützende Momente sind in den obigen Ausführungen bereits angeklungen. Die erste Komponente bilden *Sinn und Selbstwirksamkeit* der neuen Handlungsstrukturen, diese können in einer positiven Eskalation zu einer sich selbstverstärkenden Dynamik führen. Darüber hinaus ist eine gewisse Sicherheit notwendig. Damit „sind Stabilitätsbedingungen gemeint, also zum Beispiel eine geregelte finanzielle Situation, eine tragfähige Paarbeziehung, eine Sicherheit vermittelnde Helferbeziehung, aber auch neu erworbene Strategien, mit belastenden Situationen anders umzugehen, die sich als wirksam erweisen“ (Sommerfeld, Hollenstein & Calzaferri, 2011, S. 323). Eine weitere Komponente sind *Erfahrungsräume*, in denen neue Verhaltensweisen ausprobiert und verstärkt werden können. Zudem liefert das *Verstehen* des eigenen Lebensführungssystems (vierte Komponente) eine wichtige Reflexionsgrundlage für die weitere Entwicklung. Darüber hinaus bietet es Sicherheit und den Eindruck, eine gewisse Kontrolle über die Entwicklung zu haben (ebd., S. 324). Als letzte Komponente ist eine *passende Zukunftsvision* zu nennen, die die Richtung des Prozesses vorgibt und Alternativen zu den Ausgangsbedingungen liefert. Eine zunehmende Verantwortungsübernahme kann Ressourcen aktivieren und gleichzeitig Erfahrungsräume öffnen, in denen sich das Individuum als selbstwirksam erleben kann (ebd., S. 338). Veränderungen im Lebensführungssystem sind dabei zeitintensive Prozesse, die wiederholt eine Rückkehr zu alten Verhaltensmustern beinhalten können. Ein zweiter Aspekt ist hinsichtlich des Zeitpunktes der Intervention von Bedeutung. Wie beispielsweise Enke (2013), stellen auch Sommerfeld, Hollenstein und Calzaferri in ihren Analysen fest, dass besonders instabile Zeiten die Möglichkeit der Veränderung bergen (2011, S. 338). Eine unsichere Zeit stellt etwa der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter dar, da Jugendliche „ihre Position in der Gesellschaft erst noch finden müssen“ (ebd., S. 272).

2.2 Entwicklungsaufgaben und Devianz

Das Konzept der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben geht auf Havighurst zurück (1974). Dabei sieht sich das Individuum durch innere Entwicklungen und äußere Anforderungen wiederholt neuen Aufgaben gegenüber, die es zu bewältigen gilt und mit denen es sich auseinanderzusetzen hat (Fend, 2005, S. 210). Die Entwicklungsaufgaben sind jedoch nicht als eine „normative, universelle und unidirektionale Folge von Entwicklungsstufen“ (Freund & Nikitin, 2012, S. 262) zu verstehen, sondern sind verschiedensten Einflüssen von „sozialen, historischen und kulturellen Rahmenbedingungen“ (ebd.) ausgesetzt. Die zeitliche Variation der Aufnahme und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben hängt zusätzlich von Persönlichkeitsmerkmalen und persönlichen Umständen ab (Freund & Nikitin, 2012, S. 262). Im Jugendalter sind folgende Entwicklungsaufgaben relevant: *Neuere und reifere Beziehungen zu Altersgenossen; Übernahme von Geschlechterrollen; Akzeptieren des eigenen Körpers; emotionale Unabhängigkeit von Erwachsenen, insbesondere den Eltern; Vorbereitung auf Partnerschaft und Familienleben; Vorbereitung auf berufliche Karriere; Werte erlangen; sozial verantwortliches Leben* (Havighurst, 1974 in der Übersetzung von Dreher & Dreher, 1985b, S. 59). Die Aufgaben im jungen Erwachsenenalter sind eine Fortführung und Verfestigung der Aufgaben im Jugendalter. Namentlich sind dies: einen *Lebenspartner* finden, mit dem *Partner zusammenleben*, die *Gründung, Versorgung und Betreuung einer Familie*, ein *Zuhause schaffen*, der *Berufseinstieg*, *Verantwortung als Staatsbürger* übernehmen und eine *angemessene soziale Gruppe* finden (Havighurst, 1974 in der Übersetzung von Dreher & Dreher, 1985b, S. 59).

Die Entwicklungsaufgaben sind demnach altersabhängig gedacht, dies bestätigt sich auch empirisch: Mit zunehmendem Alter gewinnen zusätzliche Entwicklungsaufgaben an Bedeutung und werden infolgedessen bearbeitet (Dreher & Dreher, 1985b; Meckelmann & Dannenhauer, 2014; Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2006, S. 23). Gleichzeitig bestätigten die genannten Studien, dass das Konzept der Entwicklungsaufgaben auch in Deutschland gültig ist und zwar auch in der heutigen Zeit. Die aktuellste Studie von Meckelmann und Dannenhauer (2014) zeigt die zusätzliche Bedeutung einer neuen Entwicklungsaufgabe, nämlich der *Medienkompetenz*. Sie bestätigt damit die Annahme, dass die genannten Entwicklungsaufgaben einem historischen Wandel unterliegen. Auch können Entwicklungsaufgaben die Bedeutung, die ihnen in einem bestimmten Alter des Individuums zukommt, im historischen Kontext ändern (Krings, Bangerter, Gomez & Grob, 2008).

Heutige Vierzigjährige waren in ihren Zwanzigern noch mehr mit ihrer Ausbildung und ihrer eigenen Entwicklung beschäftigt, als Personen aus der Generation ihrer Eltern und Großeltern in deren Zwanzigern (Krings, et al., 2008). Für die letztgenannten Gruppen waren zu dem Zeitpunkt Ehe und Familie von wesentlich größerer Bedeutung. Demnach kommt es im historischen Vergleich zu einer Verzögerung der Erfüllung von Entwicklungsaufgaben, jedoch ist diese Verzögerung gesellschaftlich akzeptiert. Diese verzögerte Lösung der Entwicklungsaufgaben kann auch ein Ausdruck der *emerging adulthood* sein (Arnett, 2000), einer Zeit des Übergangs von der Jugendzeit ins Erwachsenenalter, die sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten entwickelt hat. Diese Annahme interpretiert das klassische Entwicklungsaufgabenkonzept für Einzelne neu. Der Status der *emerging adults* weist auf ein hohes Maß an individueller Autonomie und gleichzeitig auf bevorstehenden bzw. noch nicht bewältigten Aufgaben hin.

Dies verweist auf eine weitere Annahme des Entwicklungsaufgabenkonzepts: Die Entwicklung läuft nicht automatisch ab, die jungen Menschen müssen die Aufgaben „erkennen, annehmen und aktiv bewältigen“ (Flammer & Alsaker, 2002, S. 56). Im Alltag besteht die Entwicklungsarbeit aus konkreten Aufgaben, wie etwa der Auseinandersetzung mit Regeln und Verböten der Eltern oder der Verarbeitung von Anforderungen der Schule (Fend, 2005, S. 402). Da das Individuum jedoch immer nach einem „stimulierenden Ganzen“ (ebd.) strebt, findet in diesem Rahmen jeweils auch ein Rückbezug auf den „Kern der Person“ statt. Bei diesen einzelnen täglichen Auseinandersetzungen ist demnach die ganze Person beteiligt und nicht nur Teilbereiche. Das Individuum übernimmt Lösungen nicht einfach von außen, konform mit der Umwelt, sondern geht durch gemachte Erfahrungen und Interpretationen die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben kleinteilig an (ebd., S. 210).

Neben eigenen Kompetenzen sind die soziale Unterstützung, faktische Erfolge im Leistungsbereich aber auch die Anerkennung von Gleichberechtigten für eine stabile Lebensbewältigung unabdingbar (ebd., S. 213). Die Grundlage hierfür bilden genügend zur Verfügung stehende „Übungsfelder“ (Dreher & Dreher, 1985a, S. 57) in den jeweiligen Lebenskonstellationen, in denen neue Handlungsalternativen erprobt werden können (ebd.). Dazu gehört auch die Ansprechbarkeit der Erwachsenen, im wörtlichen Sinne, da sich die Auseinandersetzung mit den Eltern oder anderen Erwachsenenbezugspersonen, insbesondere hinsichtlich der „Reorganisation von Selbst-

ständigkeit und Abhängigkeit, von Distanz und Nähe“ (Fend, 2005, S. 274), diskursiv gestaltet. Diese vermeintlich oberflächlichen alltäglichen Konflikte beinhalten immer auch Autonomiekonflikte und sind daher für den Ablösungsprozess wichtig. Während im Kindesalter noch die Eltern über das Beste für das Kind bestimmten, übernimmt diese Aufgabe nun nach und nach der Jugendliche, die Deutungshoheit wird neu verhandelt und ausgelotet, gegenseitige Erwartungen neu formuliert. Starre Hierarchieverhältnisse und verfestigte Entscheidungsstrukturen gestalten den Ablösungsprozess schwerfällig, da die Verhältnisse dann schwerlich sukzessive an den Jugendlichen anzupassen sind.

Emotionaler Zusammenhalt sorgt dafür, dass die Themen im familiären Kontext behandelbar bleiben. Empfindet ein Jugendlicher die emotionale Unterstützung als zu gering, so sucht er Zugehörigkeit verstärkt außerhalb der Familie. Dadurch verliert die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben innerhalb der Familie an Bedeutung (ebd., S. 287).

Das Gegengewicht zu den Eltern nehmen Gleichaltrige ein. Allerdings sind Peerbeziehungen nicht nur positiv, auch hier können schmerzhaftes Ablehnungs- und Ausgrenzungserfahrungen gemacht werden, die dadurch die Entwicklung beeinträchtigen. Mit zunehmendem Alter wächst die Bedeutung des Freundeskreises, wobei das Eingehen romantischer Beziehungen die Bedeutung des Freundeskreises wieder verringern kann. Sie unterstützen den Ablösungsprozess, bieten gleichzeitig die Möglichkeit, Beziehungsfähigkeit zu lernen und prosoziales Verhalten einzuüben (ebd.).

Jedoch nicht nur die Beziehung zu den Gleichaltrigen an sich ist für die Entwicklung von Bedeutung. Durch die gemeinsame Zeitgestaltung ergeben sich andere Möglichkeiten, sich auseinanderzusetzen und auszuprobieren als im familiären Kontext. Entwicklungsrelevanz wird demnach „vorrangig im Kontext von Peergruppe und Freundschaftsbeziehungen“ erfahren, männliche² Jugendliche verbinden diesen Kontext eindeutig mit „Zunahme an Eigenständigkeit, Selbstgestaltung im Leistungsbereich und Erweiterungen des Handlungsspielraumes“ (Dreher & Dreher, 1991, S. 32).

Generell verläuft die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben sicherlich nicht linear und stellt das Individuum immer wieder vor größere und kleinere Probleme, die es zu bewältigen gilt. Bei einer unzureichenden Bewältigung

² Im Gegensatz zu Besonderheiten von männlichen Individuen werden Besonderheiten weiblicher Individuen nicht eigens diskutiert, da in der vorliegenden Arbeit lediglich männliche Personen untersucht werden.

von Entwicklungsaufgaben können schwerwiegende Probleme zu Entwicklungskrisen führen (Resch, 1996). Zum Beispiel kann es zu Schwierigkeiten kommen, wenn das Individuum die Schule zwar beendet hat, jedoch die Vorbereitung auf und die Auseinandersetzung mit einer möglichen beruflichen Zukunft unterblieb. Es wird diskutiert, inwieweit deviantes Verhalten durch Verzögerungen in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben begünstigt werden kann (Tolan, 1988). Insbesondere, da die geringere Bewältigung von Entwicklungsaufgaben positiv mit delinquentem Verhalten korreliert (ebd.). Speziell der Drogenkonsum wird als Indikator für ein Scheitern an den Entwicklungsaufgaben angeführt (Dollinger, 2002). Nichtsdestotrotz kann insbesondere der Substanzkonsum für das Individuum bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben – zumindest kurzfristig und in einem gewissen Maße – funktional sein (z. B. durch die Abgrenzung von den Eltern oder die Erleichterung der Kontaktaufnahme; Reese & Silbereisen, 2001, mit weiteren Nennungen).

Jedoch gibt es auch eine andere Lesart dieses Zusammenhangs. Massoglia und Uggen (2010) vertreten die These, dass die Abkehr von deviantem Verhalten selbst eine Entwicklungsaufgabe sei. Auch wenn sie es so nicht direkt formulieren, bedeutet dies doch im Umkehrschluss, das deviantes Verhalten zum gängigen Repertoire eines typischen Verhaltens in der Zeit von Jugend und *emerging adulthood* gehört. Folgerichtig werden jugendliche Straftäter anders behandelt als erwachsene Straftäter. Verschiedene Hinweise stützen die Thesen von Massoglia und Uggen. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass deviantes Verhalten mit steigendem Alter von Teens zunimmt, bevor es sich mit fortschreitendem Alter wieder verringert (Arnett, 2014; Boers et al., 2010; Schulenberg & Maggs, 2002; Spieß, 2012).

Massoglia und Uggen (2010) gehen davon aus, dass die Abkehr oder Abstinenz von delinquentem Verhalten mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben einhergeht. Dabei haben Personen, die nicht von delinquenten Verhalten ablassen, Schwierigkeiten beim Übergang ins Erwachsenenalter und werden auch von ihrem Umfeld eher nicht als erwachsen angesehen (ebd.). Dies spiegelt sich im Strafrecht wider, wenn Strafgefangene als genauso schwach, hilflos und abhängig wie ein Kind behandelt werden (Sykes, 1958). Dadurch kann ebenso der Erwachsenenstatus infrage gestellt werden wie etwa durch den Verlust des Wahlrechts³ oder den Entzug der Fahrerlaubnis.

³ Der Verlust des aktiven Wahlrechts ist in Deutschland in bestimmten Fällen möglich (§ 45 StGB). In den USA ist der Verlust eine häufige Folge delinquenten Verhaltens

Im Gegenzug empfinden sich Personen, die aktuell über kein delinquentes Verhalten mehr berichten, eher als Erwachsene als Personen, die aktuell weiterhin justizielle Kontakte haben (Massoglia & Uggen, 2010). Die Abkehr von delinquentem Verhalten gehört für diese Personen genauso zum Erwachsenenstatus wie die finanzielle Unabhängigkeit, das Nutzen des Wahlrechts und eigene Kinder zu haben (Böttger, 2003; Massoglia & Uggen, 2010). Mit der Zunahme der Häufigkeit der begangenen Delikte nimmt die Stärke dieses Zusammenhangs zu und gilt demnach nicht nur für jugendtypische Bagatelldelikte, sondern insbesondere auch für schwerwiegende Delikte (Massoglia & Uggen, 2010).

Dabei kommt es zu einem Wechsel in der Wahrnehmung dessen, ob deviantes Verhalten altersgemäß ist. Während *teens* solches Verhalten als erwachsen ansehen, sehen dies Ältere gegenteilig und empfinden es gerade als erwachsen, diese Verhaltensweisen nicht zu zeigen (ebd.). Eine Untersuchung von Arnett (2001) unterstützt diese Annahme. Personen zwischen 13 und 55 Jahren wurden befragt, welche Kriterien erfüllt werden sollten, um als Erwachsene zu gelten. Allen drei Gruppen (*teens*, *emerging adults* und *young-midlife adults*) nannten eigenständiges, unabhängiges und selbstverantwortliches Verhalten und Leben sowie die persönlichen und finanziellen Fähigkeiten und Möglichkeiten⁴, sich um eine Familie zu kümmern, als wichtigste Kriterien. Während die *teens* die biologische Reife als dritt wichtigstes Kriterium werteten, entschieden sich die *emerging* und *young-midlife adults* für die Einhaltung von Normen als einen wichtigen Indikator für das Erwachsensein (ebd.). Mit steigendem Alter verschiebt sich die Perspektive auf deviantes Verhalten und damit die Reifebewertung des Verhaltens. Entsprechend werden Erwachsene, die sich deviant verhalten, von Gleichaltrigen – aber auch von sich selbst – als jugendlicher wahrgenommen. Verändern sich die Gleichaltrigen in ihrem Verhalten, so kann dies ein „Re-Arrangement des Lebensführungssystems“ (Sommerfeld, Hollenstein & Calzaferri, 2011, S. 320) auslösen und somit das *Integrationsarrangement* verschieben. Genauso wie für die Entwicklungsaufgaben keine feste Reihenfolge der Bearbeitung existiert, lässt sich auch nicht sagen, ob zuerst delinquentes Verhalten aufgegeben oder Erwachsenenrollen übernommen werden müssen. Es ist jedoch anzunehmen, dass es dann, wenn gewisse Entwicklungsaufgaben erfüllt

und wird von den Betroffenen oft als stigmatisierend und bevormundend empfunden (Uggen, Manza & Behrens, 2004).

⁴ Die Fähigkeiten und Möglichkeiten wurden als wichtigere Kriterien bewertet als die tatsächliche Hochzeit, Vollzeitbeschäftigung oder Vater- bzw. Mutterschaft (Arnett, 2001).

sind, attraktiver oder auch einfacher ist, delinquente Verhaltensweisen aufzugeben und vice versa.

Jedoch werden nicht nur deviante Verhaltensweisen, sondern generell die einzelnen Entwicklungsaufgaben je nach Zeitpunkt in ihrer aktuellen Bedeutung des eigenen Lebens unterschiedlich beurteilt (Dreher & Dreher, 1985a; Meckelmann & Dannenhauer, 2014). Gleichzeitig verändert sich die Intensität der thematischen Bearbeitung als auch die Einschätzung des erreichten Bewältigungsgrades mit der zunehmenden Bedeutung einer Aufgabe. Dies deutet darauf hin, dass als bedeutsam perzipierte Entwicklungsaufgaben das individuelle Entwicklungshandeln leiten (Dreher & Dreher, 1985a; Meckelmann & Dannenhauer, 2014). Dabei ist nicht nur die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema wichtig, vielmehr gewinnt der *Status quo* „als *Thematik der eigenen Lebensgestaltung*“ (Dreher & Dreher, 1985a, S. 45, Herv. i. O.) an Bedeutung. Mit dem Alter steigt nicht nur die Anzahl an bedeutsamen Entwicklungsaufgaben, sondern auch das Niveau der jeweiligen Bewältigung der gestellten Aufgabe (Dreher & Dreher, 1985a, S. 43).

Dabei deutet sich an, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen verschiedene zeitliche „Fahrpläne“ (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 244) haben und die Reihenfolge und Intensität der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Entwicklungsaufgaben variabel aufgreifen. Folglich handelt es sich beim Jugendalter nicht um einen einzigen Übergang, sondern um unzählige Übergänge (ebd., S. 243). Havighurst (1974) geht davon aus, dass es *teachable moments* gibt, die besonders dazu geeignet sind, einen bestimmten Inhalt zu erlernen. Dafür müssen sowohl die körperlichen Voraussetzungen gegeben sein, die gesellschaftliche Forderung muss vorliegen und das Individuum muss diesen Inhalt auch lernen wollen. Ohne diese drei Bedingungen kommt der Lernprozess zwar voran, allerdings birgt er größeren Aufwand, benötigt mehr Unterstützung von anderer Seite und geht oft mit geringerem Erfolg einher (Grob & Jaschinski, 2003, S. 28). Entsprechend sind die Themen in pädagogischen Maßnahmen idealerweise dann aufzugreifen, wenn ein Jugendlicher sie selbst einbringt, da dies als guter Hinweis auf einen *teachable moment* gilt. Denn der Jugendliche möchte Hilfe maßgeblich da, wo er die Bedeutsamkeit des Ziels sieht, etwa weil er dort selbst ein Defizit wahrnimmt und diese Entwicklungsaufgabe für sich entdeckt hat (Dreher & Dreher, 1985a, S. 58). Dies bedeutet nicht unbedingt, dass der Impuls für den vorangegangenen Reflexionsprozess, der zur Thematisierung einer

Entwicklungsaufgabe führte, nicht (intentional) von einer anderen Person kam.

Wie in Bezug zur Devianz angeklungen, werden die Vorstellungen darüber, wann gewisse Aufgaben bewältigt werden sollen, gesellschaftlich geteilt und somit in einem gewissen Rahmen normativ vorgegeben (Freund & Nikitin, 2012). Beispielsweise gibt es für das Ausziehen aus dem Elternhaus und dem Gründen einer eigenen Familie ein deutliches *zu früh* (mit 14) oder *zu spät* (mit 40) mit einer engeren Zeitspanne dazwischen, die die meisten Individuen einer Gesellschaft für angemessen empfinden. Hinsichtlich der Bedeutung dieser Aufgaben stellen Haftentlassene keine Ausnahme dar. Nach ihren Lebenszielen gefragt, fielen den meisten Gefangenen spontan Leistungs- und Qualifizierungsziele, Ziele zu Partnerschaft und Familiengründung oder zur eigenen Unterkunft ein (Suhling, 2005), die ihre Entsprechung in den Entwicklungszielen Jugendlicher oder junger Erwachsener haben. Wird dieser normative Zeitplan zur Erfüllung der Entwicklungsaufgaben nicht eingehalten, kann dies negative Folgen haben, wie z. B. die Kürzung von Arbeitslosengeld II, wenn Berufsbildungsmaßnahmen nicht besucht werden (Freund & Nikitin, 2012). Hingegen wird eine angemessene Entwicklung sozial unterstützt und verstärkt. Werden Entwicklungsaufgaben nicht gelöst, stößt dies auf Ablehnung (Grob & Jaschinski, 2003). Zu frühes Lösen bewirkt Überraschung bei den Erwachsenen, die besten Zukunftschancen werden jenen eingeräumt, die erwartungsgemäß agieren (ebd.). Demnach ist der Prozess *ko-konstruktiv*. Zwar sucht sich ein Individuum den Zeitpunkt der Bearbeitung einer Entwicklungsaufgabe selbst aus, dennoch gibt es einen klaren gesellschaftlichen Erwartungsdruck für ein akzeptables Zeitfenster dieser Bearbeitung (Fend, 2005). Der gesellschaftliche Erwartungsdruck wird oft über die Eltern oder eine andere erwachsene Bezugsperson vermittelt.

Neben zeitlich begrenzten Entwicklungsaufgaben (z. B.: *Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern; Vorbereitung auf das Ehe- und Familienleben*) nennt Havighurst weiterhin Aufgaben, „die sich unter variierenden Anforderungen über mehrere Zeitabschnitte der Lebensspanne erstrecken“ (Grob & Jaschinski, 2003, S. 28). Wenn auch nicht von ihm formuliert, so gehört doch die Erarbeitung der eigenen Identität zu diesen Aufgaben (ebd., S. 28f), da sie als übergeordnete Anforderung die Klammer um alle Entwicklungsaufgaben bildet (Fend, 2005). Die Frage nach der Entwicklung der eigenen Identität ist besonders in der Zeit der Jugend und des frühen Erwachsenenalters von

Bedeutung. Da sie somit den Zeitraum der vorliegenden Untersuchung betrifft, wird sie nachfolgend betrachtet. Darüber hinaus ist eine Inhaftierung ein Lebensereignis, das für die Frage nach Identität nicht unerheblich ist (s. u.). Drittens ist das Handeln in einer Situation an die situative Sicht auf die eigene Person sowie das jeweilige Verständnis von der eigenen Person rückgebunden; Erleben, Handeln und Identität sind interdependent.

2.3 Identität

Das nachfolgende Unterkapitel gibt einen kurzen Abriss über die aktuelle Diskussion des Konzepts der Identität. Identität wird hier als Prozessgestalt verstanden, die das Individuum in der Interaktionen mit seinem Lebensführungssystem erwirbt und unter „Verarbeitung von Widersprüchlichkeiten und Widerfahrungen ständig verändern muß“ (Barkhaus, 1999, S. 66) und dabei Autonomie beinhaltet und der Anerkennung bedarf. Demnach ist Identität das, was das Individuum gerade von sich selbst denkt (Abels, 2010, S. 393). Eine wichtige Quelle für die Arbeit an der Identität ist dabei die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben (Fend, 2005, S. 471). Damit ist das Individuum „nicht nur Produkt, sondern auch Produzent seiner eigenen Entwicklung“ (Greve, 2007, S. 311). Eigene Handlungen geben dieser Entwicklung eine Form und treiben sie voran (ebd., S. 322). Essenziell für die Frage nach der Identität ist das Wissen um und der Ausdruck von der eigenen Besonderheit und Einzigartigkeit und die gleichzeitige Feststellung dieser Besonderheit und Einzigartigkeit durch Andere, kurz der Individualität (Abels, 2010, S. 43).

Verstärkt durch die Entwicklungen der Moderne begann der Mensch, den Sinn gesellschaftlicher Ordnung und Institutionen für sich zu hinterfragen, mitunter gegen die Dominanz der Gesellschaft, mit dem Anspruch auf eigenes Denken und Handeln (ebd., S. 45). Dieser gesellschaftlich entwickelte Anspruch der Individuen ging einher mit gesellschaftlicher Pluralisierung und gleichzeitigem Verlust der Unabdingbarkeit sinnstiftender Institutionen. Durch die entstandene Kontingenz dieser Institutionen wird der Umgang mit gesellschaftlichen Regelungen variabler und obliegt der Verantwortung des Individuums, zumindest solange es seinen Pflichten nachkommt und den an seine Person gestellten Erwartungen entspricht (ebd., S. 415f). Dieser Wandel hat gleichzeitig Ungewissheit und Unsicherheit für das Individuum

zur Folge, da er dem Individuum die Verantwortung für sein Handeln und Nichthandeln auferlegt. Auch die Möglichkeit, seine sozialen Kreise selbst zu wählen, verringert die soziale Kontrolle. Dieser Verlust wird durch „Erwartungen, Regelungen und Institutionen“ (ebd., S. 253 mit Rekurs auf Simmel, 1903) aufgewogen, wie sie beispielsweise durch die Entwicklungsaufgaben, das Jugendschutzgesetz und die Schule für Heranwachsende konstituiert sind. Die soziale Kontrolle wirkt sich auch auf das Alltagshandeln und Auseinandersetzungen mit und in dem Alltag insofern aus, als dass auch Problemlöseangebote „hochgradig sozial überformt“ (Hahn, 1995, S. 176) sind und gesellschaftlich als konform oder nonkonform definiert werden.

Die Erwartungen, Regelungen und Institutionen bilden den gesellschaftlichen Rahmen mit denen sich das Individuum auseinandersetzen muss. Die Integration, hier das Erwachsenwerden, findet jedoch maßgeblich innerhalb seines Lebensführungssystems statt. Durch die Alltagsinteraktion mit Anderen werden Erwartungen und Handlungsoptionen aufgezeigt, die das Individuum für sich verarbeitet. Durch Differenzen der jeweiligen Erwartungen und Handlungsoptionen ist das Individuum angehalten, sich zu positionieren. Dabei spielt die Erfüllung des Grundbedürfnisses nach Anerkennung und Akzeptanz der eigenen Identität durch die Anderen eine bedeutende Rolle (Taylor, 1993, S. 15). Diese Anerkennung durch (besonders: signifikante) Andere entsteht maßgeblich im Dialog. Taylor zufolge bleiben die Aussagen der signifikanten Anderen auch dann wirkmächtig, wenn längst der Kontakt abgebrochen ist und sie durch andere ersetzt wurden (ebd., S. 22). Gegenteiliges Verhalten der signifikanten Anderen ist ebenso wirkmächtig. Die Nicht-Anerkennung durch die Anderen kann als Verweigerung der Identität verstanden werden. Sie kann das Selbstbewusstsein beschädigen und sich gegenüber Dritten in mangelnder Solidarität, Aggression und Hass äußern (Abels, 2010, S. 374). Denn in der Verweigerung von Anerkennung und Zugehörigkeit wird die „basale Voraussetzung“ für das „Gefühl von Identität“ (Keupp, 1997, S. 34) verletzt. Diese Verweigerung kann dem Individuum durch verschiedene Handlungen vermittelt werden. Beispielsweise können Sanktionierungen (sowohl in Form der Jugendstrafe als auch Disziplinierungen im Gefängnis), aber auch das Verhaften, als eine Verweigerung von Identität verstanden werden und damit als Demonstration von Nicht-Anerkennung und Nicht-Zugehörigkeit. Unabhängig davon, ob ein Individuum eine Sanktion oder eine Haftstrafe als gerechtfertigt ansieht, wird ihm das Gefühl von Identität verweigert, wenn sie nicht in seinen Iden-

titätsentwurf passt. Wie auch für die anderen Entwicklungsaufgaben gibt es gesellschaftliche Konventionen und eine Macht der Erwartungen von Interaktionspartnern, die die Identität und das Verhalten eines Individuums formen können. Besonders gilt dies für Stigmata, diskreditierende Erwartungen, die in die Identität „eingeschnitten“ (Goffman, zit. nach Abels, 2010, S. 359) werden. Durch die Stigmatisierung wird es einer Person erschwert, sich selbst und die aktuelle Situation zu definieren, da von ihm kein ‚normales‘, sondern ein ‚typisches‘ Verhalten eines Stigmatisierten erwartet wird (Abels, 2010, S. 359). Das Individuum kann seine Identität nicht durch die Unterwerfung unter die Definitionsmacht erhalten, da sie dadurch beschädigt wird und somit einer Gegendefinition bedarf (ebd., S. 368). Dies zwingt das Individuum, Strategien zu entwickeln, um das Gefühl von Identität wiederherzustellen. Diese immer wiederkehrende Beschäftigung mit der Frage nach der eigenen Identität nennt Keupp *Identitätsarbeit* (1997, S. 12). Es gibt ein „Potential möglicher Identitätsentwürfe“ (ebd., S. 34), deren gesellschaftliche Akzeptanz unterschiedlich groß ist. Diese Teilidentitäten im Rahmen der wirklichen Lebensbedingungen des Individuums anzupassen und zu verknüpfen ist die alltägliche Identitätsarbeit. Um diese Identitätsarbeit leisten zu können, braucht das Individuum Vertrauen (Abels, 2010, S. 457f). Sowohl das Vertrauen in sich selbst als auch das Vertrauen in Andere wirkt sich in der pädagogischen Arbeit als Beziehungsfähigkeit und als Fähigkeit, ein Arbeitsbündnis einzugehen, aus und ist eine wichtige Grundlage pädagogischen Handelns.

Doch unabhängig vom Vertrauen bedarf das Individuum darüber hinaus der Kompetenz, mit Anderen Identität beharrlich auszuhandeln und auszustreiten (Krappmann, 1997, S. 80). Und damit „Angebote aufzugreifen, eigene Bedürfnisse nicht aufzugeben, sondern eine Vermittlung der divergierenden Elemente zu versuchen und sich dabei von Rückschlägen und Verletzungen nicht hindern zu lassen“ (ebd.). Diese vielen kleinen, alltäglichen Auseinandersetzungen sind in ihrer Summe nicht nur für die Entwicklungsaufgaben, sondern auch für die Identitätsbildung von Bedeutung. Die Vorstellungen des Individuums sind mit sozialen Erwartungen verbunden. Dieses Aushandeln ist niemals abgeschlossen, da das Individuum immer wieder mit neuen Situationen konfrontiert wird. Es ist demnach elementar für die Identitätsarbeit, mit Anderen im Dialog zu bleiben (ebd., S. 81).

Hier werden die Schwierigkeiten der Identitätsarbeit in Haft deutlich. In der deprivierten Lebenskonstellation Haft bleiben viele Bedürfnisse, wie

z. B. täglicher Kontakt zu Familie und Freunden, unbefriedigt. Weiterhin verlangen die Elemente des *Ausstreitens*, *Aushandelns* und *im Dialog Bleibens* eine komplementäre Kommunikation, die durch das starke Machtgefälle im Gefängnis (siehe Kap. 4) nicht die Regel ist. In einem klassischen, auf Sicherheit und Ordnung bedachten Gefängnis läuft die Kommunikation oft einseitig ab und dem Gefangenen wird im Wesentlichen die Rolle des Gehorchens überlassen. Eine ihren erzieherischen Auftrag ernst nehmende Anstalt setzt in der Kommunikation auf Dialoge (Walter, J., 2013, S. 180), wodurch Raum und Zeit für diese Dialoge und ebenbürtige Auseinandersetzungen notwendig werden (s. u.).

Neben diesem Wunsch nach Anerkennung besteht vonseiten des Individuums ein „Anspruch auf Nichtaufmerksamkeit“, der nicht das *Besondere*, sondern das *Normale* eines Individuums betont und damit die Möglichkeit gibt, „Fehler und Peinlichkeiten“ zu übersehen (Abels, 2010, S. 376). Dabei gilt es, die Balance zwischen Anerkennung und Nichtaufmerksamkeit zu halten (zumindest in der Summe, wie das Individuum sie erfährt), da sonst die Beschädigung der Identität droht. In einer Zeit wie der Jugendzeit, in der die Frage nach der Identität so dringlich und schwierig ist, ist die Bedeutung, die das Individuum der Balance zwischen Anerkennung und Nichtaufmerksamkeit beimisst, größer als in Zeiten, in denen das Individuum die Frage der Identität für sich geklärt zu haben scheint. Auch die Erlangung dieser Nichtaufmerksamkeit bedarf in einer Einrichtung der Sicherheit, Ordnung und Kontrolle, wie sie das Gefängnis darstellt, der aktiven Schaffung von Freiräumen. Zur Erlangung dieser Nichtaufmerksamkeit reagieren Gefangene ihrerseits mit absichtlich unauffälligem Verhalten. Dadurch versuchen sie, übermäßige Kontrolle abzuwenden, um größere Freiräume zu erlangen.

Für die Identitätsarbeit ist die Frage nach dem „wer bin ich“ leitend. Um jedoch die Zukunftsfähigkeit der Identität (wieder-)herzustellen, lauten die Fragen: „Wer möchte ich sein?“ und „Wer kann ich sein?“ (vgl. auch Greve, 2007, S. 312f). Die Zukunftsfähigkeit gibt dem Individuum eine wichtige Perspektive. Wird die Zukunftsfähigkeit infrage gestellt, gewinnt ein Individuum den Eindruck, ein „Massenmensch“ (Schimank, 2010, S. 156) zu sein. Denn der „Massenmensch handelt nicht selbstbestimmt, sondern von der Masse getrieben so wie alle Anderen um ihn herum“ (ebd.) und erfährt dadurch Entindividualisierung. Beispielsweise werden Strafgefangene entindividualisiert, da viele Möglichkeiten der persönlichen Distinktion (Kleidung, Essen, Lebensart, Freizeitgestaltung, Arbeit, persönliche

Kontakte) von der Anstalt eingeschränkt, reguliert und bzw. oder vorgegeben werden (Abels, 2010; siehe Kap. 4). Jedoch auch für die Re-Integration nach der Entlassung ist eine angemessene Zukunftsvision eine wichtige Unterstützung (siehe Kap. 5). Insgesamt stehen Gefangenen weit weniger (von der Anstalt erlaubte bzw. geduldete) Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung, um ihrer Individualität Ausdruck zu verleihen. Daher suchen und nutzen Gefangene Nischen, beispielsweise ermöglicht das Kochen und Essen eigener Speisen den Ausdruck von Individualität (Ugelvik, 2011). Dabei ist weder die totale Anpassung, noch die totale Konfrontation mit der Gesellschaft im Allgemeinen oder dem Gefängnis im Speziellen eine für das Individuum tragbare Option. Durch die totale Anpassung bekommt das Individuum zwar Anerkennung und wird handlungsfähig, muss dafür jedoch das mögliche, unangepasste Selbst unterdrücken (Keupp et al., 2002, S. 274). Passt sich ein Individuum, aufgrund der „vermeintlichen Bedrohtheit von Autonomie und Individualität“, überhaupt nicht seiner Umwelt an, so führt dies zu „heftigen Dauerfraktionen mit der sozialen Umwelt“ (ebd.). Jedoch wird bei beiden geschilderten Extremen die Umwelt nicht von einer gelungenen Identität sprechen, da eine „Kooperation und Bereicherung der sozialen Umwelt“ durch diese beiden Extreme nicht gegeben ist (ebd., S. 275). Die „Bedrohlichkeit belastender Situationen“ entsteht demnach auch durch ihre „identitätsgefährdenden Konstellationen“ (Greve & Leipold, 2012, S. 572), und kann – kommt Handlungsunfähigkeit dazu – deviantes Verhalten begünstigen (Böhnisch, 2010).

Da Identität das ist, was wir von uns selbst gerade annehmen, wird auch unsere Erinnerung an unsere Identität durch „updates“ aktuell gehalten (Abels, 2010, S. 393). Dadurch passt unsere Vergangenheit in der Regel zu dem, was wir von uns selbst annehmen. Diesen Vorgang nennt Abels Revision. Ihm zufolge sind solche Revisionen der Identität in Krisensituationen, wie beispielsweise einer Inhaftierung, besonders intensiv (ebd., S. 395). Bietet ein dem Gefangenen zugewiesenes Fremdbild wenig Möglichkeit zur Variation (beispielsweise wenn alle Gefangenen als gleich unfähig oder defizitär antizipiert und behandelt werden) und damit zur Aneignung und Übernahme in das Selbstbild, kann dies zu Scham, Selbstvorwürfen und Angst führen (ebd., S. 399). Gibt es die Möglichkeit der Variation, so führt dies zu Wendepunkten und damit zu Korrekturen der angenommenen Identität. Das updaten der erinnerten Identität gilt dabei auch für die Phase vor einem Wendepunkt. Diese Vorphase(n) werden vom Individuum so gedeut-

tet, dass die Korrektur der Identität für das jeweilige Individuum notwendig erscheint. Diese Notwendigkeit kulminiert oft in einer Krise, die den Wendepunkt einläutet. Professionelle Hilfe kann diesen Prozess der Neubestimmung der eigenen Identität unterstützen (ebd., S. 401). Darüber hinaus ist in dieser Zeit das Individuum eher bereit professionelle Hilfe anzunehmen, da das bisherige Bewältigungsverhalten in dieser Situation nicht adäquat scheint und die Handlungsfähigkeit nicht mehr gegeben ist (Enke, 2003; s. u.). Die Unterstützung, eine stabile Identität trotz widersprüchlicher Rollenerwartungen in dem Lebensführungssystem zu entwickeln, ist eine Aufgabe von pädagogischen Institutionen (Trippelt, 2000; vgl. auch Sommerfeld, Hollenstein & Calzaferri, 2011).

Spricht sich ein Individuum eine deviante Identität zu, so bietet diese eine gute Erklärung für sich selbst und sein – vielleicht selbst nicht als adäquat wahrgenommenes – Verhalten (Dollinger, 2002, S. 261). Das Individuum kann dadurch auch – zumindest zeitweise – Verantwortung abgeben. Es kann aber auch bedeuten, dass das Individuum verstärkt deviante Bewältigungshandlungen nutzt, wenn es sich in konventionellen Kontexten oder auch hinsichtlich gesellschaftlich akzeptierten Bewältigungsverhalten als inkompetent wahrnimmt. Dabei werden unter Umständen Marginalisierungserfahrungen in Kauf genommen. All dies kann zur Integration in deviante Gruppen führen und zur gleichzeitigen Abgrenzung von anderen Gruppen. Somit kann es für das Individuum – zumindest für den Moment – durchaus sinnvoll sein, das von der Gesellschaft angetragene Stigma zu übernehmen, um irritierende Handlungen und deren Konsequenzen in seine Identität einzufügen (ich bin so, weil ich drogenabhängig bin, ich klaue oder betrüge, weil ich niemand bin, dem man vertrauen kann; vgl. Dollinger, 2002, S. 264). Die Integration solcher Handlungsweisen in die eigene Identität kann damit eine Entlastungsfunktion einnehmen. Andererseits kann ein solches Verhalten durch die Integration in eine bestimmte Gruppe auch als normal – und somit als unproblematisch – angesehen werden (Böttger, 2003). Wenn ein Individuum Devianz als einen Bestandteil seiner Identität aufnehmen kann, so kann es diesen unter anderen Bedingungen wieder vom Selbstbild lösen.

Da die Identität als Ausdruck und Ergebnis von Entwicklung zu verstehen ist, stellt sich die Frage, wie eine gelingende Entwicklung zu definieren sei. Eine Entwicklung kann als gelungen angesehen werden, wenn weitere Ent-

wicklung „jederzeit möglich bleibt und stattfindet“ (Greve & Leipold, 2012, S. 577). Entwicklung wiederum wird bestimmt durch erfolgreiche Bewältigung. Diese ist daran zu erkennen, „dass sie die Bewältigung kommender Probleme mindestens weiterhin ermöglicht, womöglich erleichtert“ (ebd.). Die Notwendigkeit zur erfolgreichen Bewältigung liegt wie auch schon für die Entwicklungsaufgaben in dem starken Machtgefälle zwischen Individuum und der viel wirkmächtigeren Gesellschaft begründet (Keupp et al., 2002, S. 274). Identität als Selbstbild, das zwischen Autonomie und Anerkennung steht, gilt es für das Individuum zu entwickeln und gleichzeitig mit gesellschaftlichen Vorgaben im Sinne von Entwicklungsaufgaben in Einklang zu bringen. Dabei bedarf es an geeigneten Bewältigungsstrategien, die für gesellschaftlich akzeptiertes Handeln anschlussfähig sind und somit eine gelungene Entwicklung weiterhin ermöglichen. Diese sind somit Gegenstand des nachfolgenden Unterkapitels.

2.4 Bewältigungsverhalten

Auch in schwierigen Lebenssituationen versuchen Individuen, ihre situative und biografische Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. Dazu nutzen sie konforme oder auch nonkonforme Mittel, möglicherweise auch etikettierte oder sanktionierte Verhaltensweisen (Böhnisch, 2010, S. 20), die im Folgenden als *deviantes Verhalten* bezeichnet werden. Im Gegensatz dazu meint *Delinquenz* strafrechtlich relevantes Verhalten. Lebenssituationen werden dann als schwierig und kritisch erlebt, wenn das psychosoziale Gleichgewicht „gestört ist und dabei die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen der Bewältigung nicht mehr ausreichen“ (ebd.). Dabei kann das psychosoziale Gleichgewicht, das durch Probleme herausgefordert wird, nicht durch adäquates Bewältigungshandeln in ein neues Gleichgewicht überführt werden. „Kritisch“ sind solche Lebensereignisse, die im Moment nicht zu bewältigen sind, da die zur Verfügung stehenden Handlungsressourcen nicht geeignet sind bzw. nicht ausreichen (vgl. Brandstädter & Greve, 1994, S. 52). Durch die Diskrepanz zwischen dem kritischen Lebensereignis und den daraus resultierenden Aufforderungen an das Individuum auf der einen Seite und der Bewältigungskompetenz auf der anderen Seite entsteht die Notwendigkeit einer Verhaltensmodifikation (Mennemann, 2000). Ihrer Anlage nach ist eine Krise in ihrem Verlauf und Ausgang völlig offen. Die Krise bildet somit die Grundlage für einen offenen Verände-

rungsprozess mit der Chance, neue Handlungsmöglichkeiten zu erlernen und bietet somit neue Möglichkeiten für Wendepunkte in der Identität. Krisen treten häufiger in der Adoleszenz auf, da Jugendliche in dieser Zeit, durch die anstehenden Entwicklungsaufgaben, einer gewissen Grundbelastung ausgesetzt sind, die der strukturelle Übergang vom Kind zum Erwachsenen birgt. Diese Grundbelastung, die die schrittweise Integration in die Erwachsenenwelt mit sich bringt, kann jedoch durch ungünstige psychosoziale Belastungen und bzw. oder Ereigniskrisen (z. B. Tod oder Trennung von signifikanten Anderen) zusätzlich den Heranwachsenden fordern. Es sind demnach nicht die Familie, die Schule, das Freizeitverhalten oder die Freunde, die einen Menschen delinquent werden lassen, sondern ein Übermaß an Problemen und Konflikten, die ihren Ursprung in ungünstigen Sozialisationsbedingungen haben (Hurrelmann, 2007, S. 165), an denen diese Menschen scheitern. Um schwierige Lebenssituationen meistern zu können, sind nicht nur die persönlichen Bewältigungskompetenzen, sondern auch die soziale Unterstützung durch die Umwelt von Bedeutung (ebd., S. 159). So bildet jede Familie in ihrer einmaligen Ausgestaltung für ihre Nachkommen die „bewältigungsrelevante biografische Hintergrundkonstellation“ (Böhnisch, 2010, S. 89). Die Bewältigung von kritischen Lebenskonstellationen bewirkt die „Wiederherstellung respektive Neugestaltung des Lebensführungssystems“ (Sommerfeld, Hollenstein & Calzaferri, 2011, S. 318). Die angewendeten Bewältigungsstrategien können im Sinne einer negativen Eskalation jedoch das Gegenteil bewirken und Schwierigkeiten weiter verschärfen. Kann die Handlungsfähigkeit nicht normkonform hergestellt werden, so ist deviantes Verhalten eine mögliche Folge (Böhnisch, 2010, S. 21). Demnach ist Devianz auch als ein (vorläufiges) Resultat misslingender Bewältigung zu verstehen (Enke, 2013, S. 455). Bei einer „langen Kette von Belastungen durch ungünstige Sozialisationsbedingungen“ (Hurrelmann, 2007, S. 165) kann deviantes Verhalten gleichwohl zu einer Bewältigungsoption werden, auf die zukünftig zurückgegriffen wird. Somit kann Devianz für das Individuum – zumindest in dem Moment – funktional sein. Delinquenz bleibt episodenhaft, wenn alternative, konforme Bewältigung gelingt. Wird in diesem Prozess ein Individuum durch eine Institution als „gefährlich“ stigmatisiert, so zieht dies über die gesamte Biografie ein „Kausalitätsnetz“ und führt zu einem „Besserungs-Straf-Urteil“ (Foucault, 1977, S. 323). Die Biografie wird also nachträglich hinsichtlich ihrer Devianzförderung interpretiert mit der Neigung, Risikofaktoren zu über- und Schutzfunktionen zu unterschätzen. Da Jugendliche verschiedene Bewältigungs- und Ver-

arbeitungsmuster haben, ist der Verlauf ihres delinquenten Verhaltens sehr unterschiedlich. Allerdings ist ihnen meist ein krisenhafter Verlauf des delinquenten Verhaltens zu Eigen. Was genau diese Krise löst, ist bei den einzelnen Jugendlichen jeweils verschieden und abhängig davon, was die Jugendlichen „in ihrer besonderen Verletzbarkeit“ (Enke, 2013, S. 466) trifft. Demnach sind nicht die Familie, die Schule, das Freizeitverhalten oder die Freunde Ansatzpunkt für Interventionen, sondern die Probleme, die der Jugendliche mit der Familie, der Schule, dem Freizeitverhalten oder den Freunden hat und somit sein Lebensführungssystem. Dabei können Devianz bzw. die Folgen der Devianz zu Problemen werden, die bewältigt werden müssen (vgl. zum Drogenkonsum Dollinger, 2002, S. 233). Jedoch *muss* deviantes Verhalten nicht zu einem Problem für den Handelnden werden. Die Anwendung von Gewalt oder auch der Konsum von Drogen kann zum Beispiel ein Versuch sein, Anerkennungsverhältnisse zu konstituieren (Dollinger, 2002, S. 246; Schmidt, H. 2013). Gleichwohl wird dadurch das Einsetzen von Stigmatisierungsprozessen, von Deklassierung und Sanktionierungen oder Gesundheitsrisiken in Kauf genommen (Dollinger, 2002, S. 246). Während die Einschätzung einer Bewältigungsreaktion als konform oder nonkonform gesellschaftlich geklärt wird, kann die Beurteilung einer Bewältigungsreaktion – als erfolgreich oder nicht erfolgreich – immer nur anhand der individuellen Entwicklungssituation des Betroffenen und der (Wieder)Herstellung seines Lebensführungssystems stattfinden.

Die Entwicklung von Individuen ist weniger eine „Sozialisationskarriere“ als vielmehr eine „Bewältigungskarriere“ (Böhnisch, 2010, S. 86), da sie durch viele kleine alltägliche Bewältigungen vorangetrieben wird. Der Begriff der *Bewältigungskarriere* weist darauf hin, dass auch deviante Jugendliche schon viele Probleme selbst gelöst und bewältigt haben. So bedeutet jeder Übergang (zwischen Familie und Bildungseinrichtung, zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen oder zwischen Familie und Jugendhilfeeinrichtungen) zwar eine besonders verletzbare Phase, gleichzeitig stärkt die Bewältigung dieser Phase die Möglichkeit, das Aufkommen neuer Probleme zu meiden bzw. für erneute Bewältigungsanforderungen weitere Handlungsmöglichkeiten zu haben (Griebel, 2009, S. 349). Demnach sind alle zu bewältigenden Probleme zugleich Entwicklungsprobleme und ihre Lösung bestimmt nicht nur das zukünftige Bewältigungsverhalten, sondern auch die Entwicklung (Leipold & Greve, 2009, S. 48). Dabei zeigt sich, dass „alles Leben Problemlösen“ (Popper, 2003) ist und damit konstitutiv für menschliche Entwick-

lung (Greve & Leipold, 2012, S. 564). Resilienz ist dabei die Brücke zwischen Bewältigungsverhalten und Entwicklung und ist demnach eine stabile Entwicklung unter schwierigen Bedingungen. Dies kann sich in Stabilität, schneller Erholung oder auch Entwicklung äußern. Das bedeutet, dass eine Entwicklung auch dann stattgefunden haben kann, wenn sich äußerlich nichts geändert hat. Auch wenn ein Individuum äußerlich stabil und unveränderlich anmutet, so ist dies doch das Ergebnis von hochdynamischen Regulations- und Bewältigungsprozessen (Leipold & Greve, 2009, S. 44). Beispielsweise kann der Tod eines Elternteils zu einer äußerlichen Stagnierung der Entwicklung führen, während innerlich dieses kritische Lebensereignis verarbeitet wird. Unterstützung von Entwicklung bedeutet demnach immer auch die Unterstützung von (alltäglichen) Auseinandersetzungen und Problembearbeitungen.

2.5 Interventionen

Das nachfolgende Unterkapitel geht der Gestaltungsgrundlage von Interventionen nach, die aufgrund delinquenten Verhaltens als indiziert angesehen werden. Dazu wird zunächst das den folgenden Ausführungen zugrundeliegende Verständnis des Begriffs *Erziehung* dargelegt. Nach Brezinka wird Erziehung als „soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Disposition anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Kompetenzen zu erhalten“ (1974, S. 95). Als *psychisch Disposition* wird das „Gefüge relativ dauerhafter psychischer Bereitschaften eines Menschen“ verstanden, die seinem Erleben und Verhalten zugrunde liegen (ebd., S. 80). Im Rahmen einer Erziehung können nun vorhandene Dispositionen ausgebaut, neue Dispositionen geschaffen oder vorhandene Dispositionen beseitigt werden (ebd., S. 84). Auch wenn sozialen Handlungen zwar Teil eines Systems sozialer Interaktionen sind, stellt der Blick auf die *soziale Handlung* die Handlung des Erziehenden in den Vordergrund, denn nur diese sind vom ihm zu kontrollieren und nur diese kann er auf das Ziel hin ausrichten, bei einem bestimmten Educandus etwas Bestimmtes zu bewirken. Durch die generelle Offenheit jeder Erziehung kann eine Erziehung immer nur der Versuch sein, etwas zu erreichen. Zum Zeitpunkt einer Handlung ist ungewiss, ob sie eine Veränderung bewirkt und wenn ja, in welche Richtung (ebd., S. 87). Dabei sind die Adressanten der Erziehung nicht auf bestimmte

Lebensalter beschränkt, da in jeder Altersstufe Menschen bei dem Erreichen von bestimmten Zielen gefördert werden können (ebd., S. 92). Das Erziehungsziel ist ein normatives Ideal von psychischen Dispositionen und es obliegt dem Erzieher, durch seine Handlung den Educandus zu befähigen, „dieses Ideal so weit wie möglich zu verwirklichen“ (ebd., S. 155). Demnach ist es die vornehmliche Aufgabe des Erziehenden, Lernen zu ermöglichen und den Educandus in seiner Mündigwerdung zu unterstützen (Giesecke, 2007, S. 45). Um dies gewährleisten zu können, ist regelmäßige Reflexion als mögliches Korrektiv im Erziehungsprozess notwendig (ebd., S. 75). Um das Mündigwerden zu erreichen, stehen dem Erziehenden die Dimensionen des *Behütens*, *Unterstützens* und *Gegenwirkens* zur Verfügung (Müller, S., 2001, S. 21). *Behüten* bedeutet zum einen, den Educandus vor Erlebnissen und Eindrücke zu schützen, die ihn überfordern und zum anderen die „Sicherung und Schaffung von Lebensräumen“ (ebd., S. 21), die die Entwicklung unterstützen. Denn ein mündiges Wesen kann nicht hergestellt, sondern lediglich bei seiner Herausbildung gefördert werden. Wesentlich ist hierfür die wechselseitige Verständigung mit dem und das Verstehen des Educandus (ebd., S. 22). Das *Gegenwirken* meint demgegenüber den „Widerstand der Erzieher gegen Handlungen, Neigungen und Einstellungen, die sie für schädlich oder schlecht halten und das Ziehen von Grenzen“ (ebd.). Dazu gehören die „konfrontative Auseinandersetzung mit unakzeptablem Verhalten“, die „Thematisierung angemessenen Verhaltens“ sowie das „Ziehen klarer Verhaltensgrenzen“ (Walkenhorst, 2015, S. 497). Das umstrittene Mittel der Strafe ist nur dann einzusetzen, wenn sie in eine Beziehung integriert ist, die durch die Strafe nicht zerstört wird und „die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der Verfehlung nicht blockiert“ (ebd., S. 23). Das Einsetzen von Strafe ist demnach sehr voraussetzungs-voll und verfehlt häufig den erwünschten Zweck. Die *Unterstützung* des Educandus bildet dabei die zentralste Form des pädagogischen Handelns, in dem es „Lernen ermöglicht“ (Giesecke, 2007, S. 15).

Die alltäglichen pädagogischen Handlungen lassen sich in fünf Grundformen unterteilen (Giesecke, 2007, S. 16): *Unterrichten*, *Informieren*, *Beraten*, *Arrangieren* und *Animieren*. Diese werden zwar von allen pädagogischen Berufen ausgeübt, jedoch unterscheidet sich die Gewichtung zwischen den einzelnen Professionen. Dabei ist das Unterrichten das einzige, das sich nicht unmittelbar aus dem Alltagsleben ergibt und unterscheidet sich insofern vom Informieren, da dieses im Alltagsleben stattfindet und dabei auf die aktuelle

Lebenssituation und -konstellation des Einzelnen bezogen ist. Um beispielsweise Unsicherheiten beseitigen zu können, bedarf es einer Reziprozität dieses Informierens, denn ebenso wie das Beraten kann sich das Informieren nur an der Lebenssituation des Educandus ausrichten, wenn dieser den Erziehenden seinerseits informiert. Im Gegensatz zum reinen Informieren ist das Beraten mit einem Rat verbunden, der auch ausgeschlagen werden können muss, d. h., eine realistische Handlungsalternative muss gegeben sein (ebd., S. 92). Hingegen entspricht das Animieren dem Versuch, Andere dazu zu bewegen, in einer gegebenen Situation mögliche Lernchancen zu nutzen. Das Arrangieren beinhaltet im Gegensatz zu den vier anderen Grundformen einen starken technischen und materiellen Aspekt. Hier geht es darum Lerngelegenheiten zu schaffen, zu deren Nutzung der Educandus ermuntert werden soll.

Pädagogisches Handeln wird durch die pädagogische Beziehung zwischen dem Educandus und den Erziehenden gerahmt (Prenzel, 2013, S. 9). Pädagogisches Handeln ist keine pädagogische Technologie (Giesecke, 2007, S. 16), sondern abhängig von der Qualität der Beziehung. Anerkennung ist dabei ein zentrales Element dieser Beziehung und äußert sich auf drei verschiedenen Ebenen: *Solidarität mit Fremden*, die *Achtung altersgerechter gleicher Freiheit des Educandus* sowie die *Wertschätzung seiner individueller Leistungen* (Prenzel, 2013, S. 90). Letzteres hat dabei einen integrativen Charakter, indem schlechte Educanden nicht von der Anerkennung ausgeschlossen werden (beispielsweise indem sie als schlechte Schüler bezeichnet werden), sondern die Heterogenität der Educanden berücksichtigt wird und jeder von ihnen Wertschätzung für seine individuelle Leistung erfahren kann (ebd., S. 87f).

Solidarität mit Fremden verweist auf die Solidarität des Erziehenden mit dem Educandus, er hält zu ihm. Die Bezeichnung des Educandus als Fremden besitzt mehrere Facetten. In dieser Beziehung kommt es nicht zur innigen, verwöhnenden Verschmelzung. Im Gegenteil „entwicklungsförderliche Abgrenzungen und Zumutungen [...] gehören zu solidarische Anerkennung, weil sie [den Educandus] in seinen Kompetenzen, Potentialen und in seiner zunehmenden Unabhängigkeit anerkennen“ (Prenzel, 2013, S. 63). Die Beziehung ist bestimmt durch einen gemeinsamen Zweck und damit auch nicht total, sondern partiell auf diesen Zweck ausgerichtet (Giesecke, 2007, S. 117). Der Umgang ist dabei emotional distanziert (ebd.), auch weil sowohl die Erziehenden meist mehrere Educanden und der Educandus

mehrere Erziehende hat (Prenzel, 2013, S. 62f). Es ist zu beachten, dass es Solidarität *mit* Fremden und nicht *unter* Fremden heißt. Unter Fremden käme einer wechselseitigen Solidarität gleich, dies ist nicht notwendig, da es sich um eine hierarchische Beziehung handelt. Gleichzeitig bedeutet eine solidarische Beziehung eine Beziehung auf Basis von Höflichkeit und „Respekt vor der Persönlichkeit und den Gefühlen des anderen, mit Toleranz gegenüber anderen Ansichten, Einstellungen und Meinungen“ (Giesecke, 2007, S. 117). Umgekehrt lassen sich verletzende Interaktionen des Erziehenden als mangelnde Solidarität beschreiben. Neben Gewalt und Beleidigungen zählen zu den verletzenden Interaktionen auch die Vernachlässigung, etwa durch mangelnden Schutz vor Mobbing und Gewalt durch Peers, aber auch durch die mangelnde Grenzziehung und altersgerechte Forderung des Educandus und der damit einhergehenden Anerkennung der Entwicklungsfähigkeit desselbigen (Prenzel, 2013, S. 79). Angemessenes pädagogisches Handeln zeigt sich zwar in der Reversibilität, also darin, dass Verhalten des Erziehenden ebenfalls angemessenes Verhalten für den Educandus darstellt (ebd., S. 83). Jedoch gilt dies nicht notwendigerweise umgekehrt. Gerade das Verhalten von Jugendlichen ist oft von großer Ambivalenz gekennzeichnet, etwa zeigt es „Rückfälle in Kindlichkeit, (...) [Vorgriffe] auf Erwachsenen-sein“ (Fend, 2005, S. 462) und Experimentierverhalten. Dies kann für den Erziehenden belastend sein, da jedoch davon auszugehen ist, dass dieses Verhalten durch mangelnde Handlungsoptionen ausgelöst sein kann, ist es angemessen vonseiten des Erziehenden, mit Verständnis, Humor und Gelassenheit zu reagieren und dieses als Gesprächsanlass zu nutzen (ebd., S. 463). Eine pädagogische Beziehung lässt sich damit als Interaktion zwischen *gleichwertigen*, wenn auch nicht *gleichberechtigten*, Partnern beschreiben. Dabei nehmen die Machtbefugnisse der Erziehenden mit dem Älterwerden des Educandus ab. Die erworbene Macht kann jedoch z. B. im Rahmen einer Inhaftierung oder einer anderen freiheitsentziehenden Maßnahme durch den Eingriff des Staates (erneut) beschränkt werden. Auch wenn die *Achtung altersgerechter gleicher Freiheit des Educandus* in diesen Fällen eingeschränkt wird, ist sie nicht aufgehoben, sondern zeitlich begrenzt. Im Idealfall werden diese Freiheiten dem Educandus sukzessive wieder zugestanden. Angesichts der beschränkten Bewegungsfreiheit in einer geschlossenen Unterbringung ist die Freiheit der Handlung, der Entscheidung und der Selbstbestimmung (Autonomie) in besonderem Maße hervorzuheben und dabei „Freiräume für Eigenständigkeit vorzusehen und zu sichern“ (Prenzel, 2013, S. 85). Legitim sind Einschränkungen von Freiräumen nur in dem Maße, wie

durch die Sicherheit und Verlässlichkeit von Rahmenbedingungen geschaffen werden (Fend, 2005, S. 463). In diesen Rahmenbedingungen sind entsprechende Erfahrungsmöglichkeiten zu arrangieren, zu deren Nutzung der Educandus animiert wird.

2.5.1 Erziehung im Jugendstrafvollzug

Die Rechtsfolgen eines Gerichtsverfahrens gegen Jugendliche (und Heranwachsende) ist nach dem Jugendgerichtsgesetz vorrangig am Erziehungsgedanken⁵ auszurichten (§ 2 Abs. 1 S. 2 JGG). Das Jugendgerichtsgesetz kennt verschiedene Sanktionen, allerdings mit der Jugendstrafe nur eine Strafe, auf die sich die nachfolgenden Ausführungen beschränken. Wegweisend für die Ausgestaltung der Jugendstrafe war das Bundesverfassungsgerichtsurteil vom 31.05.2006 (BVerfGE 116, 69). Das Bundesverfassungsgericht legt dabei fest, dass der Jugendstrafvollzug auf die soziale Integration ausgerichtet werden soll, um dem Haftentlassenen „ein künftiges straffreies Leben in Freiheit zu ermöglichen“ (BVerfGE 116, 69, 85). Dabei erkennt das Gericht an, dass Jugendliche sich in einem Stadium des Übergangs befinden und Fehlentwicklungen „mit einem Umfeld und Umständen, die [den Jugendlichen] geprägt haben“, in Zusammenhang stehen (BVerfGE 116, 69, 85). Das Legalverhalten „in sozialer Verantwortung“ ist nicht nur eine Aufforderung an den Jugendlichen, sondern für die Anstalten eine „Verpflichtung zu Hilfeangeboten“ (Ostendorf, 2009, S. 113). Die meisten der daraufhin erlassenen Landesgesetze zum Jugendstrafvollzug übernahmen das Ziel, die „Gefangenen zu befähigen, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen“ (Laubenthal, Baier & Nestler, 2015, S. 422). Aber auch der Schutz der Allgemeinheit wird von den meisten Landesgesetzen als Aufgabe oder auch Ziel angeführt, dabei variiert das Verhältnis, in das die beiden Ziele bzw. Aufgaben gesetzt werden. Für das Bundesverfassungsgericht ist das Resozialisierungsziel vorrangig, wobei es darin keinen Gegensatz sieht zu der Schutzpflicht des Staates, da der Schutz der Allgemeinheit durch die Resozialisierung erreicht werden soll (BVerfGE 116, 69, 86). Im Sinne des Bundesverfassungsgerichts legt das Bundesrecht in § 2 Abs. 1

⁵ Jedoch werden Jugendrichter in der Regel nicht pädagogisch ausgebildet. Die damit verbundenen Schwierigkeiten dieser Forderung werden jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

JGG wie erwähnt fest, das sich die Intervention an dem Erziehungsbedarf des Jugendlichen oder Heranwachsenden zu bemessen hat (Goerderler, 2008). Allerdings ist die Erziehung nicht das Ziel, sondern das Mittel zur Erreichung des Ziels der Legalbewährung. Nichtsdestotrotz ist die Erziehung nicht nur auf die Legalbewährung, sondern auch auf die Förderung der „Entwicklung in Richtung einer eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ hin auszurichten (Goerderler, 2008, S. 141).

Auch das zentrale Leitmotiv der ERJOSSM (European Rules for Juveniles Offenders Subject to Sanctions or Measures) ist die Resozialisierung (Kühl, 2012, S. 45). Dabei werden die drei Prinzipien *Wiedereingliederung*, *Erziehung* und *Rückfallverhütung* als Grundlage für jede Sanktionierung von Jugendlichen genannt (Bundesministerium der Justiz, 2009, S. 27). Die Ausgestaltung der Sanktion soll möglichen belastenden Folgen entgegenwirken (ebd., S. 28). Dies ist auch bei der – allgemeinen und individuellen – Vollzugsplanung zu berücksichtigen, den ERJOSSM zur Folge sollen Insassen „Zugang zu einer Auswahl an sinnvolleren Beschäftigungen und Programmen [...] haben, der auf ihre Entwicklung durch eine weniger einschneidende Gestaltung des Vollzugs sowie die Vorbereitung ihrer Entlassung und Wiedereingliederung in die Gesellschaft gerichtet ist“ (ebd., S. 36). Auch die meisten Landesgesetze legen die erzieherische Gestaltung des Jugendstrafvollzugs fest (Laubenthal, Baier & Nestler, 2015, S. 423). Entsprechend „betrifft der Grundsatz alle Mitarbeiter des Vollzuges und dient ihnen als Leitlinie bei der Erfüllung ihrer Aufgaben“ (ebd., S. 422). Er gilt demnach auch für den Allgemeinen Vollzugsdienst (AVD), insbesondere da dieser im Alltag den häufigsten Kontakt zu den Gefangenen hat (Walter, M., 2012, S. III).

Die oben erwähnte Offenheit der Erziehung lässt folgern, dass letztlich niemand dazu erzogen werden kann, nie mehr straffällig zu sein. Nichtsdestotrotz bleiben die Möglichkeiten, erstens, durch das Aufzeigen negativer und unerwünschter Konsequenzen die Attraktivität delinquenten Verhaltens zu verringern und, zweitens, den Gefangenen dazu zu befähigen, seine (realistischen) Zukunftsvisionen zu verfolgen, ihm gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und ihm für die Bewältigung schwieriger Lebenskonstellationen konforme Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. Walkenhorst, 2015, S. 483). Nichtsdestotrotz wird die Möglichkeit pädagogischen Handelns im Jugendstrafvollzug oftmals infrage gestellt (Böhnisch, 2010, S. 219; Dollinger & Schabdach, 2013, S. 243, Winkler, 2014, S. 22). Kritisiert wird

oft die reine Präventionierung der Hilfe, diese ist problematisch, wenn der Zweck nicht in der Unterstützung in „unzumutbaren“ (Ludwig-Mayerhofer, 2000, S. 328) Lebenslagen gesehen wird, sondern in der Prävention von deviantem Verhalten und der Erfolg oft genug nur in diesem Ergebnis gesehen werden will. Zuzustimmen ist, dass eine gelungene Erziehung nur teilweise die Verhinderung von Straffälligkeit beinhaltet. Ihr Legitimationsgrund erhält die Erziehung zudem durch die Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe.

Kritisch gesehen wird auch der Grundkonflikt des Gefängnisses: Das Gefängnis setzt auf Verhinderung von bestimmtem nicht akzeptablem Verhalten⁶, indem es viele andere Handlungsmöglichkeiten einschränkt⁷. Die Pädagogik, die nun gleichzeitig zum Zuge kommen soll, möchte Selbstkontrollfähigkeiten ausbauen, damit die Person die Übernahme von Verantwortung lernen kann, wird jedoch beschränkt durch diese strikte Reduzierung der Handlungsmöglichkeiten.

2.5.2 Erziehung im Zwangskontext

Der nachfolgende Abschnitt diskutiert die engen Möglichkeiten, in denen pädagogisches Handeln im Zwangskontext möglich ist. Dabei werden jedoch Beispiele aus Einrichtung aufgeführt, zu denen die Zuweisung – im Gegensatz zum Jugendstrafvollzug – aus rein pädagogischen Gesichtspunkten erfolgt. Zwang wird im Folgenden als die Kehrseite von Autonomie verstanden (Lindenberg & Lutz, 2014). Dabei wird der Zwang gegen den Willen und den Widerstand des Individuums eingesetzt und wirkt mit „rechtlichen, physischen oder psychischen Mitteln“ (ebd., S. 117) direkt auf das Individuum. Ein Zwangskontext kennzeichnet sich durch „Formen des organisierten und institutionalisierten Zwangs“ (ebd., S. 121). Es geht dabei nicht um den „erzwungen“ Zugang, wie etwa im Rahmen der Bewährungshilfe, sondern um das Setting und die Gestaltung von Interaktionen und Situationen.

Verhaltensänderungen durch Zwang alleine haben keine erzieherische Funktion (Schwabe, 2008), daher seien einige Grenzen des Zwangs in pädä-

⁶ Diese können durchaus Verhaltensweisen sein, die in Freiheit akzeptabel sind, wie etwa Alkoholkonsum.

⁷ Hiervon sind viele Handlungen betroffen, die generell nicht mit deviantem Verhalten in Verbindung stehen, letztlich jedoch nicht erlaubt sind, da dieser Person die Freiheit entzogen wird, diese Handlung auszuüben (z. B. im Wald spazieren gehen).

gogischen Einrichtungen vorweggenommen. Die Erziehung im Zwangskontext ist eine Erziehung an der Grenze, einerseits methodisch, andererseits an der fachlichen und persönlichen Belastungsgrenze der Professionellen (Merk, Schnorr & Schrapper, 2013). Daher sind strikte Kriterien für die Anwendung von Zwangsmaßnahmen anzulegen (ebd.). Es ist sorgfältig zu prüfen, ob die Bewältigungskarriere und die Lebenskonstellation des Individuums hinreichend verstanden wurden, ob sich keine Alternativen bieten und ob diese Unterbringung tatsächlich zum angestrebten Ziel führen kann.⁸ Außerdem sollte es möglich sein, dass das Individuum nach Beendigung der Hilfe nachträglich, dann aber mündig, seine Einwilligung in die Hilfe geben kann (ebd.). Das größte Potenzial entwickelt eine stationäre Einrichtung in ihrer *Hyperinklusion*, durch die das Individuum gleichzeitig zumindest temporär aus allen seinen bisherigen Lebensführungssystemen ausgeschlossen wird (Sommerfeld, Hollenstein & Calzaferri, 2011). Dadurch wird es aus problemverursachenden Dynamiken herausgenommen, was zu einer Stabilisierung und einer entspannenden Distanz führen kann. Zudem bietet die geschlossene Einrichtung mit klaren Strukturen und Zeit die Möglichkeit, Lern- und Entwicklungsprozesse zu initiieren, zu gestalten bzw. anzustoßen.

In einer qualitativen Studie des Deutschen Jugend Instituts befragten Hoops und Permien (2008) längsschnittlich 36 Mädchen und Jungen sowie ihre Betreuer. Bei all diesen Jugendlichen ist die offene Pädagogik an ihre Grenzen gestoßen und deshalb wurde als eine Bedingung für weitere Hilfen zur Erziehung eine temporäre Freiheitsentziehung initiiert (Hoops & Permien, 2008, S. 100). Die Unterbringung in Freiheitsentziehenden Maßnahmen ist nicht mit der Verurteilung zu einer Jugendstrafe gleichzusetzen. Es ist zwar durchaus möglich, dass eine Jugendhilfemaßnahme richterlich angeordnet wird, doch Art und Ziel der Hilfe werden in einem Hilfeplangespräch zusammen mit Sozialpädagogen, Eltern und Jugendlichen vereinbart. Gleichwohl merken Hoops und Permien an, dass viele der Jugendlichen nicht an der Entscheidung beteiligt waren und sie oft davon überrascht wurden. Teilweise wurden die Jugendlichen von der Polizei zur Einrichtung gebracht. In diesen Einrichtungen gibt es Isolierräume, Zimmerarrest und Ausgangssperren. Gleichwohl sehen die Konzepte der Einrichtungen vor, diese Geschlossenheit minimal zu halten und dem Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit zu geben, sich nach und nach in Freiheit zu erproben (anders

⁸ Merk, Schnorr und Schnapper (2013) betonen daher, dass die Prüfung und Rechtfertigung einem Pädagogen obliegen muss und keiner anderen Profession.

verhält es sich meist im Jugendstrafvollzug; siehe Kap. 4). Sobald der Jugendliche entsprechende Fortschritte zeigt, wird über weitere Maßnahmen (beispielsweise die Unterbringung in einer Verselbstständigungsgruppe oder in Betreutem Wohnen) entschieden, teilweise ziehen die Jugendlichen zu ihren Eltern zurück. Im Gegensatz zu einer Jugendstrafe wird die Entscheidung über die Dauer der Unterbringung nicht von vornherein aufgrund einer Straftat entschieden, sondern der Entwicklung des Jugendlichen angepasst und kann nach Bedarf auch länger dauern als eine Jugendstrafe.

Doch gibt es einige Gemeinsamkeiten zwischen Jugendstrafe und Freiheitsentziehender Maßnahme. Lebensweltorientierung, Wohnortnähe, die Einbeziehung der Eltern und andere Prinzipien pädagogischer Interventionen gelten nur eingeschränkt (Hoops & Permien, 2008, S. 102). Dies führt zu einer Konfrontation der Jugendlichen mit ihrer neuen Umgebung, neuen Betreuern und neuen Regeln. Eine wesentliche Rolle spielt, wie im Jugendstrafvollzug, die Auseinandersetzung mit den anderen Jugendlichen (ebd., S. 103; siehe Kap. 4). Die Betreuer agieren während der Anfangsphase verstärkt mit Zwang und Konfrontation, was die Kooperation zwischen Jugendlichen und Betreuer erschwert und seitens der Jugendlichen zu einer erhöhten Belastung führt (ebd., S. 104). Viele dieser Jugendlichen haben keine altersgerechten Freiräume genossen und waren sich selbst verantwortlich. Ihre Verantwortung überstieg dabei deutlich jene ihrer Altersgenossen. Durch die Unterbringung erfahren sie ein drastisches Absenken auf ein Niveau, das eher den Freiräumen und der Selbstverantwortung noch jüngerer Kinder entspricht. Entsprechend beinhaltet die Rolle der Betreuer auch die der „*AufpasserInnen*“ und „*BewacherInnen*“ (ebd., S. 105; Herv. i. O.), die Fehlverhalten bestrafen. Dies kann dazu führen, dass positive Ermutigungen von erwünschten Verhaltensweisen zu kurz kommen, da Zwang an sich nichts vermitteln kann und alleine keine Bildungs- und Zivilisierungspotenziale anregen (Schwabe, 2008).

Nach Aussagen der Jugendlichen wird diese strenge Grenzziehung im Nachhinein geschätzt, da sie ihnen Orientierung und Verlässlichkeit bietet und die Selbstbeherrschung fördert (ebd., S. 104). Kritisch wird jedoch die „*Verhinderungspädagogik*“ (ebd., S. 105) gesehen, d. h. der Gebrauch von längeren Isolierungen und Ausgangssperren. Sie unterbrechen zwar das Fehlverhalten und verhindern eine Konflikteskalation, doch nehmen sie dem Jugendlichen die Erfahrungen von Selbstverantwortlichkeit und

Selbstwirksamkeit. Erleben Jugendliche Konsequenzen als zu *hart* oder *unsinnig*, so zeigen sich hier zwei Extreme von risikohaften Identitätsentwicklungen (Fend, 2005, S. 471): Überanpassung oder ein aggressiver „Kampf gegen das System“ (Hoops & Permien, 2008, S. 105). Als besonders positiv schätzen die Jugendlichen zumindest gegen Ende der Unterbringung „die intensive Betreuung und die Erfahrung von Wertschätzung, Unterstützung, Fairness, Verständnis, Verlässlichkeit sowie Vertrauenswürdigkeit seitens der Betreuenden“ (ebd., S. 106) für ihre Entwicklung ein. In ihrer längsschnittlichen Untersuchung eines Kriseninterventionszentrums kommen Menk, Schnorr und Schrapper (2013) u. a. zu dem Schluss, dass das Erleben der eigenen Handlungsmächtigkeit für die Jugendlichen von großer Bedeutung ist (ebd., S. 282f). Gerade in einem geschlossenen Setting können die Jugendlichen erfahren, dass „die Welt auch nach berechenbaren Regeln funktionieren kann“ (ebd., S. 72) und dass sie mit ihren Handlungen Teil dessen sein können. Dazu gehört auch die Erfahrung, bei erneuten Problemen nicht wieder in die nächste Einrichtung verschoben, sondern von den Pädagogen ausgehalten zu werden (ebd., S. 74).

Selten verläuft die Zeit nach der Unterbringung für die Jugendlichen reibungslos. Die nachfolgenden Maßnahmen werden öfter abgebrochen oder gar nicht erst angetreten. Als Reaktion auf das Übermaß von strengen Regeln ziehen die Jugendlichen oftmals die Eigenständigkeit vor. Eine weitere Schwierigkeit beim Übergang in eine neue Einrichtung birgt der Wechsel zu einem neuen Betreuer, zu dem (wieder) eine tragfähige pädagogische Beziehung aufgebaut werden muss. Verschärfend wirkt sich aus, dass viele dieser Jugendlichen Schwierigkeiten haben, neue Beziehungen aufzubauen, zudem ist der Betreuungsschlüssel in offenen Einrichtungen meist deutlich geringer als in der entlassenden geschlossenen Einrichtung (Hoops & Permien, 2008, S. 109).

Trotz dieser Schwierigkeiten wird deutlich, dass sich tragfähige pädagogische Beziehungen auch unter Zwang entwickeln können. Als Schlüssel hierzu sehen Hoops und Permien die individuell angepassten Grenzsetzungen, die einhergehen mit „stetigen Beziehungsangeboten durch verlässlich und authentisch erlebte Fachkräfte“ (ebd., S. 110). Mit einem – zugegebenermaßen – enormen Mehraufwand an entsprechend ausgebildetem Personal, ist pädagogisches Handeln auch im Zwangskontext Jugendstrafvollzug demnach nicht per se unmöglich.

Zwei Übergänge bilden den Rahmen einer Inhaftierung. Einmal der Übergang von Freiheit ins Gefängnis und dann wieder der Weg zurück in die Freiheit. Vor allem der erste Übergang passiert selten geplant, insbesondere wenn der Gefangene nicht selbstständig dem Strafbefehl Folge leistet. Doch auch von institutioneller Seite wird dieser Übergang selten – wenn überhaupt – gestaltet. Es findet keine Übergabe, keine Informationsweitergabe⁹ von „abgebender“ (z. B. Eltern, Schule, Jugendhilfeträger, Bewährungshilfe, Jugendamt, Jugendgerichtshilfe etc.) zu aufnehmender Institution statt. Problematisch an dieser Praxis ist zudem, dass die häufig anzutreffende hohe Änderungsmotivation zu Beginn der Haft mit Warten auf das Abschließen der Diagnostik und der damit verbundenen Rückstellung von Behandlungsangeboten verpufft (siehe Kap. 4). Wesentlich weiter ist die Entwicklung des Übergangsmanagements für die Zeit nach der Haft; ein solches Übergangsmanagement für die Zeit nach der Entlassung wird in den letzten Jahren diskutiert und auch zunehmend implementiert (DBH-Fachverband für Soziale Arbeit, Strafrecht und Kriminalpolitik, 2012; Matt, 2007; siehe auch die Themenhefte *Bewährungshilfe*, 56(2) und *Bewährungshilfe*, 62(1)). Gerade weil der Jugendstrafvollzug die Gefangenen abschottet, ist die Einbindung der Institution *Gefängnis* in ein Netzwerk des Übergangsmanagements wichtig, um nicht eine abgekapselte Erfahrung für die Jugendlichen zu bleiben, sondern zu einer möglichen „Entwicklungsintervention“ (Greve & Hosser, 2002) zu werden. Durch einen institutionell gestalteten Übergang wird dem Inhaftierten die Möglichkeit gegeben, an adäquate und erfolgreiche Bewältigungsstrategien anzuknüpfen und in Haft Gelerntes nach der Entlassung weiter fortzuführen. Denn das Ziel der pädagogischen Intervention ist nicht die Anpassung an den Strafvollzug, sondern eine Unterstützung für die „schwierige Freiheit“ nach der Entlassung (Walkenhorst, 2011, S. 73, Walkenhorst, 2004b, S. 417).

Viele Ansätze, den (Jugend-)Strafvollzug pädagogisch auszurichten, beschreiben die Notwendigkeit, dass sich die Gefangenen sowohl von den Pädagogen, als auch allgemein von den im Strafvollzug Tätigen anerkannt, wertgeschätzt und gerecht behandelt fühlen (z. B. Bondy, 1925, S. 31f; Herrmann, 1923, S. 67, 74; Koop, 2013; Walkenhorst, 2002, S. 324; Walter, J., 2006, S. 254). Diese Haltung gegenüber den Gefangenen gilt dabei als Kern für die weitere Arbeit mit den Insassen.

⁹ Allerdings sei angemerkt, dass eine solche Weitergabe datenschutzrechtlich nicht unproblematisch wäre.

Die pädagogische Ausgestaltung des Jugendstrafvollzugs, wie vom BVerfG eingefordert, bedarf einer Abkehr von bloßer Verwahrung und Entmündigung. Die Idee, die Verwahrung und Entmündigung zu durchbrechen und die „natürliche Gemeinschaftsform“ (Bondy, 1925, S. 46) erzieherisch zu verwerten, indem man den Jugendlichen die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und –verantwortung gibt, ist nicht neu (vgl. Freudenthal, 1913a; Freudenthal, 1913b). Sie wurde seither in den unterschiedlichsten Formen wiederholt etabliert (vgl. Rössner & Wulf, 2014), gleichwohl haben diese Ansätze nie den Modellcharakter verloren und galten immer nur für ausgewählte Jugendliche bzw. für einzelne Anstalten (siehe hierzu Kap. 4).

2.6 Zusammenfassung und Weiterführung

Jedes Individuum ist in verschiedene Systeme integriert, die zusammen sein Lebensführungssystem bilden. Je nach System, in das ein Individuum integriert ist, entwickelt er spezifische Handlungssysteme, die durch Feedbacks untereinander rückgekoppelt sind. Da auch die Gesellschaft aus konkreten Systemen aufgebaut ist, besitzt jedes Individuum ein spezifisches Integrationsarrangement, welches seine Handlungs- und Verwirklichungschancen bestimmt. Ein (teilweiser) Ausschluss kann zur Integration in Systeme führen, die ihren Akteuren weniger Teilhabe bieten. Dies verhindert mitunter den Zugang zu Ressourcen und kann Marginalisierungstendenzen verstärken.

Um zu erklären warum Menschen wann in ihrem Lebenslauf welche Entwicklungsschritte unternehmen, ist das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst geeignet. Der Zeitpunkt der individuellen Bearbeitung der einzelnen Entwicklungsaufgaben ist individuell verschieden und richtet sich auch nach der *Dringlichkeitsbewertung* der Aufgabe des jeweiligen Individuums. Nichtsdestotrotz gibt es für die Aufgaben Zeitspannen, in denen gesellschaftlich erwartet wird, dass die Auseinandersetzung mit den Aufgaben angegangen wird. Dies bedeutet, dass Entwicklungsaufgaben gesellschaftlich geteilt und normativ vorgegeben werden, wobei sie sozialen, historischen und kulturellen Einflüssen ausgesetzt sind. Die Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben findet dabei in kleinen alltäglichen Auseinandersetzungen insbesondere im und mit dem Elternhaus, der Schule und dem Freundeskreis statt. Der Zusammenhang zwischen Entwicklungsaufgaben und Devianz wird vielfach diskutiert. Massoglia und Uggen (2010) vertreten

dabei die These, dass die Abkehr von devianten Verhaltensweisen eine Entwicklungsaufgabe des Erwachsenenalters sei. Ebenfalls wird die (fortwährende) Entwicklung und Bearbeitung der eigenen Identität als eine Entwicklungsaufgabe angesehen. Durch die Identitätsarbeit soll die Zukunftsfähigkeit gewährleistet werden, um eine Entindividualisierung als Massenmensch zu vermeiden. Wichtiges Instrument ist hierfür der Dialog mit (signifikanten) Anderen, von denen die Akzeptanz und Anerkennung der eigenen Identität genauso erwartet wird, wie ein gelegentlicher Anspruch auf Nichtaufmerksamkeit gefordert wird.

Dabei kann die Entwicklung von Individuen als Bewältigungskarriere verstanden werden, da Entwicklung durch viele kleine alltägliche Auseinandersetzungen vorangetrieben wird. Stehen keine adäquaten Bewältigungsstrategien zur Verfügung, so kann dies, insbesondere in krisenhaften Überlastungssituationen, zu deviantem Verhalten führen. Die Unterstützung von Entwicklung soll u. a. der Jugendstrafvollzug leisten, indem er die Haftentlassenen dazu befähigt, ein Leben in sozialer Verantwortung und in Straffreiheit zu leben. Das Mittel hierzu ist die Erziehung. Diese ist eine soziale Handlung, die versucht das „Gefüge der psychischen Disposition“ (Brezinka, 1974, S. 95) zu verbessern. Die Entwicklungsintervention Jugendstrafe zeichnet sich dadurch aus, dass sie ohne die Zustimmung von Betroffenen und Erziehungsberechtigten angeordnet, in einem geschlossenen Setting vollzogen wird und sich in ihrer Dauer nicht primär an den Bedarfen und Entwicklungen des Betroffenen orientiert, sondern auch andere Gesichtspunkte wie zum Beispiel die Art der Straftat zum Tragen kommen. Diese Besonderheiten sind bei der Gestaltung der Intervention zu berücksichtigen. Nach der Entlassung aus der Strafhaft bedarf es der Re-Integration in frühere Lebensführungssysteme. Insbesondere unerwünschte oder unerwartete Änderungen von Akteuren können diese Re-Integrationsbemühungen misslingen lassen und eine Krise auslösen und erneute Straffälligkeit begünstigen. Eine gelingende Integration kann zu einer positiven Eskalation führen. Diese wird unterstützt durch Sinn und Selbstwirksamkeit, Erfahrungsräume, reflexives Verstehen und passende Zukunftsvisionen.

Das vorangegangene Kapitel macht deutlich, dass Entwicklung durch alltägliche Auseinandersetzungen vorangetrieben wird. In den nachfolgenden Kapiteln wird daher ein besonderer Fokus auf diejenigen Auseinandersetzungen gelegt, die in den jeweiligen Lebenskonstellationen virulent werden und dabei zu Schwierigkeiten führen können, die es zu bewältigen gilt.

Entwicklungsintervention Jugendstrafe
Lebenskonstellationen und Re-Integration von
Jugendstrafgefangenen

Boxberg, V.

2018, XIII, 378 S. 33 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-18728-6