

## **Fachartikel**

### **Konfrontative Pädagogik - die vergessene "väterliche" Seite der Erziehung**

von  
WOLFGANG TISCHNER

Ein Gespenst geht um in Europa - sein Name: "Konfrontative Pädagogik". Diese Pädagogik hat Anleihen aus den USA und löst nicht nur deshalb bei vielen Sozialpädagogen in Deutschland heftige Abwehrreaktionen aus. Ein wesentlicher Grund ist der, daß die Leitlinien der Konfrontativen Pädagogik so völlig abseits dessen liegen, was deutschen Sozialpädagogen seit den 70er Jahren so selbstverständlich ist, daß es nicht mehr in Frage gestellt wird. Ein weiterer besteht darin, daß die Konfrontative Pädagogik für den Berufsstand der Pädagogen eine massive Kränkung darstellt. Der Begründer der Jugendhilfeeinrichtung Glen Mills Schools, der neben seinem Ausbildungs- und Sportprimat mit der konfrontativen Methodik arbeitet, SAM FERRAINOLA, macht keinen Hehl daraus, daß er von Sozialpädagogen nicht viel hält und statt ihrer lieber auf ehemalige Gangster, durchtrainierte Sportler und geschickte Handwerker baut, die Spaß verstehen und sich durch das expansive Gebaren der Jugendlichen nicht einschüchtern lassen.

Die Pädagogik ist nun wahrlich keine Wissenschaft, welcher es an Attributen mangelt. Abgesehen von der Vielzahl wissenschaftstheoretischer Richtungen von der geisteswissenschaftlichen über die empirisch-analytische Pädagogik bis hin zur emanzipatorischen und systemischen Pädagogik gibt es mittlerweile darüber hinaus solche "Pädagogiken" wie die interkulturelle, die feministische, die postmoderne u.v.a.m. Wozu, so wird sich der kritische Beobachter fragen, muß es dann noch eine Konfrontative Pädagogik geben?

Die Rede von einer Konfrontativen Pädagogik ist m.E. in der Tat unglücklich, ist doch eine Pädagogik, welche nicht auch das Element der Konfrontation im Umgang des Erwachsenen mit dem Kind bzw. Jugendlichen beinhaltet, schlechterdings nicht vorstellbar. Eine im weitesten Sinne nichtkonfrontative Pädagogik kann es gar nicht geben, Konfrontation macht vielmehr ein Wesensmerkmal von Erziehung aus. Wenn dies so ist, so müssen sich doch immerhin Gründe dafür ausfindig machen lassen, die dazu geführt haben, daß man heute mancherorts glaubt, auf diese Art von Pädagogik nicht verzichten zu können.

Meine These ist, daß die Pädagogik der letzten dreißig Jahre in Deutschland an einem zunehmenden Übergewicht der mütterlichen zuungunsten der väterlichen Seite der Erziehung krankt und die Konfrontative Pädagogik dazu das notwendige Korrektiv beitragen kann.

## 1. "Feminisierung der Pädagogik"

Im Schulbereich beobachtet man bereits seit den 90er Jahren, daß die Jungen gegenüber den Mädchen in bezug auf den Erfolg schulischen Lernens massiv ins Hintertreffen geraten sind. Die kürzlich veröffentlichten Ergebnisse der Pisa-Studie unterstreichen diese Beobachtungen auf das deutlichste. Allein was die Zahl der Abiturienten angeht, ist der Anteil der Jungen in den letzten dreißig Jahren von 60 auf 44 Prozent gefallen. Hinzu kommt, daß die Abiturnoten der Jungen im Schnitt um fast eine Note schlechter ausfallen als die ihrer Mitschülerinnen. Alarmieren muß auch, daß der Anteil von Jungen bei den Sonderschülern in den letzten dreißig Jahren von 60 auf 64 Prozent, bei den Schulabgängern ohne Hauptschulabschluß gar von 55 auf 65 Prozent gestiegen ist. (FOCUS 2002) "Jungen", so ein SPIEGEL-ONLINE-Artikel (2002), "bleiben in der Bundesrepublik doppelt so oft sitzen wie Mädchen, fliegen doppelt so oft vom Gymnasium, landen doppelt so oft auf einer Sonderschule."

Ernstzunehmende Schulkritiker führen diese besorgniserregende Entwicklung maßgeblich darauf zurück, daß die Schule unter dem Einfluß feministischer Strömungen in der Pädagogik und dem Bemühen, einer vermeintlich bestehenden Diskriminierung von Mädchen entgegenzuwirken, zu einem "jungenfeindlichen Biotop" geworden sei. So sei das vergleichsweise schulkonforme und daher pflegeleichte Verhalten der Mädchen sowohl von weiblichen als auch von männlichen Lehrpersonen unter der Hand zur Norm erhoben und das der Jungen an diesem Maßstab gemessen worden. Der natürliche Bewegungsdrang von Jungen werde vorschnell als Disziplinlosigkeit geahndet, meist harmlose Raufereien zwischen ihnen als bedrohlich eingeschätzt und pathologisiert. "Wer sich heute auf dem Schulhof oder in der Klasse der traditionellen Jungenrolle gemäß aufführt", so ein ZEIT-Artikel (2002), "wird von Lehrern als aggressiv und sozial defizitär empfunden und entsprechend behandelt." Nicht zufällig stellen Jungen rund zwei Drittel der Klientel von Jugendpsychiatern und Erziehungsberatungsstellen.

Die aus der "alltäglichen Abwertung" jungentypischen Verhaltens resultierende gravierende Verunsicherung und Orientierungslosigkeit der Jungen in bezug auf ihre Geschlechtsrolle wird zusätzlich dadurch verstärkt, daß Erziehung auch in personeller Hinsicht zunehmend weiblich dominiert wird, angefangen vom "Frauenmonopol in den Kindergärten" (SPIEGEL-ONLINE) bis hin zu den Sonder- und, nimmt man die Gymnasien aus, weiterführenden Schulen. Unter allen Schulformen besonders fest in weiblicher Hand befinden sich die Grundschulen, wo der Frauenanteil in der Lehrerschaft mittlerweile bei 84,7 Prozent liegt. Potenziert werden die Folgen des vor allem in Kindergärten und Grundschulen bestehenden Männermangels durch den familialen Wandel: Immer mehr Jungen wachsen ohne jede männliche Bezugsperson auf, weil inzwischen in jeder sechsten Familie die Mutter allein erzieht. Die desaströsen Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung gerade für Jungen wurden kürzlich in einem ZEIT-Artikel (2003) dargestellt: Der Anteil jener Kinder, die ohne Vater aufwachsen, ist unter späteren Schulversagern, Studienabbrechern, Drogenabhängigen, Vergewaltigern und Gefängnisinsassen überproportional hoch. Fast zwei Drittel aller Vergewaltigter, drei Viertel der jugendlichen Mörder und ein ähnlich hoher Prozentsatz jugendlicher Gefängnisinsassen mußten ohne Vater groß werden. Die wachsende "Feminisierung der Pädagogik" (SPIEGEL-ONLINE) in Deutschland drückt sich nicht allein quantitativ aus, sondern findet ihren

Niederschlag darüber hinaus und weitaus subtiler in einer tiefgreifend veränderten pädagogischen Haltung. So äußert sich das Überwiegen der mütterlichen Seite der Erziehung, und zwar bei Pädagogen beiderlei Geschlechts, wesentlich darin, daß diese dem Element der Konfrontation in der Erziehung betont distanziert gegenübersteht und sich, gelegentlich bspöttelt als "Kuschelpädagogik", statt dessen im Vermeiden von Konflikten und dem Pflegen emotional warmer, authentischer und empathischer Beziehungen übt. Nur wenige Pädagogen setzen sich ohne Not dem etwaigen Vorwurf aus, sie seien "autoritär", indem sie auf die Einhaltung bestehender Normen und eine leistungsgerechte Benotung (anstelle von "Kuschelnoten") pochen. Gern gibt man sich großzügig, nicht-repressiv und verständnisvoll. Denn nichts wird von Sozialpädagogen, die - als Angehörige helfender Berufe - von ihren Klienten gewöhnlich geliebt werden wollen, mehr gefürchtet, als den "guten Draht", den man zu dem Jugendlichen zu haben glaubt, durch ein leichtfertiges Beharren auf Recht und Ordnung zu verlieren. Spätestens seit den Tagen HERMAN NOHLS gilt der "pädagogische Bezug" als die tragende Voraussetzung jeglicher pädagogischer Einflußnahme. (NOHL 1988, 164 ff.; vgl. auch TISCHNER 2000)

## 2. Das mütterliche und das väterliche Prinzip in der Erziehung

Die These vom Zurückdrängen der väterlichen Seite der Erziehung durch die mütterliche ist keineswegs neu, sondern bereits unter anderem Gegenstand von NOHLS 1933 in erster Auflage erschienenem Buch "Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie". Darin vertritt der Autor die Auffassung, daß sich die Kräfteverhältnisse in neuerer Zeit umgekehrt hätten: Dort, wo früher der väterliche Standpunkt mit seinen Prinzipien Disziplin, Pflicht und Leistung den Ton angegeben habe, dominiere heute "oft zu einseitig die mütterliche Aufgabe; statt der Angst um die Leistung erschien die Angst, das fremde Eigenleben zu stören, statt der äußeren Disziplin suchte man das freie Sichbewegen der Kinder." (1988, 164) Der Nationalsozialismus brachte in der Folgezeit mit besonderer Härte einen abermaligen Umschlag zugunsten des väterlichen Prinzips in der Erziehung, welcher in den ersten zweieinhalb Nachkriegsjahrzehnten, wenngleich nun deutlich abgeschwächt, erhalten blieb. Erst mit der Studentenbewegung Ende der 60er Jahre begann sich das mütterliche Prinzip, das heute die sozialpädagogische Theorie und Praxis vor allem unter dem Etikett der Lebensweltorientierung beherrscht, erneut durchzusetzen.

Folgt man den diesbezüglichen Gedanken NOHLS, so lassen sich das mütterliche und das väterliche Prinzip in der Erziehung durch folgende Merkmale charakterisieren: Der Vater hat prinzipiell mehr die Gruppe als Ganzes im Blick als das einzelne Individuum und verlangt von ihm Leistung und Beruf. "Er verteidigt und führt das Kind, aber fordert auch von ihm und vertritt ihm gegenüber Ordnung und Gesetz und die Macht der Durchsetzung." (163) Der Vater bereitet das Kind erzieherisch auf die in späteren Jahren immer stärker an es "herandringenden Anforderungen des öffentlichen Lebens und der objektiven Aufgaben" vor. Dagegen sieht die Mutter das Kind prinzipiell mehr in seiner Individualität und seinem subjektiven Eigenleben, dem sie fortwährend in einführender und bestätigender Weise auf der Spur ist, um es zu pflegen und zu bewahren. Im Gegensatz zum Vater ist sie "wohl geneigt schwach zu sein, den Neigungen des Kindes zu sehr nachzugeben." NOHL spricht hier resümierend von der "Grundantinomie der Pädagogik von Sein und Norm, Subjekt und Objekt,

Gegenwart und Zukunft", welche sich "in der Urzelle der pädagogischen Gemeinschaft verteilt auf Vater und Mutter" finde. (163)

In ähnlicher Weise sieht ERICH GABERT "das mütterliche und das väterliche Element in der Erziehung" (1949). Dieser merkt an, daß das Mütterliche - darauf gerichtet, die seelische Einheit mit dem Kind, die vor seiner Geburt auch eine körperliche war, zu bewahren und zu erhalten - tendenziell rückwärtsgewandt sei. Im Gegensatz dazu zielt das väterliche Bestreben darauf, das Kind an die künftigen Ansprüche des Lebens heranzuführen. Daher - so ERICH FROMM, dessen diesbezügliche Gedanken mit jenen NOHLS und GABERTS im übrigen weitgehend übereinstimmen - müsse der Vater seine Liebe zum Kind davon abhängig machen, daß es seinen Erwartungen entspricht, seine Anforderungen erfüllt. Dies unterscheidet die Vaterliebe von der Liebe der Mutter, die ihrem Wesen nach an keinerlei Bedingungen geknüpft sei. (1989, 69 ff.)

Hinsichtlich seiner eigenen Präferenz im Widerstreit der beiden genannten Prinzipien läßt NOHL bei allem Bemühen um einen Ausgleich keinen Zweifel: "... die (...) mütterliche Haltung ist die Grundlage aller pädagogischen Arbeit." (162) Und an späterer Stelle schreibt er: "... alle großen pädagogischen Genien haben einen solchen weiblichen Zug besessen." (ebd.) Hier hat NOHL insbesondere PESTALOZZI im Blick, den in der aktuellen Diskussion auch HENSELER als "das beste Beispiel für eine mütterliche Pädagogik" sieht. (2000, 163)

Bezeichnenderweise eröffnet NIEMEYER seine Galerie der "Klassiker der Sozialpädagogik" mit PESTALOZZI unter der Überschrift "Die Mutter aller Schlachten um die Sozialpädagogik", wobei er sich im darauffolgenden Text eiligst für die Ungenauigkeit beim Gebrauch des Wortes "Mutter" entschuldigt (1998, 16) - meiner Ansicht nach überflüssigerweise, sofern man die - übrigens nicht nur - von NOHL und HENSELER geäußerten Überlegungen nicht für blanken Unsinn hält.

Bei allem geschichtlichen Wechsel des Vorwiegens der eher mütterlichen oder väterlichen Seite der Pädagogik gab und gibt es doch immer Pädagogen, die bestrebt waren, einen Ausgleich beider Seiten herzustellen. Es waren meist solche Erziehungstheoretiker, die sich in ihrem Denken der dialektischen Methode bedienten. Allen voran ist hier FRIEDRICH D. SCHLEIERMACHER zu erwähnen, wenngleich auch bei ihm eine gewisse Prävalenz des Mütterlichen nicht zu übersehen ist. SCHLEIERMACHER unterscheidet in seinen Vorlesungen zur Theorie der Erziehung aus dem Jahre 1826 zwei "Formen der pädagogischen Tätigkeit", die einen "ganz entgegengesetzten Charakter" haben: "Gegenwirkung und Unterstützung der Selbstentwicklung" des Kindes. Diese Formen repräsentieren zentrale Aspekte des Mütterlichen und des Väterlichen in der Erziehung. SCHLEIERMACHERS Position dazu ist klar: "Unterstützen und Gegenwirken müssen zusammensein; jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich." (1964, 91) Nichtsdestoweniger erklärt er die unterstützende Seite als die primäre ("die wesentliche und die primitive"), während die gegenwirkende "in die unterstützende zurückgeht und nur notwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt." (112) Einen solchen Mangel an Zusammenstimmung darf man bei einer im letzten Jahrzehnt dramatisch gestiegenen Kinder- und Jugendkriminalität in unserer Gesellschaft sicherlich annehmen.

Es liegt auf der Hand, daß das Wesen der Erziehung sich weder in der Einseitigkeit eines nur "nachgiebig-weichen" oder nur "konsequent-festen", eines nur am Subjektiv-Persönlichen oder nur am Objektiv-Sachlichen orientierten, eines nur Verständnis zeigenden und unterstützenden oder nur grenzsetzenden und konfrontierenden Umgangs mit dem Kind oder Jugendlichen erschöpfen kann. Für seine Persönlichkeitsentwicklung braucht das Kind bzw. der Jugendliche selbstredend beides, braucht es beide Seiten der Erziehung, die mütterliche und die väterliche.

### 3. Konfrontationsdefizit in der Sozialen Arbeit

Welche Auswirkungen eine einseitig mütterliche Ausrichtung der deutschen Sozialen Arbeit in der Gegenwart hat, wird deutlich, wenn man ihr Verhältnis zum Thema Konfrontation in der Erziehung betrachtet. Bei kaum einem zweiten Thema gehen die meisten Theoretiker der Sozialen Arbeit und Verbandsfunktionäre so reflex- und fluchtartig auf Distanz und besteht eine so große Kluft zwischen theoretischem Anspruch auf der einen Seite und dem pädagogischen Alltag auf der anderen wie hier. In seinem Beitrag "Konfrontieren, kontrollieren, Grenzen setzen" stellt MATHIAS SCHWABE zu Recht die Frage: "Warum findet die Auseinandersetzung um dieses pädagogische Kernthema nicht statt? Für den überwiegenden Teil der FachreferentInnen, VerbandspolitikerInnen, (Fach-)HochschuldozentInnen, stellen die in der Überschrift genannten Aktivitäten "dirty work" dar (...): Vermeidbare und überflüssige Relikte einer "schwarzen Pädagogik" (...)", während sie für die Praktiker und Praktikerinnen in Wohn- und Tagesgruppen von Einrichtungen der Erziehungshilfe einen zentralen Teil ihrer Alltagsarbeit ausmachen. (1998, 236)

Übertroffen wird die dargestellte Reserve des überwiegenden Teils der Theoretiker der Sozialpädagogik nur noch durch jene, die durch das Thema "geschlossene Unterbringung" ausgelöst wird (vgl. etwa PETERS, 2000a). Hier gibt es einen übergreifenden und einigenden Konsens der großen Fachverbände wie IGfH oder AFET darüber, daß diese Form der Unterbringung unter allen Umständen abzulehnen sei - selbstverständlich im Namen höchster humanitärer und pädagogischer Ideale. Sorgfältig werden rechtliche, pädagogische und strukturelle Gegenargumente aufgelistet, die Angst vor der "autoritären Persönlichkeitsstruktur" nach ADORNO beschworen. (Vgl. ARBEITSGRUPPE "GESCHLOSSENE UNTERBRINGUNG" 1995) Was der kritische Leser allerdings vermißt, sind die Argumente, die für eine geschlossene Unterbringung sprechen könnten, spricht doch die Praxis der Jugendhilfe eine völlig andere Sprache.

Kann es jedoch tatsächlich als Ausdruck pädagogischer Verantwortung bewertet werden, ein Kind oder einen Jugendlichen eher der Drogenszene oder der sexuellen Ausbeutung preiszugeben oder seinen Weg in eine kriminelle Karriere zu besiegeln, als ihm mit Hilfe einer individuell geschlossenen intensivpädagogischen Maßnahme einen Neuanfang in seinem Leben zu ermöglichen? Von den Gegnern geschlossener Unterbringung wird diese Maßnahme einseitig als "Wegsperrern" und "Einschließen" dargestellt. Daß es sich hierbei um eine außerordentlich intensive heilpädagogische Maßnahme handelt, die Kindern und Jugendlichen mit einer verfahrenen Biographie eine letzte Chance zu einem besseren Leben bieten kann, wird dabei mittels so sinnfreier Schlagworte wie "Menschen statt Mauern" ausgeblendet. Es versteht sich von selbst, daß anderen Maßnahmen der Erziehungshilfe stets dort der

Vorrang einzuräumen ist, wo diese für ein Kind oder einen Jugendlichen tatsächlich geeignet sind. Als Ultima ratio sollte eine geschlossene Unterbringung jedoch nicht um jeden Preis ausgeschlossen werden.

Als angesichts steigender Kinderkriminalitätszahlen in Deutschland das Bayerische Sozialministerium im Jahre 1999 die Konzeption einer geschlossenen Clearingstelle für massiv-dissoziale und kriminell auffällige Kinder vorstellte, welche die Aufgabe haben sollte, Kinder ab zehn Jahren durch frühe konsequente Intervention mit ihrem sozial schädigenden Verhalten zu konfrontieren und in maximal drei Monaten gleichzeitig die Hintergründe dieses Verhaltens abzuklären, um auf dieser Basis eine tragfähige Zukunftsperspektive für das jeweilige Kind zu erarbeiten, trat kurze Zeit später der Vorstand der IGfH mit einer Stellungnahme an die Öffentlichkeit. Darin wurde das bayerische Vorhaben "aus fachlichen (also nicht, wie man erleichtert feststellen kann, aus ideologischen!) Erwägungen strikt abgelehnt" und wurden seine Mitglieder und Mitgliedseinrichtungen zu seinem Boykott (!) aufgerufen. Von einem "schnellen Wegsperrern", einer "Bestrafung strafunmündiger Kinder" und einer "Machtdemonstration" war ebenso die Rede wie davon, daß "eine mißbräuchliche Nutzung geradezu gefördert" werde (dabei wird gern übersehen, daß eine "mißbräuchliche Nutzung" eines Übermaßes an Liberalität in der Erziehung nicht nur ebenso möglich, sondern sogar an der Tagesordnung ist). Der eminent pädagogische Gesichtspunkt hingegen, daß dem Laisser-faire, das die Kinder als Reaktion auf ihr delinquentes Verhalten in der Regel erfahren und sie zum Begehen weiterer Straftaten geradezu ermuntert, durch ihre Aufnahme in die Clearingstelle frühzeitig Einhalt geboten wird und die Gesellschaft mit einem klaren und aufrüttelnden Signal reagiert, um eine sich möglicherweise anbahnende kriminelle Karriere zu stoppen, erfährt in der Stellungnahme leider keine Würdigung.

Auch JÖRG-MICHAEL WOLTERS, ebenso wie SCHWABE ein ausgewiesener Praktiker wie auch Theoretiker der Sozialpädagogik, mahnte kürzlich eine stärkere Konfrontationsbereitschaft der Jugendhilfe im Umgang speziell mit hochaggressiven und kriminell auffälligen Kindern und Jugendlichen an: "Gerade in der Arbeit mit dissozialen, gewaltorientierten Kindern und Jugendlichen, also "Tätern", sind sozialpädagogische Konzepte (und Pädagogen) gefragt, die ebenso wohlwollend wie entscheidend und nachhaltig kritisch der Klientel (bzw. deren Einstellungen oder Verhaltensweisen betreffender Kinder und Jugendlicher) gegenüber eingestellt sind und (...) diese auch mit ihren Defiziten konsequent konfrontieren, um die der Pädagogik und den Pädagogen aufgetragene Verantwortung für die "Zöglinge" wahrzunehmen." (WOLTERS 2001, 28)

Als Konsequenz daraus fordert WOLTERS beispielhaft zum einen, "akzeptierende Jugendarbeit" mit rechtsradikalen Jugendlichen zu beenden und nicht länger der pädagogischen Auseinandersetzung und dem konstruktiven Konflikt mit dieser Problemgruppe auszuweichen. Zum anderen spricht er sich dafür aus, gewaltbereiten Jugendlichen mit gezielter geschlechtsspezifischer Jungenarbeit und nicht mit "mädchentypischen" Angeboten zu begegnen. Die Reaktion von zwei Vorstandsmitgliedern der IGfH, FRIEDHELM PETERS und NORBERT STRUCK, auf WOLTERS' "Streitschrift für ein endliches Umdenken in Jugendhilfe, Jugendstrafvollzug und Jugendpsychiatrie" sind völliges

Unverständnis und der mißlungene Versuch, den Autor lächerlich zu machen. Eine substantielle Erwiderung bleiben beide Kritiker indes schuldig. STRUCK bedient statt dessen Schubladendenken und betreibt persönliche Verunglimpfung, indem er (aus welchen inhaltlichen Gründen auch immer) gedankliche Verbindungen zu Antisemitismus und Rechtsextremismus herzustellen versucht.

Berechtigte Kritik übt WOLTERS an der in der deutschen Jugendstrafrechtspflege verbreiteten Praxis, "straffällig gewordenen Jugendlichen eine Auflage, Weisung und Bewährungsstrafe nach der anderen auszusprechen, wenn am Ende doch durch Akkumulation der schädlichen Erfahrungen und Folgen sowie dadurch nur bedingte Verfestigung dissozialer Einstellungen und Verhaltensweisen eine dann hoch aufgeschaukelt lange Jugendstrafe zu verhängen ist, die viel zu spät kommt und deswegen, bekanntermaßen, auch zu wenig greift." (31) Die Versäumnisse beginnen allerdings meist schon viel früher, nämlich dort, wo die Jugendhilfe auf gehäufte und zum Teil gravierende Straftaten von Kindern mit einem hilflosen Achselzucken reagiert und darauf wartet, daß der Minderjährige das Strafmündigkeitsalter erreicht, um die Zuständigkeit dann an die Justiz abzugeben.

Bedauerlicherweise ist die Bereitschaft der Jugendhilfe, zum Wohl von Kindern und Jugendlichen mit den Strafverfolgungsbehörden zu kooperieren, aus einem sehr eingeschränkten Selbstverständnis heraus außerordentlich gering. Die Ablösung des Jugendwohlfahrtsgesetzes durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz hat diese Bereitschaft nochmals deutlich verringert, so daß, worauf CHRISTIAN SCHOLZ (in: COLLA u.a. 2001, 100) hinweist, ein unversöhnlicher Gegensatz zwischen staatlichem (justitiellem) Zwang auf der einen Seite und unverbindlichem Angebotscharakter des KJHG auf der anderen zu bestehen scheint. Ein nachgerade richtungweisender Weg, hier Abhilfe zu schaffen, ist mit dem "Haus des Jugendrechts" in Stuttgart-Bad Cannstadt beschritten worden. In diesem Haus sind Jugendamtsmitarbeiter, Jugendsachbearbeiter der Polizei und die zuständige Staatsanwältin unter einem Dach untergebracht, so daß ein ständiger gegenseitiger Kontakt besteht. "Eingehende Fälle werden sofort in Fallkonferenzen besprochen, die generelle Zusammenarbeit in Hauskonferenzen organisiert. (...) Das Ergebnis ist neben dem pädagogisch wichtigen schnellen Abschluss der Verfahren vor allem eine sehr intensive Analyse der Situation des Jugendlichen, die eine individuell passende Reaktion erlaubt." (JUSTIZMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 2002)

#### **4. Erziehungsphilosophische Rechtfertigung der Konfrontation: Gemeinschaft und normative Verbindlichkeit**

Es wurde eingangs die These vertreten, daß es eine Erziehung ohne Konfrontation nicht geben könne, Konfrontation somit ein essentielles Prinzip von Erziehung ausmache. Diese Position sei im folgenden, trotz gewisser, weiter oben bereits geäußerter Bedenken, aus Gründen der systematischen und prägnanten Darstellung als Konfrontative Pädagogik bezeichnet. Diese steht im Gegensatz zu Positionen - ich bezeichne sie als solche der hegemonialen Mütterlichkeit - , die in ihrer extremen Variante glauben, Erziehung in ihrem Kern abschaffen und das Erwachsenwerden des Kindes der Selbstentfaltung und

Selbstregulation seiner Kräfte überlassen zu können. Jede gegenwirkende erzieherische Intervention, insbesondere grenzsetzender und konfrontativer Art, wird in völlig lebensfremder Weise abgelehnt, der Umgang des Erwachsenen mit dem Kind, der einen "partnerschaftlichen" Charakter haben soll, auf verständnisvolles Bestätigen und unterstützende Akte reduziert. Eine so verstandene "moderne Erziehung" ist, sofern man überhaupt noch auf den Begriff "Erziehung" zurückgreift, eine solche der Konfliktvermeidung, welche die Entwicklungserfordernisse des Kindes mißachtet und die Reifung seiner Persönlichkeit sabotiert (Vgl. AHRBECK 1999).

Konfrontation in der Erziehung bedeutet, daß das Kind oder der Jugendliche auf eine etwaige Verletzung geltender Normen durch es bzw. ihn mit der gebotenen Deutlichkeit und möglichst unmittelbar hingewiesen wird. Durch die Konfrontation wird der Fluß des Alltagshandelns zunächst einmal unterbrochen, Thema ist nun die Normverletzung. Derjenige, der die Norm verletzt hat, wird unmißverständlich darauf hingewiesen und erfährt eine Mißbilligung seines normverletzenden Handelns. Seiner Subjektivität (Wünsche, Interessen, Meinungen, Gefühle) wird etwas Objektives entgegengesetzt, die Verbindlichkeit der übertretenen Norm nämlich, eine überindividuelle Ordnung oder anders formuliert: das Recht der Sache. "Sachlichkeit als pädagogische Aufgabe", so MARIAN HEITGER (1980, 414), "definiert sich vor allem darin, daß der Mensch lernen soll, eine Sache - unabhängig von sich, seinen subjektiven Neigungen und Vorurteilen, seinen ökonomischen und politischen Interessen - zu sehen." Für das Kind oder den Jugendlichen geht es im Zusammenhang von Erziehung um die Achtung der Autorität einer rechtlich-sittlichen Ordnung, welche seiner subjektiven Willkür und Beliebigkeit unverrückbare Grenzen setzt.

Das Bestehen von Normen ist notwendigerweise an das Vorhandensein einer sozialen Gemeinschaft, einer Gruppe, einer Gemeinde, einer Gesellschaft, gebunden. Umgekehrt kann diese soziale Gemeinschaft nicht existieren ohne die Anerkennung und Einhaltung dieser Normen durch ihre Mitglieder. Mit jedem Akt der Konfrontation wird die Verbindlichkeit der übertretenen Norm unterstrichen. Die Gemeinschaft macht an dieser Stelle deutlich, daß eine Mißachtung und Verletzung ihrer Normen von ihr nicht folgenlos hingenommen wird. Eine Gemeinschaft hingegen, die ihre eigenen Normen nicht respektiert und nicht die Kraft besitzt, sie gegenüber der nachwachsenden Generation mit Klarheit und Nachdruck zu vertreten, gibt sich selber auf, wird ihren sozialen Zusammenhalt verlieren und sich am Ende auflösen.

Anders als bei der ausgeprägt individualistischen Betrachtungsweise von Erziehung durch die Position der hegemonialen Mütterlichkeit gerät in der Konfrontativen Pädagogik das Thema Gemeinschaft von vornherein mit in den Blick. Somit haben wir es hier mit einer veritablen Sozialpädagogik im Sinne PAUL NATORPS, nicht dagegen im Sinne HERMAN NOHLS und seiner Nachfolger, zu tun. Für NATORP ist Sozialpädagogik wesentlich "Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft", damit "nicht ein abtrennbarer Teil der Erziehungslehre etwa neben der individualen, sondern die konkrete Auffassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens." (1974, 98) Erziehung ist nach NATORP ihrem Wesen nach Willensbildung und findet statt durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft, sei es in Form der Familie, der Gemeinde, des Staates oder schließlich der



Menschheit. Ohne Gemeinschaft sei der Mensch überhaupt nicht denkbar, das einzelne Individuum "eigentlich nur eine Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers." (90)

Die primäre Wirkung der Gemeinschaft ist für NATORP "die auf den Willen." Der Wille i.e.S. bezeichnet jene höhere Aktivitätsstufe in der kindlichen Entwicklung, die es ermöglicht, dem ursprünglichen sinnlichen Trieb, der das kindliche Streben anfangs widerstandslos gefesselt hält, in freier Entscheidung entgegenzuhandeln. Dies setzt beim Handelnden das Bewußtsein einer Regel als Form des Willens voraus. Die Gemeinschaft, der in erster Linie die pädagogische Aufgabe zukommt, die Triebgebundenheit des Kindes durch Ausbildung des Willens zu überwinden, ist für NATORP die Schule: "Sie hat den erziehenden Wert, den Geist der Regel und der Ordnung überhaupt dem werdenden Menschen einzuprägen und gleichsam zur anderen Natur werden zu lassen. Darin liegt zugleich die Beziehung der Schule zur sozialen Organisation, sie bildet sozusagen einen "Staat im kleinen". Es besteht eine überraschende Analogie zwischen der Schule und den sozialen Ordnungen, vorzüglich dem Recht." (202)

Die Schule hat somit neben der Wissensvermittlung, die ihr gewöhnlich als Hauptaufgabe zugeschrieben wird, die wichtige pädagogische Aufgabe, durch die Vermittlung generalisierter Verhaltenserwartungen die Willensbildung und das Legalverhalten des Kindes zu fördern. Die Aktivitätsstufe der Legalität ist für NATORP jene pädagogische Zwischenstufe, die den Weg bereitet für das Erreichen der höchsten Aktivitätsstufe, jener des Vernunftwillens, welche im Zeichen letzter universeller moralischer Prinzipien im Sinne KANTS steht.

DIETER-JÜRGEN LÖWISCH, ebenso wie NATORP ein Vertreter neukantianischer Pädagogik, sieht den Beginn der Willensbildung im Gegensatz zu jenem nicht erst mit Eintritt in die Schule, sondern bereits in der Familie . (1968, 222) Das Kind lerne schon hier, sich an allgemeinen Normen, und zwar jenen der Sitte, zu orientieren, und wachse dadurch mehr und mehr in die familiäre Gemeinschaft hinein. Damit komme der Sitte für die kindliche Willensbildung zunächst einmal eine erhebliche Bedeutung zu. Ebenso wie Normen der Legalität spricht LÖWISCH sittlichen Normen jedoch nur eine historische und damit relative Geltung zu. Im Hinblick auf das höchste pädagogische Ziel des Vernunftwillens - LÖWISCH spricht hier von der Stufe der Moralität - komme beiden daher lediglich eine bedingte pädagogische Wertigkeit zu.

Nur unter der Voraussetzung, daß das Kind auf den Vorstufen von Sitte und Legalität lernt zu wollen, indem es den für es zunächst fremden Willen der Gemeinschaft in sich aufnimmt, vermag der Jugendliche auf der Stufe der Moralität in den Stand der Selbstbestimmung seines Handelns und moralischen Urteilens zu gelangen. Maßstab hierfür sind keine relativ gültigen weil historisch bedingten Normen einer je konkret bestehenden Gemeinschaft, sondern letzte überzeitliche moralische Prinzipien der Menschheit an sich. Erstere müssen sich aufgrund ihrer nur bedingten Geltung eine Überprüfung anhand letzterer im gleichberechtigten argumentativen Dialog zwischen Erziehendem und Jugendlichem gefallen lassen. Autorität kommt in einem solchen Dialog nicht der Person des Erziehenden zu, sondern allein dem Logos, um welchen beide, Erziehender und Jugendlicher, mit ihren Argumenten ringen. Pädagogische Führung ist hier nur stellvertretend, unter Bezugnahme auf das für beide

gleichermaßen verbindliche Sollen, möglich. Durch Fragen und Argumentieren soll der Jugendliche im pädagogischen Dialog unter Beanspruchung seiner Einsichtsfähigkeit lernen, das "Fürwahrhalten" (KANT) in eigenem Mühen zu vollziehen. (Vgl. TISCHNER 1985) Auf der Stufe der Moralität ist er nicht mehr, wie auf den Vorstufen von Sitte und Legalität, nur fremdbestimmt "Werk der Gesellschaft" (wie natürlich auch "Werk der Natur"), sondern, zu sich selbst gekommen, auch und vor allem "Werk seiner selbst" (PESTALOZZI).

Was hier für die Normalerziehung dargestellt wurde, gilt für die Erziehungshilfe allerdings nur sehr eingeschränkt, weil die Erziehung zum Legalverhalten sozial auffälliger und delinquenten Kinder und Jugendlicher im Sinne einer Resozialisierung dort gewöhnlich nicht als Zwischenstufe, sondern als definitives Erziehungsziel betrachtet werden muß. (Vgl. LÖWISCH 1968, 226) Dies hat seinen Grund darin, daß diese Kinder und Jugendlichen aufgrund der Fehl- und Mangelerziehung, die sie meist aufgrund einer prekären Familiensituation (Armut, Scheidung, Gewalt, Sucht u.a.m.) erfahren haben, häufig schwere Entwicklungsstörungen aufweisen und nur in Ansätzen einen Willen ausbilden konnten, der Voraussetzung ist für eine erfolversprechende Höhererziehung zur Moralität. Aufgrund des Fehlens einer wirksamen Impulskontrolle und Verhaltenssteuerung neigen sie dazu, Legalnormen immer wieder zu verletzen, bspw. in Form von Schulschwänzen, Eigentums- und Gewaltdelikten.

Diese Kinder und Jugendlichen benötigen einen besonders klaren und verbindlichen Ordnungsrahmen, welcher ihnen von außen das gewährt, was ihnen in ihnen selbst und in ihrem Verhalten fehlt: Halt und Orientierung. Die Verbindlichkeit des Ordnungsrahmens kann nur dadurch gewährleistet und sichtbar demonstriert werden, daß auf jeden Verstoß gegen ihn mit aller Deutlichkeit reagiert wird. Während Normüberschreitungen in der Normalerziehung eher die Ausnahme bilden, gehören sie für das Erziehen sozial auffälliger Kinder und Jugendlicher notwendig zum pädagogischen Alltag. Dementsprechend sind in der Erziehungshilfe auch Konfrontationen an der Tagesordnung.

In vielen Fällen, insbesondere bei gravierenden und wiederholten Normverletzungen, wird die Konfrontation mit dem Verhängen einer Konsequenz, einer Strafe verbunden werden müssen. Dies gilt fast ausnahmslos bei delinquentem Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Die Strafe setzt zum einen nochmals ein klares Signal des Nichtduldens des Normverstoßes und macht zum anderen den Vorteil, der aus der Normverletzung für das Kind bzw. den Jugendlichen resultierte, wieder zunichte, so daß der Anreiz meist entfällt, sie zu wiederholen.

Der Wert der Strafe in der Erziehung ist nicht erst seit heute äußerst umstritten. In der gegenwärtigen pädagogischen und sozialpädagogischen Diskussion dominiert die Auffassung, daß man, sofern die Notwendigkeit von Erziehung überhaupt bejaht wird, auf Strafe ganz verzichten könne; sie gilt als entbehrliches Relikt einer repressiven Erziehung. Dem steht die Position FRIEDRICH WILHELM FOERSTERS gegenüber: "Es gibt gar keine durchgreifende Erziehung ohne Strafe, am wenigsten gegenüber jugendlichen Delinquenten ..." (1913, 4 f.) Durch die Strafe verschaffe sich die Rechtsordnung der Gemeinschaft Beachtung auch von demjenigen, der diese Ordnung mißachtet und verletzt hat. Sie Sorge

dafür, daß der "übermäßigen Expansion des Subjekts" eine entsprechende Reduktion folgt, damit das beschädigte Gleichgewicht sowohl auf seiten der Gemeinschaft als auch des Individuums wiederhergestellt wird. (11)

Anders als SCHLEIERMACHER, welcher der Strafe, ebenso wie der Belohnung, nur einen eingeschränkten pädagogischen Wert beimißt, weil sie aufgrund ihres Wirkens auf die Sinne die sittliche Entwicklung des heranwachsenden Menschen hemme, sieht FOERSTER die pädagogische Valenz der Strafe, zumindest bei delinquenten Jugendlichen, keineswegs relativiert: "Die niederen und gröberen Impulse bedürfen ... durchaus einfacherer und sozusagen massiverer Gegenwirkungen: die Autorität der sittlichen Ordnung muß zu ihnen sozusagen in der Sprache der einfacheren Energetik reden, damit ihnen die Realität der höheren Lebensordnung fühlbar werde." (7) Angesichts der kriminellen Energie, mit welcher die Rechtsordnung von Jugendlichen, teilweise schon von Kindern, häufig verletzt wird, kann der Position FOERSTERS nicht sinnvoll widersprochen werden. Konfrontation und, bei schwereren und/oder wiederholten Normverletzungen, Strafe schützen die Dignität der Rechtsordnung vor der Mißachtung durch die Mitglieder der Gemeinschaft und fördern durch die Konzentration des Willens zugleich deren Höherbildung.

Das Aussprechen einer Strafe bedeutet nun keineswegs notwendig den Abbruch des pädagogischen Dialogs und seine Ersetzung durch die kalte Machtausübung des Erziehenden. LÖWISCH plädiert im Gegenteil dafür, an das Verhängen einer Strafe zu einem späteren Zeitpunkt das klärende Gespräch anzuschließen. Er spricht in diesem Zusammenhang vom "nachgehenden Dialog" (1969, 58), welcher der durch die Strafe erfolgten - wie man sagen könnte - äußeren Konfrontation eine Konfrontation mit dem Anspruch der inneren Stimme des eigenen Gewissens folgen läßt. Der eigentliche pädagogische Sinn der Strafe besteht nach LÖWISCH daher auch gar nicht darin, das Kind oder den Jugendlichen durch aversive sinnliche Reize und damit durch Fremdeinwirkung von weiteren Normverletzungen abzuhalten, sondern es bzw. ihn "aufzurütteln" und an seine Eigenverantwortung zu appellieren. (57)

## **5. Glen Mills Schools - ein Beispiel für eine "väterlich" geprägte Sozialpädagogik**

Eine Einrichtung, die das Konfrontieren zum pädagogischen Arbeitsprinzip erhoben hat, sind die Glen Mills Schools in den USA. Es handelt sich um eine Einrichtung "ohne Schloß und Riegel", angesiedelt im Grenzbereich zwischen Jugendhilfe und Jugendstrafvollzug, die straffällig gewordenen Gang-Jugendlichen durch ein außerordentlich stringentes und zugleich erfolgreiches Erziehungsprogramm die Chance bietet, nicht mehr straffällig zu werden. In Glen Mills herrscht ein hochtransparenter und -verbindlicher Normenkodex, der das Verhalten der Jugendlichen in allen Lebensbereichen reglementiert; der Tagesablauf ist straff durchstrukturiert. Normverstöße werden, geregelt nach einer Sieben-Stufen-Leitlinie, sowohl von den Jugendlichen untereinander als auch vom Betreuungspersonal direkt angesprochen und gerügt. Dabei wird von dem Grundsatz ausgegangen, daß jede Kritik konstruktiv und unterstützend für den Kritisierten sein soll. Jeder einzelne hat es in der Hand, durch ein mehr oder weniger normkonformes Verhalten seinen Status und seine Privilegien in der Gruppe zu steigern oder zu vermindern. Die materielle Ausstattung der Einrichtung entspricht den Standards der amerikanischen Mittelschicht und

garantiert eine gehobene Versorgung und Betreuung der dort lebenden Jugendlichen.

Im folgenden soll dargestellt werden, daß der pädagogische Erfolg von Glen Mills wesentlich darauf zurückzuführen ist, daß es dem väterlichen Prinzip in der Erziehung konsequent Geltung verschafft. Der Dominanz des "Väterlichen" kommt bei den betreuten Jugendlichen deshalb eine so große Bedeutung zu, weil die meisten von ihnen ohne Vater (alkohol- oder drogenabhängig, fortgegangen, abgetaucht, unbekannt, tot oder totgeschwiegen) aufgewachsen sind, ihren Vater oft nicht einmal kennen und auf der Suche nach einem männlichen Leitbild sind. DAGMAR VIETEN-GROSS kennzeichnet Glen Mills als "eine Männerwelt", es herrsche dort fast so etwas wie ein "Männlichkeitskult". Sie zitiert die Schwiegertochter von SAM FERRAINOLA, des Leiters der Einrichtung, mit den Worten: "Wir müssen ihnen (den Jugendlichen) diese männliche Welt bieten, nur so erreichen wir sie." (1997, 141)

Der in der Tat ausgeprägt männliche respektive väterliche Charakter von Glen Mills kommt m.E. in folgenden Elementen zum Ausdruck:

### **5.1. Die patriarchale Figur des Gründers und Leiters von Glen Mills SAM FERRAINOLA**

FERRAINOLA, der in seiner Jugend selber einer Gang angehörte und dadurch für die in der Einrichtung lebenden Jugendlichen eine besondere Glaubwürdigkeit besitzt, verkörpert aufgrund seiner charismatischen Erscheinung für sie die väterliche Autorität schlechthin. Er ist es, der strenge Normen aufstellt, deren Befolgung er von den Jugendlichen ohne Ansehen der Person verlangt. Gleichzeitig ist er jedoch auch der sorgende Vater, der "seine Jungs" mit all dem ausstattet, was sie benötigen, um ein annehmbares Leben auf einem vergleichsweise hohen Niveau führen zu können, sie vor Unterdrückung und Ausbeutung durch die anderen beschützt und schließlich auf das Leben nach Glen Mills vorbereitet. Damit empfiehlt er sich den Jugendlichen als Vorbild dafür, wie sie sich später selber einmal als Familienvater verhalten sollen: einerseits streng und fordernd, andererseits jedoch auch gewährend, großzügig und beschützend. Spürbar wird bei ihm dabei durchaus eine väterlich-liebevolle und verstehende Haltung den Jugendlichen gegenüber, welche der unverrückbaren Verbindlichkeit der bestehenden Normen in der Einrichtung jedoch in keiner Weise Abbruch tut.

### **5.2. Das fast ausnahmslos aus Männern bestehende Betreuungspersonal**

Das Betreuungspersonal für die Jugendlichen besteht nicht aus Sozialpädagogen, sondern aus Handwerkern und Leistungssportlern, teilweise aus Ehemaligen von Glen Mills. FERRAINOLA ist es dabei sehr wichtig, daß es sich um bodenständige Persönlichkeiten mit einem gesunden Menschenverstand handelt, die ihm und der Einrichtung loyal verbunden sind, sich von der Wildheit und dem Imponiergehabe der Jugendlichen nicht ins Bockshorn jagen lassen und eine gute Portion Humor und Gelassenheit mitbringen. Die Betreuer sollen sich den Jugendlichen durch ihre Stärke, ihre sportlichen und handwerklichen Fähigkeiten sowie ihre Persönlichkeit als Vorbild anbieten und ihnen etwas beibringen können, was sie in ihrem

späteren Leben gebrauchen können. Sie bilden sozusagen den verlängerten Arm FERRAINOLAS und sollen ebenso wie dieser Anforderungen an die Jugendlichen stellen und deren Erfüllung überwachen, sie gleichzeitig jedoch auch großzügig versorgen und vor der Willkür der anderen Jugendlichen beschützen. Im Gegensatz zum Leiter der Einrichtung, der nicht immer präsent sein kann (sich punktuell jedoch in das Leben der Jugendlichen einschaltet), sind die Betreuer für sie im Alltag ständig unmittelbar erfahrbar und vermitteln dadurch Kontinuität und Sicherheit. GUDER kennzeichnet die "Dominanz von Männern unter den Mitarbeitern" in Glen Mills als "Form eines positiv orientierten Männerbundes", welche sich erfreulich abhebe von den den Jugendlichen bisher bekannten "Männerbünden" der Clique oder Gang mit ihrem gewaltbetonten, diskriminierenden und drogen- oder alkoholbeeinflussten Verhalten. (1997, 131)

### **5.3. Der Vorrang der Gemeinschaft gegenüber dem Individuum**

Die Gemeinschaft in Glen Mills hat in bezug auf ihren Zweck, die Resozialisierung delinquenten Jugendlicher, zunächst einen medialen Charakter. Dennoch geht ihr wahrer Stellenwert weit darüber hinaus. Die Gruppengemeinschaft der Jugendlichen bildet in Glen Mills den eigentlichen Bezugsrahmen allen pädagogischen Handelns. Sie gibt den weit überwiegend aus "broken home"-Verhältnissen kommenden und entwicklungsverzögerten Jugendlichen einen familienähnlichen Ort der Zugehörigkeit, des Sich-zuhause-Fühlens (OTTMÜLLER 1988, 73) - analog zu den Straßengangs, denen sie meist angehörten, bevor sie nach Glen Mills kamen, nur, was ihre wertmäßige Ausrichtung anbelangt, mit umgekehrtem Vorzeichen. Zugleich ist die Gemeinschaft, da subkulturfrei, für die Jugendlichen ein Ort, wo sie sich sicher vor Übergriffen Gleichaltriger fühlen können. Die Arbeit in Glen Mills ist ganz auf die Gruppengemeinschaft zugeschnitten und fördert die Identifikation mit ihr und den Stolz auf sie im Sinne von Teamgeist und Wir-Gefühl. "Das ganze Modell", so GUDER (2000, 3), "funktioniert nur dann, wenn wir erreichen, dass sich Mitarbeiter und Schüler maximal mit der Schule identifizieren." Die Gemeinschaft ist letztenendes das pädagogische Medium, mittels dessen, basierend auf einer positiven Peer-Group-Culture, eine Verhaltensänderung bei den Jugendlichen nach dem Prinzip "Jugend erzieht Jugend" stattfindet. Ansehen, Ehre und Selbstwertgefühl des einzelnen resultieren aus seinem Status, den er durch normkonformes Verhalten und Unterstützung der anderen Jugendlichen in seiner jeweiligen Gruppe erlangt hat. Die Gruppe weist dem einzelnen die Richtung, sie spornt an, sie konfrontiert, sie unterstützt und sie sanktioniert.

### **5.4. Der "absolut gültige und klare Regelkodex"**

Das Gemeinschaftsleben in Glen Mills ist durchzogen von einem dichten Netz verbindlicher Normen, die das Miteinander regeln und deren Einhaltung ständig überwacht wird. (OTTMÜLLER 1988, 70/75) Eine besondere Bedeutung in der Einrichtung haben die sogenannten Basis-Verhaltensnormen, eine Art "Grundgesetz" in Glen Mills, derer es fünf (plus zwei Ergänzungsnormen, die das Thema Konfrontation zum Gegenstand haben) gibt. Als oberste Leitnorm, sozusagen Leitprinzip, gilt der Respekt vor der Würde des anderen und der Schutz seiner körperlichen Unversehrtheit.

Die in Glen Mills geltenden Normen sind im Sinne einer gemeinsamen Mitarbeiter-Schüler-Kultur für jedermann verbindlich und grundsätzlich nicht verhandelbar. Zusätzlich ist der Tagesablauf für die "students" straff durchstrukturiert, so daß es keine Zeitverschwendung und keinen Schlendrian gibt. Jedem Neuling in Glen Mills wird bei seiner Ankunft eine nur für ihn zuständige Begleitperson ("Big Brother") zu seiner persönlichen Unterstützung zur Seite gestellt, die ihn mit allen geltenden Regeln und Normen bekannt macht und ihm bei deren Umsetzung behilflich ist.

### **5.5. Konsequentes Konfrontieren bei Normverletzungen**

Der hohe Verbindlichkeitsgrad der in Glen Mills geltenden Normen ergibt sich daraus, daß bereits kleinste Verstöße gegen sie sofort und konsequent thematisiert und geahndet werden. Für beide Seiten, sowohl für denjenigen, der konfrontiert, als auch für denjenigen, der konfrontiert wird, bestehen Verpflichtungen. Ersterer soll den anderen so konfrontieren, daß es für diesen konstruktiv und hilfreich ist, er durch die Konfrontation somit in die Lage versetzt wird, die begangene Normverletzung künftig zu vermeiden. Letzterer soll die Konfrontation akzeptieren, unabhängig davon, ob er sie für gerechtfertigt hält oder nicht. Konfrontationen werden meist durch die Jugendlichen selbst vorgenommen und erfolgen nach einer siebenstufigen Skala. Dabei hat es der Konfrontierte durch seine Reaktion selbst in der Hand, ob die Konfrontation nach der ersten Stufe (durch eine freundliche Geste aufmerksam machen) endet oder bis zur siebten Stufe (Versperren von Ausweich- und Fluchtmöglichkeiten durch eine Menschentraube, körperlicher Zwang durch das Betreuungspersonal) eskaliert. Im Anschluß an die situative Konfrontation findet stets eine nachgehende Besprechung des Normverstoßes in der jeweiligen Wohneinheit des Jugendlichen im Rahmen einer "geleiteten Gruppeninteraktion" statt; hier geht es darum, den Sinn der verletzten Norm nochmals darzustellen, die näheren Umstände des Verstoßes zu rekonstruieren, eine angemessene Sanktion auszusprechen sowie geeignete Verhaltensalternativen zu beraten. Grundsätzlich ist in Glen Mills jeder verpflichtet, bei Normverstößen zu konfrontieren. Wer sich nicht daran hält, wird selbst konfrontiert.

### **5.6. Klare Rangordnung und gleiche Aufstiegschancen für jeden**

In Glen Mills hat es jeder Jugendliche durch sein Verhalten auch selbst in der Hand, welchen Platz er in der Hierarchie der Gemeinschaft einnimmt. Durch eigenes normkonformes Verhalten ebenso wie durch Konfrontieren normverletzenden Verhaltens anderer kann er sein Ansehen und seinen Status in der Gemeinschaft verbessern und in den Genuß weitreichender Freiheiten und Privilegien gelangen. Ziel jedes Jugendlichen in Glen Mills ist es daher gewöhnlich, Mitglied im "Bulls Club" (auch hier gibt es wieder Rangabstufungen) zu werden und dadurch einen besonders privilegierten Status zu erlangen. Die "Bulls" genießen ein besonders hohes Vertrauen und bekommen eine erhöhte Verantwortung für die normative Kultur der Einrichtung übertragen; sie fungieren sozusagen als Vorbilder und Erzieher für die Statusniedrigeren, die "Non-Bulls". Der Bulls-Status kann bei ungenügender Anstrengung des Jugendlichen ebenso wieder verloren gehen wie er gewonnen wurde, bei einer abermaligen Zunahme des Einsatzes

jedoch auch wiedererlangt werden, und dies im Prinzip beliebig oft.

### **5.7. Stolz auf die eigene Leistung in Schule, Beruf und Sport**

Die Leistungsbereitschaft der Jugendlichen wird auf verschiedenen Feldern in Glen Mills herausgefordert. Für die in der Regel aus unterprivilegierten sozialen Schichten kommenden, oftmals farbigen "students" bietet eine gute Schul- und Berufsausbildung ebenso wie Spitzenleistungen im Sport die Möglichkeit, ihr Leben im Anschluß an Glen Mills ohne das Verüben weiterer Straftaten als geachtetes Mitglied der Gesellschaft auf einem annehmbaren Niveau zu führen. Im sportlich-fairen Kampf Mann gegen Mann, etwa beim Ringen, Rugby oder Baseball, können sie sich und anderen beweisen, was in ihnen steckt, und ihre Leistungsgrenzen kennenlernen. Hier können die Jugendlichen auf legalem Wege die Anerkennung erhalten, die sie in ihren Herkunftsmilieus gewöhnlich nur unter Inkaufnahme von Gesetzesübertretungen bekommen können.

### **5.8. Zukunftsorientierung statt Rückwärtsgewandtheit**

Die Arbeit mit den Jugendlichen in Glen Mills ist konsequent nach vorn gerichtet. Es findet keine Aufarbeitung der Vergangenheit der Jugendlichen durch therapeutische oder quasi-therapeutische Gespräche statt. Im Gegenteil: Die Beschäftigung mit der Vergangenheit ist ausdrücklich verpönt, da sie die Jugendlichen an Negatives binde und von der Ausrichtung auf Gegenwart und Zukunft abhalte. Was immer der Jugendliche früher an Verwerflichem getan haben mag, hier erhält er eine neue Chance, und das, falls nötig, nicht nur einmal. Es ist, um ein religiöses Bild zu gebrauchen, der "alte Adam", der ersäuft werden soll, um einen neuen Menschen hervorzubringen.

## **6. Kritik**

Nicht zu Unrecht fragt DAGMAR VIETEN-GROSS am Ende ihrer durchaus von Sympathie getragenen Darstellung von Glen Mills: "Wo etwa bleibt die Individualität in dem Modell Glen Mills? Wo jugendtypische Spontaneität, Ausgelassenheit? Wird hier nicht eine Art Gehirnwäsche praktiziert, Gruppendruck anstelle von äußerem Zwang, aber eben doch Zwang? Wird nicht hier nur einer Auslese geholfen, einer Art Elite, und die anderen bleiben auf der Strecke? Wo bleiben die "schwachen" Gefühle: Angst, Trauer, Verarbeitung traumatischer Kindheitserlebnisse, Sehnsucht nach Zärtlichkeit, Streicheln; was ist mit der Sexualität?" (1997, 140)

Die in diesen Fragen angesprochenen Momente machen eben jene Einseitigkeit aus, die für das pädagogische Konzept von Glen Mills kennzeichnend ist. Individualität, persönliche Eigenheiten und Lebensgeschichte sind bewußt ausgeklammert, fristen ein Schattendasein, weil alles im Zeichen des Kollektivs, des gültigen Normenwerks, von Gegenwart und Zukunft steht. Was der einzelne denkt, fühlt und will, spielt so gut wie keine Rolle. Es kommt nur darauf an, was er tut, ob das, was er tut, den geltenden Normen entspricht oder nicht. Privatsphäre,

Zeit und Raum für persönlichen Rückzug, eigene Bedürfnisse und Reflexion sind nicht vorgesehen.

Der einzelne wird in Glen Mills wesentlich daran gemessen, welche Leistungen er in Schule, Berufsausbildung und Sport erbringt. Für Gefühl, Phantasie, Kreativität, Ästhetik und Originalität dagegen scheint es in dieser Einrichtung keinen Platz zu geben. Ähnliches gilt für die Themen Freundschaft und Sexualität. Soziale Beziehungen unterliegen in Glen Mills einem festgefügtten Reglement, Freundschaften sind nicht erwünscht, weil sie sich nicht mit der Bereitschaft vertragen, jedermann jederzeit ohne Ansehen der Person mit etwaigen Normverstößen zu konfrontieren. Und für Sexualität fehlt es angesichts des dichtstrukturierten Tagesablaufs und der vielen Aufgaben und Verpflichtungen der Jugendlichen an Zeit und Energie, ganz davon abgesehen, daß der Umstand, daß die Jugendlichen wegen überwiegend schwerwiegender Straftaten, die sie begangen haben und unter denen ihre Opfer oft noch viele Jahre später zu leiden haben, in der Einrichtung sind, die Aktualität dieses Themas erheblich reduzieren dürfte.

## 7. Ist Glen Mills "pädagogisch"?

Die Antwort auf die beiden Fragen, was Glen Mills einerseits so erfolgreich und zum anderen, zumal in Deutschland, gleichzeitig so umstritten macht, ist die gleiche: Die Arbeit in Glen Mills basiert auf der konsequenten Umsetzung einer "väterlich" geprägten Pädagogik (während die Erziehungsvorstellungen in Deutschland derzeit sehr deutlich "mütterlich" dominiert sind) mit Jugendlichen, die in der Regel ein erhebliches Defizit an väterlicher Zuwendung und Führung erfahren haben. Umgekehrt bedeutet dies, daß Glen Mills ungeeignet ist für Jugendliche, die in ihrem bisherigen Leben zu wenig Mütterlichkeit erfahren haben. Insbesondere frühverwahrlaste und hospitalisierte Kinder und Jugendliche hätten in einer Einrichtung wie Glen Mills keine Chance, ihr Nachholbedürfnis in bezug auf bedingungslose Zuwendung, emotionale Wärme, passives Versorgtwerden, Eingehen auf ihre Individualität, Verständnis und großzügige Handhabung von Grenzen und Normen zu befriedigen, und bräuchten daher vollkommen andere pädagogische Rahmenbedingungen für ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung.

Die in Glen Mills lebenden Jugendlichen jedoch saugen die ihnen hier entgegengebrachte "Väterlichkeit" geradezu ausgehungert auf. Die Art von Väterlichkeit ist dort eine, die als sehr direktiv, auf einem stark komplementären Verhältnis basierend und hinsichtlich der Verbindlichkeit von Normen vergleichsweise rigide zu bezeichnen ist und daher nicht dem Lebensalter der Jugendlichen entspricht; ein Vater würde mit seinem normal entwickelten Sohn in diesem Alter normalerweise nicht so umgehen, wie dies in Glen Mills geschieht, sondern eher schon auf eine zunehmend partnerschaftliche Art und Weise, sozusagen "von Mann zu Mann".

Ist dies ein Grund, dem "Angebot von Glen Mills" den Charakter einer "in einem umfassenden Sinne pädagogische(n) Leistung" abzusprechen, wie dies MICHAEL WINKLER - und mit ihm etliche ebenfalls naserümpfende Co-Autoren - in der DJI-Expertise tut? Zur Begründung seines Urteils führt er an, daß es in



Glen Mills "nicht um Autonomie, sondern um die Voraussetzungen" gehe, "welche junge Menschen benötigen, um in einen komplizierten pädagogischen Prozeß eintreten zu können." (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2001, 95) Dem ist zunächst entgegenzuhalten, daß sich die jungen Menschen, von denen hier die Rede ist, bereits in einem pädagogischen Prozeß befinden, dessen Kompliziertheit keine Wünsche offen läßt. In der Tat ist das Ziel dieses Prozesses nicht Autonomie, sondern ihre Vorstufe, Legalität. Daß dieses Ziel bei dieser schwierigen Klientel mit einer so hohen Erfolgsquote erreicht wird, ist jedenfalls - wie jeder, der bereits mit hochgradig verhaltensauffälligen und delinquenten Jugendlichen gearbeitet hat, weiß - mehr als beachtenswert.

Auch JÜRGEN KÖRNER, der "die Glen Mills Schools aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive" betrachtet, bricht den Stab über das pädagogische Konzept der Einrichtung: "Der Umgang mit Normverstößen läßt erkennen, daß der Jugendliche auf der präkonventionellen Stufe des moralischen Urteils angesprochen wird. Die Konfrontationen zielen auf das tatsächlich geschehene normenverletzende Verhalten, Motive oder relativierende Erwägungen bleiben gänzlich unberücksichtigt." (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2001, 56) Immerhin erreichen die Jugendlichen in Glen Mills, so ist zu entgegnen, mit ihrem regelgeleiteten Verhalten zumeist die Aktivitätsstufe des Willens (i.e.S.) im Sinne NATORPS, welche Entsprechungen zur konventionellen Stufe des moralischen Bewußtseins im Sinne KOHLBERGS aufweist. Und die Jugendlichen lernen darüber hinaus, sich auf dem Campus an einer obersten moralischen Leitnorm zu orientieren, was eine Voraussetzung für das Erreichen der nachkonventionellen Stufe darstellt: "Respekt gegenüber sich selbst und jeder anderen Person." (VIETEN-GROSS 1997, 138) Trifft es dennoch zu, daß es sich bei dem, was in Glen Mills praktiziert wird, eher um "Dressur" handelt, wie KÖRNER kritisiert, als um eine auch die Einsichtsfähigkeit der Jugendlichen beanspruchende Erziehung?

Es ist nicht zu bestreiten, daß die sehr pragmatische Regel, wonach Konfrontationen von den Jugendlichen unabhängig davon zu akzeptieren seien, ob sie gerechtfertigt sind oder nicht, nicht unbedingt einsichtfördernden Charakter hat. Dennoch sind Elemente des pädagogischen Konzepts nicht zu übersehen, die sich auf die kognitive Vermittlung bestehender Normen richten. So ist es eine zentrale Aufgabe des "Big Brother", dem Neuling die in Glen Mills geltenden Normen zu vermitteln und zu erklären. ("Wenn ein Jugendlicher neu kommt, dann erklären wir ihm solche Sachen. Das läuft sehr unproblematisch über die Peers." GUDER 2000, 6) Anlässlich von Normverstößen in den geleiteten Gruppeninteraktionen ("Guided Group Interaction") wird der Sinn der verletzten Norm, bei allem rigiden Beharren auf ihre Gültigkeit, ebenfalls erläutert (Vgl. dazu Abschnitt 5.5 dieses Beitrags). Es kann somit festgestellt werden, daß die pädagogischen Vermittlungsprozesse in Glen Mills einen, zumindest in einem eingeschränkten Sinne, auch argumentativ-einsichtfördernden Charakter haben.

Die eigentliche und stärkste Triebfeder, das eigene Verhalten zu verändern, ist und bleibt für die delinquenten Jugendlichen jedoch, wie es FERRAINOLA selbst formuliert hat: Sie wollen in der Gemeinschaft überleben, sie wollen dazugehören und sie wollen Ansehen, Ehre, Status. Ob dem Konzept in Glen Mills deshalb das Etikett "pädagogisch" vorzuenthalten ist oder nicht, mag der Leser selbst entscheiden.

## 8. Schlußbetrachtung

Glen Mills betreibt in der Tat eine einseitig ausgerichtete Erziehung und Bildung und diese Einseitigkeit ist eine bewußte und gewollte, weil sie für die Zielgruppe der Einrichtung, mehrfach auffällige, gruppenorientierte (Gewalt-)Täter im Alter von 15 bis 18 Jahren, die passende Maßnahme darstellt und zu außerordentlich positiven Ergebnissen führt. Für Jugendliche, die in ihrer Kindheit einen Mangel an (guter) Väterlichkeit erfahren mußten, bedeutet diese Einseitigkeit einen heilsamen Ausgleich.

Für die Entwicklung vieler sozial auffälliger und delinquenten Kinder und Jugendlicher ist der ausgeprägt "mütterliche" Charakter der lebensweltorientierten und teilweise therapeutisch ausgerichteten Sozialpädagogik, wie sie derzeit in Deutschland propagiert und teilweise auch praktiziert wird, daher eher schädlich. Diese Kinder und Jugendlichen brauchen, um zu einer "eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" (§ 1 KJHG) heranwachsen zu können, ein Mehr an Klarheit und Verbindlichkeit von Grenzen und Normen, brauchen ein Mehr an Konfrontation, brauchen ein Mehr an vergessener "Väterlichkeit".

## 9. Literatur:

AHRBECK, BERND: Reine Selbstwertförderung reicht nicht aus - eine konfliktfreie Erziehung beschneidet kindliche Entwicklungsmöglichkeiten, in: Rilke, Hanns (Hrsg.): Für das Leben stark machen. Zur Förderung von besonders gefährdeten Kindern und Jugendlichen. Tagungsdokumentation 5. Rummelsberger Jugendhilfeforum 15. Oktober 1998. Rummelsberg 1999

ARBEITSGRUPPE "GESCHLOSSENE UNTERBRINGUNG": Argumente gegen geschlossene Unterbringung in Heimen der Jugendhilfe. Frankfurt am Main 1995

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 2002

COHN, JONAS: Geist der Erziehung. Pädagogik auf philosophischer Grundlage. Leipzig/Berlin 1919

DERS.: Befreien und Binden in der Erziehung, in: ders.: Vom Sinn der Erziehung. Ausgewählte Texte, besorgt von Dieter-Jürgen Löwisch. Paderborn 1970

DERS.: Der gute Sinn der Sachlichkeit, in: ders.: Vom Sinn der Erziehung. Ausgewählte Texte, besorgt von Dieter-Jürgen Löwisch. Paderborn 1970

COLLA, HERBERT E.: Glen Mills Schools - A private out-of-state residential facility, in: Beniers, S. u.a. (Hrsg.): Wie jugendhilfefähig ist Politik - wie politikfähig ist Jugendhilfe? - Beiträge zur IGfH-Jahrestagung 1999 in Nürnberg. Frankfurt am Main 2000

DERS.: Glen Mills Schools. Was bietet das US-amerikanische Internat für delinquente männliche Jugendliche? In: Forum Erziehungshilfen. 6. Jg. (2000). 68-75

DERS. u.a. (Hrsg.): "Konfrontative Pädagogik". Das Glen Mills Experiment. Mönchengladbach 2001

DER SPIEGEL: Angriff auf die bösen Jungs. 12/1999. 118-137  
<http://www.spiegel.de/panorama/0,1518,18564,00.html>

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA. Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz? Eine Expertise. München 2001 [http://www.dji.de/bibs/124\\_619\\_expertise2.pdf](http://www.dji.de/bibs/124_619_expertise2.pdf)

DIE ZEIT: Die neuen Prügelknaben. [http://www.zeit.de/2002/31/Wissen/200231\\_b-schuljungen.html](http://www.zeit.de/2002/31/Wissen/200231_b-schuljungen.html)

DIE ZEIT: Nicht ohne meinen Papa. Trotz Patchwork-Familie und Scheidungswut: Kinder brauchen ihre Väter. 01/2003 [http://www.zeit.de/2003/01/V\\_8ater](http://www.zeit.de/2003/01/V_8ater)

ENGELHARDT, WALTER JOSEF: Väterlichkeit als Beruf. Eine Annäherung aus Sicht der Männer und Jungen, in: KiTa aktuell BY. Nr. 5/1999. 106-109

FERRAINOLA, C..D.: Zur Notwendigkeit einer effektiven Veränderung stationärer Behandlungsmodelle delinquenten Jugendlicher, in: DVJJ-Journal. 3/1999 (Nr. 165). 321- 324

DERS.: Glen Mills Schools, in: Colla, Herbert E. u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied/Kriftel 1999

FOCUS: Arme Jungs. Das benachteiligte Geschlecht. Nr. 32/2002

FOCUS-ONLINE: Zahl der Straftaten klettert weiter. 2003  
<http://focus.msn.de/G/GP/GPA/gpa.htm?snr=118976>

FOERSTER, FRIEDRICH WILHELM: Strafe und Erziehung. Vortrag gehalten auf dem Dritten Deutschen Jugendgerichtstag in Frankfurt am Main. München 1913

FROMM, ERICH: Die Kunst des Liebens. Frankfurt am Main 1989

GABERT, ERICH: Das mütterliche und das väterliche Element in der Erziehung. Stuttgart 1949

Glen Mills Gang. Gefangen ohne Schloß und Riegel. Dokumentarfilm von Peter Schran (90 Min.). Hergestellt von Migra-Film GmbH 2000

GUDER, PETRA: Ohne Schloß und Riegel - eine offene Alternative auch für den Umgang mit deutschen jugendlichen aggressiven Mehrfachtätern zwischen Jugendhilfe und Justiz? In: DVJJ-Journal. 2/1997 (Nr. 156). 123-136

DIES.: Glen Mills - Fragen an ein amerikanisches Modell für Problemkids. Interview vom 01.05.2000 in: Jugendsozialarbeit Online  
<http://www.news.jugendsozialarbeit.de/bis2000/000501GlennMills.htm>

HEITGER, MARIAN: Wider den vermeintlichen Gegensatz von Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit, eine falsche Antinomie in der gegenwärtigen Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 56 (1980). 411-446

HENSELER, JOACHIM: Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim/München 2000

JUSTIZMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG: Jugendkriminalität. Positionspapier zu aktueller Lage und Reaktionsmöglichkeiten. 2002

KERSTEN, JOACHIM: Feindbildkonstruktionen, Konfrontation und Konflikt als Darstellung von sozialer Geschlechtszugehörigkeit, in: Widersprüche, 15. Jg. (1995). Heft 56/57. 103-117

DERS.: Risiken und Nebenwirkungen: Gewaltorientierung und die Bewerkstelligung von "Männlichkeit" und "Weiblichkeit" bei Jugendlichen der underclass, in: Kriminologisches Journal. 6. Beiheft 1997

KLEVE, HEIKO: Thesen zur Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit und Postmodernisierung der Gesellschaft, in: Das gepfefferte Ferkel. Online-Journal für systemisches Denken und Handeln. Februar 2003 <http://www.ibs-networld.de/ferkel/januar-2003-lebenswelt.shtml>

LITT, THEODOR: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart 1962

LOCKENVITZ, THOMAS: Strafe muß sein. Das Prinzip Strafe in der Erziehung, in: Unsere Jugend. 50. Jg. (1998). 51-55

LÖWISCH, DIETER-JÜRGEN: Sitte, Legalität und Moralität in der Erziehung, in: Kant-Studien. 59. Jg. (1968). 212-229

DERS.: Haben Autorität, Gehorsam und Strafe einen erzieherischen Sinn? In: Heitger, Marian (Hrsg.): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. München 1969

DERS.: Einführung in die Erziehungsphilosophie. Darmstadt 1982

DERS.: Johann Heinrich Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Darmstadt 2002

NATORP, PAUL: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft, besorgt von Richard Pippert. Paderborn 1974 (Erstaufgabe: 1899)

NIEMEYER, CHRISTIAN: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 1998

NOHL, HERMAN: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main 1949

DERS.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main 1988

OTTMÜLLER, CLAUS OTTO: Glen Mills Schools. Ein Modell der Jugendkriminalrechtspflege in den USA. Pfaffenweiler 1988

PETERS, FRIEDHELM: Strafe und Heimerziehung, in: Colla, Herbert E. u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied/Kriftel 1999

DERS.: Aus Alt mach Neu? Über Versuche, die geschlossene Unterbringung wieder populär zu machen, in: Forum Erziehungshilfen. 6. Jg. (2000a). 67

DERS.: Glen Mills-Schulen in Deutschland? In: Forum Erziehungshilfen. 6. Jg. (2000b). 76-80

SCHÄFER, ALFRED: Zur Kritik der weiblichen Pädagogik. Bericht über eine Arbeitsgruppe, in: 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. 139-147

SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH D.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschrift), in: ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, besorgt von Ernst Lichtenstein. Paderborn 1964

SCHÖNHÖFER, THOMAS: Der Versuch einer vergleichenden Gegenüberstellung von Makarenkos "Gorki Kolonie" und Ferrainolas "Glen Mills Schools". Die Resozialisation straffälliger Jugendlicher in Gruppen. Diplomarbeit an der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg 2000  
<http://mitglied.lycos.de/schoenhoefer/dipl1.html>

SCHWABE, MATHIAS: Konfrontieren, kontrollieren, Grenzen setzen: "Dirty Work" oder unverzichtbare Elemente einer alltagsorientierten Erziehungshilfe? In: Forum Erziehungshilfe. 4. Jg. (1998). 235-245

DERS.: Grenzensetzen im Alltag der stationären Erziehungshilfen. Anlässe, Formen und Diskussions- bzw. Qualifizierungsbedarf, in: Evangelische Jugendhilfe. 77. Jg. (2000). 207-225

SEUS, LYDIA: Böse Jungen - brave Mädchen? Abweichendes Verhalten und die soziale Konstruktion von Geschlecht, in: Müller, Siegfried/Peter, Hilmar (Hrsg.): Kinderkriminalität. Empirische Befunde, öffentliche Wahrnehmung, Lösungsvorschläge. Opladen 1998

SPIEGEL-ONLINE: Böse Buben, kranke Knaben. 2002  
<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,217197,00.html>  
<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,217209,00.html>  
<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,217316,00.html>

STRAUB, PATRIK: Ein Modell zur Bekämpfung der Jugendkriminalität in den USA: Das Konzept Glen Mills Schools. Universität der Bundeswehr München. 2001

<http://www.unibw-muenchen.de/campus/SOWI/instfak/psych/krapp/Lehre/SWI/WT01/JugKrim/19-Semarb.pdf>

STURZENHECKER, BENEDIKT (Hrsg.): Leitbild Männlichkeit. Was braucht die Jungenarbeit?! Münster 1996

TISCHNER, WOLFGANG: Der Dialog als grundlegendes Prinzip der Erziehung. Sein Begriff und seine Geltungsbegründung in neueren pädagogischen Theorieansätzen. Bern/Frankfurt am Main/New York 1985

DERS.: Das dialogische Prinzip in der Erziehung und die Entwicklungsstufen der kindlichen Aktivität, in: Pädagogische Rundschau. 39. Jg. (1985). 469-489

DERS.: Die Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. Grundlinien einer dialogischen Heilpädagogik, dargestellt am Beispiel der Heimerziehung, in: Zeitschrift für Heilpädagogik. 44. Jg. (1993). 2-15

DERS.: Das pädagogische Verhältnis in der Erziehungshilfe, in: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 52. Jg. (2000). 531-542

DERS.: Metakritik der Konfrontativen Sozialpädagogik, in: Sozialmagazin. 27. Jg. (2002). H. 2. 6-8

DERS.: Heimerziehung, in: SGBVIII-Online-Handbuch, hrsg. von Ingeborg Becker-Textor und Martin Textor. 2002 <http://www.sgbviii.de/S113.html>

VIETEN-GROSS, DAGMAR: Glen Mills Schools - eine Alternative zum Strafvollzug für straffällige Jugendliche in Amerika, in: DVJJ-Journal. 2/1997 (Nr. 156). 136-141

WEIDNER, JENS: Das schwierige Geschäft: Grenzen ziehen. Warum es gut ist, böse Buben schlecht zu behandeln, in: Sozialmagazin. 22. Jg. (1997). H. 1. 33-37

DERS.: Soziale Arbeit und Grenzziehung. Über sinnvolles Alltagshandeln mit Mehrfachauffälligen, in: standpunkt: sozial. 2/1999. 101-103

DERS. u.a. (Hrsg.): Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim/Basel 2000

DERS.: Methoden Konfrontativer Pädagogik. Erziehungs-ultima-ratio im Umgang mit Mehrfachauffälligen, in: Sozialmagazin. 27. Jg. (2002). H. 2. 39-45

WEISS, KARIN: Einschliessen - Erziehen - Strafen, in: Colla, Herbert E. u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied/Kriftel 1999

WOLFFERSDORF, CHRISTIAN VON: Jugendkriminalität und Gewalt im Brennpunkt der pädagogischen Diskussion, in: AFET-Mitgliederrundbrief 3. September 2002. 20-37

WOLTERS, JÖRG-MICHAEL: Konfrontative Sozialpädagogik. Streitschrift für ein endliches Umdenken in Jugendhilfe, Jugendstrafvollzug und Jugendpsychiatrie, in Sozialmagazin. 26. Jg. (2001), H. 5. 27-33

## **10. Vita**

Geboren 1951 in Essen

Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Philosophie in Essen und Berlin (Diplom-Pädagoge 1977)

Promotion an der Universität Duisburg 1982 mit Auszeichnung

15 Jahre Berufstätigkeit in der Heimerziehung, davon 12 Jahre als Erziehungs- und Bereichsleiter in einem großen Jugendhilfeverbund in Düsseldorf (dort u.a. Aufbau einer sozialtherapeutischen Wohngruppe für jugendliche Sexualstraftäter)

seit 1997 Professor für Sozialpädagogik an der Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg

daneben freiberuflich tätig als Supervisor und Organisationsberater

## **11. Kontaktadresse**

Prof. Dr. Wolfgang Tischner

Georg-Simon-Ohm-Fachhochschule Nürnberg

Fachbereich Sozialwesen

Bahnhofstr. 87

90402 Nürnberg

Internet: <http://www.fh-nuernberg.de/sw/seitprof/prof/tischner/index.htm>

E-Mail: [fhn168@rzmail.uni-erlangen.de](mailto:fhn168@rzmail.uni-erlangen.de)