

Erziehung als Strafform?

Paradoxien in der Konzeption der Jugendstrafe

Heinrich Kupffer

Pädagogische Hochschule Kiel

Die Forderung, Jugendstrafe durch Erziehung abzulösen, bleibt naiv, solange nicht geklärt ist, was dabei mit „Erziehung“ gemeint ist. Je mehr man über das Leben in „totalen Institutionen“ weiß, desto schwieriger wird es, zwischen Erziehung und Strafe praktisch zu unterscheiden. Hier liegen vier Paradoxien vor: 1. die Äquivalenz von Strafe und Erziehung; 2. die Beherrschung des Erziehungsbegriffs durch das juristische Denken; 3. der Widerspruch von Personalisierung und Stereotypisierung; 4. die Verbindung von Strafvermeidung und Entmündigung. Aus diesen Paradoxien wird deutlich, daß der jugendliche Gefangene in der Entfremdung lebt. Wir brauchen daher einen neuen Begriff von einer nicht fremdbestimmten Erziehung.

Nach dem Gesetz soll die Jugendstrafe pädagogischen Charakter tragen. Dieser Forderung wäre uneingeschränkt zuzustimmen, wenn der Gesetzgeber nicht das schwierige Problem, wie sich Erziehung und Strafe überhaupt zueinander verhalten, ungeklärt gelassen hätte. Wir müssen daher fragen, was hier mit „Erziehung“ gemeint ist. Wer lediglich eine Ablösung der „Strafe“ durch „Erziehung“ vorschlägt, setzt zweierlei voraus: Erstens bleibt die soziale Wirklichkeit, die hinter der Delinquenz steht, ebenso unverändert wie der Wille der Gesellschaft, den Jugendlichen zu sozialisieren; zweitens betrachtet die Gesellschaft Erziehung und Strafe als quantitativ vergleichbare Größen, unter denen man sich für die eine oder die andere entscheiden kann. Die Fragwürdigkeit dieser Voraussetzungen zeigt, daß hier mit einem naiven Begriffsrealismus nichts auszurichten ist.

Je mehr wir über das Leben in „totalen Institutionen“ (Goffman, Basaglia, Cooper, Laing) wissen, desto weniger ist der kommentarlose Umgang mit Begriffen erlaubt. In der Praxis liegen Erziehung und Strafe oft gar nicht weit auseinander. Wie E. Goffman (1973, S. 185) erläutert,

sind Maßnahmen nicht von ihrem offiziell verkündeten Sinn aus zu verstehen, sondern nach ihrem Stellenwert für das Leben in der Institution: „Z. B. wird gegenwärtig in Amerika angenommen, daß Gefangene Menschen sind, denen eine Bibliothek zur Verfügung stehen sollte, da die Seelen der Gefangenen etwas sind, das vom Lesen profitieren kann und sollte. Angesichts dieser legitimen Bibliotheksaktivität können wir . . . vorwegnehmen, daß Gefangene häufig Bücher bestellen, nicht zum Zweck der Erbauung, sondern um die Urlaubskommission zu beeindrucken, um den Bibliothekar zu belästigen oder einfach um ein Päckchen zu erhalten.“ Mit der Einrichtung der Bibliothek ist ein „pädagogisches“ Element in den Vollzug eingebaut worden. Da die „totale Institution“ jedoch in ihrer Struktur erhalten bleibt, bekommt auch die pädagogische Maßnahme sogleich eine institutionelle Funktion. Daraus wäre für unsere Fragen zu folgern: ob es sich bei einer Aktion um „Erziehung“ oder um „Strafe“ handelt, ist aus der Absicht, mit der sie durchgeführt wird, noch nicht zu erkennen. Entscheidend bleibt vielmehr, daß die erlebte Wirklichkeit des Gefangenen durch den Strafcharakter der Institution geprägt ist. Aus ihm folgt, daß der Gefangene sich innerlich von dieser Institution distanziert, sich ihr aber äußerlich weitgehend anpaßt. Er ist nicht darauf eingestellt, daß sie ihn auch für das Leben in Freiheit fördern könnte.

Institutionen lassen sich nicht ohne weiteres verändern, denn hinter ihrer organisatorischen Form steht eine Theorie. Im folgenden geht es um die Theorie der Jugendstrafe. Daß das übliche Verfahren unbefriedigend ist und immer wieder auf Kritik stößt, liegt nicht an behebbaren Einzelfehlern, sondern an gewissen Paradoxien in der Theorie selbst. Als solche werden diskutiert:

- (1) die Äquivalenz von Strafe und Erziehung;
 - (2) die Umklammerung des Erziehungsbegriffs durch das juristische Denken;
 - (3) der Widerspruch von Personalisierung und Stereotypisierung;
 - (4) die Koppelung von Strafvermeidung und Entmündigung.
- Abschließend wird geprüft, wie ein neuer Erziehungsbegriff von der Jugendstrafe aus in die Pädagogik zurückwirken könnte (5).

1. Die *erste Paradoxie* liegt in der Äquivalenz von Strafe und Erziehung. Soll Jugendstrafe pädagogisch sein, so wird *Erziehung zu einer Funktion der Strafe*. So sind nach JGG

„Erziehungsmaßregeln“ vor „Zuchtmitteln“ und der eigentlichen „Jugendstrafe“ als erste Antwort auf die Straftat eines Jugendlichen möglich (§ 5). Damit fungiert Erziehung als eine mildere Ausgabe der Strafe, denn diese tritt erst ein, „wenn Erziehungsmaßregeln nicht mehr ausreichen“. Erziehungsmaßregeln werden als begrenzte Akte vom Richter angeordnet (§ 8). Unter ihnen stehen an erster Stelle die „Weisungen“ (§ 9): das „sind Gebote und Verbote, die die Lebensführung des Jugendlichen regeln und dadurch seine Erziehung fördern und sichern sollen“. Ihre pädagogische Konzeption ist eine Reglementierung in konkreten Punkten: Der Jugendliche soll arbeiten, keinen Alkohol trinken usw. Werden die Weisungen nicht befolgt, kommt mit dem „Jugendarrest“ die nächsthöhere Stufe der Ordnungsmaßnahmen (§ 11). „Erziehung“ im Sinne von Erziehungsmaßregeln ist also nur bei Wohlverhalten zu haben. Andernfalls hat der Jugendliche die pädagogische Behandlung verwirkt. Was bekämpft werden soll, sind die „schädlichen Neigungen des Jugendlichen“ (§ 17). Erweisen sich hier sowohl Erziehungsmaßregeln wie auch Zuchtmittel als unzureichend, tritt Jugendstrafe ein. Deren Vollzug soll den Jugendlichen „zu einem rechtschaffenen Lebenswandel . . . erziehen“ (§ 19). Hier sind moralische Kategorien am Werk, die eine Verurteilung wegen „nicht rechtschaffenen Lebenswandels“ als gegeben hinnehmen. Was jetzt noch an Erziehung aufgewendet wird, erfolgt schon auf dieser Grundlage und stellt das moralische Urteil nicht mehr in Frage. Im Vollzug selbst stehen als Erziehungsmittel zur Verfügung: Ordnung, Arbeit, Unterricht, sinnvolle Freizeitbeschäftigung (§ 91).

Wo Erziehung Eingangsstufe der Strafe ist, dort wird umgekehrt auch *Strafe zur Funktion der Erziehung*. Da Strafe Erziehung fortsetzt, zeigt sich in der Strafe, was von der Erziehung erwartet wurde. Der Jugendarrest z.B. soll „das Ehrgefühl des Jugendlichen wecken und ihm eindringlich zum Bewußtsein bringen, daß er für das von ihm begangene Unrecht einzustehen hat“ (§ 90). Erziehung erfolgt offenbar auch hier unter der Voraussetzung, daß Ehrlosigkeit und Unrechtsstat des Jugendlichen auf der Hand liegen. Im übrigen sind an ihn „während des Vollzugs dieselben Anforderungen zu stellen, die bei wirksamer Erziehung in der Freiheit an ihn gestellt werden müssen. Er ist zu Sauberkeit und Ordnung sowie zu einem anständigen Benehmen anzuhalten“ (JA Vollo § 8). Damit holt der Arrest nach, was draußen versäumt worden war. Im Klima der Ordnung und Sauberkeit soll dem Jugendlichen im

Gespräch mit dem Vollzugsleiter „klar werden, was seine Tat für sein eigenes Leben und seine Mitmenschen bedeutet“ (§ 10). Diese pädagogische Förderung wird durch Arbeitspflicht unterstützt, denn der Jugendliche ist im Arrest „verpflichtet, fleißig und sorgfältig zu arbeiten“ (§ 11). Aus solchen und ähnlichen Bestimmungen ist zu entnehmen, wie der Gesetzgeber Erziehung versteht. Dieser Erziehungsbegriff liegt offenbar auf derselben Ebene wie der Strafbegriff, denn die pädagogisierte Strafe soll das leisten, was eine wirksame Jugenderziehung schon vorher hätte leisten müssen. Erziehung wird als Disziplinierung verstanden, die Ordnung garantiert und den Jugendlichen davor bewahrt, auffällig zu werden. Normalerweise soll das in der Familie geschehen. Nur wer von dieser zunächst angebotenen Chance keinen Gebrauch macht, muß es sich gefallen lassen, daß die erforderliche Disziplinierung an ihm gewaltsam nachgeholt wird. Strafe kann nicht pädagogisch werden, weil der Erziehungsgedanke selbst schon eine potentiell strafende Tendenz aufweist.

Die Paradoxie, daß Erziehung und Strafe füreinander eintreten können, setzt sich in der unentschiedenen *Konkurrenz zwischen Erziehungs- und Strafrecht* fort. Hierzu sagt K. Peters (1969, S. 228): „Entscheidend ist ferner, daß der Erziehungsanspruch das ganze Jugendrecht durchzieht. Demnach muß auch das Jugendgerichtsgesetz unter den Grundforderungen des § 1 JWG und Art. 1 GG verstanden werden. Das bedeutet, daß auch das Jugendgerichtsgesetz Teil des Jugenderziehungsrechts ist . . . Eine Erneuerung der Jugendrechtspflege ist nicht möglich, ohne daß ihr Standort klargestellt wird. Erst dort, wo die Kriminalstrafe erzieherisch notwendig und geboten ist, ist für sie – aber eben nur als erzieherischer Vorgang – Raum.“ Der Begriff „Jugendstrafrecht“ sei daher durch den Begriff „Jugendkonfliktrecht“ zu ersetzen. Peters hat sicherlich recht darin, daß es sich bei der Jugenddelinquenz um einen „Konfliktvorgang von pädagogischer Bedeutung handelt“. Das heißt: Wo mit dem Erziehungsgedanken in der Jugendstrafe ernst gemacht wird, dürfte nicht lediglich der Vollzug eine quasi-pädagogische Note bekommen, sondern die rechtliche Stellung des Jugendlichen selbst müßte anders bestimmt werden. „Strafe“ ist nach Peters nur innerhalb einer pädagogischen Konzeption möglich. Dies sei jedoch dem Gesetzgeber nicht klar, denn: „Das Wort Erziehungsstrafe verdeckt einen wichtigen Sachverhalt, indem es nicht deutlich macht, daß es nicht schlechthin um die Anwendung von Strafe, sondern um den Gebrauch

der *Kriminalstrafe* geht, also einer Strafe, die in ihrer Zielrichtung auf den Sozialvorwurf und die Minderung der Sozialstellung gerichtet ist" (1969, S. 237). Wo von der Ablösung der Strafe durch Erziehung die Rede ist, argumentiert man so, als handle es sich um verschiedene Akzentsetzungen innerhalb eines insgesamt pädagogisch aufgefaßten Verhältnisses. Daß die Kriminalstrafe als solche schon auf einer grundsätzlich anderen Einschätzung des Delinquenten beruht, bleibt dabei unausgesprochen.

2. Die *zweite Paradoxie* folgt aus der ersten. Sie beruht darauf, daß das Verständnis von „Erziehung“ in den offiziellen Texten eine Funktion juristischen Denkens bleibt. Ein erstes Hindernis für eine pädagogische Handhabung ist hier die *untergeordnete Stellung* des Jugendrichters. Das JGG legt fest, daß der Jugendrichter „erzieherisch befähigt und in der Jugenderziehung erfahren sein“ soll (§ 37). Ihm wird damit die Aufgabe zugeschoben, die vorgesehene Pädagogisierung der Jugendstrafe auch praktisch einzulösen. Da jedoch der Jugendrichter auf der untersten Stufe der Richter-Hierarchie steht, ist damit auch schon der niedrige Stellenwert pädagogischer Reflexion im juristischen Denken angezeigt. Der Jugendliche soll zwar im Prinzip weniger bestraft als vielmehr erzogen werden, doch wird die Frage der Jugendstrafe als ganze von vornherein den weniger wichtigen Fragen zugerechnet. So führt der pädagogische Gesichtspunkt das Schattendasein einer fremdartigen Minderheit im Revier der Jurisprudenz.

Aber auch wenn sich der Jugendrichter in einer stärkeren Position befände, wäre er mit der pädagogischen Aufgabe überfordert. Ein Grund dafür ist, daß der Juristenausbildung *der sozialwissenschaftliche Bezug* weitgehend fehlt (Hellmer, Rottleuthner). Da auch die Pädagogik zu den Sozialwissenschaften gehört, sind ihre Kategorien dem Juristen zunächst fremd: „Schließlich erfordert die Anordnung von Erziehungsmaßregeln . . . eine gewisse Phantasie und ein pädagogisches Einfühlungsvermögen, das der Jurist nach Herkunft und Schulung nicht besitzt“ (Hellmer 1969, S. 128). Er ist auch nicht darauf vorbereitet, den sozialen und pädagogischen Hintergrund der Jugenddelinquenz realistisch zu beurteilen. So kann „Erziehung als inhaltlicher Bestandteil im Urteil vorkommen, ohne daß damit etwas über deren Begriff und praktische Durchführung gesagt ist. Doch nicht nur die Denkweise des Richters, sondern auch der Prozeß der Urteilsfindung selbst ist

„unpädagogisch“. Der Richter kann sich durch seine dominierende Rolle der reversiblen Kommunikation entziehen und als Autorität entscheiden. Dies alles ist Ausdruck einer Paradoxie: Einerseits wird eine Pädagogisierung der Jugendstrafe gewünscht; da aber der Rahmen dafür von Juristen festgelegt wird, hat Erziehung andererseits kaum eine Chance der Entfaltung. Das ist nicht Schuld des Richters, denn pädagogisches Denken müßte aus dem juristischen Rahmen überhaupt heraustreten.

Gerade weil juristisches Denken von der sozialen Realität abstrahiert, begünstigt es eine *metaphysische Anthropologie*. Dies zeigt sich u.a. darin, daß im Jugendstrafvollzug die „seelsorgerische Betreuung“ sichergestellt sein soll (JGG § 91). Nun ist unter pädagogischem Gesichtspunkt gegen die Anwesenheit von Geistlichen in Strafanstalten insofern nichts einzuwenden, als auch sie dazu beitragen könnten, die erzieherischen Elemente im Vollzug zu verstärken. An der Art, wie die Seelsorge im Gesetz erwähnt wird, läßt sich jedoch erkennen, daß hier noch ein metaphysisches Denken wirksam ist. Treffend bemerkt dazu E. Goffman: „Eine weitere interessante Beobachtung läßt sich anhand religiöser Bräuche machen. In unserer Gesellschaft gibt es keine Unterbringungsanstalt ohne Sonntagsgottesdienst, wobei man voraussetzt, daß die Natur des Menschen Zeit für das Gebet erfordert, gleichgültig, was er getan hat; man glaubt, wir besäßen eine unveräußerliche Eigenschaft als religiöse Wesen“ (1973, S. 191). Man geht davon aus, daß der Mensch objektive Grundbedürfnisse hat, die auf jeden Fall erfüllt werden müssen. Als solche gelten die Elemente eines idealistischen Menschenbildes, nicht aber die faktischen Lebensbedürfnisse wie geistige Anregung, Möglichkeit der Weiterbildung, Kontakt zur Außenwelt, Befriedigung der Sexualität. In allen diesen Punkten mindert die Tatsache, daß die Betroffenen unter juristischem Gesichtspunkt Straftäter sind, die Bereitschaft, etwas anderes als Strafmaßnahmen an ihnen zu vollstrecken.

3. Das metaphysische Menschenbild leitet zur *dritten Paradoxie* über, die in dem Widerspruch von Personalisierung und Stereotypisierung zum Ausdruck kommt. Dieser betrifft das pädagogische und das Strafen denken in gleicher Weise, denn manches spricht dafür, daß der in der Jugendstrafe tatsächlich angewendete Erziehungsbegriff dem Begriff der Straftat selbst entspricht. Was die Straftat angeht, so besteht die Neigung, den jugendlichen Täter *als Einzelperson* zu verstehen – wie der Kriminelle in unserer

Gesellschaft überhaupt nur als einzelner greifbar wird. Die öffentliche Meinung sieht ihn als Individuum ohne sozialen Rahmen, das sich an einer intakten Ordnung vergangen hat. Hier ist noch immer eine Vorstellung vom Verbrechen wirksam, die aus der vorindustriellen Epoche stammt, denn man setzt eine Gemeinschaft von selbstverantwortlich handelnden und auch wirtschaftlich eigenständigen Personen voraus. Geahndet wird daher oft gar nicht das, was die wirklich existierende Gesellschaft schädigt, sondern eine Beeinträchtigung der idealen Gesellschaft, die es nur im utopischen Entwurf gibt. Hier begegnen sich Erziehung und Kriminalität: Erziehung soll die ideale Gesellschaft gewährleisten, während Kriminalität dieselbe ideale Gesellschaft stört. Wie der Täter nur als einzelner gesehen wird, so gilt auch nur die sichtbare Einzeltat als Verbrechen. Wirtschaftskriminalität oder Schreibtischtätertum sind – wie schon P. Reiwald gesehen hat – zu abstrakt, um von jedermann unmittelbar als Unrecht erfaßt und verurteilt zu werden. Es gilt im wesentlichen nur ein einziger Typus der Tat: die greifbare, vom Individuum ausgeführte und zu verantwortende Beschädigung von Personen oder Gütern.

Dieser Personalisierung steht eine *Stereotypisierung* entgegen. Der Delinquent wird zwar als Individuum behandelt, erscheint aber zugleich als typischer Täter, von dem man aufgrund seiner Herkunft und Anlage nichts anderes erwarten konnte. Obwohl eine vom einzelnen zu vertretende Tat nicht zugleich typisch sein kann, werden doch diese beiden einander ausschließenden Konzeptionen immer wieder vermengt. Dieser Kurzschluß gehört nach T.W. Adorno zum autoritären Syndrom (1973, S. 190ff.). Die Stereotypisierung betrifft vor allem Angehörige der unteren sozialen Schichten oder Randgruppen. Je unfreier der Delinquent in seiner Tat war, desto mehr wird er auf seine soziale Ausgangsbasis zurückgeworfen und eben dadurch erst in vollem Sinne strafbar gemacht. Er haftet dann praktisch für die ungünstigen Verhältnisse, aus denen er stammt, denn diese widersprechen dem Idealbild der Gesellschaft. Die Öffentlichkeit will den Täter als einzelnen greifen und bestrafen, aber sie greift und bestraft in ihm den gesamten sozialen Hintergrund, den sie als böse disqualifiziert (Foucault, Moser). Erst allmählich verschaffen uns unsere breiteren sozialwissenschaftlichen Kenntnisse ein anderes Bild. Wir befreien uns von der paradoxen Annahme, die Prinzipien der persönlichen Schuld und der typenspezifischen Prädestination könnten zusammen

vertreten werden. Das heißt: Wir schließen die individuelle Verantwortung keineswegs aus, sehen aber die Tat auch als Aktualisierung gesellschaftlich bedingter Möglichkeiten.

Die gleiche Paradoxie findet sich *in der Erziehung*, denn der geschilderte Tatbegriff entspricht dem üblichen Erziehungsbegriff. Auch die Erziehung verfährt individualisierend. Sie wendet sich an den einzelnen, der das Verwerfliche seiner Tat einsehen soll – als handele es sich um eine Angelegenheit, die nur er allein mit seinem Gewissen klären kann. Zugleich muß er aber das Unrecht wieder gutmachen. Indem er als Individuum auf den „rechten Weg“ zurückgebracht wird, sühnt er für die durch ihn verschuldete Schädigung des Ganzen. Er soll sich nicht einfach als einzelner von seiner Tat distanzieren, sondern darüber hinaus wieder ein rechtschaffenes Leben in der Gemeinschaft führen. So findet sich auch hier die Auffassung, er sei zwar als Individuum schuldig, seine Schuld sei aber ein Fall von allgemeiner Bosheit gegen die als gut gedachte Gesellschaft. Erziehung enthält die gleichen individuellen und allgemeinen Aspekte wie die Tat, auf die sie sich bezieht. Beide finden sich an einen übersichtlichen Unrechtsbegriff gebunden, der für alle Menschen gelten soll. In der sozialen Wirklichkeit ist diese Klarheit aber keineswegs gegeben, so daß J. Hellmer mit Recht sagen kann: „Wenn der Unterschied zwischen ihm (dem jugendlichen Täter) und uns nur darin besteht, daß er 'gekrigt' worden ist, dann wird er nicht einsehen, warum er erzogen werden soll“ (1969, S. 120).

4. Personalisierung und Stereotypisierung sollen den Jugendlichen als Delinquenten stilisieren. Die *vierte Paradoxie* wird nun umgekehrt dadurch offenbar, daß man ihn auf ein infantiles Stadium zurückstuft, um ihn vor Strafe zu schützen. Man erklärt, er könne seine Tat nicht voll verantworten, denn er sei zuvor noch gar nicht zu einem selbstverantwortlichen Menschen erzogen worden. Geboten sei daher *nicht Strafe, sondern Hilfe*. Da aber diese Hilfe „pädagogisch“ sein soll, kann sie sich in langwierigen und repressiven Erziehungsmaßnahmen ausdrücken. Der Betroffene wird in solchen Fällen wieder von der Pädagogik vereinnahmt und einer „Nacherziehung“ unterzogen. Hierher gehört die Tendenz, das Gebaren des jugendlichen Delinquenten als Merkmal von Entwicklungsphasen im psycho-sozialen Spannungsfeld zu deuten (Ausubel, Eisenstadt). Die Probleme der Person drohen dabei auf Fragen der Rollenidentität und Adoleszenz verkürzt zu werden:

„Die kriminell schwer Gefährdeten sind Menschen, die in ihrer Entwicklung geschädigt sind; was für Mängel sie in ihrer persönlichen Ausstattung gehabt haben mögen, für ihre soziale Nichteinordnung haben diese Mängel sich ausgewirkt durch eine Störung ihrer Entwicklung. Und zwar in doppeltem Sinne: Erstens insofern, als sie eben irgendwann einmal den Weg verlassen haben, der zur normalen Reife führt. Ferner aber auch insofern, als ihre abnormen Züge auch inhaltlich solche der Unreife sind, und zwar oft einer geradezu kindischen Unreife“ (Brauneck 1969, S. 168). Wenn der Jugendliche schon nicht voll haftbar gemacht und also der Zuständigkeit der Justiz weitgehend entzogen werden kann, dann fällt er wieder in die Zuständigkeit der Erziehung zurück. Obwohl diese Erziehung ihn frei machen soll, kommt der Jugendliche praktisch von einer Unfreiheit in die andere. Die Pädagogik macht sich jene Unfreiheit, die ihm im Hinblick auf die Tat bescheinigt wurde, zunutze und reklamiert ihn nun als unfreies Opfer der Erziehung. Indem er zunächst sozial, dann erzieherisch unfrei ist, bedingen beide Unfreiheiten sich gegenseitig.

Wenn diese Erziehung *keinen klaren Begriff* hat, dann ist auch ein autoritär konzipiertes Verfahren möglich, das den Jugendlichen in Abhängigkeit und Unmündigkeit hält. Das hierarchische Grundverhältnis von überlegenem Erwachsenen und unterlegenem Jugendlichen, wie es schon den unpädagogischen Strafvollzug auszeichnet, bliebe auch unter erzieherischem Aspekt bestehen. Selbst wo der gute Wille zur pädagogischen Gestaltung des Strafvollzugs vorhanden ist, wird also die Verwirklichung durch einen unklaren Erziehungsbegriff gefährdet. Gleichwohl spricht man von dieser „Erziehung“ mit einer Sicherheit, die jede Erläuterung überflüssig erscheinen läßt: „Im Jugendstrafrecht aber ist . . . der Erziehungszweck bei der Bestimmung der Strafdauer zum mindesten gleichberechtigt neben dem Maß der zu sühnenden Schuld, wenn nicht sogar stärker als dieses zu berücksichtigen. Allerdings werden deshalb gerade beim Jugendstrafrecht beide Strafzumessungsprinzipien besonders oft und deutlich miteinander in Widerstreit geraten. Denn während . . . nach statistisch belegter Erfahrung *die Erziehung eine längere Strafdauer benötigt*, wird die Schuld der Jugendlichen und Heranwachsenden wegen ihrer geringen Reife fast immer im Verhältnis zu der der Erwachsenen herabgesetzt sein und deshalb nur eine kürzere Strafe zulassen“ (Schaffstein 1969, S. 261). Was Erziehung im Strafvoll-

zug ist, gilt als so bekannt, daß man sich sogar präzise Aussagen darüber, nach welcher Zeit der „Erziehungszweck“ erfüllt ist, ohne weiteres zutraut. In solchen Urteilen kommt zum Ausdruck, welche Position Erwachsene Jugendlichen gegenüber beanspruchen. Es ist die Position des weitblickenden und urteilsfähigen Fachmannes, der sagen kann, was es mit der Erziehung auf sich hat. Die Gefahr der Willkür und des politischen Mißbrauchs dieser frei schaffenden Erziehung wird dabei verschwiegen.

Diese Paradoxie zeigt sich auch darin, daß die *Institution selbst schon als Strafe* wirkt (Goffman, Basaglia, Aich). Alles Streben nach Pädagogisierung des Strafvollzugs geht davon aus, daß es überhaupt möglich ist, Eingesperrte zu „erziehen“. Hier ist zu prüfen, ob der Jugendliche nicht durch die Tatsache der Gefangenschaft immer schon in einem Grundverhältnis der Unterworfenheit steht. Der Abstand zwischen freien Erziehern und unfreien Jugendlichen könnte so groß sein, daß die in aller Erziehung notwendige gemeinsame Basis nicht gefunden werden kann. In diesem Fall wäre der Ruf nach „Erziehungsstrafe“ nur ein Alibi. In den Gesetzen und Vorschriften finden wir zwar Versuche, pädagogische Elemente in das alte Strafsystem einzufügen. Aber auch hier bleiben die Rollen des Lehrers und Erziehers im Vollzug zwiespältig. Einerseits haben diese Personen den Auftrag, den Delinquenten zu erziehen und einen menschlichen Bezugspunkt für ihn darzustellen. Andererseits können sie aber nur schwer davon absehen, daß sie Vertreter der Obrigkeit sind und den zu Erziehenden als Gewährsleute der heil gebliebenen Gesellschaft gegenüberstehen. Auf diese Schwierigkeit weist auch Goffman hin: „Ideologisch können Gefängnisbeamte manchmal – und tun dies auch – die Auffassung vertreten, daß der Gefangene die Tatsache seiner Inhaftierung akzeptieren, ja sogar begrüßen sollte, denn Gefängnisse (zumindest die ‘modernen’) bieten dem Gefangenen eine Gelegenheit, der Gesellschaft gegenüber Buße zu leisten, Achtung vor dem Gesetz zu entwickeln, seine Sünden zu überdenken, einen anerkannten Beruf zu erlernen und, in manchen Fällen, die benötigte Psychotherapie zu erhalten. Was aber das Handeln betrifft, konzentriert sich die Gefängnisverwaltung weitgehend auf die Frage der ‘Sicherheit’, d.h., sie sucht Störungen und Fluchtversuche zu verhindern“ (1973, S. 182). So treten die Gesichtspunkte der Erziehung und der Strafe als Ideologie und Praxis auseinander.

5. Wir sehen, daß die Mechanismen der „totalen Institution“ jene Paradoxien vertiefen, in denen sich das ungeklärte Verhältnis von Erziehung und Strafe ausdrückt. Muß nun die Jugendstrafanstalt in jedem Fall eine totale Institution sein, oder kann man sie auch öffnen? Wirkt jede Art von „Erziehung“ im Vollzug immer schon als Teil dieses Vollzugs, oder kann Erziehung den Vollzug auch transzendieren? Läßt die Tatsache, daß es sich hier um Eingesperrte handelt, eine Pädagogisierung des Klimas überhaupt zu, oder bleibt die Praxis auf das gewohnte Lohn-Strafe-Prinzip angewiesen? Solche Fragen sind nicht für sich zu beantworten, denn in dem Versuch, die Jugendstrafe zu pädagogisieren, bildet sich das Verhältnis von Erziehung und Strafe ab, wie es bereits in der „normalen“ Welt besteht (Parow). Der Strafvollzug ist keine von der Gesellschaft abgetrennte Wirklichkeit, auch wenn er sich im Verborgenen abspielt und nur eine Minderheit direkt betrifft. Die Zwänge, denen der Delinquent dort unterworfen wird, wie auch die Versuche, diesen Komplex pädagogisch aufzubereiten, sind vielmehr nur der extreme Ausdruck der Rolle, die dem Jugendlichen immer schon zugeordnet ist. Deswegen ist das Problem der Jugendstrafe eine Angelegenheit der ganzen Gesellschaft. Es kann einer Lösung erst näherkommen, wenn eine Reflexion über die Jugendstrafe auf den allgemeinen Erziehungsbegriff zurückstrahlt.

Dies könnte in zweifacher Weise geschehen. *Erstens* muß erkannt werden, daß der jugendliche Gefangene in der Entfremdung lebt. Er ist von Schule und beruflicher Arbeit, vom Kontakt zur Gesellschaft, von seinen Mitmenschen, von sexuellen Beziehungen abgeschnitten und also in jeder Weise verstümmelt. An ihm wird aber nur das vollzogen, was die Gesellschaft auch für jeden anderen bereithält. Eine Pädagogisierung der Jugendstrafe müßte daher auch jene Mechanismen aufhellen, die das Schicksal des Jugendlichen bestimmen. Wir wissen heute, von welchen Umständen und Zufällen es mitunter abhängt, ob ein junger Mensch in ein wohlausgestattetes therapeutisches Heim oder in eine Strafanstalt eingewiesen wird. Die Unterbringung von Jugendlichen in verschiedenen Anstalten spiegelt meist nicht deren wirkliches Verhalten, sondern die soziale Schichtung der Gesellschaft und das Kräftespiel auf dem Gebiet der Sozialpolitik.

Zweitens sollte ein neuer Erziehungsbegriff gefunden werden, der die Fremdbestimmung des Jugendlichen durch den Erwachsenen überwindet. Geschieht das nicht, dann bleibt das zurechtweisende, formende, korrigierende Han-

deln, das der eine am anderen ausführt, sowohl in der Jugendstrafe als auch in der Erziehung allgemein erhalten. Es geht nicht um einen Wechsel der Behandlungsmethoden, sondern um einen Wandel des Grundverhältnisses zwischen den Partnern selbst. Erst in dieser Rückwirkung auf das pädagogische Denken in der Gesellschaft könnten die genannten Paradoxien aufgehoben werden. Die heute in verschiedenen Gremien geführte Diskussion um ein neues Jugendhilferecht muß dies berücksichtigen, wenn nicht die alte Unklarheit weiter mitgeschleppt werden soll.

Summary

The demand to replace the punishment of juveniles by education remains naive as long as it is not understood what is meant by „education“. As more becomes known about life inside „total institutions“ it becomes more difficult to distinguish between education and punishment in practice. This results in four paradoxes: 1. equating punishment and education; 2. the domination of the concept of education by a legalistic approach; 3. the contradiction between personalisation and the forming of stereotypes; 4. the connection between avoiding punishment and treatment as a non-adult. These paradoxes show clearly that the juvenile offender has been alienated. What is required therefore is a new concept of education not dictated by external forces.

Literatur

- ADORNO, T.W., Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt 1973
 AICH, P. (Hrsg.), Da weitere Verwahrlosung droht . . ., Reinbek 1973
 AUSUBEL, D.P., Das Jugendalter, München 1968
 BASAGLIA, F. (Hrsg.), Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen, Frankfurt 1973
 BRAUNECK, A.-E., Die kriminell gefährdeten Minderjährigen, in: Simonsohn, B. (Hrsg.), Jugendkriminalität, Strafjustiz und Sozialpädagogik, Frankfurt 1969, S. 144 ff.
 COOPER, D., Psychiatrie und Anti-Psychiatrie, Frankfurt 1972
 EISENSTADT, S.N., Von Generation zu Generation, München 1966
 FOUCAULT, M., Psychologie und Geisteskrankheit, Frankfurt 1969²
 GOFFMAN, E., Asyl, Frankfurt 1973
 HELLMER, J., Jugendkriminalität, Luchterhand-Arbeitsmittel 1969
 JUGENDGESETZE, eingef. v. H. Miesbach, München 1972⁷
 LAING, R.D., Phänomenologie der Erfahrung, Frankfurt 1973⁶
 MOSER, T., Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur, Ffm. 1972
 PAROW, E., Psychotisches Verhalten und Umwelt, Frankfurt 1972
 PETERS, K., Die Grundlagen der Behandlung junger Rechtsbrecher, in: Simonsohn, a.a.O., S. 224 ff.
 ROTTLEUTHNER, H., Rechtswissenschaft als Sozialwissenschaft, Frankfurt 1973
 SCHAFFSTEIN, F., Die Bemessung der Jugendstrafe, in: Simonsohn, a.a.O., S. 248 ff.

Februar 1974

23 Kronshagen / Kiel, Friedenskamp 39 a