Schriften - Studien - Dokumente
zur
ERLEBNISPÄDAGOGIK

Curt Bondy

PÄDAGOGISCHE PROBLEME IM JUGEND-STRAFVOLLZUG

Mit einem Vorwort
von
Klaus Eyferth
und einem Nachtrag
von
Jörg Ziegenspeck

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik

- Band 18 -

Diese Schriftenreihe steht allen offen, die Beiträge zur Erlebnispädagogik mit praktischer und theoretischer Relevanz veröffentlichen wollen. Insbesondere soll mit dieser Schriftenreihe die interdisziplinäre Diskussion angeregt und belebt werden - innerhalb und außerhalb der Hochschulen.

Anfragen sind an den Herausgeber zu richten:

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
Universität Lüneburg
- Fachbereich 1: Erziehungswissenschaften -
Barckhausen Straße 8
D - 21335 Lüneburg

Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Bondy, Curt:
Pädagogische Probleme im Jugend-Strafvollzug / Curt Bondy. Mit einem Vorw. von Klaus Eyferth und einem Nachtr. von Jörg Ziegenspeck. - Lüneburg : Ed. Erlebnispädagogik, 1997
(Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik ; Bd. 18)
ISBN 3-89569-033-3

© 1997 by Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg

Satz: Annelore Löffler

Druck und Herstellung: Altstadt-Druck Bonn-Grunwald - Lüneburg

ISBN 3 - 89569 - 033 - 3

Schriften - Studien - Dokumente
zur
ERLEBNISPÄDAGOGIK

- Band 18 -

Curt Bondy

PÄDAGOGISCHE PROBLEME IM JUGEND-STRAFVOLLZUG

Mit einem Vorwort
von
Klaus Eyferth
und einem Nachtrag
von
Jörg Ziegenspeck

Verlag
edition erlebnispädagogik
Lüneburg

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der

AXEL SPRINGER STIFTUNG

Berlin

Inhaltsverzeichnis

Klaus Eyferth:
Gemeinschaft und Bewußtmachung
Curt Bondys Psychologie des Jugendstrafvollzugs V

Hamburgische Schriften zur gesamten Strafrechtswissenschaft

- Heft 8 -

Curt Bondy:

Pädagogische Probleme im Jugend-Strafvollzug

Vorwort 5

Erster Teil:

Der Erziehungscharakter der Strafe

1. Die Strafzwecke 7
2. Jugendgefängnis und Gesetzgebung 15
3. Jugendgefängnis und Fürsorgeerziehungsanstalt 16

Zweiter Teil:

Die Durchführung der Erziehung im Jugendgefängnis

1. Vorfragen der sozialen Erziehungsarbeit 21
2. Zur Psychologie der jugendlichen Strafgefangenen 24
3. Das Wesen der Gemeinschaftserziehung 31
4. Die Gemeinschaftshaft 38
5. Die Selbstverwaltung 41
6. Die Willensbildung 45
7. Der Gefängnisunterricht 55
8. Die Gefangenenarbeit 59
9. Die Strafen im Gefängnis 69
10. Der progressive Strafvollzug 77
11. Entlassenenfürsorge 88

Sachverzeichnis 90
Namensverzeichnis 94
Literaturverzeichnis 98

Vorbemerkungen zum folgenden "Nachtrag" 106

Jörg Ziegenspeck:
Zur Bedeutung der Erlebnispädagogik
- Ein Nachwort - 109

Hinweis auf Schriften aus dem Verlag edition erlebnispädagogik - Lüneburg 123

Klaus Eyferth

GEMEINSCHAFT UND BEWUSSTMACHUNG: CURT BONDYS PSYCHOLOGIE DES JUGENDSTRAFVOLLZUGS *)

Liest man Curt Bondy's Schrift *"Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug"*, so hat man kaum den Eindruck, ein 70 Jahre altes Dokument aus der Geschichte der Sozialarbeit vor Augen zu haben. Wohl kennzeichnen Begriffe wie "Fürsorgeerziehung", "Psychopathie" oder "Strafmittel" die Nomenklatur und Denkweisen zur Zeit der Niederschrift; abstrahiert man aber von dieser zeitbedingten Begrifflichkeit, so sind die 1925 von Bondy diskutierten Probleme des Jugendstrafvollzuges immer noch präsent. Was macht die Aktualität dieser Schrift aus? Hat Bondy eine zeitlose Perspektive auf diese Probleme eingenommen, oder war er seiner Zeit so weit voraus, daß er ein bis heute nicht eingelöstes Programm vorlegte?

Eine zeitlose, abstrakte Perspektive lag Bondy fern. Seine Abhandlung greift juristische Prämissen des Strafvollzugs auf, aber sie schwenkt rasch um auf die alltägliche Praxis des Umgangs mit jugendlichen Strafgefangenen. Er verwies auf in Deutschland fast unbekannte frühe Reformmodelle des Jugendstrafvollzugs in den Vereinigten Staaten, setzte sich aber vor allem für den Primat der Erziehung ein, den das Reichs-Jugenwohlfahrt-Gesetz (RJWG) von 1922 vorgab. Bondy diskutierte auf einer konkreten Ebene den Widerspruch zwischen Strafe und Erziehung. Seine Postulate wirkten, bald nach dem Ende des Kaiserreiches, revolutionär. Er war ein Pionier des Erziehungsprinzpis im Jugendstrafvollzug, aber er hob diese Rolle nie hervor. Er betonte nicht das Wegweisende der Reformversuche, an denen er beteiligt war, sondern die generelle Stagnation im Jugendstrafvollzug.

Bondys Schrift läßt sich als Reflexion interpretieren, die dem parktischen Reformversuch im Jugendgefängnis Hahnöfersand folgte. Den genauen Bericht über jenes Experiment überließ Bondy Walter Herrmann[1], seinem Mitstreiter in Hahnöfersand; er geht nur am Rande auf diese Basis seiner Aussagen ein. Der dortige Praxisansatz widersprach Anschauungen, die in der jungen Weimarer Republik noch

---

*) Diese Einleitung liefert keinen quellenkritischen Kommentar; sie will vielmehr eine Einordnung des neu herausgegebenen Textes in Strömungen zur Zeit seiner Niederschrift ermöglichen und dessen Autor charakterisieren. Die Basis hierfür gab mir eine lange Kooperation und Freundschaft mit Curt Bondy. Die meisten der in der Einleitung genannten Quellen finden sich im Quellenverzeichnis des Beitrags von C. Bondy.

1 Zeitgleich zur Veröffentlichung dieser Studie von Curt Bondy wird auch die Arbeit von Walter Herrmann erneut publiziert, wobei es sich bei der hier vorliegenden um die Habilitationsschrift, bei der anderen um die Dissertation handelte; beide wurden seinerzeit vor der juristischen Fakultät der Universität Hamburg erfolgreich verteidigt.

Walter Herrmann:
DAS HAMBURGISCHE JUGENDGEFÄNGNIS HAHNÖFERSAND.
Ein Bericht über Erziehungsarbeit im Jugendstrafvollzug.
Mit einem Vorwort von *Klaus Eyferth* und einem Nachtrag von *Jörg Ziegenspeck*.
Reihe: Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik - Bd. 17.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1997, 192 S. [ISBN 3-89569-032-5]

sehr lebendig waren, und dies löste Konflikte aus, bis hin zu heftigen Debatten in der Hamburger Bürgerschaft über Prinzipien des Jugendstrafvollzugs. Schließlich erzwangen die Konflikte den Abbruch dieses Reformversuches.

Die in dieser Schrift entwickelten Ansätze markieren aber nicht den Beginn einer kontinuierlichen Entwicklung. Bis heute folgt der Umgang mit jugendlichen Straftätern beiden Prinzipien, "Strafen" und "Erziehen", mit Strategien, die kaum miteinander zu vereinbaren sind. Dies zeigt die diachrone Entwicklung: Reformansätze der 20er Jahre wurden 1933 zunichte gemacht. Im Neubeginn nach 1945 gab es Ansätze zu Institutionen, die den Strafgedanken weitgehend außer Acht ließen (beispielsweise die 1946 gegründeten "Jugendhöfe" im Land Brandenburg), aber es kam nicht zum generellen Durchbruch des Erziehungskonzeptes als Antwort auf die Straffälligkeit Jugendlicher. Die neuere Entwicklung zeigt synchron gleiche Unentschiedenheit: Zwar existieren Vollzugsmodelle mit klarem Resozialisierungsanspruch, aber das Strafprinzip ist keineswegs aus der Behandlung jugendlicher Rechtsbrecher verschwunden: Die Widersprüche im Jugendstrafvollzug wurden in den siebzig Jahren seit dem Erscheinen von Bondys wegweisender Schrift nicht behoben.

Im 1925 erreichten Stand der Diskussion schwingt noch die seit 1920 heftige Debatte über das Jugendgerichts-Gesetz von 1923 (JGG) mit. Nach dem RJWG hat "jedes deutsche Kind ... ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit". Gemäß diesem Prinzip wurden mehrere Entwürfe eines Erziehungsgerichts-Gesetzes diskutiert, die aber schließlich vom Entwurf des JGG verdrängt wurden, welcher sich nicht an der Prämisse des RJWG sondern am allgemeinen Strafrecht orientierte. Einige Strafrechtler brachten frühe amerikanische und jüngere englische Regelungen in die Diskussion, die für Jugendliche ein völliges Abgehen von den Prinzipien der Strafe vorsahen. Einer der einflußreichsten unter ihnen war der Hamburger Strafrechtsprofessor M. Liepmann, auf dessen Bedeutung für Bondys Werdegang noch einzugehen sein wird. Das JGG blieb beim generellen Straferfordernis, es nannte lediglich Bedingungen, unter denen von Strafe abgesehen werden kann: vor allem fehlende Einsicht des Jugendlichen in die Strafbarkeit seiner Handlungen oder ein geringes Ausmaß seiner Schuld.

Einige Argumente für das Erziehungsprinzip in diese Darstellung gehen unverkennbar auf die Jugendbewegung zurück. Nicht nur tauchen immer wieder Argumente über die Selbstverantwortung der Jugendlichen auf, sondern auch Verweise auf H. Nohls Schriften, die zwischen Jugendbewegung und Pädagogik eine Verbindung schufen, und die das Strafen in der Erziehung generell problematisierten. C. Bondy war einer der Mitbegründer der "Gilde Soziale Arbeit", einem Zusammenschluß von Personen aus allen Sparten der Sozialarbeit, die der Jugendbewegung nahe standen. Diese Gruppierung hatte nicht zuletzt das Ziel, das Erziehungsprinzip in der Jugendfürsorge und im Strafvollzug durchzusetzen. Die Jugendbewegung mag heute in mancher Hinsicht als Analogon zur studentischen Bewegung von 1968 verständlich werden, denn ebenso wie diese forderte sie die Ablösung gesellschaftlicher Paradigmen der vorausgehenden Generation und eine neue Sicht auf Randgruppen innerhalb der Gesellschaft. Den pädagogischen Gruppierungen innerhalb der Jugendbewegung fehlte indessen die Tendenz zur Opposition gegen staatliche Institutionen, sie setzten auf Reformen. So findet sich folgerichtig auch so gut wie keine Polemik in Bondys Schrift gegen die auf Strafprinzipien beharrenden Kräfte, wohl aber Argumente für das Erziehungsprinzip.

In der Entwicklung der frühen Dreißiger Jahre wurden in Deutschland die Reformansätze von restaurativen Tendenzen verdrängt, ohne daß ein Widerstand der

sie tragenden Gruppen erkennbar wäre. Dies spiegelt sich auch wider in einem Beitrag C. Bondys von 1934 *"Um die Zukunft des Jugendstrafvollzuges"* in der Schweizerischen Zeitschrift für Strafrecht, in dem er humanitäre Grundsatze im Strafvollzug fordert; aber er schreibt: "Der neue Staat ist nicht nur autoritär, sondern auch Volksstaat. Er will den einzelnen Volksgenossen zur einheitlichen Staatsauffassung und zu einer allgemein anerkannten Ethik führen. Hier sind große erzieherische Aufgaben, die selbstverständlich besonders stark dem Rechtsbrecher gegenüber zur Geltung und Auswirkung gebracht werden müssen." Die Vorsicht in der Formulierung dieser Mahnung ist verständlich, wenn man bedenkt, daß der Autor damals noch in Deutschland arbeitete. Sie steht aber im Gleichklang mit einer eher resignativen als oppositionellen Tendenz der Reformgruppen gegenüber der autoritären Gesinnung im Umgang mit Straffälligen, deren Vormarsch längst vor 1933 begonnen hatte.

Curt Bondy legte seine Darstellung der *"Pädagogischen Probleme im Jugend-Strafvollzug"* der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg als Habilitationsschrift vor. Sie wurde von M. Liepmann betreut und herausgegeben. Bondy erhielt daraufhin die Venia Legendi für das Fach "Sozialpsychologie und Sozialpädagogik". Die Fachbezeichnung "Sozialpsychologie" war damals eine sprachliche Neuschöpfung. Innerhalb der deutschen Psychologie setzte sich diese Bezeichnung erst in den Fünfziger Jahren als Übernahme des Begriffs 'Social Psychology' aus den USA durch. Das Faktum, daß sich diese Fakultät der 1920 gegründeten Universität Hamburg für diese Lehrberechtigung entschied, kennzeichnet deren Selbstverständnis als eine Reform-Institution. Es ist nicht wahrscheinlich, daß sich die juristische Fakultät einer klassischen deutschen Hochschule für Bondys Thema und für diese Lehraufgabe hätte gewinnen lassen. Hier ist wieder die Wirksamkeit von M. Liepmann zu vermuten, der die Rolle eines Mentors für den Erziehungs-Strafvollzug einnahm. Liepmann betreute übrigens auch W. Herrmanns Promotion über die Reform in Hahnöfersand.

Bondys Ziel, mit dieser Schrift den Status eines Privatdozenten zu erlangen, hat mit Gewißheit deren Gestaltung beeinflußt, dennoch betrifft höchstens ein Fünftel ihres Umfangs juristisch relevante Argumente. Dieser Teil ist überschrieben mit *"Der Erziehungscharakter der Strafe"*. Darin verweist Bondy deutlich auf den Widerspruch zwischen "Erziehen" und den Strafprinzipien "Vergeltung", "Sühne" und "Schutz der Gesellschaft". Als Klammer zwischen beiden Prinzipien wählt er den Sühne-Begriff, indem er die Sühne mit der Wiedergutmachung am Geschädigten gleichsetzt. Er verweist darauf, daß der jugendliche Straftäter in aller Regel kein Bedürfnis nach Sühne empfindet, und daß dessen Entwicklung fast immer weitere Erziehung voraussetzt. Diese eher dem Strafprinzip gewidmeten Gedanken lesen sich wie der Pflicht-Teil der Darstellung Bondys; die Kür beginnt mit dem zweiten Teil, der Auseinandersetzung mit der Erziehungspraxis im Jugendstrafvollzug.

Bondy betont, daß er keine geschlossene pädagogische Abhandlung liefere, sondern dies anderen überlasse. In der Tat greift er nicht systematisch auf Theorien der Erziehung zurück. Gelegentlich zitiert er Schleiermacher, aber seine auf die Literatur bezogenen Erörterungen enthalten fast ausschließlich Auseinandersetzungen mit Reformpädagogen wie K. Wilker oder G. Wyneken. Dennoch zieht sich die Forderung nach einer Verwissenschaftlichung und Systematisierung des Jugendstrafvollzuges durch die gesamte Schrift. Diese Forderung zielt indessen weniger auf die direkte Interaktion mit den Jugendlichen, als auf das Faktum der Ungeschultheit der damals im Jugendstrafvollzug tätigen Kräfte. Immer wieder fordert Bondy eine Ausbildung der Strafvollzugsbeamten und eine praxisbegleitende Diskussion mit diesem Personenkreis. Der auf die Erziehungspraxis bezogene Teil der

Darstellung ist aufgebaut, als habe der Autor eine Kompendium der pädagogischen Aufgaben und Möglichkeiten für Erzieher im Jugendstrafvollzug schreiben wollen. Dabei ist zu bedenken, daß entsprechende Aus- oder Weiterbildungschancen für das Gefängnispersonal damals völlig fehlten.

Aus Bondys Darstellung der pädagogischen Probleme im Jugendstrafvollzug lassen sich zwei Leitgedanken extrapolieren: erstens die Bedeutsamkeit der Gemeinschaft Jugendlicher im Gefängnis und zweitens die Notwendigkeit eines systematischen, wissenschaftlich begründeten Konzepts der Entwicklung im Jugendalter als Leitlinie für die Strafvollzugspraxis. Diese beiden Gedanken sind in Bondys Text plausiblerweise nicht voneinander getrennt; aber im Folgenden versuche ich, sie als die Aspekte hervorzuheben, die diese Abhandlung - vor dem Hintergrund des allgemeinen Verständnisses von 1925 - als Ansatz zu einem neuen Denken charakterisiert.

Daß Jugendstrafvollzug Erziehung durch die Gemeinschaft der Inhaftierten sei, ist nie zuvor so klar ausgedrückt worden. Bondy verschweigt nicht, daß diese Gemeinschaft auch Probleme aufwirft. Er versucht, die Orientierung der Jugendlichen an der Gruppe über das Konzept der Vollzugsstufen für deren Erziehung nutzbar zu machen: In dem Maße, in dem sich die Jugendlichen in die Gemeinschaft einordnen, gewinnen sie Zugang zu Regelungen des Gefängnisalltages, die durch Entscheidungen ihrer Gruppe mitbestimmt werden. Zwar bleibt die Selbstverwaltung der Jugendlichen durch die Mitwirkung von Erziehern am Gruppenprozeß begrenzt; wenn aber größere Freizügigkeit von Übereinkünften zwischen den Jugendlichen abhängig gemacht wird, wird die vom Betreuer gelenkte Gemeinschaft erziehungswirksam. Gravierende Verletzung gemeinschaftlicher Übereinkünfte durch Einzelne führt zu deren Auschluß von der Gemeinschaft und damit von der kollektiven Selbstbestimmung.

In den Zwanzigerjahren legte weder die Pädagogik noch die Psychologie die Idee einer Erziehung durch die Gemeinschaft nahe. Bondys Akzentuierung der Gemeinschaftserziehung hat ihre Wurzeln in der Jugendbewegung. Längst bevor Sozial- und Entwicklungspsychologie die Bedeutung von 'peer groups' für die Entwicklung Jugendlicher entdeckten, schloß er aus seinen Erfahrungen aus der Jugendbewegung, daß kollektive, generationsspezifische Zielvorstellungen die Jugendentwicklung nachhaltig bestimmen. Diese Idee versuchte er für den Jugendstrafvollzug nutzbar zu machen, indem er nicht den individuellen Straffälligen sondern die Gemeinschaft jugendlicher Gefängnisinsassen als zentralen Gegenstand pädagogischer Bemühungen definierte.

Der zweite Leitgedanke Bondys ist, den Jugendstrafvollzug an einer Theorie der Entwicklung im Jugendalter auszurichten. Man muß sich vergegenwärtigen, daß dieses Thema damals noch kaum behandelt wurde. Bondy zitiert zwar E. Sprangers 1924 publizierte *"Psychologie des Jugendalters"* , aber diese Darstellung der Pubertätsprobleme großstädtischer Gymnasiasten ließ sich nicht auf Probleme des Jugendstrafvollzugs anwenden. Die zeitgenössische forensische Psychiatrie beschränkte sich weitgehend auf Typologien "der Kriminellen", und die gerade auftauchenden Anfänge einer Psychologie des Jugendalters waren auf die Erörterung individueller Eigenarten begrenzt. Daß Straffälligkeit Folge sozialer Entwicklungsdefizite sein könne, wurde damals noch nicht systematisch diskutiert.

Bondy sucht nach Quellen für eine psychologische Interpretation der Verletzung allgemein akzeptierter Normen. Einen Zugang fand er in der Psychoanalyse, vor allem aber in A. Adlers Individualpsychologie. Er setzte sich mit den Folgen frühkind-

licher psychischer Versagungen und deren Verdrängung auseinander und beginnt damit eine Argumentation, auf die er später an Hand des Begriffes "Bewußtmachung" immer wieder zurückkam: Bondy interpretierte wesentliche Störungen sozialer Beziehungen eines Individuums als dynamische Folge früherer, mißlungener Beziehungen, die in der Erziehung des Jugendlichen aufzudecken und bewußt zu machen seien. Der Begriff "Bewußtmachung" kommt in dieser Schrift noch nicht vor, aber die Idee einer pädagogischen Aufarbeitung aktueller Konflikt-Tendenzen durch eine Klärung ihrer Ursprünge ist bereits deutlich dargestellt.

Die Bereitschaft Bondys, sich auf die Erziehung straffälliger Jugendlicher einzulassen und sich für eine Reform der damaligen Praxis des Jugendstrafvollzuges einzusetzen, ergaben sich nicht aus seinem beruflichen Werdegang. Er suchte vielmehr trotz vielfältiger Widerstände einen Weg in die Praxis des Jugendstrafvollzuges, in der damals keine Positionen für junge Akademiker existierten. Er entschied sich für diese Aufgabe unmittelbar nach seinem Studium und blieb ihr treu, bis er 1933 aus politischen Gründen als Leiter einer Jugendstrafanstalt entlassen wurde. Auch später griff er immer wieder sozialpädagogische Aufgaben auf. Da diese frühe pädagogisch-psychologische Auseinandersetzung mit dem Jugendstrafvollzug einen sehr individuellen Hintergrund hat, sollen Anmerkungen über den Werdegang und die Person ihres Autors versuchen, dessen Intentionen verständlich zu machen.

Curt Bondy wurde 1894 in Hamburg geboren und wuchs in einem großbürgerlich-liberalen Elternhaus auf. Im Gymnasium und in einem Landschulheim fand er Kontakt zur Jugendbewegung. In ihr begann seine Distanzierung von den Selbstverständlichkeiten einer wohlgeordneten Umwelt. 1914 nahm er in Kiel das Studium der Medizin auf. Nach zwei Semestern wurde er eingezogen, und er nahm am Ersten Weltkrieg als Sanitäter teil. Anschließend schrieb er sich an der neuen Universität Hamburg für das Fach Psychologie ein. Er studierte bei W. Stern, der sein Interesse für die Entwicklungspsychologie weckte, und zwischenzeitlich bei H. Nohl in Göttingen. Er war Mitbegründer des Sozialistischen Studentenbundes und promovierte bei W. Stern über die Arbeiter-Jugendbewegung.

Wohl in der Akademischen Freischar, die aus der Jugendbewegung hervorging, lernte er Walter Herrmann kennen, der Volkswirtschaft studierte, und die beiden beschlossen, die praktische Jugendarbeit mit Straffälligen aufzunehmen. Herrmann berichtete später, daß sie versuchten, im Status Gefangener auf die Gefängnis-Insel Hahnöfersand zu gehen. Dies war nicht realisierbar, aber 1921übernahmen Bondy und Herrmann mit Unterstützung der Justizverwaltung und des Anstaltsleiters eine bestimmende Funktion in der Gestaltung des Gefängnisalltages auf Hahnöfersand als Praktikanten. Konflikte mit Vollzugsbeamten, die bis zu Debatten in der Hamburger Bürgerschaft hochgespielt wurden, beendeten nach zwei Jahren diesen Versuch, der in der pädagogischen Reformbewegung außerordentliche Beachtung fand.

Nach wissenschaftlicher Mitarbeit in H. Nohls Göttinger Pädagogik-Seminar und nach seiner Habilitation an der Universität Hamburg wurde C. Bondy 1928 Leiter des Jugendgefängnisses in Eisenach. Diese Anstalt war als Reforminstitution vorgesehen, litt aber unter wechselnden politischen Direktiven, da die Nationalsozialisten schon 1930 / 1931 in die Regierung Thüringens einzogen. 1933 verlor Bondy seinen Posten, weil er nach dem damaligen Rassenverständnis Jude war. Religion trug zu seinem Selbstverständnis nicht bei. Nun aber baute er zusammen mit Martin Buber in Frankfurt am Main die jüdische "Mittelstelle für Erwachsenenbildung" auf. 1936 übertrug ihm die Reichsvertretung der Juden in Deutschland die pädago-

gische Leitung des nicht-zionistischen Auswanderer-Lehrgutes in Groß-Breesen in Schlesien. Von dort wurde er 1939 mit den männlichen, über 18 Jahre alten Lehrgangsteilnehmern ins KZ Buchenwald verschleppt. Die Gruppe kam jedoch durch eine Intervention aus Holland gegen Ende des Jahres wieder frei. Bondy ging zunächst nach Groß-Breesen zurück, um dort die Auswanderung der jungen Menschen zu beschleunigen und widmete sich dann in Kooperation mit dem "Refugee Komité" in Amsterdam der Auswanderer-Hilfe. Ab April 1940 arbeitete er in Süd-England für das "Kitchener Camp", einem Flüchtlingslager. Beim Einrücken der Deutschen war er erneut in Amsterdam. In einer dramatischen Flucht entkam er in die USA. In Virginia wurde ihm und einigen Groß-Breesenern von einem Sponsor eine Farm zur Verfügung gestellt, wo sie einen gemeinsamen Neubeginn versuchten. Nach einigen Monaten übernahm er dann an einer kleinen Universität in Richmond, Virginia, eine Professur für Psychologie.

1950 folgte er einem Ruf auf W. Sterns Lehrstuhl für Psychologie. Stern war ebenfalls zur Emigration gezwungen worden, er starb 1938 in den USA. Bondy baute er nicht nur das Hamburger Institut für Psychologie neu auf, das rasch seinen früheren Ruf als Lehrstätte für eine empirisch orientierte, praxisbezogene Psychologie zurückgewann. Er bot als einer der ersten in Deutschland Vorlesungen über die Psychoanalyse an, führte lange vor anderen Ausbildungsstätten das Studienfach "Sozialpsychologie" ein und war federführend für den ersten akademischen Studienabschluß in "Sozialpädagogik" in Deutschland: Er richtete hierfür zusammen mit anderen Hochschullehrern ein Aufbaustudium für Absolvenden unterschiedlicher Disziplinen ein. In diesem Rahmen griff er als Lehrender auf seine Erfahrungen in der Anstaltserziehung zurück.

Curt Bondy war als Professor nie nur Hochschullehrer. Er war immer auch praktisch tätig, zuletzt als Therapeut für viele Personen, die Hilfe brauchten. Er nannte diese oft über Monate laufenden regelmäßigen Sitzungen nie "Therapie", weil er nicht auf eine Ausbildung in klassischen Therapien zurückgreifen konnte, und er nahm nie ein Entgeld. Er beriet als Hochschullehrer viele Institutionen der sozialpädagogischen Praxis und half, die in der NS-Zeit aufgelöste "Gilde Soziale Arbeit" zu reaktivieren. Aber auch während der Zeit seiner praktischen Tätigkeiten war er nie nur Praktiker. Parallel zur Leitung des Eisenacher Jugendgefängnisses bot er als Privatdozent für Sozialpädagogik in Göttingen Vorlesungen und Seminare an. Dies wiederholte sich in Virginia, wo er neben der praktischen Arbeit mit Jugendlichen einen Lehrauftrag an der Universität wahrnahm.

Curt Bondy strahlte als Lehrender und als Erzieher eine unvergleichliche Überzeugungskraft aus. Ich lernte als sein Mitarbeiter an der Universität Hamburg nicht nur viele Menschen kennen, die er zwanzig Jahre zuvor in den Auswandererlehrgängen in Schlesien betreute, denen der Kontakt zu ihm wichtig blieb, sondern ich traf bei ihm auch Ex-Häftlinge aus Hahnöfersand und Eisenach, die ihn wieder aufsuchten, weil Bondy für ihre Entwicklung entscheidend wurde.

Die Abhandlung *"Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug"* liest sich für den unvorbereiteten Leser nicht wie ein revolutionäres Manifest. Ihr Inhalt ist aber für denjenigen revolutionär, der die Realitäten des Jugendstrafvollzuges in der Weimarer Republik, die strafrechtlichen und kriminalpsychologischen Thesen der Zwanziger Jahre und den Stand der damaligen Forschung zur Jugendentwicklung und der Erziehung durch Gleichaltrige kennt. Bondy hat 1925 Einsichten und Forderungen formuliert, die damals von vielen als eine Umkehrung allgemein akzeptierter Wahrheiten wahrgenommen wurden. Er hat seine Folgerungen im Interesse der Strafvollzugsreform möglichst unspektakulär vorgetragen. Dennoch wird der

Leser feststellen, daß heute - über 70 Jahre später - diese immer noch aktuell sind. Hierzu zählen die Forderung, im Jugendstrafvollzug nicht der Strafe Priorität einzuräumen, sondern stattdessen mit der Erziehung durch die Gemeinschaft und zur Gemeinschaft Ernst zu machen, und das Postulat, daß der Strafvollzug nach einem einheitlichen, psychologisch begründeten Konzept zu strukturieren sei.

Angaben zur Person des Autors:

Prof. Dr. Klaus Eyferth (Jg. 1928), war nach Schulbesuch in Jena, Potsdam und Wolfenbüttel 1948 als Praktikant im Jungenstrafvollzug in Wolfenbüttel und 1949/50 als Erzieher im Jugendwerkhof Stolpe/Oder tätig. Das Studium der Psychologie in Potsdam, Berlin (FU), Freiburg, Ann Arbor, Michigan und Hamburg schloß er 1954 mit dem Diplom ab. Als Assistent C. Bondys promovierte er 1957 und habilitierte sich 1964. Es folgten Berufungen nach Saarbrücken, Darmstadt und Berlin, wo er 1973 bis zu seiner Emeritierung 1995 an der Technischen Universität die Allgemeine Psychologie vertrat. Er bearbeitete vorwiegend Themen der experimentellen Wahrnehmungs-, Lern- und Kognitionsforschung.

Anschrift:

Prof. Dr. Klaus Eyferth
Technische Universität Berlin
Fachbereich 11: Maschinenbau u. Produktionstechnik
Institut für Psychologie
Dovestraße 1 - 5
10587 Berlin

HAMBURGISCHE SCHRIFTEN ZUR GESAMTEN STRAFRECHTSWISSENSCHAFT

Herausgegeben von

Dr. M. LIEPMANN

Professor an der Universität Hamburg

HEFT 8

J. BENSHEIMER

MANNHEIM / BERLIN / LEIPZIG

PÄDAGOGISCHE PROBLEME IM JUGEND-STRAFVOLLZUG

Von

Dr CURT BONDY

Privatdozent
für Sozialpsychologie und Sozialpädagogik
an der Universität Hamburg

1 9 2 5

J. BENSHEIMER

MANNHEIM / BERLIN / LEIPZIG

WALTER HERRMANN

gewidmet

Abkürzungen:

DVO.	=	Dienst- und Vollzugsordnung
GVF.	=	Grundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen vom 7. Juni 1923
JGG.	=	Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923
L	=	Literaturverzeichnis Nr.
RJWG.	=	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz vom 9. Juli 1923
StGB.	=	Strafgesetzbuch für das Deutsche Reich vom 31. Mai 1870

Vorwort

Durch die Einführung des Jugendgerichtsgesetzes, des Jugendwohlfahrtsgesetzes und der Grundsätze für den Vollzug von Freiheitsstrafen ist es den Ländern zur Pflicht gemacht worden, den Strafvollzug an Jugendlichen so zu gestalten, daß ihre Erziehung gefördert wird. Die vorliegende Schrift möchte dazu beitragen, daß diese Absicht verwirklicht werden kann.

Soll das Jugendgefängnis eine wirkliche Erziehungsanstalt werden, so muß es aus der Isolierung heraustreten, in der der gesamte Strafvollzug bisher stand, und die ihm fast ganz die Möglichkeit genommen hat, die Fortschritte des Lebens und der Wissenschaft praktisch anzuwenden. Das gesamte Gebiet der modernen Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften sind in ihrer Bedeutung für die Gefängniserziehung zu untersuchen. Außerdem muß das Jugendgefängnis in den allgemeinen Rahmen der öffentlichen Erziehungseinrichtungen hineingestellt werden. Von der Kinderkrippe an über Hort, Schule, Fürsorgeerziehungsanstaltanstalt usw. bis zum Jugendgefängnis als dem Ort der letzten Erziehungsmöglichkeit Jugendlicher sollte ein einheitliches Erziehungssystem herrschen, in dem die einzelnen Anstalten genau aufeinander eingestellt sind, so daß keine Lücke und kein störendes Neben- oder Gegeneinanderarbeiten möglich ist.

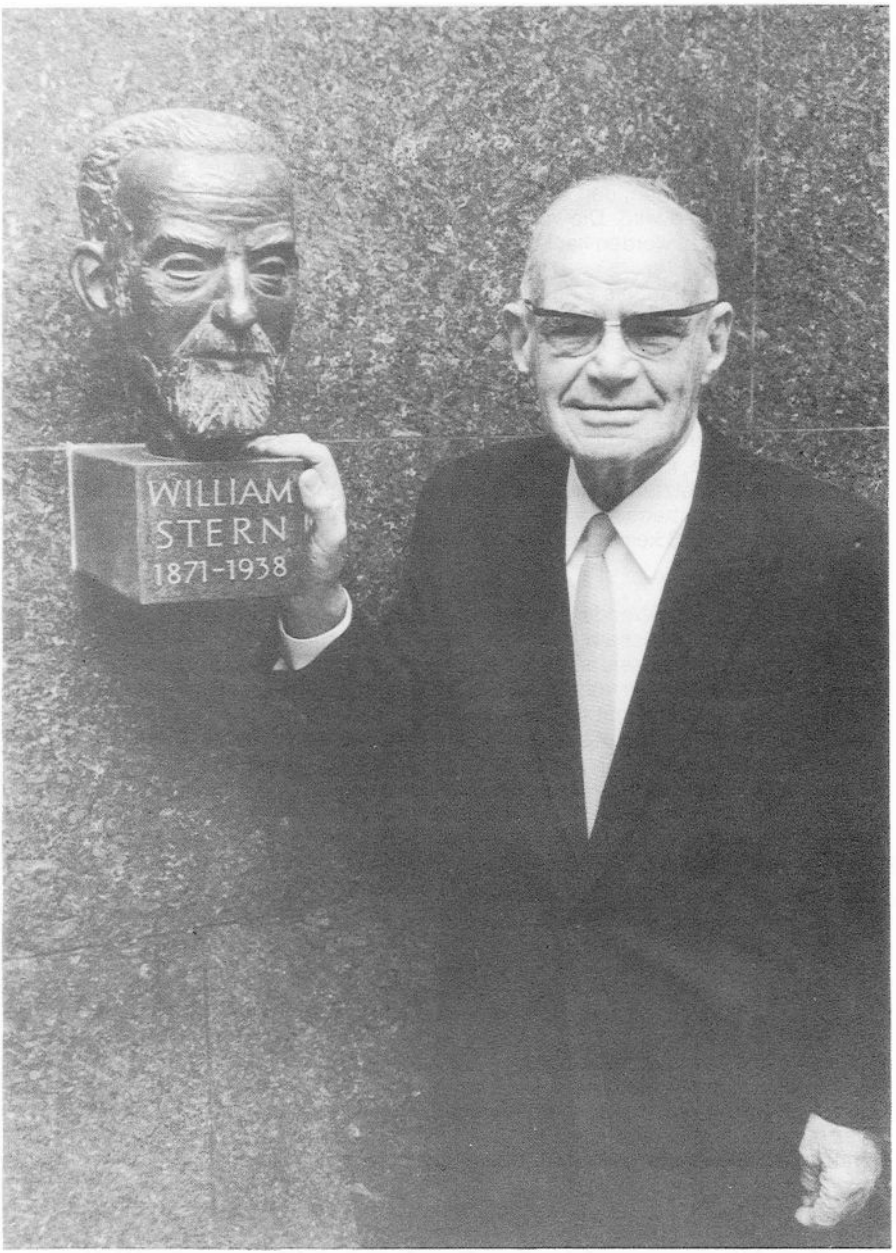
Wir stehen an einer Wende der Fürsorgeerziehung und an einem Anfang der Gefängnispädagogik; deshalb genügen die praktischen Erfahrungen und speziellen theoretischen Kenntnisse noch nicht, um ein vollständiges System der Gefängnispädagogik darstellen zu können. Vielleicht wäre dies in einigen Jahren möglich gewesen, doch wollte ich mit der Bearbeitung dieser Fragen nicht warten, weil es mir wichtig erschien, schon jetzt bei der Durchführung der neuen gesetzlichen Bestimmungen über den Strafvollzug, die pädagogischen Probleme herauszuarbeiten, aber auch auf die großen Schwierigkeiten hinzuweisen, die sich bei unserer heutigen Kulturlage und den komplizierten physischen und psychischen Verhältnissen der verwahrlosten Jugend einer Durchführung der Erziehungsarbeit entgegenstellen. Es konnte dabei nicht genügen, nur die Probleme und Schwierigkeiten zu zeigen, sondern es mußte auch versucht werden, die einzelnen Problemgebiete in einen Totalzusammenhang zu bringen, um, darauf aufbauend, einheitliche, positive Vorschläge machen zu können.

Die vorliegende Schrift fußt auf den gleichen, jedoch um fünf Vierteljahre längeren praktischen Erfahrungen im Hamburgischen Jugendgefängnis Hahnöfersand, wie das 1923 erschienene Buch von Walter Herrmann[1]. Während es sich dort lediglich um den Bericht über einen bestimmten Erziehungsversuch handelte, der bewußt zu verallgemeinern vermied, war es hier umgekehrt die Aufgabe, gerade die allgemeinen Gesichtspunkte einer Gefängnispädagogik herauszuarbeiten. So dient das Herrmannsche Buch, das dieser Arbeit durchaus zugrunde gelegt ist, zugleich als praktische Illustration zu den folgenden Ausführungen.

Den Herren Professoren Dr. Liepmann, Hamburg; Dr.Nohl, Göttingen,; Dr. W. Stern , Hamburg und Dr. Grünhut, Jena bin ich für die vielen Anregungen und die freundliche Unterstützung bei der Arbeit zu außerordentlichem Danke verpflichtet. Ganz besonders habe ich noch den beiden erstgenannten Herren für die weitgehende Hilfe bei der letzten Durchsicht der Schrift zu danken.

---

1 L. 53



Curt Bondy bei der Gedächtnisveranstaltung der Universität Hamburg zum 100. Geburtstag von W. Stern im Jahre 1971

(Foto: "Archiv Schule Marienau")

ERSTER TEIL

Der Erziehungscharakter der Strafe

1. Die Strafzwecke

Bei der Untersuchung des Jugendstrafvollzugsproblems muß in erster Linie festgestellt werden, welche Zwecke mit der Gefängnisstrafe für Jugendliche [1] erreicht werden sollen und welchen Sinn demgemäß das Jugendgefängnis hat. Den Ausgangspunkt unserer Überlegung soll § 1 RJWG bilden: "Jedes Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit". Auch der kriminelle Jugendliche fällt unter diese Bestimmung, denn auch bei ihm hat man es mit einem in der Entwicklung begriffenen, erziehungsbedürftigen Menschen zu tun, den meistens gerade der Mangel an leiblicher, seelischer oder gesellschaftlicher Tüchtigkeit in die Verwahrlosung getrieben hat. Wenn wir dieses reichsgesetzlich festgelegte Recht des Kindes auf Erziehung als Ausgangspunkt unserer Untersuchungen nehmen, so wird sich auch die Lösung des Problems der staatlichen Bestrafung Jugendlicher finden lassen.

Unter Erziehung soll verstanden werden: die planmäßige Einwirkung auf den Zögling und seine Lebensverhältnisse mit dem Ziele der möglichsten Herausarbeitung derjenigen in ihm liegenden Kräfte, die ihn zu einer geschlossenen, verantwortungsvollen Persönlichkeit entwickeln und ihm die Einordnung in die Gesellschaft und das Kulturleben ermöglichen.

Wenn wir die Erziehung als das Hauptprinzip in der Behandlung Jugendlicher ansehen, so werden wir die Strafe diesem Hauptprinzip unterordnen müssen. Es wäre dann jede Strafe, auch die Freiheitsstrafe, für Jugendliche abzulehnen, bei der es nicht gelingt, sie der Erziehung dienstbar zu machen, oder sie zumindest so zu gestalten, daß der Erziehung nicht entgegengearbeitet wird. Auch die staatliche Strafe darf im wesentlichen keinen anderen Sinn haben, als etwa die häusliche oder disziplinäre Strafe, an deren Stelle sie tritt, wenn es sich um eine durch das Gesetz mit Strafe bedrohte Tat handelt. So aufgefaßt, fällt der Gegensatz von Strafe und Erziehung fort; die *Strafe ist,* jedenfalls soweit sie sich auf Jugendliche bezieht, in erster Linie *eine Erziehungsmaßnahme.*

Hier taucht sofort die Frage auf, ob diese Auffassung der Strafe als Erziehungsmaßnahme nicht im Widerspruch steht zu dem üblichen Begriff der Strafe, zu ihrer Vergeltungsfunktion oder sonstigen mit ihr untrennbar verbundenen Zwecken. Es wird darum die nächste Aufgabe sein, festzustellen, welche Bedeutung den anderen Strafzwecken bei der Jugendstrafe zuzumessen ist, wenn der Erziehungsgedanke als ihr Hauptprinzip angesehen wird. Diese Überlegungen sollen sich nicht nur auf die Verhängung und Durchführung der Gefängnisstrafe beziehen, sondern auch auf die Strafe im allgemeinen und speziell auf die Disziplinarstrafe im Jugendgefängnis, um dadurch spätere Wiederholungen zu vermeiden. [2]

---

1 Wenn in dieser Arbeit von Jugendlichen gesprochen wird, so sind damit allgemein alle Minderjährigen im Alter von 14-21 Jahren gemeint. Soll es sich nur um die Jugendlichen im Sinne des JGG., die 14-18 jährigen handeln, so ist die immer besonders erwähnt.

2 Siehe S. 69.

Die Frage der *Vergeltung* führt in das Gebiet der Straftheorien und des Streites der verschiedenen Strafrechtsschulen. Sie kann hier nur gestreift werden. "Die Schwierigkeit [3] auf diesem Gebiet zu einer Klarheit und Verständigung zu kommen, liegt nicht darin, daß es sich hier letzten Endes um einen Kampf von Weltanschauungen handelt - das ist zwar oft behauptet worden -, sondern in der Vieldeutigkeit des Begriffs der Vergeltung." In den von Birkmeyer und Nagler herausgegebenen "Kritischen Beiträgen zur Strafrechtsreform", die die alte, klassische Auffassung des Strafrechts gegenüber der sogen. soziologischen oder modernen Schule verteidigen wollen, finden sich ganz verschiedene Auffassungen des Begriffes der Vergeltung. Man vergleiche die Ansichten von Birkmeyer, Beling, Köhler, Nagler, Rich. Schmidt untereinander und mit den Ansichten, die Merkel und neuerdings v. Hippel über die Vergeltungsidee entwickelt haben, so wird man erkennen, daß der Hauptgrund des Streites über die Aufgaben der Strafe darin zu suchen ist, daß über das Anwendungsgebiet des Ausdrucks Vergeltung keine Klarheit besteht. Will man sich von solcher Unklarheit freihalten, so hat man zwei Kriterien als wesentlich für den Begriff aufzustellen:

Einmal hat man nur insoweit ein Recht, von "Vergeltung" bei der Strafe zu reden, als diese gefordert wird durch einen Trieb nach *Ausgleichung* eines durch das Verbrechen erzeugten psychischen Mißverhältnisses. Ob diesen Trieb der einzelne Verletzte, die ihm nahestehenden Angehörigen oder die ganze Rechtsgemeinschaft empfinden, ist für den Begriff gleichgültig. Dagegen liegt nicht mehr Vergeltungsstrafe vor, sobald der Staat Strafen androht oder verhängt zur *Wahrung seiner Autorität* und *zum Schutz der durch das Verbrechen angegriffenen Rechtsgüter*. Denn damit kommt zum Ausdruck, daß eben nicht das Vergeltungsbedürfnis, sondern die Rücksicht auf die staatliche Ordnung den Staat zu seiner Strafreaktion treibt. Daß dieses Bedürfnis nach Reaktion historisch und bis auf den heutigen Tag immer wieder einen Zusammenhang mit dem Vergeltungstrieb offenbart, steht fest. Aber niemand, der die Geschichte des Strafrechts und die Praxis der Strafandrohung und Verhängung von Strafen kennt, dürfte leugnen, daß das staatliche Strafbedürfnis ganz andere Wege einschlägt und durch ganz andere Erwägungen bestimmt wird als der Vergeltungstrieb. Von den Antragsdelikten und den Fällen der Privatklage abgesehen, macht der Staat heute sein Eintreten nicht davon abhängig, ob und wie groß ein Bedürfnis nach Vergeltung ist. Er straft in unzähligen Fällen, wo nicht das geringste Bedürfnis hierzu sich regt (Polizeidelikte), und ebenso oft liegt ein strafrechtlicher Tatbestand nicht vor, obwohl das Vergeltungsbedürfnis eines Verletzten ihn fordert. Aber auch wenn ein offenkundiges Vergeltungsbedürfnis durch Strafandrohung und Strafverfolgung befriedigt wird, ist niemals dieses Bedürfnis der tragende Grund für das Strafgesetz, die Strafverfolgung und das Strafurteil. Es wird vielmehr nur insoweit berücksichtigt, als ein *Schutzbedürfnis* für den Staat und die von ihm respektierten Rechtsgüter der Einzelnen oder der Gesellschaft dies fordern. Daraus folgt, daß im modernen Strafrecht jedenfalls die Vergeltung *nicht der oberste Zweck der Strafe* sein kann..." [4]

---

3 Die folgenden Ausführungen sind wörtlich einem mir freundlichst zur Verfügung gestellten Manuskripte von *Prof. Liepmann* entnommen.

4 Als zweites Kriterium für den Vergeltungsbegriff bezeichnet *Liepmann* die Forderung einer Äquivalenz zwischen Straftat und Strafe. Seine Ausführungen zeigen, daß und warum dies nicht möglich ist; sie brauchen im Zusammenhang dieser Arbeit nicht dargestellt zu werden.

Wenn für die staatliche Strafe im allgemeinen der Vergeltungsstandpunkt abgelehnt und die Hauptbetonung auf die Wahrung der Staatsautorität und den Schutz der durch das Verbrechen angegriffenen Rechtsgüter gelegt wird, so entsteht bei der Jugendstrafe die Frage, ob nicht auch das Staatsinteresse und das der Rechtsgüter hinter dem Erziehungsrecht und -bedürfnis der Jugendlichen zurücktreten mußten. Auf der Jugendgerichtstagung in Jena wurde aus diesen Erwägungen heraus die Forderung gestellt, für Jugendliche bis zum 18. Lebensjahre die staatliche Strafe überhaupt nicht anzuwenden. Die gleichen Gründe, die zur Heraufsetzung des Strafmündigkeitsalters auf 14 Jahre geführt haben, können auch für die Jugendlichen allgemein geltend gemacht werden und zu einer prinzipiellen Ablehnung der staatlichen Strafe für Jugendliche und damit des Jugendgefängnisses überhaupt führen, oder dazu, daß die staatliche Strafe auf ganz vereinzelte schwere Fälle, wie etwa Mord, Raub, Brandstiftung, zu beschränken sei, bei denen aber dann auch im Strafvollzug nicht mehr der Erziehungszweck in erster Reihe zu stehen habe.

Eine ganz andere Betrachtungsweise setzt ein, wenn man die Bedeutung der Strafe nicht vom Standpunkt des Verletzten oder des Staates, sondern *vom Standpunkt des Pädagogen*, d. h. im Interesse der Erziehung des Jugendlichen, betrachtet. Dazu muß zuerst ganz allgemein gefragt werden, ob die Strafe überhaupt in der Erziehung notwendig ist. In der modernen Pädagogik ist verschiedentlich die Meinung vertreten worden, daß der gute Erzieher ganz ohne Strafen auskommen müsse. Dagegen betont Foerster mit Recht, daß bei Jugendlichen und gefährdeten Charakteren "in der Begründung starker Hemmungsvorstellungen, in der Steigerung des Bewußtseins von festen Grenzen und Normen gegenüber der Impulsivität und der Zerfahrenheit des Innenlebens" eine Hauptaufgabe der Erziehung liege, und daß ohne Strafe diese Hemmungsvorstellungen kaum geschaffen werden können. [5] Eltern und Lehrer sollen Vertreter einer Autorität des sittlichen Prinzips sein [6]; die Strafe würde dann die Machtäußerung des Sittlichen gegen das Unsittliche im Kinde darstellen. Hinzu kommt der von Schleiermacher betonte Gesichtspunkt, daß das Kind, etwa beim Eintritt in die Schule, in ein ihm ursprünglich fremdes Gemeinwesen kommt und manche Neigungen mitbringt, die sich mit der neuen Form des Lebens nicht vertragen. Diesen Neigungen müssen Hemmungen entgegengesetzt werden, und "so tritt das Gesetz ein und damit verbunden die Strafen". [7] Auch in der Familie muß vieles gerügt und bestraft werden, weil die Rücksichtnahme auf die anderen Familienmitglieder, die Allgemeinheit, die Sitte usw. es verlangen. Man wird beim Kinde durchaus nicht immer eine ursprüngliche Empfindung für Störungen der Gemeinschaft voraussetzen können; so ist z. B. der Eigentumsbegriff etwas, was vielen Kindern anerzogen werden muß, während ihrem natürlichen Empfinden vielleicht ein vollkommener Kommunismus oder sogar krasser Egoismus entspricht. [8]

In gewisser Beziehung gelten diese Überlegungen auch für die ganze Erziehungsgemeinschaft und die Disziplinarstrafen im Jugendgefängnis, denn auch hier sollen objektive Werte und Forderungen gelten, auch hier soll die Sittlichkeit der oberste

---

5 L. 36, S. 13.

6 Vgl. das Kapitel: Vorfragen der sozialen Erziehungsarbeit.

7 L. 121, S.110.

8 *Kármán,* L. 70, S. 30, versucht sogar den Nachweis zu führen, daß alle Handlungen, welche wir heute "Diebstahl" nennen, einst sozial normale, erlaubte Handlungen waren. Vgl. auch *Hoffmann*, L. 60, S. 175 ff.

Maßstab sein. Allerdings werden hier, viel stärker als etwa in der Familie oder in der Schule, viele Vergehen nicht Verletzungen sittlicher Normen darstellen, sondern Übertretungen von Gesetzen, die den speziellen Zwecken des Gefängnisses dienen. Ein typisches Beispiel hierfür ist das *Entweichen* aus dem Gefängnis, das im allgemeinen nicht als etwas Unsittliches angesehen werden kann; denn nur selten wird die Gemeinschaftsbindung so stark sein, daß durch die Flucht wirkliche Werte zerstört werden. Man kann den jungen Menschen sehr wohl verstehen, der mit allen Mitteln versucht, seine Freiheit wiederzuerlangen, und ein kühner Ausbruch kann sogar unsere Hochachtung vor dem Jugendlichen steigern. Aber trotzdem muß er bestraft werden, denn es ist eben Aufgabe des Gefängnisses, die Gefangenen festzuhalten und zu erziehen, und es würde seine Aufgabe nicht erfüllen können, wollte es in solchen Fällen Straffreiheit gewähren. Hier wird es ganz deutlich, daß, obwohl keine sittlichen Werte verletzt werden, trotzdem bestraft werden muß.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen der staatlichen Strafe und der gewöhnlichen Erziehungsstrafe, wie sie sich am reinsten innerhalb der Familienerziehung darstellt, besteht darin, daß das heutige Recht mit seinen Gesetzen und Strafen nicht den Anspruch erhebt, Beleidigungen einer allgemein anerkannten sittlichen Ordnung durch entsprechende Vergeltungsmaßnahmen ausgleichen zu wollen. Hier liegt ein Fehler von Foerster, wenn er sagt: "Auch die strafrechtliche Vergeltung ist ja nur ein annäherndes Symbol für eine wirklich tiefere Korrektur des gestörten Gleichgewichts der sittlichen Ordnung". [9] Das Recht hat seine Selbständigkeit gegenüber der Religion schon in der Aufklärungszeit endgültig errungen; Recht und Moral begegnen sich zwar im Strafrecht, aber sie stellen doch selbständige Mächte dar. [10] Liepmann betont, daß der "in der Schuldbeurteilung liegende ethisch-soziale Maßstab nicht *das*, sondern nur *ein* Prinzip für die strafrechtliche Behandlung sein darf". [11]

Aus allem Gesagten muß der Schluß gezogen werden, daß die Berechtigung der staatlichen Bestrafung Jugendlicher und damit des Jugendgefängnisses sich im wesentlichen nicht herleitet aus dem Vergeltungsbedürfnis, auch nicht aus der Notwendigkeit, die Staatsautorität zu wahren und die Rechtsgüter zu schützen, sondern aus dem erzieherischen Interesse für den Heranwachsenden. *Der junge Mensch muß das Vorhandensein und die Unerbittlichkeit über ihm stehender Mächte anerkennen lernen und dazu bedarf es der Strafe, auch der staatlichen Strafe. Aus dem Recht des Kindes auf Erziehung ergibt sich das Recht des Staates, zu strafen, als eine Form staatlicher Erziehung.*

Foerster versucht weiterhin, durch die *Sühne,* d. h. eine Vergeltung, die vom *Täter* verlangt wird, die staatliche Rechtsordnung zu rechtfertigen, da sie "diesem ganz persönlichen Verlangen der gesunden Seele nach solcher Ausgleichung rechtlichen Ausdruck gibt". [12] Mir scheint es vorläufig noch durchaus fraglich zu sein, ob ein solches Sühnebedürfnis im allgemeinen [13] und speziell beim verwahrlosten Jugendli-

---

9 L. 36, S. 22.

10 Vgl. *v. Hippel,* L. 57, S. 6-8.

11 L. 87, S. 8.

12 L. 36, S. 23.

13 Es soll selbstverständlich nicht geleugnet werden, daß es Kinder gibt, bei denen das Sühnebedürfnis durchaus vorhanden ist. *Stern* bringt in der Psychologie der frühen Kindheit (L. 134, S.

chen seinen Straftaten gegenüber vorhanden ist. In meiner praktischen Tätigkeit ist mir dies Sühnebedürfnis der jugendlichen Strafgefangenen niemals klar entgegengetreten und mir sind auch einwandfreie Beobachtungen darüber nicht bekannt. [14]

Es ist durchaus wünschenswert daß hierüber eingehende Untersuchungen angestellt werden; *vorläufig reichen jedenfalls unsere Kenntnisse und Erfahrungen nicht aus, um die staatliche Strafe wesentlich auf dem eigenen Sühnebedürfnis aufbauen zu können.*

Gehen wir nun einmal von der Annahme aus, daß es wirklich allgemein ein reines Sühnebedürfnis gäbe, das sich etwa in Gewissensbissen äußert, so müssen wir fragen, ob eine Beruhigung des Gewissens nur durch Strafe eintreten kann. Eine selbstgewünschte Strafe, wie sie etwa der Mörder verlangt, von dem Foerster [15] berichtet, kann zweifellos *eine* Form der Beruhigung sein; eine andere Möglichkeit wäre einfache oder verstärkte Wiedergutmachung; oder eine Verfehlung könnte durch eine tiefgehende Überlegung oder Aussprache ihre innere Erledigung finden, dadurch, daß der Betreffende Klarheit über die Gründe seiner Fehltat erhält und den Entschluß zur Besserung faßt. Aus diesen Überlegungen geht schon hervor, daß durchaus verschiedene Möglichkeiten denkbar sind, um das Gewissen zu beruhigen, und dieses durchaus nicht immer auf die Strafe dringen muß. Wahrscheinlich liegen hier starke typische und individuelle Unterschiede vor.

Auf jeden Fall wird das Schuld*bewußtsein* Voraussetzung jeglichen Sühnebedürfnisses sein müssen; es genügt aber nicht, daß man weiß, daß irgendeine Tat verboten ist, denn damit ist noch nicht gesagt, daß man sie auch als schlecht oder verachtenswert empfindet. Hinzu kommt, daß bei Berücksichtigung aller Umstände von einer wirklichen individuellen Schuld des einzelnen in vielen Fällen, die von dem Staat bestraft werden müssen, nicht gesprochen werden kann. Oft wird auch dem jungen Menschen das wirklich Strafbare seiner Tat erst voll bewußt, wenn er auf Grund einer systematischen und sinnvollen Erziehung befähigt wird, höhere Werte überhaupt zu erfassen. Erst von einem höheren Standpunkt aus ist manche Straftat verwerflich; und nur der ist unsittlich zu nennen, der, auf einer höheren Stufe stehend, wieder in eine tiefere zurückfällt, und erst dann kann, wenn überhaupt, ein Sühnebedürfnis entstehen. In diesem Sinne kann darum auch nur von einer *Erziehung zum Sühnebedürfnis* gesprochen werden, indem versucht wird, den Zögling auf eine sittliche Höhe zu bringen, die ihn seine Straftat als unsittlich empfinden läßt. Doch muß sich der Gefängnisbeamte davor hüten, den Jugendlichen möglichst bald und eindringlich davon überzeugen zu wollen, daß er ein Verbrecher sei und daß er Reue und Sühnebedürfnis empfinden müsse. Diese lassen sich, wenn überhaupt, nicht losgelöst von einer allgemeinen sittlichen Bildung anerziehen, und nur innerhalb dieser kann es in besonders guten Augenblicken angebracht sein, auch einmal mißbilligend von der Straftat selbst zu sprechen. Wer die große Empfindlichkeit der Gefangenen kennt, wird aber auch dann immer sehr vorsichtig sein, um nicht ihr mühsam erworbenes Vertrauen wieder zu verlieren.

---

342 f.) einige Beispiele dafür, daß das Sühnebedürfnis bei Kindern schon früh zum Ausdruck kommen und pädagogisch verwertet werden kann.

14 *Fränkel,* L. 68, S. 46, sagt, vielleicht etwas übertrieben: Der Verurteilte hat das Sühneverlangen sicher nicht. "Ich habe noch niemals einen Jugendlichen mir zurufen hören: `Ach, bitte, verurteilen Sie mich !´ – oder: `Verurteilen Sie mich möglichst hoch !´ Würde er das tun, so würde ich sofort zum Psychiater schicken. Ich habe noch niemals dazu Veranlassung gehabt."

15 L. 36, S. 21.

Daß die *Abschreckung*, sowohl durch Androhung wie auch als Vollstreckung der staatlichen Strafe erhebliche Wirkung hat, kann wohl kaum bestritten werden, und sicherlich werden viele Straftaten darum nicht begangen, weil die Furcht vor der Strafe ihre Durchführung verhindert. Dies gilt im besonderen Maße bei Jugendlichen, denen oft jeder sittliche Halt, jede Norm fehlt, die entweder ganz gedanken- und ziellos durch das Leben gehen, oder denen alle Werte fraglich geworden sind. Hier müssen sowohl im gesellschaftlichen Leben, als auch in den Erziehungsgemeinschaften Grenzen aufgerichtet werden, die nötigenfalls mit Gewalt, also mit Strafandrohungen, bzw. Strafen, verteidigt werden müssen. Es wird aber nicht immer so sein, daß lediglich die Furcht vor der Strafe die Straftat nicht zur Ausführung kommen läßt, sondern sie wird unter Umständen nur eines der hindernden Motive sein, die zusammen stärker sind als die Motive, welche zur Tat reizen.

Bei der Abschreckungsstrafe kommt es auch wieder darauf an, in welcher Erziehungsgemeinschaft sie zur Anwendung gebracht wird. In der Familie wird man unter günstigen Umständen ganz darauf verzichten können, was in der Schule schon kaum durchführbar sein wird und ganz bestimmt nicht in einem Jugendgefängnis mit seinen besonders schwierigen Zöglingen und den übergroßen Reizen, die enggezogenen Grenzen des Erlaubten zu überschreiten. Hier können wir ebensowenig auf die Abschreckungsstrafe verzichten, wie es der Staat kann. Es braucht aber wohl nicht besonders betont zu werden, daß es Aufgabe der Pädagogen sein muß, mit fortschreitender Erziehung des einzelnen und der Gemeinschaft immer mehr die positiven Motive zu betonen, so daß bei Beendigung der Gefängniserziehung nicht die Angst vor Strafe, sondern die Einsicht in die gesellschaftlichen Zusammenhänge und in die Notwendigkeit staatlicher Regelung oder sittliche Motive den Zögling bewegen müssen, ein geregeltes und wertvolles Leben zu führen. "Es muß demnach die Strafe in der Erziehung so konstruiert werden, daß von selbst schon hervorgeht, daß sie eine abnehmende Größe ist". [16]

Wenn so der Abschreckung im Rahmen der Strafzwecke eine ziemliche Bedeutung eingeräumt wird, so muß man sich doch auch ihre praktischen *Grenzen* vergegenwärtigen. Man muß fragen, ob die alte Gefängnis- und Zuchthausstrafe derart gewirkt hat, daß die Bestraften so abgeschreckt waren, daß sie keine weiteren Straftaten mehr begingen. Daß dies keineswegs der Fall ist, beweisen die außerordentlich hohen Rückfallziffern, für die zweifellos zu einem beträchtlichen Teil die Wirkungslosigkeit des Aufenthaltes in einer Strafanstalt verantwortlich gemacht werden muß. Es wurden "von je 1.000 der im Jahre 1902 Verurteilten innerhalb der nächsten zehn Jahre nicht weniger als 2/5 von neuem bestraft". "Von den 41.699 Personen, die im Jahre 1902 nach fünf oder mehr Vorstrafen verurteilt worden sind, wurden im Verlaufe der nächsten zehn Jahre 83,5 % von neuem verurteilt. Das kann nicht anders gedeutet werden, als daß mit verschwindender Ausnahme alle wieder rückfällig geworden sind. [17] Diese Zahlen sprechen eine zu deutliche Sprache, als daß nicht versucht werden müßte, mit aller Kraft die Reform des Strafvollzugs vorwärts zu treiben. Es kann nicht oft genug betont werden, daß diese Bestrebungen nicht etwa nur aus humanisierenden Tendenzen des Pädagogen hervorgewachsen sind, sondern daß es sich um eine staatliche Notwendigkeit von größter Bedeutung handelt, und daß es außerdem auch eine wichtige finanzielle Frage ist, ob es gelingt, die Rückfallziffern zu verringern. Schon in dem starken Versagen des alten Strafvollzuges liegt eine ge-

16 *Schleiermacher*, L. 121, S. 537.

17 *Aschaffenburg*, L. 5, S. 245.

nügende Rechtfertigung dafür, andere Mittel der Verbrechensbekämpfung, hier also die Erziehung des Verbrechers, zur Anwendung zu bringen.

Gegen den Vorschlag des Erziehungsstrafvollzuges werden oft, auch von wohlwollender Seite, schwere Bedenken zum Ausdruck gebracht. Man meint: wenn im Jugendgefängnis nur erzogen werden soll, so werden es die Gefangenen in der Anstalt besser haben als in der Freiheit, und es wird in ihnen der Gedanke entstehen, daß man ruhig eine Straftat begehen könne, da dies schlimmstenfalls einen angenehmen Aufenthalt im Jugendgefängnis zur Folge haben könnte. Dadurch wäre das Jugendgefängnis seiner abschreckenden Wirkung gänzlich entblößt und die direkte Folge müßte ein Ansteigen der Kriminalität sein. Dieser Gedanke liegt zweifellos nahe und beschäftigt auch den Gefängnisreformer selbst oft, besonders wenn wieder einmal größere Mißerfolge eingetreten sind. Nichtsdestoweniger sind diese Überlegungen falsch, denn sie beruhen auf einer unrichtigen Einschätzung der Wirkung der Freiheitsentziehung, die auch bei dem Erziehungsgefängnis voll aufrecht erhalten wird. *In diesem Moment der Freiheitsentziehung liegt der strafende Charakter des Gefängnisses* und hier "gilt der Satz, daß der Verlust des kostbarsten Gutes, der Freiheit, auch durch verhältnismäßig großen Komfort in den Strafanstalten nicht aufgewogen wird...."[18] Alle anderen Verschärfungen der Freiheitsstrafe durch besondere Härten und Entbehrungen sind ungerechtfertigt und widerstreben dem Erziehungsgedanken. Im Verfolg dieser Arbeit wird sich erweisen, daß es ganz falsch wäre, wollte man als das Wesen des Erziehungsgefängnisses die Lockerung der Zucht und die Gewährung von Freiheiten ansehen.[19] *Es liegt im Sinne einer richtig verstandenen Gefängnispädagogik, daß jede Erleichterung, die dem Gefangenen gewährt wird, nur die Folge einer stärkeren Anspannung und einer sittlichen Leistung ist, die auf dem Wege zu einer tiefgehenden inneren Umwandlung liegen.* So werden in einem Erziehungsgefängnis an den Gefangenen viel stärkere Anforderungen, besonders auch an seine geistige und körperliche Arbeitskraft gestellt, als in den gewöhnlichen Strafanstalten. Hinrager berichtet: "Das Leben der Gefangenen in Elmira ist harte Arbeit in jeder Hinsicht, und es ist eine allgemein bekannte Tatsache, daß die Gefangenen das Staatsgefängnis der Elmiraanstalt vorziehen, ja in letzterer oft sich als unverbesserlich betragen, um als solche nach einem Staatsgefängnisse transferiert zu werden.[20] Wohl kommt es vor, daß für einen Gefangenen die Strafhaft die wertvollste Zeit seines bisherigen Lebens war. Aber das soll auch nicht verhindert werden, denn wenn ein Jugendlicher im Gefängnis wirklich eine sittliche Umwandlung erlebt hat, wird er vielleicht mit Dankbarkeit auf diese Zeit zurückschauen, aber gerade er wird niemals wieder ins Gefängnis zurückkommen wollen. Es soll auch nicht bestritten werden, daß es Menschen gibt, auf die der Strafvollzug weder abschreckend noch erziehend wirkt, und die ganz gern wieder ins Gefängnis zurückgehen. Aber solche hat es auch schon im alten Strafvollzug gegeben und wird es immer geben und es wäre vollkommen verkehrt, wollte man dieser Ausnahme wegen

---

18 *Freudenthal*, L. 44, S. 289. - *Obermaier* muß sich gegen ähnliche Angriffe auf sein Reformgefängnis wehren (L. 105, S. 46). *"Die Entziehung der Freiheit auf kürzere oder längere Zeit ist für jeden Menschen die härteste Strafe*, und für den sonst ungebunden gewesenen Verbrecher gibt es anfangs und oft lange Zeit keine größere Qual, als daß er sich an strenge Ordnung, in die enthaltsame und gezwungene Lebensweise meiner Besserungsanstalt fügen muß. Dieses zur Beruhigung für solche, welche etwa meinen möchten, daß ohne Kopf abrasieren, Kettenschmieden und verschiedenfarbiges Kleidertragen die Strafe keinen Wert und keine Kraft mehr habe."

19 Vgl. S. 45 f.

20 *Hintrager*, L. 56, S. 43, ebenso *Freudenthal*, L. 44, S. 288, und *Herr*, L. 52, S. 29.

den Erziehungs-strafvollzug ablehnen. Das Progressivsystem bietet zudem Möglichkeiten, solchen Gefangenen das Leben in der Strafanstalt zu erschweren und bei ihnen den Abschreckungsgedanken stärker zum Ausdruck zu bringen. So wird in der Thüringischen Vollzugsordnung bestimmt, daß ein Gefangener, der "nachgewiesenermaßen nur deshalb straffällig geworden ist, um in eine Strafanstalt zu kommen", länger in der ersten Stufe bleiben muß. [21]

Daß ein Nebenzweck der Strafe auch der *Schutz der Gesellschaft* sein muß, braucht hier nicht eingehender besprochen zu werden. Ob dieser Zweck bei der heutigen Regelung, abgesehen von sehr langfristigen Freiheitsstrafen, weitgehend erfüllt wird, muß fraglich erscheinen. Durch das Fehlen eines Verwahrungsgesetzes und der unbestimmten Verurteilung, gibt es keine Möglichkeit, einen Verbrecher auch nur einen Tag über die durch das Urteil festgesetzte Zeit zu internieren, selbst wenn man fest davon überzeugt ist, daß er das Gefängnis ungebessert verläßt und für die Gesellschaft eine stete Gefährdung bedeutet. Bei Jugendlichen ist diese Gefahr dadurch etwas verringert, daß sie nach Verbüßung ihrer Gefängnisstrafe bis zum 21. Lebensjahre in einer Fürsorgeanstalt untergebracht werden können. Hier setzen die Bestrebungen ein, die für solche Fälle ein Verwahrungsgesetz wünschen. Vossen drückt wohl die Meinung der überwiegenden Mehrzahl der Fachleute aus, wenn er zusammenfassend sagt: "daß die praktische Bedeutung einer gesetzlichen Bewahrungsmöglichkeit vom Standpunkt der Fürsorgeerziehung nicht so sehr in der Ausscheidungsmöglichkeit der unerziehbaren, minderjährigen Zöglinge, als vielmehr in der weiteren Bewahrungsmöglichkeit der großjährigen Zöglinge besteht". [22]

Die *Unschädlichmachung,* die auch oft als ein Zweck der Strafe genannt wird, darf bei den Jugendlichen, die ins Gefängnis kommen, grundsätzlich keine Rolle spielen. *Im Jugendgefängnis darf es keine Unerziehbaren und Hoffnungslosen geben* , denn wer nicht den Schutz des JGG genießt, das im § 3 bestimmt, daß ein Jugendlicher, der eine mit Strafe bedrohte Handlung begeht, nicht strafbar ist, "wenn er zur Zeit der Tat nach seiner geistigen und sittlichen Entwicklung unfähig war, das Ungesetzliche der Tat einzusehen oder seinen Willen dieser Einsicht gemäß zu bestimmen", muß grundsätzlich als erziehbar angesehen werden [23]. Bei Minderjährigen, die über 18 Jahre alt sind, ist die Lage bedeutend schwieriger, da Unerziehbare dieser Altersstufe leichter zu einer Gefängnisstrafe verurteilt werden, weil für sie als Strafausschließungsgrund nur § 51 StGB in Betracht kommt.

Die Untersuchung über die Zwecke der Jugendstrafe hat zu folgendem Ergebnis geführt:

Dem Vergeltungszweck im obigen Sinne darf eine wesentliche Bedeutung bei der Bestrafung Jugendlicher, besonders aber beim Strafvollzug, nicht zugemessen werden. Auch der Schutz der Staatsautorität und der Rechtsgüter kann die Jugendstrafe nicht unbedingt rechtfertigen, denn der Jugendliche darf nicht als vollentwickelter und vollverantwortlicher Mensch angesehen werden; er hat in erster Linie ein Recht auf und ein Bedürfnis nach Erziehung. So muß die Erziehung den vorherrschenden Zweck der Strafe darstellen. Das Recht des Staates, einen Jugendlichen zu strafen, ergibt sich aus seiner Pflicht, ihn zu erziehen. Wie im allgemeinen die Erziehung, so

---

21 L. 28, S. 49, 1.

22 L. 138, S. 71; vgl. auch *Mönkemöller* , L. 99.

23 Ebenso *Francke,* L. 39, S. 20 f.

kann auch der Staat dabei nicht ohne Strafe auskommen. Es gehört zu den Aufgaben der Erziehung, dem Heranwachsenden Achtung vor dem Wert und der Autorität über ihm stehender Mächte nahezubringen, deren Anerkennung unter Umständen, *im Interesse der Erziehung des Jugendlichen*, erzwungen werden muß.

Die anderen besprochenen Strafzwecke - soweit ihre Berechtigung anerkannt wurde- brauchen nicht im Gegensatz zur Erziehung zu stehen, sondern sollen nach Möglichkeit in ihren Dienst gestellt werden. Es kann aber wohl vorkommen, daß die verschiedenen Zwecke direkt entgegengesetzte Mittel verlangen und dann kann es nicht mehr zweifelhaft sein, daß in allen Fällen, in denen ein Konflikt zwischen ihnen eintritt, der Erziehungszweck den Vorrang erhält. Dies wird die Grundlage unserer Stellungnahme bei allen Problemen sein, die weiterhin behandelt werden.

2. Jugendgefängnis und Gesetzgebung

Es entsteht nun die Frage, ob sich gegen die Auffassung der Strafe und des Strafvollzugs, wie sie hier vertreten wurden, Widersprüche aus den entsprechenden Gesetzen, also besonders aus dem Jugendgerichts- und Jugendwohlfahrtsgesetz und den Grundsätzen für den Vollzug von Freiheitsstrafen ergeben.

Schon in bezug auf das Ziel könnte man grundsätzlich einen Unterschied herausarbeiten, wenn man, wie Ellger, als das Ziel der staatlichen Strafe die Legalität, als Ziel der Erziehung dagegen die Moralität setzt. Für die Praxis des Strafvollzuges kommt diese Unterscheidung aber kaum in Betracht, und auch Ellger gibt zu, daß Resozialisierung und Charakterbildung sich wohl theoretisch voneinander unterscheiden lassen, praktisch aber unlösbar miteinander verbunden sind, und daß für die Erreichung des Ziels der Resozialisierung die Einwirkung auf den Charakter die Vorbedingung sei.[24]

Den gesetzlichen Bestimmungen widerspricht es durchaus nicht, wenn im Gefängnis in erster Linie der Erziehungsgedanke betont wird. Im Jugendgerichtsgesetz wird ausdrücklich bestimmt, daß der Strafvollzug gegen einen Jugendlichen so zu bewirken ist, daß seine Erziehung gefördert wird. [25] Es ist bedeutsam, daß die Reichstagsvorlage noch hinzugefügt hatte: "unter Wahrung des Ernstes der Strafe, daß dieser Zusatz aber vom Reichstagsausschuß gestrichen wurde. Radbruch [26] führte dazu im Reichstag aus, daß auch die Erziehung eine ernste Sache sei und der Zusatz [27] nur den Sinn haben könnte, den Vergeltungszweck der Strafe zu betonen. Es muß auch hier wiederholt werden, daß der Strafcharakter der Gefängnisstrafe lediglich in der Entziehung der Freiheit liegen kann, daß der Strafvollzug als solcher aber durchaus frei sein muß von nebenabsichtlicher Vergeltung und sein Hauptaugenmerk auf die Erziehung zu richten hat. Die Bestimmung des JGG über die Erziehung im Jugendstrafvollzug wird in den GVF [28] wiederholt, sie wird sogar, zusammen mit fast

---

24 L. 31, S.39.

25 § 16 Abs. 1.

26 Nach *Kiesow*, L. 75, S. 122 f.

27 *Ellger*, L. 33, S. 27, äußert Bedenken gegen die Auslassung dieses Satzes.

28 § 196.

allen Vorschriften, die sich auf die Jugendlichen im Alter von 14 - 18 Jahren beziehen, auch auf die Minderjährigen, die über 18 Jahre alt sind, ausgedehnt. [29]

Der Vollständigkeit halber sei hier noch angeführt, daß das *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz* den Erziehungsgedanken selbstverständlich durchaus vertritt.

Wenn so festgestellt werden konnte, daß die hier vertretenen Ansichten nicht im Widerspruch zu den Gesetzen stehen, so handelt es sich auch bei der folgenden Forderung nicht um einen Gegensatz, sondern nur um den Wunsch einer Erweiterung des Jugendgerichtsgesetzes. Francke [30] hat festgestellt, daß die Verwahrlosungsgefahr bei den "Achtzehnjährigen", d. h. den Minderjährigen im Alter von 18 - 21 Jahren, am stärksten ist. Ihre Verwahrlosung wird fast ausschließlich mit strafrechtlichen Mitteln bekämpft, doch sprechen psychologische und pädagogische Erfahrungen dafür, daß auch hier Erziehungsmaßnahmen erfolgreich sein können. Durch die Heraufsetzung des Fürsorgeerziehungsalters auf Grund des RJWG [31] entsteht die Schwierigkeit, daß bei den achtzehnjährigen Kriminellen Strafrichter und Vormundschaftsrichter nicht voneinander Bescheid wissen, so wie es bei den Jugendlichen bis zur Einrichtung der Jugendgerichte der Fall war. Dringend zu fordern ist, daß das JGG in dem Sinne geändert wird, daß in Übereinstimmung mit dem RJWG die Altersgrenze mindestens auf das 20. Lebensjahr heraufgesetzt wird. Nicht unterschiedlose Behandlung von Jugendlichen und Achtzehnjährigen wird gefordert, sondern daß die letzteren stärkstens auch in den Kreis der erzieherischen Fürsorge gestellt werden, wenn der Kampf gegen die Verwahrlosung überhaupt Erfolg haben soll. Diese Forderungen von Francke müssen auch vom Standpunkt des Gefängnispädagogen durchaus unterstützt werden. [32]

3. Jugendgefängnis und Fürsorgeerziehungsanstalt

Das Verhältnis der Jugendgefängnisse zu den Fürsorgeerziehungsanstalten führt praktisch immer wieder zu Schwierigkeiten. Gemeinsam ist ihnen, daß beide Erziehungsanstalten sein sollen; sie unterscheiden sich grundsätzlich scharf dadurch, daß die Verurteilung zu Gefängnis eine Strafe darstellt, die Überweisung in die Fürsorgeerziehungsanstalt dagegen eine reine Erziehungsmaßnahme, die keinen Strafcharakter trägt. Dies zeigt sich hauptsächlich darin, daß der größere Teil der Fürsorgezöglinge gar nicht vom Strafrichter überwiesen wird und viele nicht kriminell sind. Auf der anderen Seite sind es bei den Jugendlichen, die vor den Strafrichter kommen, nur wenige, bei denen ganz klar und eindeutig Rücksichten der Generalprävention eine Gefängnisstrafe fordern. Bei der Mehrzahl der Fälle ergibt sich für den Jugendrichter die Frage, ob er einen Jugendlichen ins Gefängnis oder in die Fürsorgeerziehungsanstalt schicken soll, vorausgesetzt, daß er überhaupt Anstalts-behandlung für erforderlich hält und ihm nicht andere Erziehungsmaßnahmen angebrachter erscheinen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich hauptsächlich auf diese Kategorie krimineller Jugendlicher, bei denen es nicht ganz klar ist, ob sie dem Gefängnis oder

---

29 § 212.

30 L. 40.

31 §§ 63 und 72.

32 Vgl. S. 17 f.

der Fürsorgeerziehungsanstalt überwiesen werden sollen und die jetzt mehr oder weniger systemlos in eine dieser beiden Anstalten geschickt werden, oder zwischen Gefängnis und Fürsorgeanstalt hin und her wandern. Daß eine solche Regelung meist nicht im Erziehungsinteresse des Jugendlichen liegt, braucht nicht weiter ausgeführt zu werden.

In bezug auf die Straftaten, um derentwillen diese Zöglinge hier oder dorthin gekommen sind, lassen sich keine typischen Unterschiede feststellen. Von den örtlichen Verhältnissen, besonders der Eignung der in Betracht kommenden Anstalten, und von der persönlichen Ansicht des Jugendrichters hängt es oft ab, ob ein Jugendlicher in eine Fürsorgeerziehungsanstalt oder ins Gefängnis geschickt wird. Auch der Versuch, spezifische persönliche Unterschiede zwischen kriminellen und den anderen Zöglingen herauszufinden, wird in der Praxis weder möglich sein, noch aus erzieherischen Gründen gefordert werden müssen. So sagt Backhausen [33], daß die sogenannten Unbescholtenen im Anstaltswesen manchmal viel schlimmer seien, als die kriminell Vorbestraften. Daß die Jugendlichen selbst oft das Gefängnis der Fürsorgeerziehungsanstalt vorziehen, ist allgemein bekannt. [34]

Wenn von allen Zufälligkeiten abgesehen wird, so bleiben drei grundsätzliche Schwierigkeiten, die es zur Zeit unmöglich machen, das gegenseitige Verhältnis der beiden Anstaltstypen organisatorisch und pädagogisch wirklich fruchtbar zu gestalten.

Erstens: ein Jugendlicher, der zu einer Gefängnisstrafe verurteilt wird, weiß auf Tag und Stunde genau, wann er entlassen wird, während der Fürsorgeerziehungsbeschluß praktisch einer relativ bestimmten Verurteilung gleichkommt [35], denn die Möglichkeit ist vorhanden, daß er bis zu seinem 21. Jahre in der Anstalt bleibt. Aus dieser Überlegung darf nun nicht der Schluß gezogen werden, daß auch die Fürsorgeerziehung bestimmt begrenzt werden soll, denn am Anfang der Erziehung kann nicht gesagt werden, wie lange sie dauern wird. Eine Lösung ist hier nur denkbar, wenn bei der Gefängnisstrafe für Jugendliche die relativ bestimmte Verurteilung eingeführt wird. [36]

Zweitens: Die Fürsorgeerziehung kann nach § 63 RJWG bis zum 20. Lebensjahre ausgesprochen werden, sie endigt mit dem Eintritt der Volljährigkeit (§ 72), also meist mit dem 21. Lebensjahre, falls sie nicht früher aufgehoben wird. Das JGG dagegen gilt nur für Jugendliche, die noch nicht 18 Jahre alt sind (§ 1); für die über 18 Jahre alten Minderjährigen gelten also bei der Verurteilung nicht mehr die Erziehungsgrundsätze des Jugendgerichts, während die GVF den erzieherischen Strafvollzug auf alle Minderjährigen ausdehnen. Aus diesen Gegensätzlichkeiten müssen sich Schwierigkeiten ergeben, die nur durch gesetzliche Änderungen des JGG im oben besprochenen Sinn [37] zu lösen sind.

---

33 L. 68 S. 80.

34 Vgl. *Behnke*: "Lieber ins Gefängnis als in die Fürsorgeanstalt." L. 8.

35 Ebenso sagt *Kriegsmann*, L. 68, S. 36: Wir haben das Prinzip des relativ bestimmten Strafurteils heute "schon in der Fürsorgeerziehung, soweit sie Anstaltserziehung ist".

36 Vgl. S. 85.

37 Siehe S.16

Drittens: Der Versuch einer reinlichen Scheidung zwischen Strafe und Erziehung läßt sich theoretisch wohl ohne weiteres machen, indem man sagt, daß es sich bei der Freiheitsentziehung der Gefängnisstrafe um ein bezwecktes Übel, bei der Überweisung in die Fürsorgeerziehungsanstalt aber nur um ein unvermeidliches Übel handelt [38], aber praktisch ist der Unterschied für den Jugendlichen oft sehr gering. Kommen auch bei der Gefängnisstrafe das Entehrende und die Schwierigkeiten durch die Eintragung in das Strafregister hinzu, so empfinden die meisten kriminellen Jugendlichen diese Unterschiede nicht, um so mehr als auch das Jugendgefängnis eine Erziehungsanstalt sein soll. Es kann nicht geleugnet werden, daß die Erziehungsmaßnahme der zwangsweisen Überweisung in eine Fürsorgeerziehungsanstalt für den Jugendlichen fast immer eine Strafe darstellt. Ebenso verhält es sich mit den anderen Erziehungsmaßnahmen des § 7 JGG, wie der Überweisung in die Zucht der Erziehungsberechtigten, der Auferlegung besonderer Verpflichtungen und der Schutzaufsicht.

Trotz dieser zugegebenen Schwierigkeiten werden m. E. *praktische* Möglichkeiten einer Verbindung zwischen diesen Anstalten gefunden werden können, und was besonders wichtig ist, sie sind unbedingt notwendig. Es wäre eine Regelung möglich, bei der sowohl Gefängnis als auch Fürsorgeerziehungsanstalt gleichermaßen als Erziehungsstätten angesehen werden, die sich hauptsächlich durch verschieden starke Abtrennung des Zöglings von der Außenwelt unterscheiden; während er im Gefängnis vollkommen seine Freiheit verliert, wird dies in der Fürsorgeerziehungsanstalt in geringerem Maße der Fall sein. Damit Hand in Hand geht eine strengere Behandlung im Gefängnis, die aber durch das Progressivsystem wieder ausgeglichen wird. Es mußte dann in der obersten Stufe des Jugendgefängnisses die Behandlung der Gefangenen und die Freiheit, die ihnen gelassen wird, derart sein, daß diese Stufe einen Übergang zur Fürsorgeerziehungsanstalt bilden kann. [39] Die Fürsorgeerziehungsanstalt wäre also gewissermaßen in besonders dazu geeigneten Fällen die oberste Progressivgruppe im System des Jugendgefängnisses. Für den Jugendrichter wäre dann für seine Entscheidung in erster Linie maßgebend, welche Erziehungsanstalt im Einzelfall die besseren Erfolgsaussichten biete. [40] Das Jugendgefängnis würde damit in das System der differenzierten Fürsorgeerziehungsanstalten [41] eingeordnet werden.

Hiermit würden sich auch die Fürsorgeerziehungsanstalten einverstanden erklären können, und diese Regelung würde sie nicht hindern, danach zu streben, immer mehr das Odium der Strafanstalt zu verlieren und sich immer mehr den Landerziehungsheimen anzuähneln.

---

38 Vgl. *v. Hippel,* L. 57, S. 528.

39 Ähnlich hält auch *Gregor* (L. 47, S. 69) eine Kombination für möglich, indem bei längerer Verurteilung, etwa nach der halben Zeit, erwogen wird, ob der Jugendliche nach der Erziehungsanstalt beurlaubt werden soll.

40 Ebenso sagt *Freudenthal* (L. 44, S. 271): "Der Richter wird, je nach Lage des Einzelfalles, die Erziehungsmaßregel oder die Strafe, anders ausgedrückt, die mildere oder die strengere Freiheitsentziehung, verhängen".

41 Vgl. *Hartmann* (L. 51).

Sie würden auch dadurch von manchen Elementen, wenigstens soweit es sich um *kriminelle* Zöglinge handelt, befreit werden können, die sie jetzt zwingen, ihre Methoden der Behandlung und besonders der Sicherung denen des Gefängnisses anzugleichen. Bei einer so engen Zusammenarbeit würde sich auch die Notwendigkeit ergeben, die Anstalten ganz genau aufeinander einzustellen. Die Trennung müßte ganz klar und eindeutig sein und das Gefängnis damit als das größere Übel aufgefaßt werden, so daß der Wunsch, lieber ins Gefängnis als in die Fürsorgeerziehungsanstalt nicht mehr laut werden könnte. Die Zöglinge würden eine solche Regelung auch durchaus verstehen und als gerecht empfinden und ihre Begriffe können sich dann nicht mehr verwirren, wie bei dem jetzigen Zustand, bei dem sie, neben der Tatsache der bestimmten Verurteilung, unter Umständen im Gefängnis besser behandelt und reichlicher verpflegt werden, mehr Briefe schreiben dürfen oder andere Vorteile der Erziehungsanstalt gegenüber genießen; womit übrigens durchaus nicht gesagt ist, daß die Schuld an diesem Mißverhältnis immer dem Gefängnis zuzumessen wäre.

Bei dieser Regelung könnten unter Umständen die oft gewünschten und in einem richtigen Progressivsystem auch notwendigen, besonderen Zwischenanstalten [42] in Wegfall kommen und der heute noch so gefährliche und krasse Übergang von Gefängnis und Freiheit würde trotzdem abgeschwächt werden.

Es darf aber nicht vergessen werden, daß eine Regelung, wie sie hier vorgeschlagen worden ist, nur dann von größerer praktischer Bedeutung sein kann, wenn einerseits das Jugendgerichtsgesetz auch auf die "Achtzehnjährigen" in dem von Francke vorgeschlagenen Sinne ausgedehnt wird, andererseits für alle Minderjährigen die relativ bestimmte Verurteilung eingeführt wird.

Zum Schluß dieses Kapitels soll noch zu den diesbezüglichen Vorschlägen Foersters und Noppels kurz Stellung genommen werden. Wenn Foerster verlangt: "Erst Strafe, dann Erziehung" [43], so ist das nur zu verstehen, wenn man sich die Bedeutung, die das Sühneprinzip für ihn hat, vergegenwärtigt. Es ist aber schon oben gezeigt wor Erziehungsanstalt im Einzelfall die besseren Erfolgsausssichten biete.den, daß auf diesem Prinzip die Gefängnisstrafe nicht aufgebaut werden darf und wir uns mit der Trennung von Strafe und Erziehung durchaus nicht einverstanden erklären können. Eine Verfeinerung der Strafpraxis, wie sie Foerster wünscht [44], ist bei Aufrechterhaltung der von ihm vertretenen Trennung vielleicht theoretisch, aber nicht praktisch möglich. Hat man sich einmal grundsätzlich für die Erziehung im Gefängnis entschlossen, so darf man nicht immer wieder vor allen möglichen pädagogischen Maßnahmen, die wohl oft ungewöhnlich für ein Gefängnis sein mögen, aber notwendig sind, zurückschrecken. Es geht auch nicht an, wie es schon versucht worden ist, eine scharfe Trennung zwischen "Polizei" und "Pädagogik" einzurichten, derart, daß so lange der Lehrer oder Geistliche sich mit den Gefangenen beschäftigt, erzogen wird, während in den anderen Zeiten der Wachtmeister den Gefangenen den Ernst des Strafvollzuges zum Bewußtsein bringt. Dies geht vor allen Dingen nicht bei einer Erziehung, wie sie weiterhin beschrieben werden soll. *Ein einheitlicher pädago-*

---

42 Vgl. S. 80.

43 L. 36, S. 28.

44 L. 36, S. 41.

gischer Geist muß das ganze Gefängnis durchziehen und es darf nichts geben, was nicht von hier aus bestimmt werden könnte [45].

Zweifellos hat aber Foerster als Erzieher Recht, wenn er sich mit aller Kraft dagegen wehrt, daß man umgekehrt sagt: "Erziehung statt Strafe" und dann zu Konsequenzen kommt, wie etwa Kármán, der schreibt, daß "einst Zeiten kommen werden, in denen man Verbrecher und krankhaftes moralisches Verhalten in moralischen oder pädagogischen Kliniken, ganz ähnlich den medizinischen Kliniken, behandeln wird!" [46]

Eine grundsätzlich andere Stellung nimmt Noppel ein, der zwar auch sagt, "Erziehung statt Strafe", aber in einem Sinne, der tatsächlich wohl ziemlich mit dem in dieser Schrift vertretenen Ansichten übereinstimmt. Denn auch er verlangt, daß im Jugendstrafrecht "alles dem Gedanken der Erziehung untergeordnet werden muß" [47]. Wenn er allerdings das Jugendgefängnis ganz ablehnt, so tut er dies zum Teil deshalb, weil es Jugendgefängnisse, die wirklich schon Erziehungsanstalten genannt werden könnten, in Deutschland noch kaum gibt. [48] Praktisch würde das hier vertretene Jugendgefängnis sich nicht wesentlich von der von ihm vorgeschlagenen "Besserungsanstalt" [49] unterscheiden. [50]

---

45 Ebenso äußert sich *Liepmann* (L. 89, S. 12): "Wenn in einem Strafvollzug Polizei- und Sicherungsfunktionen durch unpädagogische Mittel verwirklicht werden, der Alltag des Strafvollzuges durch den Wachtmeister alten Stiles beherrscht wird, so ist die pädagogische, seelische und seelsorgerische Arbeit, die bestimmten Personen und bestimmten Ressorts übertragen wird, zur Unfruchtbarkeit verdammt. Selbst der innerlichste und begabteste Erzieher wird in einem solchen Strafvollzug seine beste Kraft verbrauchen."

46 L. 70, S. 99.

47 L. 104, S. 37.

48 L. 104, S. 39.

49 L. 104, S. 54.

50 Eine spezielle Auseinandersetzung mit *Wittigs* "Versuch einer Abgrenzung zwischen Erziehungs- und Strafanstalt" (L. 146) erübrigt sich. Meine ganze Schrift kann als Entgegnung auf seine Stellungnahme angesehen werden. Solange ein solcher unpädagogischer und unpsychologischer Geist, wie er aus W.'s Ausführungen spricht, im Bautzener Jugendgefängnis herrscht, werden wir von dort nichts für eine Gefängnisreform erwarten dürfen.

ZWEITER TEIL

Die Durchführung der Erziehung im Jugendgefängnis

Das *Wesen der Freiheitsstrafe* [51] besteht zunächst darin, daß der Verbrecher aus der Gemeinschaft entfernt wird, gegen die er sich verging, und daß ihm ferner das Selbstbestimmungsrecht genommen wird, das er mißbrauchte oder dessen er sich nicht zu bedienen verstand. Das *Wesen der Erziehung* sollte darin liegen, den Zögling zu einer geschlossenen, verantwortungsvollen Persönlichkeit zu entwickeln und ihm die Einordnung in die Gesellschaft und das Kulturleben zu ermöglichen. Aus der Verbindung dieser beiden Momente in der *Gefängniserziehung* ergibt sich darum einerseits, daß der Gefangene so zu erziehen und so lange zu internieren ist, bis er wieder befähigt wird, sich in die Gesellschaft einzuordnen, und daß man ihm andererseits sein persönliches Bestimmungsrecht während der Strafzeit in dem Maße wiedergibt, als er es lernt, selbstverantwortlich zu leben. Aus dieser Verbindung von Erziehungsziel und Freiheitsstrafe ergibt sich die Grundaufgabe der Gefängnispädagogik: in dem doppelten Charakter der Freiheitsstrafe ist zugleich auch ihr doppeltes Erziehungsziel gegeben und in dieser Verknüpfung wird erst die geforderte pädagogische Bedeutung der Strafe ganz sichtbar.

Das ist die systematische Grundlage aller Gefängnispädagogik, die auch in der Praxis immer zu gelten hat. Wenn unsere Darstellung im folgenden die einzelnen Probleme der Gefängniserziehung nicht streng aus dieser Systematik entwickelt, weil in der Praxis die Motive immer zusammenwirken, so liegt sie ihr doch überall zugrunde.

1. Vorfragen der sozialen Erziehungsarbeit

Bevor nun auf die eigentlichen Probleme der Erziehung im Jugendgefängnis eingegangen werden soll, müssen vorerst einige Voraussetzungen besprochen werden; dies kann hier aber nur ganz vorläufig geschehen, obwohl diese Voraussetzungen in gewisser Weise die Grundlage für die Haltung den verschiedenen Fragen gegenüber bilden und erst ermöglichen, diese in einen inneren Zusammenhang zu bringen.

Zuerst: Welches Ziel hat die Verwahrlostenpädagogik? Eigentlich wäre zu erwarten, daß die weltanschaulichen und psychologischen Grundlagen der Normalpädagogik vorausgesetzt werden könnten, und hier lediglich die Abweichungen, die in der besonderen Wesensart der Zöglinge und in den speziellen Aufgaben des Gefängnisses liegen, untersucht zu werden brauchten. Aber die verschiedenen Richtungen der Normalpädagogik zeigen zur Zeit noch ein zu gegensätzliches, wirres und vielfältiges Bild der Zielsetzungen und Methoden, als das es berechtigt schiene, eine von ihnen als Grundlage unserer Gefängnispädagogik zu nehmen. Es ist darum außerordentlich schwierig, auf die Frage der Zielsetzung eine auch nur einigermaßen allgemeingültige Antwort zu geben, und es soll deshalb zuerst versucht werden, unsere Stellungnahme durch Abgrenzung gegen andere Erziehungsziele zu verdeutlichen.

Den größten Anteil an der Erziehung Verwahrloster hatte bisher die *Kirche*. Die meisten Fürsorgeerziehungsanstalten sind in Händen konfessioneller Vereinigungen,

---

51 Vgl. *Nohl*, L. 103.

die selbstverständlich ein ganz eindeutiges religiöses und damit meist auch pädagogisches Ziel haben. Es kann gar nicht in Frage gestellt werden, daß eine Erziehung, der ein festes Fundament von unangezweifelten Grundsätzen und darauf aufbauend eine ganz bestimmte sittliche Haltung zugrunde liegt, gerade für verwahrloste Jugendliche von stärkster Wirkung sein muß. Es entsteht nur die schwere Frage, ob bei einem beträchtlichen Teil der Menschen, mit denen wir es hier zu tun haben, die kirchliche Bindung noch besteht und ihre strengen Verbote und Gebote wirklich noch die Richtlinien für ihr sittliches Handeln bilden. Diese Frage muß zweifellos verneint werden. Es bleibt also das brennende soziale Problem, was mit all den verwahrlosten Jugendlichen geschehen soll, die eine Verbindung mit der Kirche nicht mehr haben, die teils auf Grund der Kulturentwicklung, teils durch Verhetzung oder aus anderen Gründen allen Bekehrungsversuchen in einer bestimmten konfessionellen Richtung stärksten und unerschütterlichen Widerstand und tiefstes Mißtrauen entgegensetzen. Wie stark die religiöse Entwurzelung und Auflösung in der großstädtischen Arbeiterbevölkerung ist, hat Dehn [52] in seiner Schrift über die religiöse Gedankenwelt der Proletarierjugend nachgewiesen. So muß es jedenfalls als eine Tatsache angesehen werden, daß einem beträchtlichen Teil der Verwahrlosten die Form der religiösen Erziehung, wie sie in vielen konfessionellen Erziehungsanstalten gehandhabt wird, völlig fremd ist und, wenn sie nicht gerade das Gegenteil bewirkt, zumindest ohne Einfluß auf sie bleibt. Mit diesen Tatsachen müssen wir rechnen und versuchen, besonders für diejenigen, die nicht wirklich von der Kirche erfaßt werden, eine Möglichkeit der Erziehung zu finden. [53]

Auch *der* Meinung muß entgegengetreten werden, daß es für das "Volk" oder speziell für die "Verbrecher" eine solche Ethik mit festen Geboten und Verboten geben müsse, da dies die einzige Möglichkeit sei, sie zur Ordnung und Tugend zu erziehen. Eine solche Pädagogik, die für die Erziehenden andere Wahrheiten hat als für die Zöglinge, widerspricht durchaus unserer Erziehungsweise, ganz abgesehen davon, ob sie Erziehungserfolge aufzuweisen hat oder nicht. Wir müssen einsehen, daß eine einfache, inhaltliche Zielsetzung heute nicht möglich ist, wenn man die historisch bedingte Struktur der Menschen und des Kulturgutes und die besonderen Schwierigkeiten unserer Zeit in Betracht zieht. Und bei den "Verbrechern" haben wir es nicht mit wesentlich anders strukturierten oder einfacheren Menschen zu tun. Denn auch sie sind vollkommen mit in die verschiedenen, sich schneidenden und streitenden Richtungen dieses Kulturganzen eingebettet; im Gegenteil: sie scheinen sogar durch ihre Asozialität und die ihr zugrunde liegenden Motive oft noch komplizierter zu sein.

Mit dieser Feststellung ist aber keineswegs gesagt, daß wir nicht doch ethische Forderungen in der Erziehung stellen können und daß wir nun einem schrankenlosen Relativismus ausgeliefert sind. Als Ziel der Erziehung hatten wir die Entwicklung der Kräfte des Zöglings zu einer geschlossenen, verantwortungsvollen Persönlichkeit und seine Einordnung in die Gesellschaft und das Kulturleben bezeichnet. Die ethische Forderung, die sich aus diesen Erziehungszielen ergibt, kann mit Spranger so formuliert werden: "Sei das Höchste, was Du in den Grenzen Deiner persönlichen

---

52 L. 24.

53 Es muß betont werden, daß eine Erziehung, wie sie hier vertreten wird, durchaus starke religiöse Grundlagen hat, zu deren Darstellung ich mich aber weder für berechtigt noch für befähigt halte.

Wertfähigkeit und des sozialethisch Geforderten sein darfst und sollst!" [54]. Aus dieser Forderung geht aber nicht hervor, daß wir nun den Zöglingen Gebote und Verbote geben dürfen, die für alle gleichermaßen als absolute Forderung gelten sollen. *Wir sehen darum auch unsere pädagogische Aufgabe nicht so sehr darin, Wahrheiten zu vermitteln, als darin, unsere Zöglinge reif zu machen, Werte zu erkennen und ein ihnen gemäßes, wertvolles Leben führen zu können.*

Wie werden die Gefangenen aber erkennen können, welche Handlungen für sie sittlich oder unsittlich sind? Die Anerkennung von Werten vorausgesetzt, werden wir auf diese Fragen antworten müssen, daß solche Wertungen in jedem Menschen lebendig sind und ihre Forderungen zum Ausdruck bringen. Der Konflikt setzt erst dann ein, wenn mehrere Richtungen als wertvoll empfunden werden, aber sich in ihren Auswirkungen widersprechen. Wir setzen damit das Vorhandensein eines "Gewissens" auch bei den "Verbrechern" voraus. Es könnte gezweifelt werden, ob es in ihnen so etwas gibt und ob sie nicht gerade darum dem Verbrechen in die Arme gefallen sind, weil ihnen das Gewissen fehlte. Hier läßt sich nichts beweisen, und wir können nur sagen, daß wir glauben, daß auch in diesen Menschen der Wunsch nach einem reinen Leben steckt, aber bei ihnen durch Anlage, Umwelt und Erziehung die negativen Eigenschaften so stark zur Entwicklung gekommen sind, daß es scheint, als ob das Gewissen ganz verschüttet wäre. Es ist mir ganz zweifellos, daß sich in jedem Verbrecher positive Ansätze finden lassen, und *was hier vorausgesetzt wird, ist nur, daß auch im Verwahrlosten die Möglichkeit vorhanden ist, den Willen zum Guten und Positiven zu wecken.* Die Erfahrungen in der praktischen Fürsorgearbeit bestätigen die Berechtigung solcher Voraussetzungen.

Aus dem Grundsatz, das Leben wertvoll zu gestalten, ergeben sich selbstverständlich noch keine inhaltlichen Vorschriften; je nach seiner Eigenart, Entwicklungs- und Reifestufe werden an den Zögling ganz verschiedene Anforderungen gestellt werden müssen. Die Erfahrungen in Erziehungsanstalten für Verwahrloste zeigen, daß im Anfang der Erziehung oft überhaupt keine höheren Forderungen gestellt werden können. Aichhorn meint: "Ethische Werte haben anfangs keine Zugkraft. Zu nehmen ist der Zögling bei seinem Freßtrieb". [55] Eine höhere Stufe ist schon erreicht, wenn es gelingt, den Zögling echte Gemeinschaft erleben zu lassen, dadurch etwa, daß er wirklich freundlich zu einem anderen ist oder ihm in irgendeiner Weise zu helfen versucht und dies als einen höheren Wert erlebt. Aber selbst, wenn einem Menschen ein solcher höherer Wert, z. B. durch das Erlebnis der Freundschaft, aufgeht, bleiben noch die Forderungen tieferer Seelenschichten, etwa des triebhaften Egoismus, bestehen. [56] Jetzt aber erst können neue sittliche Erlebnisse, z. B. des Schuldgefühls oder der Selbstbeherrschung durch das Gegeneinander der Ansprüche der verschiedenen Schichten entstehen, und erst dann wird man von Unsittlichkeit sprechen können, wenn ein höherer Wert erfaßt ist, und trotzdem die Entscheidungen aus tieferen Schichten heraus getroffen werden. Hier zeigt sich wieder ganz klar, daß man nicht von absoluter Sittlichkeit sprechen kann, denn was bei dem einen unsittlich ist, braucht es beim anderen durchaus nicht zu sein. Darum darf der Erzieher gerade bei

---

54 L. 126, S. 316. Außerdem für dieses ganze Kapitel auch *Schleiermacher*, L. 121; *Litt* (L. 95) und *Nohl* (L. 101), dessen Vorlesungen über Ethik und Pädagogik ich wesentliche Gesichtspunkte verdanke.

55 *Aichhorn*, L. 4, S. 195.

56 Vgl. *Nohl*, L. 102.

der sittlichen Beurteilung von Handlungen nicht den so oft gemachten Fehler begehen, alles von *seinem* Standpunkt aus zu betrachten.

Es wird aber auch vorkommen, daß guter Wille und Realisationsmöglichkeit in einem Mißverhältnis stehen, veranlaßt etwa durch überstarke Triebhaftigkeit oder sonstige Störungen, unter denen der Zögling vielleicht selbst sehr leidet. Der Erzieher muß versuchen, solche Zusammenhänge zu überschauen und seine Erziehungsmaßnahmen danach einzurichten. Er darf vor allen Dingen nicht Forderungen stellen und Werterfahrungen einem Menschen abpressen wollen, die dessen Entwicklungs- und Reifegrad nicht entsprechen. Und gerade der Gefängnispädagoge darf sich darüber keine Illusionen machen, da bei manchen der höchste Grad, der überhaupt nach Anlage und Vorleben erreicht werden kann, nur sehr gering ist.

An dem Beispiel des sozialen Wohlverhaltens nach der Entlassung, dessen Erreichung eine der Hauptaufgaben des Gefängnisses ist, kann gezeigt werden, was hier unter Reifestufen verstanden werden soll. Die tiefste Stufe, die von allen erreicht werden müßte und die als Ziel die Legalität hat, wäre etwa die, daß der Gefangene sich davon überzeugt hat, daß es für sein eigenes Wohlergehen besser und bequemer ist, wenn er nicht wieder rückfällig wird. Die Anerkennung von staatlichem Recht und Ordnung und die hieraus folgende Forderung des eigenen Wohlverhaltens würde eine höhere Stufe der Reife darstellen. Eine weitere wäre etwa die Bereitschaft, sich selbst für das Wohl anderer einzusetzen, z. B. die Aufgabe zu übernehmen, sich um entlassene Kameraden zu kümmern und zu verhindern, daß sie wieder rückfällig werden.

Die Grenzen der Reifungsmöglichkeit sind bei vielen Gefangenen oft recht eng gezogen, und wer nur hochwertige Menschen erziehen will, darf nicht Gefängniserzieher werden. *Wir wollen die Jugendlichen* zu dem höchsten Wertgrad erziehen, *der für sie erreichbar ist.*

Es wird weiterhin noch ausführlicher gezeigt werden, daß nicht von jedem Zögling verlangt wird, daß er sich in jedem einzelnen Konfliktfall selbständig entscheiden soll; das wäre eine übertriebene Forderung, die auch im allgemeinen Leben nur an wenige Menschen gestellt werden kann. Was aber erreicht werden kann und muß, *ist eine bestimmte innere und äußere Haltung, wie sie durch das Leben in einer wirklichen Erziehungsgemeinschaft erworben wird.* [57] Nur so kann es ermöglicht werden, daß die Jugendlichen nach der Entlassung nicht sofort wieder der Verwahrlosung anheimfallen. Die Jugendbewegung hat gezeigt, daß sich aus einem engen Gemeinschaftsleben eine bestimmte Lebenshaltung entwickeln kann, die ganz spezifisch gerade für diese Gemeinschaft ist. Dabei ist für uns gerade *die* Erfahrung besonders wichtig, daß auch solchen Menschen diese Haltung vermittelt werden kann, die nicht in der Lage wären, sie sich selbst zu erarbeiten. Gelingt es nicht, bei den Gefangenen eine solche Einstellung zu erzeugen, dann dürfte eine erfolgreiche Erziehung im Jugendgefängnis kaum möglich sein.

2. Zur Psychologie der jugendlichen Strafgefangenen

Eingehende systematische Untersuchungen über die Psyche, besonders über die Intelligenz und die moralische Artung der jugendlichen Gefangenen sind, soweit mir

57 Vgl. die Kapitel über Gemeinschaftserziehung und Willensbildung.

bekannt, bisher nicht angestellt worden. [58] Es kann sich hier nur darum handeln, Rückschlüsse von Untersuchungen an jugendlichen Angeklagten und Fürsorgezöglingen auf die Gefangenen zu ziehen.

Im Anschluß an Gregor teilen wir die Gefangenen in psychisch intakte, psychopathische, debile und imbezille ein [59]. Kramer [60] hat festgestellt, daß unter den jugendlichen Angeklagten des Amtsgerichts Berlin-Mitte etwa 50 Prozent psychische Anomalien zeigten, so daß wir, da ja nur ein geringer Teil der Angeklagten eine Freiheitsstrafe erhält, damit rechnen können, daß weit mehr als die Hälfte der jugendlichen Gefangenen *psychisch* intakt ist. Damit ist aber noch nichts über die moralische Artung gesagt, also darüber, ob es sich bei ihnen um moralisch intakte, moralisch schwache, moralisch minderwertige oder asoziale Menschen handelt. [61] Wahrscheinlich wird man annehmen dürfen, daß sich im Gefängnis mehr asoziale und moralisch minderwertige Jugendliche befinden als in der Erziehungsanstalt.

Bei den *psychisch Intakten*, auch wenn sie moralische Defekte zu haben scheinen, dürfen die Erziehungsaussichten nicht als besonders ungünstig angesehen werden, wenn es durch geschickte und intensive Erziehung gelingt, ihre Grundeinstellung in der gewünschten Richtung zu ändern, ihnen den Glauben an ihren eigenen und an fremde Werte wiederzugeben und besonders sie nach der Entlassung aus dem sie gefährdenden Milieu zu entfernen. Wenn solche innere Umstellung der Zöglinge für möglich gehalten wird, so ist allerdings von der Annahme ausgegangen worden, daß der Satz von der in der Anlage begründeten Neigung zu asozialem Handeln noch nicht als unbedingt bewiesen gilt; jedenfalls muß es berechtigt erscheinen, auf Grund neuer Erziehungsmethoden zu versuchen, den Gegenbeweis zu führen.

Die *Psychopathen* bieten der Erziehung die größten Schwierigkeiten. Zweifellos muß ihre Veranlagung sie nicht unbedingt zur Verwahrlosung treiben, aber dadurch, daß sie meist unbeständig und fremden Einflüssen besonders leicht zugänglich sind und weil bei ihnen außerdem oft bei geringer Überlegung wenig starke Hemmungen vorhanden sind, werden sie besonders leicht der Verwahrlosung anheimfallen. Vorläufig lassen sich gar keine Angaben darüber machen, wie stark im Gefängnis ihre Anzahl den anderen Gruppen gegenüber ist, auch nicht darüber, wie sie sich auf die verschiedenen Stufen der moralischen Artung verteilen, da derartige Untersuchungen bisher nicht angestellt worden sind.

---

58 Vgl. *Foerster*, L. 36, S. 151-163; *Többen*, L. 136, und *Pollitz*, L. 114., S. 89 - 103.

59 L. 47, S. 117.

60 L. 77, S. 40 f.

61 *Gregor*, L. 47, S. 102 f., unterscheidet:
1. moralisch intakt: nicht aus endogenen Gründen verwahrlost, moralisch nicht entartet;
2. moralisch schwach: aus besonderer Veranlagung Perioden schlechter Lebensführung, episodisch auftretend;
3. moralisch minderwertig: in der Anlage begründete Neigung zu asozialem Handeln;
4. asozial: moralisch minderwertig mit aggressiver Tendenz;
5. moralisch indifferent: dauernd unzurechnungsfähig (sie kommen für das Gefängnis nicht in Betracht).

Die dritte Gruppe, die *Debilen* [62], werden im Gefängnis geringer vertreten sein als in der Fürsorgeanstalt, denn bei vielen schwachsinnigen Jugendlichen wird der § 3 JGG die Verurteilung zu Gefängnisstrafe verhindern. Besonders wird dies aber für die vierte Gruppe, die *Imbezillen* gelten, die auf keinen Fall ins Gefängnis gehören. Daß das Jugendgefängnis durch die stark Schwachsinnigen nicht belastet wird, bedeutet einen erheblichen Vorteil der Fürsorgeerziehungsanstalt gegenüber und muß bei etwaigem Vergleich der Erfolgziffern berücksichtigt werden. Die Erziehungsaussichten bei den Schwachsinnigen sind gute, wenn der Schwachsinn nicht von irgendwelchen Psychopathien begleitet ist. Doch wird bei ihnen niemals die sichere Gewähr gegeben sein, daß sie nicht wieder rückfällig werden, denn das heutige gefährliche und komplizierte Leben, besonders in der Großstadt, wird ihnen so viele Schwierigkeiten, Versuchungen und Verführungen bringen, daß mit ziemlicher Sicherheit anzunehmen ist, daß sie ohne genügende Aufsicht und Stütze verwahrlosen. Dagegen kann der Schwachsinnige in einem einfachen Betrieb, etwa auf dem Lande oder in einer Kleinstadt, bei gleichzeitiger liebevoller Beaufsichtigung ein sehr nützliches und zufriedenes Leben führen. Gerade hier zeigt sich wieder besonders deutlich, wie notwendig es ist, sich eingehende Kenntnisse über den Charakter und die Verhältnisse des Gefangenen zu verschaffen, und nur eine hierauf aufbauende, durchaus individuelle Behandlung wird Aussicht auf Erfolg bieten können.

Eine genaue Kenntnis des Schwachsinns*grades* gehört darum auch nicht nur zur Beurteilung der Einsichtsfrage, sondern sie ist ebensosehr Voraussetzung einer wirklich wirksamen Erziehung im Gefängnis. Die Notwendigkeit der Einrichtung psychologischer Arbeitsstellen in den Strafanstalten wird immer deutlicher erkannt. So hat der Arzt Dr. Heacox [63] in Auburn (New York) im dortigen Gefängnis ein Laboratorium eingerichtet und Tausende von Verbrechern untersucht, und Smith [64] berichtet eingehend über seine Intelligenzprüfungen mittels Tests im Gefängnis zu Birmingham. Es braucht hier nicht auf die Bedeutung und die Kritik der Intelligenzprüfungen im allgemeinen eingegangen zu werden. [65] Jedenfalls werden die Intelligenzprüfungen dem Gefängnispädagogen wichtige Fingerzeige für die Behandlung des einzelnen Gefangenen geben, ganz abgesehen von der wissenschaftlichen Bedeutung, die solche Untersuchungen haben können. In Amerika hat man in großem Maßstabe Untersuchungen über das Intelligenzalter mit Hilfe der Termanschen Standard-Revision der Binet-Simon Tests angestellt. Wenn diese von der wissenschaftlichen Kritik auch nicht immer voll anerkannt worden sind, so haben sie doch praktischen Wert, und es wäre vom Standpunkt des Kriminalpsychologen sehr wünschenswert, wenn auch in Deutschland Testreihen aufgestellt würden, die es ermöglichten, nicht nur das Intelligenzalter von Kindern festzustellen.

Solche Untersuchungen würden auch dazu beitragen können, einige grundsätzliche Fragen über die geistige Struktur der Strafgefangenen zu beantworten. Dazu gehören, neben den schon oben aufgeworfenen, auch die folgenden Fragen: Handelt es sich bei den jugendlichen Kriminellen im allgemeinen um Menschen mit Intelligenzdefekten? Sind diese Intelligenzdefekte angeboren oder erst erworben? Ist etwa die

---

62 Zur Charakterisierung der Schwachsinnigen sei auf die Ausführungen von *Scholz-Gregor* (L. 123, S. 66 ff) verwiesen.

63 Nach *Vuilleumier*, L. 140, S. 45.

64 L. 125, Kap. II.

65 Vgl. hierzu *Stern*, L. 133.

Intelligenz durchaus vorhanden und treten nur Hemmungen auf, um sie anzuwenden? Handelt es sich nicht oft nur um eine Verlangsamung der Entwicklung? Und weiter: wenn Intelligenzmängel festgestellt werden, sind diese dann die Ursachen der Verwahrlosung, oder wird man auch umgekehrt annehmen können, daß die Verwahrlosung das Primäre war? Wie können diese Defekte bekämpft werden? Dies sind in bezug auf die jugendlichen Gefangenen alles noch offene Fragen, aber von ganz entscheidender Bedeutung für die Psychologie des Kriminellen und für seine Behandlung. Einige dieser Fragen sind bei Fürsorgezöglingen schon bearbeitet worden [66] und damit auch Methoden gegeben, die teilweise für die Untersuchung der jugendlichen Strafgefangenen übernommen werden können.

Es sei nun die Frage besprochen, welche Wechselbeziehungen zwischen der *Normalpsychologie* und der *Kriminalpsychologie* bestehen, soweit sie die Jugendlichen betreffen. Die neueren Schriften von Charlotte Bühlers [67], Hoffmann [68], Spranger [69], Tumlirz [70] und Stern [71] über die Psychologie der normalen Jugend haben dazu beigetragen, auch das Verständnis für die kriminelle Jugend zu erweitern. Der Gefängnispädagoge muß die typischen Verhaltungsweisen der normalen Jugendlichen kennen, um die Abweichungen und Übersteigerungen bei den Gefangenen bemerken und richtig verstehen zu können. Er muß wissen, daß es oft auffallende Verspätungen des geistigen Reifungsvorganges sind, die zu krankhaftem oder kriminellem Ausweichen gegenüber den Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens oder zu Kurzschlußhandlungen in Form von Selbstmord oder Verbrechen führen. Charlotte Bühler schreibt, daß manche Schwierigkeiten und Eigenheiten dadurch entstanden sind, daß die Verhältnisse eine ruhige und langsame Entwicklung des Jugendlichen nicht gestatteten. "Dem unter ihr Stehenden gibt die Kultur sich stets nur halb: sie gibt ihm den äußeren Tand oder ein unreifes Verständnis. Mit verspäteter Sehnsucht, verspäteter Romantik schaut der zu schnell ins reale Leben Getretene in die Kultur; wenn sie ihm nachher begegnet, ergreift er in Hintertreppenromanen, an schlechten Bildern und schlechten Theatern phantastische Wünsche und unreif konstruierte Ideen dessen, was ihm entging." [72] Zweifellos lassen sich viele Eigenarten der kriminellen Jugend durch die Beobachtungen an der normalen verständlich machen; es wäre Aufgabe einer besonderen Untersuchung, diese Zusammenhänge eingehend zu klären, soweit das nicht schon, besonders durch die Arbeiten von Hoffmann[73], geschehen ist.

Andererseits vermag die Kriminalpsychologie der Normalpsychologie viele wichtige Aufschlüsse zu geben, und es könnte von ihr eine Wirkung ausgehen, wie sie die

---

66 Vgl. bes.: *Gregor*, L. 46, und L. 47; *Gruhle*, L. 50; *Stern*, L. 133, S. 169 ff.

67 L. 20.

68 L. 60.

69 L. 128.

70 L. 137.

71 L. 135.

72 L. 20, S. 21.

73 L. 59 und 60.

Jörg Ziegenspeck

ZUR BEDEUTUNG DER ERLEBNISPÄDAGOGIK

- Ein Nachtrag -

1. Das Erlebnis - eine semantische Betrachtung

Es gibt in der deutschen Sprache eine sehr interessante semantische Begründung:

Die Vorsilbe *"er"* weist auf innere (Verarbeitungs- und Aneignungs-)Prozesse hin, so daß man sagen kann, das Leben (außen) wird erst dann zum individuellen (inneren) Besitz, wenn die jeweilige Situation wahrgenommen, verarbeitet und - bewußt oder unbewußt - für bedeutsam erklärt, also gespeichert und damit verinnerlicht wird.

Viele *Erlebnisse* mit ihrer subjektiven und dadurch höchst differenzierten Qualität, führen zu *Erfahrungen* (auch hier weist die Vorsilbe *"er"* darauf hin, daß die Dynamik des Wortes "fahren" im Sinne der Bewegung innerlich an- und festgehalten wird und als statischer Wert auf Dauer biographisch bedeutsam wird. *Erfahrungen* sind zwar immer noch individueller Besitz, aber bereits intersubjektiv verhandlungsfähig und damit diskursiv austauschbar, haben also einen höheren Objektivitätswert als das Erlebnis.

Viele *Erfahrungen* führen zu *Erkenntnissen* . Hier wird die höchste Objektivationsform - je nach individuellem Vermögen und als kultureller Besitz - kognitiv bedeutsam.

Die höchste *Erkenntnis* - das wußten hereits die alten Griechen - läßt sich in dem Lehrsatz komprimieren: "Ich weiß, daß ich nichts weiß !" Das macht deutlich, daß es sich beim Erkenntniserwerb um einen in höchstem Maße differenzierten und dynamischen Prozeß handelt, wozu das "Immer-wieder-von-vorne-anfangen" notwendigerweise dazugehört.

Fazit: Wer keine *Erlebnisse* hat(te), kommt zu keinen *Erfahrungen* . Und wem es an *Erfahrungen* mangelt, dem dürfte es auch an *Erklenntnissen* mangeln. - Oder: vom Bauch zum Kopf - das ist ein langer Weg.

Pädagogisch gewendet, meint dies: Wer Kindern und Jugendlichen keine Erlebnisanlässe verschafft, handelt erzieherisch fragwürdig, fahrlässig und gibt sich zudem als kultureller Banause und entwicklungspsychologischer Ignorant zu erkennen.

Ich denke, daß in dieser semantischen Vorklärung auch eine Begründung für notwendige erlebnispädagogische Aktivitäten verankert liegt.

2. Was gehört zur Erlebnispädagogik ?

Zur Erlebnispädagogik gehört

- die Bereitschaft, sich zu neuen Horizonten aufzumachen, also Neugierde und das Suchen nach dem bisher Unbekannten;
- der Mut, sich herausfordern zu lassen, Herausforderungen anzunehmen und sich selbst herauszufordern;
- der Reiz, Neues in Erfahrung bringen zu wollen und Altes neu zu sehen und zu verstehen;
- die Wahrnehmungsleistung, Chancen zu erkennen und gebotene zu nutzen;
- das Hineinhören in sich selbst und das Zuhörenkönnen, weil eins das andere bedingt;
- die Sensibilität, mit den eigenen Gefühlen angemessen umzugehen, und die rücksichtsvolle Aufmerksamkeit gegenüber der psychischen Befindlichkeit des Nächsten (ganz im Sinne von Martin Buber: "Alles wirkliche Leben ist Begegnung.");
- das Bewußtsein von der Zerbrechlichkeit und Schutzbedürftigkeit unserer (individuellen, emotionalen, sozialen und materiellen) Welt und daraus resultierender Denk- und Handlungsmuster (im Sinne von Erich Fromm: "Was du nicht willst, was man dir tu, das füg auch keinem andern zu, lautet eines der grundlegenden Prinzipien der Ethik. Aber mit gleicher Berechtigung kann man sagen: Was du anderen antust, das tust du auch dir selber an.")

Erlebnispädagogik sollte immer in einem Atemzug zu nennen sein

- mit Freude, Spaß und Lust,
- mit Schönheit allemal,
- auch mit Lernen, Leisten und Erfolg nach Überwindung und bei Überwindung von Widerständen,
- mit Selbstbestimmung und kritischer Überprüfung von Fremdbestimmung,
- mit neuen Erkenntnissen durch selbst gewonnene Erfahrungen,
- letztlich mit der Durchsetzung vitaler Interessen (wo das "Ja zum Leben" in seiner grenzenüberschreitenden Bedeutung nicht - wie so oft - verbal und folgenlos bleibt),
- mit dem Ernstnehmen natürlicher Bedürfnisse (in denen die Einheit von Körper und Erde in jedem Menschen spürbar wird) [5] und

---

5 Yang Dschu (ca. 450 - 380 Jahre v. Chr. Geburt): "Die Ohren verlangt es nach Klängen und Tönen; wenn man sie ihnen nicht zu hören gibt, so unterdrückt man die Ausbildung des Gehörs. Die Augen verlangt es nach Schönheit und Farben; wenn man sie ihnen nicht zu sehen gibt, so unterdrückt man die Ausbildung des Sehvermögens. Die Nase verlangt nach Düften und Wohlgerüchen; wenn man sie ihr nicht zu riechen gibt, so unterdrückt man die Ausbildung des Riechvermögens. Den Mund verlangt, über Recht und Unrecht zu reden; wenn man ihn nicht darüber sprechen läßt, so unterdrückt man die Ausbildung von Klugheit. Den Leib verlangt, die Pracht und Fülle zu genießen; wenn man ihn nicht gewähren läßt, so unterdrückt man sein Wohlbefinden.

- mit menschlicher Herzlichkeit (die - wenn sie denn Ausdruck findet - das bisherige Denken und Handeln in einer doch so ganz anders strukturierten Welt wohltuend verändert).

Damit gehören zur Erlebnispädagogik ebenfalls Wunsch und Wille,

- nicht mehr alles laufen zu lassen, wie es läuft;
- nicht mehr anderen zu überlassen, das eigene Glück zu definieren;

und es gehört dazu,

- sich kritisch und engagiert dort einzubringen und einzulassen, wo diese fragile Welt gefährdet, gestört und krank ist oder gar zerstört wird (im Sinne von Hannah Arendt: "Nicht der Mensch bewohnt diesen Planeten, sondern Menschen. Die Mehrzahl ist das Gesetz der Erde."). [6]

Erlebnispädagogik macht also Umdenken notwendig , so daß ich 1986 bei einer Studie zu Leben und Werk des Reformpädagogen Kurt Hahn [7] von der notwendigen *"Kopernikanischen Wende" des Lernprozesses* sprach:

Im Gegensatz zu theoriebildenden Lernsituationen dominieren bei erlebnispädagogisch akzentuierten Programmen nämlich Vermittlungsstrategien, bei denen es um Fertigkeiten und Kenntnisse geht, die vorrangig praktisch erfahrbar gemacht werden. - Oder etwas anschaulicher:

"Nicht das Lernen über den Kopf ist Trumpf (und wieviele Jugendliche haben durch ein solches verschultes Lernen das Lernen verlernt ?), sondern das Lernen über die Hand und die unmittelbare Beobachtung und Erfahrung wird angebahnt (und steigt dann manchem auch wohl zu Kopfe !). ... Wer etwas *'behandelt'* , wer sich mit etwas *'befaßt'* , wer etwas *'begreifen'* will, der muß dazu auch Chancen erhalten - im wahrsten Sinne des Wortes. Wann werden wir endlich erfassen, daß der 'Nürnberger Trichter', der nach wie vor hohen Stellenwert besitzt, das falsche Instrument ist, unser Verhalten zukunftsorientiert zu verändern ?" (S. 19)

"Hirn, Herz und Hand" gehören zusammen, machen die Ganzheitlichkeit menschlichen Lebens und sozialer Bezüge aus. - Gewiß, aber auf die Reihenfolge kommt es eben an.

Den Willen verlangt danach, sich unbehindert auszuwirken; wenn man ihn nicht handeln läßt, so unterdrückt man seine Natur." [Zitiert bei Fernando Salvater: Tu was du willst. Ethik für die Erwachsenen von morgen. Frankfurt / New York (Campus) 1993, S. 126.]

6 Bei dem französischen Schriftsteller, Politiker und Philosophen Montesquieu heißt es in der Schrift "Vom glücklichen und weisen Leben":

"Wenn mir etwas bekannt wäre, das mir nützen, meiner Familie aber schaden würde, so verbannte ich es aus meinen Gedanken. Wenn mir etwas bekannt wäre, das meiner Familie, aber nicht meinem Vaterlande nützen würde, so würde ich es vergessen wollen. Wenn mir etwas bekannt wäre, das meinem Vaterland nützen, Europa aber schaden würde, so sähe ich das Betreffende wie ein Verbrechen an, weil ich notwendig Mensch bin und Franzose nur durch Zufall."

7 Ziegenspeck, Jörg: Lernen für's Leben - Lernen mit Herz und Hand.
Ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn (1886 - 1974).
Reihe: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik - Heft 1.
Lüneburg (Klaus Neubauer) 1986.

Deshalb spreche ich von *"Herz, Hand und Verstand"*, wobei das *Herz für Leben und Lieben* steht, die *Hand für Handeln und Leisten*, der *Verstand für Lernen und Lenken* - und mit allem soll der Welt *Sinn*, dem einzelnen Menschen *Bewußtsein* gegeben und *Emanzipation* für alle ermöglicht werden.

In der nachfolgenden Darstellung werden erlebnispädagogisch bedeutsame Begriffe in Beziehung gesetzt, ein erster Versuch, der zu eigenen und weiteren anregen möchte:

Menschlicher Erfahrungszirkel

Individuelle Ebene

Sein	Werden	Wollen
Neugier	Mut	Interesse
Freude	Kreativität	Verantwortung
Lieben	Leisten	Lenken
Selbstwahrnehmung	Selbständigkeit	Emanzipation
Identität	Bewältigung	Integration
Herz	**Hand**	**Verstand**
Emotionalität	**Psychomotorik**	**Kognition**
Seele	**Körper**	**Geist**
Leben	Handeln	Lernen
Beziehung	Arbeit	Bildung
Humanität	Individualität	Aufklärung
Sein	Werden	Sollen

Sozio-kulturelle Ebene

Die Erlebnispädagogik ist in aller Munde und ist gleichwohl - jedenfalls wissenschaftlich gesehen - ein so "zartes Pflänzchen", daß man sehr behutsam mit diesem umgehen muß, um es nicht, ehe es sich noch richtig entwickeln konnte, bereits - aufgrund *vielfältiger Erwartungen*, *übertriebener Hoffnungen* und *unangemessener Forderungen* - dem Erstickungstod preiszugeben.

Zur Verdeutlichung: Einerseits gerät die Erlebnispädagogik in die Schlagzeilen, wird das, was sich mit dem Wort "Erlebnis" verbinden läßt, sogartig in die Nähe eines beliebig machbaren und verfügbaren (kulturellen) "Discount-Angebots" gerückt bzw. sind marktschreierische Anbiederung und geschäftstüchtige Ausbeutung kaum mehr

zu übersehen [8], andererseits wird aus gebotener wissenschaftlicher Distanz und Vorsicht heraus festgestellt, daß es *die* Erlebnispädagogik "als klar definiertes oder definierbares Gebilde (im Sinne etwa einer Theorie oder einer relativ eindeutig umreißbaren Form von Praxis) weder gegeben hat noch gibt." [9] - Einerseits müssen wir also eine unübersehbare Virulenz feststellen, andererseits wird deutlich, daß es da etwas gibt, was es eigentlich (noch) gar nicht geben kann. - Da finde sich einer durch.

Das Dickicht ein wenig zu lichten und begehbare Schneisen freizulegen, ist die Absicht meiner weiteren Ausführungen.

2. Versuch einer Standortbestimmung der Erlebnispädagogik

Bei dem Versuch einer *Standortbestimmung der Erlebnispädagogik* gibt es zwei Zugänge: einen historischen und einen phänomenologischen.

a) Geschichtlicher Rückblick

Die Erlebnispädagogik stellt sich heute aspektreich und differenziert dar; vom zaghaften (Neu-)Anfang vor über zehn Jahren (der durch meine kontinuierlichen Anstrengungen an der Universität Lüneburg wesentlich begründet und gelenkt wurde) bis heute ist ein quantitativer und qualitativer Fortschritt der weitgehend praxisorientierten bundesrepublikanischen Diskussion festzustellen.

Blickt man weiter zurück, dann handelte es sich bei dem Begriff Erlebnispädagogik um eine "Protestformel gegen die Verschulung" (J. Oelkers). - Und das Ergebnis dieses Protests ist nicht schwer auszumachen: die Verschulung war stärker als der Protest und wirkt bis heute fort.

Die Erlebnispädagogik hatte um 1930 ihren *(ersten) Höhepunkt*. In der Dissertation von Waltraut Neubert, einer akademischen Schülerin Prof. Dr. Herman Nohls (Universität Göttingen), dürfte das transparent werden [10] (wenngleich auch hier bereits

---

8 Günther Homfeldt hat das in seinem "Ein Wort vorweg" im erlebnispädagogischen Themenheft der Zeitschrift "Pädagogisches Forum" (4 / 1992, 159) in Fragen gekleidet und damit absichtsvoll und markant folgendermaßen pointiert:

"Erlebnisangebote als kommerzialisierte Dienstleistungen in einer postindustriellen Gesellschaft ? Vorzugsweise geeignet zur privaten Nutzung und zum Auftanken für den Einsatz im öffentlichen Leben, in dem es zunehmend mehr einzig um den Abruf von Fertigkeiten und den Verkauf von Informationen geht ?

Ist Erleben ein Rettungsanker zum Überleben in einer sinnlich dürftigen Zeit ? Oder aber ein verführender, die Ratio suspendierender modisch werbewirksamer Spot der Warenwelt ? So bietet der Möbelmarkt das Sparerlebnis an; Kaufhof und Horten werden zu Erlebnishäusern, ihre Geschäftsführer zu Empfangsherren für Kunden, die nichts mehr brauchen. Es werden Erlebnisplätze von den politischen Fraktionen für städtische Regionen gefordert, die über Jahrzehnte fürs Kinderleben unwirtlich geworden sind. Es ist zu lesen, daß Erlebnisschwimmbäder klassischen Schwimmhallen die Besucher wegschnappen.

9 Bauer, Hans G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie. München 1984, 1. Aufl., S. 4, auch in der 4. überarb. Auflage (1993), S. 7.

10 Neubert, Waltraut: Das Erlebnis in der Pädagogik. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1990 (Nachdruck der 3. Auflage von 1932).

von der "Protestformel" nichts und vom innovativen Akzent kaum mehr etwas zu spüren ist, eine affirmative Rückbesinnung also bereits abzulesen ist).

Die Erlebnispädagogik geriet dann in den braunen Sog schlimmer pädagogischer Verirrungen und politischer Manipulationen (1933 - 1945). Durch die Vereinnahmung durch Organe der NSDAP (z.B. HJ und BDM) und die Nutzbarmachung wichtiger erzieherischer Elemente (z.B. Feste und Feiern, Fahrten und Lager) für partei- und machtpolitische Ziele wurde die Erlebnispädagogik ihres ursprünglichen, geisteswissenschaftlich fundierten Sinns beraubt.

Nach dem II. Weltkrieg versuchte man lückenlos dort anzuknüpfen, wo das Dritte Reich mit seiner Gewalt- und Schreckensherrschaft die Kontinuität von Entwicklungen unterbrochen hatte. Bildungspolitisch geschah das allerdings "mit halbem Herzen", war die Gruppe der politisch Belasteten doch - zumindest in Westdeutschland - unter den Erziehern und Lehrern besonders groß. Von einer "pädagogischen Aufbruchstimmung" (vergleichbar zu jener nach dem I. Weltkrieg) konnte deswegen nicht die Rede sein, zumal es zunächst auch um den Wiederaufbau des zerstörten Deutschlands ging, also andere Probleme vorrangig zu lösen waren. Die ökonomischen Erfolge ("Wirtschaftswunder") waren dann auch kein Anlaß, an der Güte des tradierten Bildungssystems zu zweifeln.

Zur "verdrängten Vergangenheit" gehörte in dieser Nachkriegszeit wohl auch, daß weder die Ideologie und die bildungspolitischen Leitlinien des Dritten Reichs, noch die daraus resultierenden Entwicklungen, geschweige denn ihre Ursachen gründlich und (selbst)kritisch durchdrungen wurden, waren die handelnden Personen doch in ihrer Mehrheit selbst zu eng und vielfältig mit den Problemen dieser jüngsten Vergangenheit verflochten und verstrickt.

So erlebte beispielsweise das sogenannte dreigliedrige Schulwesen seine Wiederauferstehung, ohne daß danach gefragt wurde, ob ein solches Bildungssystem mit seinen frühkapitalistischen Wurzeln und Strukturmerkmalen, das zudem eher einer Stände- bzw. Klassengesellschaft entsprechen mochte, für einen zweiten Anlauf der Demokratieentwicklung in Deutschland adäquat und geeignet sein würde.

Und auch aus dem Personenkreis, aus dem sich Lehrer und Erzieher in der Nachkriegszeit zusammensetzten, erwuchsen kaum Hoffnungen für einen chancenreichen Neubeginn. Gerade ehemalige Unteroffiziere und Offiziere der Wehrmacht, die nun ohne brauchbaren Berufsabschluß nach Beschäftigung suchten, drängten in Erziehungs- und Ausbildungsstätten, wo erheblicher Personalbedarf aufgrund von sozialen Notlagen (das Waisen- und Flüchtlingselend) und Verlusten (verursacht insbesondere durch die im Krieg gefallenen Lehrer und Erzieher) bestand. Dadurch wirkte letztlich derselbe Geist fort, der mitgeholfen hatte, das Dritte Reich in seinen Machtstrukturen zu begründen und zu festigen. [11]

---

[11] Als Beispiele können Biographien herangezogen werden, in denen von Erlebnissen mit Lehrern und Erziehern in der Nachkriegszeit berichtet wird.

Die hier angedeuteten Denk- und Verhaltensmuster dürften wesentlich auch zu einem Vorwurf beigetragen haben, in den Kursen paramilitärische Ausbildung zu betreiben, den sich die "Kurzschule Weißenhaus" (Ostsee) des Vereins "Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung e.V." einst zuzog:

O. A.: Wenn Du eingezogen wirst. In: Der Spiegel (Hamburg), 1. September 1954.

Mit anderen Worten: Nach dem II. Weltkrieg begegnete man von Seiten der Erziehungswissenschaft der Erlebnispädagogik (die durch die Staatsideologie des Dritten Reiches sowohl wissenschaftlich ad absurdum geführt als auch praktisch so verformt worden war, daß ein direkter Rückbezug auf die ideengeschichtlichen Wurzeln verstellt war und die Erinnerung an die viel zu kurze Phase reformpädagogischer Praxis deutlich verdrängt wurde) mit skeptischer Zurückhaltung.

Mit dem Wiederaufbau der Wirtschaft und der staatlichen Konstituierung der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere aber unter dem Eindruck der machtpolitischen Blockbildung in Europa und in der Welt, ging es mehr und mehr um den "Wettlauf der Systeme", dem sich das Bildungs- und Ausbildungswesen zuzuordnen hatte. Der sogenannte "Sputnik-Schock" führte zu curricularen Anstrengungen, bei denen die Optimierung von Lernleistungen als zentrales Ziel vor Augen stand. Die Ganzheitlichkeit eines abendländischen Bildungsdenkens blieb dabei weitgehend auf der Strekke; im kritischen Rückblick spricht man vom "ver-kopften" Denken und vom "ver-schulten" Lernen als Folge solcher bildungspolitischen Vorgaben und Leitlinien. - Es darf wohl getrost festgestellt werden, daß sich in der Bundesrepublik sehr früh etwas gesellschaftspolitisch verfestigte und auch institutionalisieren ließ, was auf ideologischen Fixierungen basierte und - aus heutiger Sicht - als Mangel an globalem Weitblick zu deuten ist. Beide Tatbestände ließen sich historisch zudem als entscheidende Hemmschwellen für die notwendige Entwicklung von allgemeinen Denkmustern eines ökologischen Humanismus darstellen.

Erst in der jüngeren Zeit bahnen neue (ökologische) Erkenntnisse sich ihren Weg durch alte Bewußtseins- und Handlungsmuster. Damit brechen alte (politische) Strukturen auf - im Osten und im Westen. Menschsein und Menschwerden erhalten einen differenzierten Begründungsrahmen; äußere und innere Grenzen und Barrieren können so erstmals abgebaut werden.

In der Folge wird über vieles neu nachgedacht - auch über Erziehung und Bildung.

Wer von alten Bildern Abschied nimmt (oder nehmen muß), gewinnt neue Perspektiven.

War der aus heutiger Sicht zu kennzeichnende *erste Höhepunkt* in der Geschichte der Erlebnispädagogik konzentriert auf den Raum der *Schule*, so steuert die Erlebnispädagogik gegenwärtig ihrem *zweiten Höhepunkt* auf der Skala erzieherischer Wertschätzung entgegen. Auffällig ist dabei aber, daß nun eher *außerschulische Wirkungsfelder* entdeckt werden [12], der Erlebnispädagogik also eine sozialtherapeutische Aufgabe zuwächst [13] (vielleicht erfährt - so reflektiert - der von Kurt Hahn [14] ge-

---

12 Insbesondere sind es sozialpädagogische Interessen, die sich mit der Erlebnispädagogik verknüpfen, wie der entsprechenden Fachliteratur unschwer zu entnehmen ist: Vgl. z.B.

Bauer, H.G. / Nickolai, W. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1989.

Dies. (Hrsg.): Erlebnispädagogik mit sozial Benachteiligten. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1993.

13 Vgl. z.B. Kupko, Stephan: Entstehung und Bewältigung jugendlicher Dissozialität. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1985 (Bde. I u. II); hier insbesondere der Band II: Sozialtherapie auf dem Jugendschiff 'Outlaw' als Alternative zur geschlossenen Unterbringung in Heimen und Jugendstrafanstalten.

14 Ziegenspeck, J. (Hrsg.): Kurt Hahn. Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen. Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1987.

prägte Begriff *"Erlebnistherapie"* pädagogisch seine neue Bewertung und wird von der Psychologie in entsprechende Behandlungskonzepte integriert und therapeutisch genutzt).

Eine vorübergehende Modeerscheinung - wie von einigen Kritikern voreilig prophezeit [15] - ist die Erlebnispädagogik jedenfalls nicht.

b) Zum aktuellen Erscheinungsbild

Ohne einer intensiven wissenschaftlichen Weiterentwicklung vorgreifen zu wollen, sei folgendes Zwischenergebnis formuliert; durchaus noch bruchstückhaft, mag es gleichwohl zum problemorientierten Nachdenken anregen und dazu geeignet sein, der Intensivierung einer *"Standortbestimmung der Erlebnispädagogik"* zu dienen:

Die Erlebnispädagogik versteht sich als *Alternative* und *Ergänzung* tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Sie ist in der Reformpädagogik verwurzelt, geriet nach dem II. Weltkrieg fast völlig in Vergessenheit und gewinnt in dem Maße neuerlich an Bedeutung, je mehr sich Schul- und Sozialpädagogik kreativen Problemlösungsstrategien verschliessen. Als *Alternative* sucht die Erlebnispädagogik neue Wege *außerhalb* bestehender Institutionen, als *Ergänzung* wird das Bemühen erkennbar, neue Ansätze *innerhalb* alter Strukturzusammenhänge zu finden.

Hört man in unseren Tagen das Wort "Erlebnispädagogik", so kann davon ausgegangen werden, daß primär *natursportlich orientierte Unternehmungen* - zu Wasser oder zu Lande, auch in der Luft - gemeint sind. Diese einseitige Ausrichtung auf *"out door"-Aktivitäten* (Out door-Pädagogik) ist derzeit Fakt, muß aber in Zukunft zugunsten von *"in door"-Aktivitäten* (In door-Pädagogik) abgebaut werden, denn gerade auch in küstlerischen, musischen, kulturellen und auch technischen Bereichen gibt es vielfältige erlebnispädagogische Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten.

Unter Berücksichtigung des aktuellen und vorwiegend natursportlich orientierten und akzentuierten Diskussionsstands kann folgendes gesagt werden:

Erlebnispädagogische Programme - orientiert man sich an den vielfältigen vorfindbaren Angeboten - beziehen die natürliche Umwelt mit ein und verfolgen damit meist zugleich einen ökologischen Bildungsanspruch.

Dabei scheinen terminologische Abgrenzungen notwendig zu sein:

Erlebnispädagogik ist weder *Überlebenstraining (survival)* noch *Ranger-Ausbildung* und hat auch nichts mit dem verhängnisvollen Slogan zu tun "Gelobt sei, was hart macht !". - *Erlebnispädagogik ist Erziehung* : die jugend- und sozialerzieherische Potenz muß bei allen Vorhaben und unter allen Umständen definiert sein und sichtbar bleiben, also die jeweilige Praxis begründbar und transparent machen.

---

15 Vgl. einzelne Beiträge im nachfolgend genannten Tagungsbericht:

Bedacht, A. u.a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr ? München (Fachhochschule München - Fachbereich 11: Sozialwesen) 1992.

Auch der Begriff *"Abenteuer-Päadagogik"* ist kein erzieherisch sinnvoller Terminus, dann das Abenteuer ist nicht planbar; wirkliche Abenteuer treten überraschend auf, sind meist unvorhersehbar und risikoreich. - Daraus folgt: wer mit dem Abenteuer pädagogisch jongliert, wird möglicherweise erst dann merken, daß es ein gefährlicher "Hochseil-Akt" war, auf den er sich einließ, wenn es zu spät ist.

Gleichwohl tragen erlebnispädagogische *Out door-Programme* immer auch ein gewisses *Rest-Risiko* in sich, das allerdings nach bestem Wissen und Gewissen kontrolliert und eingegrenzt werden muß.

Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Jürgen Funke hat einige Kriterien, die für die*natursportlich akzentuierte Erlebnispädagogik* bedeutsam sind, folgendermaßen zusammengefaßt:

"Die Arbeit muß
- Erlebnis und Erfahrung der Natur beinhalten;
- auf der Mitverantwortung jedes Teilnehmers für das Gelingen des Unternehmens beruhen;
- die Kenntnisse und das Handeln ausdrücklich lehren, die für das Bestehen des Unternehmens gebraucht werden;
- soziale Beziehungen aus der Unternehmung heraus stiften;
- sich an Jugendliche an der Schwelle des Erwachsenseins wenden;
- zum Personal nicht nur Pädagogen, sondern vor allem auch Fachleute der Sache (Seeleute, Bergsteiger u.ä.) zählen, die sich sachlich und nicht pädagogisch vermitteln;
- ein gewisses Risiko beinhalten, das nach bestem Wissen und Gewissen kontrolliert und begrenzt, aber nicht völlig ausgeschaltet werden kann;
- erzieherisch gemeint sein." [16]

Als Medien werden *draußen* vor allem und hauptsächlich eingesetzt:

Segelschiffe, Kajaks, Schlauchboote, Flöße, Mountainbikes, Gleitschirme, Pferde u.s.w., wobei die beiden großen Naturräume - See und Berge - einen besonderen Herausforderungscharakter besitzen: in der Bergwelt kann man u.a. wandern, klettern, skifahren, rodeln und Höhlenbegehungen veranstalten, während man an bzw. auf der See u.a. segeln, surfen, drachenfliegen, paddeln, schwimmen kann. Das Biwakieren unter Berücksichtigung entsprechender ökologischer Sensibilitäten und persönlicher Einschränkungen übt dabei einen besonderen Reiz aus. Dem Herausforderungscharakter kann sich kaum einer entziehen, so daß solchen Unternehmungen / Projekten eine hohe gruppendynamische Bedeutung beigemessen werden sollte, wie das in der Outward Bound-Idee Kurt Hahns [17] zentral gemeint und beabsichtigt ist.

---

16 Funke, Jürgen: Gutachterliche Stellungnahme zum Begriff "Outward Bound" aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.
Aus: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.): Outward Bound - Geschütztes Warenzeichen oder offener pädagogischer Begriff? Stellungnahmen und Dokumente zu einem Streitfall.
Reihe: Schriften - Studien - Dokumente zur Erlebnispädagogik - Bd. 1.
Lüneburg (Klaus Neubauer) 1986, S. 48 - 52; hier: S. 50.

17 Vgl. Ziegenspeck, J.: Kurt Hahn und die internationale Kurzschulbewegung.
In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung (Köln - Wien), 3. Jg. (1986), Heft 1, S. 41 - 56.

Aber auch *drinnen* werden erlebnispädagogische Elemente (wieder) mehr und mehr angewandt: insbesondere in der Schule [18] und im Internat [19], aber auch in der Jugendgruppenarbeit, schließlich im Museum (Museumspädagogik) und unter Berücksichtigung kultureller Betätigungsfelder (Kunst, Technik, Handwerk u.s.w.) sind vielfältige Möglichkeiten zu nutzen. Wenn vom *Indoor-Bezug* der Erlebnispädagogik gesprochen wird, dann sind hier auch Jugendhilfeeinrichtungen und Jugendgefängnisse gemeint, in denen entsprechende Angebote unterbreitet werden.

Sowohl zu den *Outdoor-Anwendungs-* wie auch zu den *Indoor-Praxisfeldern* liegen zahlreiche Berichte und Studien vor [20], wobei es allerdings an empirisch abgesicherten Ergebnissen leider eher noch mangelt. [21] Wer berichtet schon gerne über Aktivitäten, die erfolgreich und mit (sozialem) Lustgewinn stattfanden, wer über praktische Unternehmungen, bei denen sich der Erfolg nicht so recht einstellen wollte ? Den einen gilt das Ergebnis und seine positiven erzieherischen Auswirkungen als Beleg für die Güte der Unternehmung selbst (und warum sollte man darüber dann noch schreiben ?), die anderen sind eher frustriert und kaum dazu zu motivieren, selbstkritisch zu dem gescheiterten Projekt Stellung zu beziehen (für wen auch ?).

Ein *ganzheitlicher Ansatz* kennzeichnet erlebnispädagogisch definierte bzw. begleitete Maßnahmen und Programme - zu Wasser, auf dem Land oder in der Luft - allgemein:

> *Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand in Ernstsituationen und mit kreativen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter bilden den Anspruchsrahmen erzieherisch definierter, verantwortbarer und auf eine praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen, die auf individuelle und gruppenbezogene Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben ausgerichtet sind und durch sie veranlaßt und begründet werden.*

4. Abschließende Bemerkungen

Zum Schluß möchte ich noch auf drei Aspekte aufmerksam machen, die m.E. bedacht werden wollen und das bisher Dargelegte ergänzen, vertiefen und abrunden:

---

18 Vgl. Balz, E.: Erlebnispädagogik in der Schule.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1993.

19 Vgl. Fischer, T.: Schule als sozialer Körper - Schule ein sozialer Erfahrungsraum.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1992.

20 Verwiesen wird insbesondere auf die kontinuierliche Berichterstattung in der *"Zeitschrift für Erlebnispädagogik"* (Lüneburg), die 1996 im 16. Jahrgang monatlich erscheint und dem gegenseitigen Meinungs- und Gedankenaustausch im deutschsprachigen Raum gewidmet ist.

21 Exemplarisch sei auf folgende Studien hingewiesen:

Andorff, J.: Segelschoner 'Jachara'. Eine psychologische Studie über einen therapeutischen Segeltörn mit verhaltensauffälligen Jugendlichen.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1988.

Sommerfeld, P.: Erlebnispädagogisches Handeln. Ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik.
Weinheim (Juventa) 1993.

Brünger, M.: Dissoziale Jugendliche nach sozialtherapeutischer Intervention.
Lüneburg (edition erlebnispädagogik) 1993.

1. Das Anbahnen und die Inszenierung von Erlebnissen hat *mediale* Funktion, tritt das Erlebnis - wie auch immer - ein, so dient es der Verinnerlichung und Bereicherung, also der persönlichen Vertiefung des Menschen; ob jung oder alt, es dient dem Sich-Finden und dem Sich-Darstellen des Menschen (Fritz Karsen), macht damit Suchen und Gestalten notwendig. Pädagogisch gewendet heißt das, daß man erst dann von einer erlebnispädagogischen Maßnahme sprechen sollte, wenn intensive Reflexionsphasen bewußt und zeitlich kontinuierlich eingeplant werden.

   Jeder Mensch braucht *Erlebnisse* , um *Erfahrungen* sammeln zu können, und aus beidem nähren sich *Erkenntnisse*.

2. Die Erlebnispädagogik kann sowohl für andere Disziplinen der Erziehungswissenschaft als auch für andere Sozialwissenschaften als *Modell* dienen:

   Die Erlebnispädgogik ist eine junge Wissenschaft, deren Suchprozeß anhält und relativ offen ist. Keine andere Wissenschaft wird derzeit so dynamisch durch die enge Verflechtung und projektorientierte Kooperation zwischen Vertretern aus diversen Praxisfeldern und multidisziplinären Wissenschaftsbereichen geprägt, wie das derzeit in der Erlebnispädagogik zu beobachten ist.

   "Im Erlebnis liegt eine erneuernde Kraft." (Waltraut Neubert) - Das ist nicht nur das Motto für erlebnispädagogische Programme selbst, das ist gleichzeitig das Programm für die Erziehungswissenschaft schlechthin, die durch die Erlebnispädagogik wichtige Anstöße erhält.

3. Zum *Transfer* erlebnispädagogisch erzielter und gewonnener (Teil-)Ergebnisse läßt sich gegenwärtig und über einen allgemeinen Plausibilitätsrahmen hinaus noch wenig sagen. Zwar wurden erste Versuche einer wissenschaftlichen Objektivierung in Teilbereichen der breiten erlebnispädagogischen Praxis unternommen, die aber bei kritischer Nachfrage ihre Schwächen (leider) nicht verleugnen können. [22]

   Hier bedarf es zusätzlicher *Anstrengungen* und *Flankierungen* :

   Anstrengungen , um den richtigen Fragen mit den richtigen Forschungsmethoden und durch Wissenschaftler nachzugehen, die sich gleichermaßen durch ihre Fachlichkeit wie durch ihre Neutralität gegenüber dem jeweiligen Träger ausweisen.

---

22 So z.B. auch jene Studie nicht, die mit großem Aufwand durchgeführt, aber noch nicht zu Ende gebracht wurde, so daß nur auf eine schmale Zusammenfassung öffentlich und allgemein Bezug genommen werden kann:

Jagenlauf, Michael / Bress, Hartmut: Wirkungsanalyse Outward Bound. Kurzbericht 1990.
Reihe: Deutsche Gesellschaft für Europäische Erziehung (Hrsg.): Erlebnispädagogik - Berichte und Materialien, 8 / 90.
München (Selbstverlag) 1990, 68 S..

Zur Kritik an dieser "Wirkungsanalyse" vgl.:

Hermann, Joachim: Probleme empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik.
Kritische Anmerkungen zur "Wirkungsanalyse 'Outward Bound'.
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (Lüneburg), 10. Jg. (1990), Heft 11, S. 23 - 41.

Hermann, Joachim: Noch mehr Probleme empirischer Forschung in der Erlebnispädagogik.
Kritische Anmerkungen zur "Wirkungsanalyse 'Outward Bound'.
In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik (Lüneburg), 11. Jg. (1991), Heft 5 / 6, S. 83 - 96.

Flankierungen sollten auch bildungspolitisch mit dem Ziel erfolgen, der *Prävention* stärkere Aufmerksamkeit zu schenken und damit entsprechende erlebnispädagogische Programme mit Breitenwirkung zu ermöglichen. Die Erlebnispädagogik würde in ihrem Spektrum der Möglichkeiten begrenzt, wenn man sie nur dort bemüht, wo die Sozialpädagogik zur *Nachsorge* aufgefordert und benutzt wird, um Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus sozialen Brennpunkten zu helfen, die in Not geraten sind und damit auch die Gesellschaft selbst in Not bringen.

Ein solcher bildungspolitischer *Mut* dürfte längst angezeigt sein und zudem lohnen !

Erlebnispädagogische Erziehungsprinzipien - das kann zum Schluß zusammenfassend gesagt werden - zeichnen sich dadurch aus, daß sie in bestehenden und neuen Einrichtungen zu institutionalisieren sind, nicht auf eine bestimmte Altersgruppe begrenzt zu werden brauchen (wenngleich im Jugendalter wohl die Erfolge besonders nachhaltig sind und lebenslang sichtbare Spuren hinterlassen) und pädagogische Akzente mit gesellschaftspolitischer Breiten- und Tiefenwirkung zu setzen in der Lage sind.

Die "Welt der Erziehung" muß verändert werden - meine Nachbemerkungen wollten dazu einige Hinweise geben, warum und daß solchen Veränderungen Aufmerksamkeit und Raum gegeben werden müssen. - Hier verstehe ich mich in direkter Nachfolge zu zahlreichen Reformpädagogen, nicht zuletzt eben auch zu *Walter Herrmann* und *Curt Bondy* .

5. Zehn Thesen zum Nach- und Weiterdenken

1. Erlebnispädagogische Maßnahmen haben überall ihre Chance und ihren Raum, wo verantwortlich Pädagogik praktiziert und Erziehung wissenschaftlich reflektiert wird.

2. Erlebnispädagogik ist an keine feste Struktur etablierter Erziehung gebunden, sie folgt keinen stringenten organisatorischen Vorgaben oder institutionalisierten Modellen; sie kann hinzugefügt oder auch außer Acht gelassen werden, sie kann einbezogen werden oder auch selbständig einen Weg suchen.

3. Erlebnispädagogik kann überall stattfinden, wo einem inneren Verarbeitungsprozeß äußerer Reize und Einwirkungen (im Sinne von Persönlichkeitsanreizen und Anstößen für Persönlichkeitsentwicklungen) Raum geboten wird; sie ist an bewußtseinsbildende Reflexionsphasen gebunden, die genuiner Bestandteil der entsprechenden Konzeptentwicklung und -durchführung sein sollte.

4. Erlebnispädagogische Maßnahmen haben wohl dort ihre entscheidende Bedeutung und entwickeln dabei sicherlich auch ihre größte Kraft, wo sie im erzieherischen Alltag eher im Sinne einer *Prophylaxe* verallgemeinert und eingesetzt werden. Erlebnispädagogik als *"letzte Maßnahme"* (als "finales Rettungskonzept") für Kinder und Jugendliche, die bereits "in den Brunnen gefallen" sind bzw. in kein Raster sinnvoller Erziehungsarbeit mehr passen, muß sich viele kritische Fragen gefallen lassen und zu beantworten versuchen, um die Grenze zwischen einer "Not- und Abwehr-Maßnahme" und einer sinnvollen Resozialisierungs- und Auffang-Maßnahme bestimmen zu können.

5. Erlebnispädagogische Maßnahmen sollten in der Regel auf dem Freiwilligkeitsprinzip basieren; werden sie zur Zwangsmaßnahme degradiert, dürfte ihr Erfolg begrenzt sein.

6. Erlebnispädagogische Unternehmungen müssen abgegrenzt werden von sozialtherapeutischen Maßnahmen; erstere sollten grundsätzlich ein Angebot für *alle* Kinder und Jugendliche sein, letztere bedürfen einer *spezifischen Qualifizierung der Betreuer* , um der besonderen Klientengruppe gerecht werden zu können, an die sich das Angebot richtet; erstere leben eher von einer *heterogen zusammengesetzten Teilnehmer-Gruppierung* , letztere werden in ihrer Zusammensetzung primär vom *Auffälligkeits-, Störungs- bzw. Krankheitsgrad der zu Betreuenden* geprägt. Das heißt nicht, daß nicht auch in sozialtherapeutischen Prozessen und angesichts besonders massiv ausgeprägter Schwierigkeiten der Adressatengruppe mit erlebnispädagogischen Modellen gearbeitet werden kann, die zentrale Ausrichtung aber ist entscheidend: dort ein relativ *offenes Angebot* für Kinder und Jugendliche einer Altersgruppe, hier eine *Behandlungsnotwendigkeit* aufgrund spezifischer Indikationen und diagnostischer Feststellungen.

7. Erlebnispädagogische Maßnahmen sollten dann *nicht* als Alternative zu anderen institutionellen Maßnahmen entwickelt werden, wenn damit der impliziten Kritik an Unzulänglichkeiten tradierter privater und öffentlicher Erziehung (konkretisiert an einer Einrichtung, aus der Jugendliche in erlebnispädagogische Maßnahmen "überwiesen" werden) aus dem Wege gegangen wird. Wenn erlebnispädagogische Maßnahmen als "letzte" Maßnahmen für Jugendliche definiert werden, müßte zunächst einmal Rückschau gehalten und gefragt werden, warum die vorausgegangenen Erziehungsversuche im speziellen Falle scheiterten. Die Suche nach dem "Heil in totalen Arrangements", wie sie die Erlebnispädagogik scheinbar zu vermitteln vermag, sollte dahingehend überdacht werden, wie jene vorausgehenden situativen und institutionalisierten Möglichkeiten verbessert werden können. - Insofern kann die Erlebnispädagogik auch zum Korrektiv und Regulativ z.B. der Heimerziehung werden, kann mit ihrer Hilfe zum grundsätzlichen Nachdenken - allgemein und hinsichtlich des besonderen "Falles" - angeregt werden.

8. Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen spielen *ökologische Aspekte* eine herausragende Rolle; der *Naturbezug* und ein absichtsvoll inszenierter *Milieuwechsel* ergänzen das erzieherisch Intendierte in der Regel (zumindest bei Outdoor-Aktivitäten). Solche Projekte richten sich insbesondere an Kinder und Jugendliche, die nach Erlebnissen "aus erster Hand" suchen und danach, für ihre "ungesättigten dramatischen Bedürfnisse" (A. Mitscherlich) eine Ableitung zu finden. Für Kinder und Jugendliche mit ausgeprägten Schwächen der Ich-Funktion und massiven Störungen der inneren Kontrolle, mit spezifischen Ängsten und ausgeprägten psychischen Unsicherheiten können solche erlebnispädagogischen Programme geradezu contraindikativ sein, so daß die Gefahr besteht, daß die Persönlichkeitsprobleme nicht minimiert sondern eher stabilisiert oder sogar verstärkt werden.

9. Erlebnispädagogische Maßnahmen mit sozial bzw. psychisch auffälligen Kindern und Jugendlichen dürften dort am wirkungsvollsten gestaltet werden können, wo der (gruppen- und aufgabenspezifischen) Anforderungssituation besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

10. Wenn es darüber hinaus gelingt, die erlebnispädagogische Unternehmung in ein längerfristig angelegtes sozialtherapeutisches Konzept zu integrieren, dann dürfte sich eine optimale Annäherung an die bzw. eine sinnvolle Einbettung in der alltäglichen Lebenswelt des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen ergeben, auf die hin ja orientiert werden muß. Dieser Integrations- und Passungsprozeß muß sowohl bei kurzzeit- als auch bei langzeitpädagogischen Maßnahmen bedacht werden.

Angaben zur Person:

Ziegenspeck, Jörg , Jg. 1941, Sozialarbeiter (grad.), Lehrer an einer Sonderschule für Lernbehinderte, Realschullehrer a.D., Dipl.-Päd., Dr. phil., Habilitation in Erziehungswissenschaft, Hochschul-Assistent; seit 1980 Professor für Psychologie, seit 1996 für Pädagogik an der Universität Lüneburg - Fachbereich I: Erziehungswissenschaft. Neubegründer der Erlebnispädagogik nach dem II. Weltkrieg. Herausgeber der "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" und zahlreicher Schriftenreihen im Verlag "edition erlebnispädagogik" (Lüneburg). Geschäftsführendes Vorstandsmitglied und Vorsitzender des "Instituts für Erlebnispädagogik e.V." (Lüneburg). Von 1987 bis 1995 Initiator, Begründer und Vorsitzender des "Bundesverbands Erlebnispädagogik e.V." (Lüneburg), so daß man wohl zu recht von Lüneburg als dem "Deutschen Zentrum für Erlebnispädagogik" sprechen kann. Das "Institut für Erlebnispädagogik" wurde am 18.06.1997 vom Senat der Universität Lüneburg gem. § 112 Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) als wissenschaftliche Einrichtung (Institut an der Universität) adaptiert.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. phil. Jörg Ziegenspeck
Universität Lüneburg - Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft
Arbeitsgruppe "Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik"
Schamhorststraße 1 - D - 21 335 Lüneburg

Institut für Erlebnispädagogik e.V.
Barckhausen Straße 8 - D - 21 335 Lüneburg
Telefon: 04131 / 40 61 47 - Telefax: 04131 / 40 61 48

Schriftenreihe

SCHRIFTEN - STUDIEN - DOKUMENTE ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:

Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Band 1: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.):
OUTWARD BOUND - GESCHÜTZTES WARENZEICHEN
ODER OFFENER PÄDAGOGISCHER BEGRIFF ?
Stellungnahmen und Dokumente zu einem Streitfall.
Lüneburg 1986, 220 S., DM 19,80 (ISBN 3-929058-32-4)

Band 2: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.):
KURT HAHN.
ERINNERUNGEN - GEDANKEN - AUFFORDERUNGEN.
Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen.
Lüneburg 1987, 152 S., DM 22,50 (ISBN 3-929058-33-2)

Band 3: Ziegenspeck, Jörg (Hrsg.):
SEGELN AUF DEM DREIMAST-TOPPSEGELSCHONER
´THOR HEYERDAHL´.
Outward Bound für Jugendliche und junge Erwachsene.
Erlebnispädagogische Grundsätze und praktische Erfahrungen
(1983 - 1994).
Lüneburg 1995, 304 S., DM 39,50 (ISBN 3-929058-34-0)

Band 4: Klaus Jacobsen:
WOHIN DER WIND UNS TREIBT.
Mit Problemjungen in Lappland.
Lüneburg 1988, 139 S., DM 22,50 (ISBN 3-929058-35-9)

Band 5: Matthias Weinholz:
FREILUFTLEBEN.
Eine erlebnispädagogische Lebensphilosophie und ihre Chancen
bei der Entwicklung junger Menschen.
Lüneburg 1989, 174 S., DM 25,-- (ISBN 3-929058-36-7)

Band 6: Hans G. Bauer / Werner Nickolai (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SOZIALEN ARBEIT.
Lüneburg 1989, 168 S., DM 22,50 (ISBN 3-929058-37-5)

Band 7: Waltraut Neubert:
DAS ERLEBNIS IN DER PÄDAGOGIK.
Mit einem Vorwort von Karl Sauer und einem Nachtrag von
Jörg Ziegenspeck.
Lüneburg 1990, 2. ergänzter Nachdruck 1996, 100 S., DM 20,--
(ISBN 3-929058-38-3)

Band 8: Torsten Fischer:
SCHULE ALS SOZIALER KÖRPER -
SCHULE EIN SOZIALER ERFAHRUNGSRAUM.
Analyse und Kritik des pädagogischen Konzeptes der Kurt-Hahn-Schulen unter Berücksichtigung ihres Beitrages zur Theorie und Praxis einer Schule mit erhöhter Erziehungsfunktion.
Lüneburg 1992, 296 S., DM 35,-- (ISBN 3-929058-80-4)

Band 9: Hans G. Bauer / Werner Nickolai (Hrsg.):
ERLEBNISPÄDAGOGIK MIT SOZIAL BENACHTEILIGTEN.
Lüneburg 1993, 150 S., DM 22,50 (ISBN 3-929058-89-8)

Band 10: Dirk Nasser:
ERLEBNISPÄDAGOGIK IN NORDAMERIKA -
EINE DARSTELLUNG AM BEISPIEL "PROJECT ADVENTURE".
Das reformpädagogische Modell und seine grundlegende Bedeutung.
Lüneburg 1993, 340 S., DM 35,-- (ISBN 3-929058-88-X)

Band 11. Torsten Fischer:
BIBLIOGRAPHIE ZUR ERLEBNISPÄDAGOGIK.
Eine umfassende Sammlung themenrelevanter Quellen unter besonderer Berücksichtigung schulpädagogischer Beiträge.
Lüneburg 1994, 184 S., DM 25,-- (ISBN 3-929056-96-0)

Band 12: Heinz-Lothar Worm:
REPARATURWERKSTATT SCHULE.
Plädoyer für einen Verbund von Kompensations- und Erlebnispädagogik.
Ein Konzept zur Innovation der Schule für Lernhilfe (Förderschule, Sonderschule für Lernbehinderte).
Lüneburg 1995, 105 S., DM 20,-- (ISBN 3-89569-006-6)

Band 13: Larry K. Brendtro / Martin Brokenleg / Steve Van Bockern:
KINDHEIT UND JUGEND ZWISCHEN ENTMUTIGUNG UND ZUVERSICHT.
Ein indianischer Weg.
Perspektiven für eine bessere Zukunft.
Lüneburg 1995, 116 S., DM 25,-- (ISBN 3-89569-010-4)

Band 14: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
DIE ERLEBNISPÄDAGOGIK IM SPIEGEL VON 158 PRÜFUNGSARBEITEN.
Annotierte Bibliographie.
Lüneburg 1996, 72 S., DM 25,-- (ISBN 3-89569-018-X)

Band 15: Peter Bremer / Rainer Fabian / Klaus Meyer-Dettum:
ERNSTFALL ALS CHANCE.
Jugendhilfe auf dem Ersten Arbeitsmarkt.
Der Modellversuch "Ausbildungsschiff Liekedeeler e.V.".
Lüneburg 1996, 216 S., DM 26,-- (ISBN 3-89569-019-8)

Band 16: Jörg Ziegenspeck (Hrsg.):
ZIRKUSPÄDAGOGIK.
Grundsätze - Beispiele - Anregungen.
Eine Dokumentation anläßlich des Internationalen Kinder- / Jugend-Circus & Theaterfestivals in Hamburg 1997.
Lüneburg 1997, 312 S., DM 35,-- (ISBN 3-89569-031-7)

Band 17: Walter Herrmann:
DAS HAMBURGER JUGENDGEFÄNGNIS HAHNÖFERSAND.
Mit einem Vorwort von Klaus Eyferth und einem Nachtrag von Jörg Ziegenspeck.
Lüneburg 1997, 192 S., DM 27,50,-- (ISBN 3-89569-032-5)

Band 18: Curt Bondy:
PÄDAGOGISCHE PROBLEME IM JUGENDSTRAFVOLLZUG.
Mit einem Vorwort von Klaus Eyferth und einem Nachtrag von Jörg Ziegenspeck.
Lüneburg 1997, 136 S., DM 27,50,-- (ISBN 3-89569-033-3)

Alle Schriften sind direkt beim Verlag zu beziehen:

Verlag
edition erlebnispädagogik

Barckhausen Straße 8
D - 21 335 LÜNEBURG

Telefon: 04131 / 40 61 47
Telefax: 04131 / 40 61 48

ZEITSCHRIFT FÜR ERLEBNISPÄDAGOGIK

Herausgeber:
Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck
(Universität Lüneburg)

Von 1981 bis 1987 erschien als Vorläufer der "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" der überregionale Informationsdienst "Segeln und Sozialpädagogik". Über 50 Hefte kamen zwischen 1981 und 1987 heraus. Vom zögernden Beginn in den ersten Jahren bis zu den jeweils 12 Heften, die jährlich seit 1986 erscheinen, reicht der Spannungsbogen der Entwicklung. Aber nicht nur der quantitative Aspekt ist bemerkenswert (so erschien mit Heft 10-1991 die 100., mit Heft 12-1995 die 150. Ausgabe der ZfE), vielmehr verdient auch der qualitative Aufmerksamkeit: waren es anfangs eher vorsichtige Versuche, das praktisch Erfahrene zu reflektieren und öffentlich zu diskutieren, so kann inzwischen festgestellt werden, daß die Beiträge inhaltlich zunehmend differenzierter werden. Auch das theoretische Netz konnte inzwischen dichter geknüpft werden, so daß der Gedanken- und Meinungsaustausch auf dem besten Wege ist, ein gemeinsames und tragfähiges wissenschaftliches Fundament zu finden.

Die Diskussion der vergangenen Jahre machte zunehmend deutlich, daß das Thema 'Segeln und Sozialpädagogik'- trotz hoher und immanenter Relevanz - nicht allein den Hintergrund der Erlebnispädagogik abbilden konnte, so daß bereits im 7. Jahrgang (1987) der Zusatz "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" gerechtfertigt erschien. Mit dem 8. Jahrgang (1988) wurde diesem inhaltlichen Trend der fachlichen Auseinandersetzung dann dadurch Rechnung getragen, daß die Zeitschrift als "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" fortgesetzt wurde. Zu hoffen ist dabei, daß die Diskussion verbreitert, differenziert und intensiviert werden kann. Gleichwohl werden - wie bisher - Themen aus den Praxisfeldern von 'Segeln und Sozialpädagogik' bedeutsam bleiben, weil auf diesem Sektor die wissenschaftliche und praktische Koordination und Kooperation im deutschsprachigen Raum nachweisbar am weitesten vorangetrieben wurden.

Wer Beiträge zur Diskussion stellen möchte, wird aufgefordert, Aufsätze oder Studien einzureichen. Für eingereichte Beiträge kann allerdings keine Haftung übernommen werden. Autorenhonorare werden nicht gezahlt. Jährlich erscheinen 12 Ausgaben (teils auch als Doppel- bzw. Mehrfachhefte); die "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" wird zum Selbstkostenpreis (102,-- DM im Jahres-Abo) abgegeben. Zentrales Ziel ist es, jenen erlebnispädagogisch orientierten Personen und Institutionen ein Forum für den Gedanken- und Meinungsaustausch zu bieten, die dieser besonderen Form einer aktivierenden Erziehung persönlichkeitsfördernde Bedeutung beimessen. Diesem Kommunikationsbedürfnis entsprechend wird die "Zeitschrift für Erlebnispädagogik" in Kooperation mit den Beteiligten und Lesern herausgegeben, von einem hochkarätigen Beirat begleitet, von einer Schriftleitung aufmerksam betreut und vom Herausgeber letztendlich verantwortet.

Interessenten wenden sich direkt an die Schriftleitung im Verlag

Verlag
edition erlebnispädagogik
Barckhausen Straße 8
D-21335 LÜNEBURG
Telefon: 04131 / 40 61 47
Telefax: 04131 / 40 61 48

Probleme beim Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die straffällig wurden und unsere ungeteilte Aufmerksamkeit beanspruchen, beschäftigen seit Jahrzehnten zahlreiche Vertreter der Justiz, der (Sozial-)Pädagogik, der Psychologie, der Medizin und - nicht zuletzt auch - der Politik. Bei der Suche nach aktuellen Lösungs- und Bewältigungswegen kann der 'Blick zurück' hilfreich sein. Deshalb wurden zwei Bücher, die bis heute ihre ursprüngliche Bedeutung nicht verloren haben, neu aufgelegt: Neben dem hier vorliegenden von ***Curt Bondy*** , ist es jenes von ***Walter Herrmann*** mit dem Titel **"Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand"** (1923), das bis in unsere Tage - praktisch und theoretisch - bemerkenswert bleibt.

Zwei Zitate mögen genügen, um die wegweisende Bedeutung, die der Arbeit von *Curt Bondy* - selbst noch nach fast 75 Jahren - beigemessen werden muß, zu belegen:

"Wenn wir die Erziehung als das Hauptprinzip in der Behandlung Jugendlicher ansehen, so werden wir die Strafe diesem Hauptprinzip unterordnen müssen. Es wäre dann jede Strafe, auch die Freiheitsstrafe, für Jugendliche abzulehnen, bei der es nicht gelingt, sie der Erziehung dienstbar zu machen, oder sie zumindest so zu gestalten, daß der Erziehung nicht entgegengearbeitet wird. Auch die staatliche Strafe darf im wesentlichen keinen anderen Sinn haben, als etwa die häusliche oder disziplinäre Strafe, an deren Stelle sie tritt, wenn es sich um eine durch das Gesetz mit Strafe bedrohte Tat handelt. So aufgefaßt, fällt der Gegensatz von Strafe und Erziehung fort; die *Strafe ist,* jedenfalls soweit sie sich auf Jugendliche bezieht, in erster Linie *eine Erziehungsmaßnahme."* (S. 7)

"Soll das Jugendgefängnis eine wirkliche Erziehungsanstalt werden, so muß es aus der Isolierung heraustreten, in der der gesamte Strafvollzug bisher stand, und die ihm fast ganz die Möglichkeit genommen hat, die Fortschritte des Lebens und der Wissenschaft praktisch anzuwenden. Das gesamte Gebiet der modernen Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften sind in ihrer Bedeutung für die Gefängniserziehung zu untersuchen. Außerdem muß das Jugendgefängnis in den allgemeinen Rahmen der öffentlichen Erziehungseinrichtungen hineingestellt werden. Von der Kinderkrippe an über Hort, Schule, Fürsorgeanstalt usw. bis zum Jugendgefängnis als dem Ort der letzten Erziehungsmöglichkeit Jugendlicher sollte ein einheitliches Erziehungssystem herrschen, in dem die einzelnen Anstalten genau aufeinander eingestellt sind, so daß keine Lücke und kein störendes Neben- oder Gegeneinanderarbeiten möglich ist." (S. 5)

Der *Erlebnispädagogik* kommt - mehr und mehr - die Aufgabe zu, Alternativen und Ergänzungen zu herkömmlichen sozialtherapeutischen Konzepten innerhalb und ausserhalb geschlossener Einrichtungen der Jugendhilfe zu entwickeln, zu erproben und auf ihre Wirkungen hin zu analysieren. Das führt sehr leicht zu Überforderungstendenzen, wenn nämlich der 'Nachsorge' mehr Aufmerksamkeit als der 'Vorsorge' gewidmet wird. Deshalb ist den Schriften von *C. Bondy* und *W. Herrmann* besondere Aufmerksamkeit zu schenken, in denen es primär um die Entwicklung von Konzepten geht, die eigentlich (und häufig unausgesprochen) der Prophylaxe gewidmet sind, wenn sie sich auch expressis verbis um den Jugendstrafvollzug drehen. Und darin liegt letztlich auch die Begründung, die beiden Studien diesmal unter 'erlebnispädagogischen Vorzeichen' erneut erscheinen zu lassen.

3-89569-033-3