

Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Förderpädagogik

Wissenschaftliche Arbeit

Schulabschluss im Strafvollzug in freien Formen

Vorgelegt von:

Vogt, Carmen
E-Mail-Adresse: carmen-vogt@gmx.de
Matrikelnummer: 3390755

Erstgutachten: Frau Prof. Dr. Popp, Kerstin

Zweitgutachten: Herr Karger, Hans Christian

Datum der Abgabe: 17.07.2018

Studiengang für das Lehramt Sonderpädagogik mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
Förderschwerpunkt Lernen
Kernfach Englisch

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	3
1 THEORETISCHE FUNDIERUNG.....	5
1.1 SCHULISCHE BILDUNG UND DELINQUENZ.....	5
1.2 DELINQUENZ UND JUGENDSTRAFVOLLZUG.....	10
1.3 SCHULISCHE BILDUNG IM JUGENDSTRAFVOLLZUG.....	13
1.4 SEEHAUS LEIPZIG – STRAFVOLLZUG IN FREIEN FORMEN.....	17
1.5 SCHULABSCHLUSS IM SEEHAUS LEIPZIG.....	21
2 DARSTELLUNG DER EMPIRISCHEN STUDIE.....	26
2.1 FORSCHUNGSFRAGE.....	26
2.2 METHODISCHES VORGEHEN.....	27
2.3 BESCHREIBUNG DER BEFRAGUNGSGRUPPE.....	30
2.3.1 <i>Kurzbiographie und schulische Laufbahn von Kian Pütz.....</i>	<i>31</i>
2.3.2 <i>Kurzbiographie und schulische Laufbahn von Oliver Roth.....</i>	<i>31</i>
2.3.3 <i>Kurzbiographie und schulische Laufbahn von Moritz Offermann.....</i>	<i>32</i>
2.3.4 <i>Kurzbiographie und schulische Laufbahn von Lars Dambach.....</i>	<i>33</i>
2.4 RAHMENBEDINGUNGEN.....	35
2.4.1 <i>Rahmenbedingungen Interview 1 mit Kian Pütz.....</i>	<i>35</i>
2.4.2 <i>Rahmenbedingungen Interview 2 mit Oliver Roth.....</i>	<i>36</i>
2.4.3 <i>Rahmenbedingungen Interview 3 mit Moritz Offermann.....</i>	<i>36</i>
2.4.4 <i>Rahmenbedingungen Interview 4 mit Lars Dambach.....</i>	<i>37</i>
3 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE.....	38
3.1 ERGEBNISSE INTERVIEW 1 MIT KIAN PÜTZ.....	38
3.2 ERGEBNISSE INTERVIEW 2 MIT OLIVER ROTH.....	40
3.3 ERGEBNISSE INTERVIEW 3 MIT MORITZ OFFERMANN.....	41
3.4 ERGEBNISSE INTERVIEW 4 MIT LARS DAMBACH.....	43
4 GESAMTAUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE.....	45
5 REFLEXION DES VORGEHENS.....	51
6 FAZIT.....	52
7 AUSBLICK.....	53
LITERATURVERZEICHNIS.....	54
ANHANG.....	

Einleitung

Interviewerin: „[...] wie wichtig war dir das damals, einen Schulabschluss zu machen?“

Moritz: „Hm, null, gar nicht wichtig.“

(Interview 3¹, Z.47-49)

Moritz Offermann², 21 Jahre alt, wurde wegen schwerer Körperverletzung, Raub und Diebstahl zu einer Gesamtfreiheitsstrafe von eineinhalb Jahren verurteilt. Wie der Ausschnitt aus einem Interview mit ihm zeigt, war es ihm, vor seiner Inhaftierung, nicht wichtig einen Schulabschluss zu machen. Damit ist Moritz leider kein Einzelfall. 80 Prozent aller inhaftierten Jugendlichen und Heranwachsenden haben vor ihrem Haftantritt keinen Hauptschulabschluss erworben (vgl. BORCHERT 2016, S.27). Sie sind meist Teil einer Hochrisikogruppe in Bezug auf wirtschaftliche und soziale Teilhabe (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.14-15). Moritz verbringt seine Freiheitsstrafe nicht in der Jugendstrafvollzugsanstalt Regis-Breitingen, in die er ursprünglich inhaftiert wurde, sondern im Seehaus Leipzig, einer Einrichtung des Strafvollzugs in freien Formen. Alle strafgefangenen jungen Männer, die seit deren Gründung im Jahr 2011 aus der Einrichtung wieder in die Freiheit entlassen wurden, haben es geschafft, einen Schulabschluss zu absolvieren. Auch Moritz und seine Mithäftlinge Lars, Kian und Oliver streben derzeit einen Schulabschluss an.

Interviewerin: „[...] also ist dir der Schulabschluss jetzt wichtig [...]?“

Moritz: „Ja, also ich will den auf jeden Fall schaffen [...].“

(Interview 3, Z.110-114)

In dieser Arbeit wird mithilfe einer empirischen Studie nach motivierenden Aspekten geforscht, die hinter den erfolgreichen Abschlüssen der jungen Männer im Seehaus Leipzig stecken. Inwiefern schulische Bildung, Delinquenz bei jungen Menschen, der Jugendstrafvollzug und das Seehaus Leipzig miteinander verbunden sind, wird zu Beginn dieser Arbeit theoretisch ergründet, um fundiert an die Forschung heranzutreten. Für die Umsetzung der Studie werden zunächst biographische und schulische Informationen der aktuellen Insassen des Seehaus Leipzig ermittelt. Anschließend werden Befragungen dieser durchgeführt, um eine zielführende Beantwortung der Forschungsfrage zu erreichen. Die

¹ Transkripte aller Interviews im Anhang ab S. XXV

² Personenbezogene Angaben wurden in dieser Arbeit aus datenschutzrechtlichen Gründen verändert.

gewonnenen Erkenntnisse werden daraufhin ausgewertet und interpretiert. Abschließend findet eine kritische Reflexion der Herangehensweise an die Studie statt. Nach dem Fazit dieser Arbeit gibt es hinzukommend einen Ausblick auf weitere mögliche Forschungsfelder bezüglich der Thematik.

1 Theoretische Fundierung

Die theoretische Fundierung ist der empirischen Studie dieser Arbeit vorangestellt, um als aktuelle Wissensbasis zu dienen und gezielt auf die Forschungsfrage hinzuleiten. Die behandelten Inhalte unterstützen zudem eine gelingende Gesamtauswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse.

1.1 Schulische Bildung und Delinquenz

„Na, ich fand einfach, des war Zeitverschwendung für mich so. Warum brauch ich denn Schule?“ (Interview 3, Z.26-27)

Das Zitat des Jugendstrafgefangenen Moritz O. macht deutlich, dass die Wichtigkeit schulischer Bildung während ihrer Schulzeit nicht allen Schülern³ bewusst ist. Um jedoch integriert leben zu können, gilt in unserer heutigen Gesellschaft schulische Bildung als wichtige Voraussetzung (vgl. RICKING/HAGEN 2016, S.9). Alle Kinder und Jugendlichen stehen in der Pflicht eine staatliche oder vom Staat anerkannte Schule zu besuchen (vgl. RICKING/HAGEN 2016, S.9). Wesentliche und allgemeine Grundsätze bezüglich des Schulwesens sind in der deutschen Bundesrepublik im Grundgesetz verankert (vgl. MAROTZKI et al. 2006, S.38). Marotzki et al. nennen die föderale Differenzierung als wesentliches Merkmal der schulischen Bildung in Deutschland. Dadurch bleibt es den einzelnen Bundesländern überlassen, die institutionelle und inhaltliche Ausgestaltung ihres Schulwesens zu bestimmen. Alle Bundesländer sind jedoch dazu verpflichtet, sich an den im Grundgesetz verankerten Rechten zu orientieren. Konferenzen der Kultusminister der Länder helfen dabei, gemeinsame Regelungen zur Gestaltung der schulischen Bildung zu finden und die gegenseitige Anerkennung von Schulabschlüssen zu ermöglichen. So haben die Kultusminister geltende Abkommen getroffen, bezüglich der Dauer von Schulpflicht und Schulferien, Prüfungsanforderungen und der Bezeichnung von Schulformen und Notenstufen. Rechtliche Wirkung haben diese Regelungen erst dann, wenn Landesgesetze dementsprechend erlassen wurden (vgl. MAROTZKI et al. 2006, S.38). Marotzki et al. beschreiben zudem bestehende Gemeinsamkeiten im Aufbau des allgemeinbildenden Schulsystems. Es gliedert sich nach Jahrgangsstufen, die in eine Primarstufe und zwei

³ Aus pragmatischen Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit durchgehend die männliche Sprachform verwendet. Alle weiteren Geschlechter sind dabei stets mitgemeint. Ausgenommen sind davon die Straftäter in den genannten Vollzugseinrichtungen, da in diesen nur männliche Täter untergebracht werden.

Sekundarstufen eingeteilt sind. Die Primarstufe dauert zwischen vier und sechs Jahren und wird von allen Kindern besucht. Die Sekundarstufe I besteht in der Regel aus mehreren Schulformen nebeneinander und dauert von der fünften, bzw. siebten, bis zur zehnten Klassenstufe. Zu diesen Schulformen gehören Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und kooperative Gesamtschulen. Die Sekundarstufe II wird durch die Gesamtschulen und Gymnasien vertreten und zielt darauf ab, Schüler zur Studierfähigkeit auszubilden (vgl. MAROTZKI et al. 2006, S.38-39). Je nach Bundesland sind natürlich auch Förderschulen in die Auflistung zu integrieren. Die Funktionen, die unsere Gesellschaft schulischer Bildung zuschreibt, können angelehnt an Marotzki et al. in diese vier Bereiche eingeteilt werden: Selektionsfunktion, Qualifikationsfunktion, Personalisationsfunktion und Integrationsfunktion. Bei der Selektionsfunktion, auch als Allokationsfunktion bekannt, werden durch verschiedene Schulformen und Leistungsbewertungssysteme Auswahlen getroffen, die Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Positionierungen einzelner Personen haben. Diese Selektionsprozesse können lebensgeschichtliche Folgen mit sich bringen, da diese beeinflussen, wie sich jede einzelne Person in der Gesellschaft positioniert, wie ihr Ansehen ist und welche Art von Stellung sie erreichen kann. Verschiedene Schulabschlüsse verschließen und eröffnen hierbei soziale Chancen. Beispielsweise kann man mit einem erfolgreichen Schulabschluss im Sekundarbereich I nicht studieren, aber bestimmte Berufsausbildungen anstreben. Hinsichtlich dieser Selektionsfunktion tragen Lehrkräfte und Eltern eine sehr hohe Verantwortung bei Entscheidungsprozessen über die Schullaufbahnen ihrer Schüler und Kinder, wobei diese mit fortschreitenden Schuljahren für derartige Entscheidungen selbst Verantwortung übernehmen können (vgl. MAROTZKI et al. 2006, S.40). Marotzki et al. machen deutlich, dass Qualifikationen, die in der Schule erworben werden, welche je nach Art der abgeschlossenen Schulform variieren können, einen Anschluss an Beschäftigungssysteme ermöglichen und einer Arbeitslosigkeit vorbeugen. Bei der Qualifikationsfunktion stellt sich jedoch die Frage, ob die in der Schule erworbenen Qualifikationen mit denen auf dem Arbeitsmarkt geforderten übereinstimmen. Die Schule erfüllt ihre Qualifikationsfunktion, laut Marotzki et al., tatsächlich nicht immer. So weisen erziehungswissenschaftliche Untersuchungen und Arbeitgeberverbände darauf hin, dass durchaus eine Diskrepanz zwischen Qualifikationsleistung und -bedarf besteht (vgl. MAROTZKI et al. 2006, S.39-40). Borchert, der sich ebenfalls auf Marotzki et al. bezieht, schreibt, dass die Personalisationsfunktion dazu beitragen soll, dass sich Schüler gemäß ihren Anlagen entwickeln können. Eine Aufgabe der Schule ist es demnach, die Schüler bei Entwicklungen

biographischer Sinnentwürfe zu unterstützen (vgl. BORCHERT 2016, S.28). Unter der Integrationsfunktion verstehen Marotzki et al., dass Schule einen maßgeblichen Beitrag dazu leistet, dass junge Generationen in die Gesellschaft hineinwachsen und diese mittragen. Einerseits werden hiermit die Vermittlung eines demokratischen Rechtsbewusstseins und gesellschaftlicher Grundwerte verknüpft und andererseits spielt Integration durch Teilhabe eine wichtige Rolle (vgl. MAROTZKI et al. 2006, S.40-41). Wenn mit diesem Wissen die Tatsache betrachtet wird, dass der Lebensweg sehr vieler inhaftierter junger Menschen von einem Versagen in der Schule gekennzeichnet ist, stellt sich die Frage inwieweit die genannten Funktionen den Bedürfnissen dieser Schüler gerecht werden (vgl. BORCHERT 2016, S.28). Auch Myschker und Stein schreiben davon, dass straffällig gewordene Jugendliche im Vergleich zu nichtstraffälligen Jugendlichen einen deutlich geringeren Erfolg in der Schule aufweisen (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.540). Gelingt es jungen Menschen nicht, einen erfolgreichen Schulabschluss zu erreichen, fehlt ihnen die Grundlage für eine berufliche Qualifizierung auf Ausbildungsebene (vgl. BORCHERT 2016, S.28). Eine schlechte schulische Bildung reduziert also die beruflichen Chancen, wonach man erwarten kann, dass viele der inhaftierten Jugendlichen keine erfolgreiche berufliche Sozialisation absolvieren (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.540). Auch wenn eine schlechte schulische Ausbildung nicht zwangsläufig mit delinquentem Handeln in Verbindung gebracht werden kann, besteht die Tatsache, dass ein geringer Schulerfolg häufig mit Schulabbruchs- und Verwahrlosungstendenzen einhergeht (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S. 540). Der Begriff der Delinquenz bezeichnet im Allgemeinen ein Verhalten, das gegen die geltenden Gesetze verstößt und kann differenzierter als Verbrechen, Vergehen, Pflichtverletzung oder Missetat bezeichnet werden (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.530). In Anlehnung an Myschker und Stein werden die Begriffe Kriminalität und Delinquenz in dieser Arbeit synonym verwendet (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.530). Verwahrlosungssymptome, wie Herumstreunen und ein unangepasstes Sozialverhalten, weisen darauf hin, dass eine Gefahr zur kriminellen Entwicklung der betreffenden Schüler besteht (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.540).

„Also jetzt na gut, Grundschule war noch alles toll, aber dann so, als ich dann auf die neue Schule kam, ging das dann schon los, ich hab kein Bock mehr. Ja und dann wurde das schlimmer.“

*So ab der siebten Klasse bin ich dann überhaupt nicht mehr in die Schule gegangen.
Ja, hab mir dann andere Hobbies gesucht, wie Fahrrad- Fahrräder klauen, oder sonst
irgendwas.“ (Interview 4, Z.15-20)*

Die Worte des Jugendstrafgefangene Lars D. verdeutlichen die kriminelle Gefahr, die ein Schulabbruch und Herumstreunen mit sich bringen können. Der Abbruch des Schulbesuchs kann ein Versagen der Integrationsfunktion und ein stark desintegratives Verhalten des betreffenden Schülers bedeuten (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.14). Bei Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten steigt zudem das Risiko zum Schulabbruch (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.16). Auch Smale und Gounko berichten in ihrer kanadischen Studie „*The Alarming Relationship Between Early School Leaving And Crime*“ darüber, dass gerade männliche Jugendliche, die frühzeitig die Schule verlassen, mit Erziehungsschwierigkeiten und delinquentem Verhalten in Verbindung stehen. Ebenso sind ihnen zufolge Schüler mit einem erfolgreichen Schulabschluss weniger in kriminelle Aktivitäten verwickelt, als Schüler, die ohne Schulabschluss die Schule verlassen. Auf die Frage, ob an dieser Stelle ein außerschulisch kriminelles Verhalten den Schulerfolg der jungen Menschen negativ beeinflusst oder der Misserfolg in der Schule zu delinquentem Verhalten führt, gibt es laut Smale und Gounko keine eindeutige Antwort (vgl. SMALE/GOUNKO 2012, S.4-5). Nach Ricking und Schulze werden derzeit drei Arten der vorzeitigen Beendigung schulischer Bildung unterschieden. Die erste umfasst die Erfüllung der Schulpflicht jedoch ohne einen qualifizierenden Abschluss für weiterführende, berufsbildende Schulen. Dies entsteht meist durch mangelnde Bildungsbeteiligung der Schüler, die eine Risikogruppe in Bezug auf wirtschaftliche und soziale Teilhabe darstellen. Die zweite besteht aus Schülern, die regelmäßig die Schule besucht haben, diese jedoch ohne Hauptschulabschluss verlassen und somit sogar zu einer Hochrisikogruppe für soziale und berufliche Integration werden. Und die dritte Art des Schulabbruchs besteht durch die Nichterfüllung der geltenden Schulpflicht, die selbsterklärend auch keinen Schulabschluss beinhaltet (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.14-15). Ein Abbruch der schulischen Bildung kommt meist durch ein Wechselspiel der persönlichen Eigenschaften eines Schülers und seinen Umweltbedingungen zustande (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.15).

Es wurden Risikoeinflüsse der Betroffenen belegt, wie beispielsweise:

- psychosoziale Dispositionen der Schüler (Verhaltens- oder Lernbeeinträchtigungen, Schulversagen, geringe Bildungserwartungen, ...)

- schulische Bedingungen (undifferenziertes Förderangebot, schlechtes Schulklima, geringe Bindung zwischen Lehrer und Schüler, ...)
- Wirkungszusammenhänge bezogen auf Gleichaltrige (Schulaversion, Delinquenz, Dissozialität der Peers, ...)
- familiäre Lebens- und Interaktionsbedingungen (mangelnde Unterstützung und Aufsicht, Armut, zerrüttete Verhältnisse, gesundheitliche Risiken, ...)

(vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.15).

Laut Ricking und Schulze sind es besonders Schüler aus bildungsarmen Verhältnissen, die große Schwierigkeiten haben, sich in die angebotene schulische Bildung zu integrieren. Die Zukunftsperspektiven dieser Schüler sehen meist düster aus und enden nicht selten im sozialen Abseits, verbunden mit Arbeitslosigkeit und Delinquenz (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.16). Delinquente Jugendliche gaben in Interviews mit Charlotte Krondorf (2014) an, dass sie vor ihrer Haft ein disharmonisches Verhältnis zu ihren Lehrkräften in der Schule hatten, eine Schulunlust aufwiesen, im Unterricht ein abweichendes Verhalten zeigten, die Klassenziele nicht erreichten und vorzeitig von der Schule abgingen (vgl. KRONDORF 2014, S.226 ff). Eine Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) fand heraus, dass von 2037 befragten männlichen Jugendlichen und Heranwachsenden, die zum ersten Mal eine Strafe verbüßten, ca. 52 Prozent ihre schulische Bildung vorzeitig abgebrochen hatten (vgl. BERESWILL 2011, S. 548). Die genaue Definition des Abbruchs ist an dieser Stelle nicht bekannt. Laut Borchert haben mehr als 80 Prozent aller inhaftierten Jugendlichen vor ihrem Haftantritt keinen Hauptschulabschluss erworben (vgl. BORCHERT 2016, S.27). Auch er stellt fest, dass die meisten von ihnen Brüche in ihren Biographien aufweisen und mehrfach die Schule gewechselt oder abgebrochen haben. Ihr Aufwachsen ist häufig von vielen Bedingungen geprägt, die dazu führen, dass ihre schulische Bildung von Misserfolgen gekennzeichnet wird. Wie oben schon erwähnt, erleben sie häufig in ihrem unmittelbaren Kontext durch Peers und Eltern eine Lernfeindlichkeit. Sie machen negative Erfahrungen mit Stigmatisierung als Außenseiter und der Schule im Allgemeinen und erleben Misserfolge, die zu fehlenden Zukunftsperspektiven führen (vgl. BORCHERT 2016, S.27). Der größte Anteil an jugendlichen Straftätern sind Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schüler ohne Hauptschulabschluss (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.540), also einer geringen schulischen Bildung. Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss sind laut Myschker und Stein in den Haftanstalten deutlich unterrepräsentiert. Nur Einzelne besitzen einen Realschulabschluss oder das Abitur (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.540). Es wird

also deutlich, wie wichtig eine erfolgreiche schulische Bildung für junge Menschen ist, um sich sozial und beruflich in die Gesellschaft zu integrieren und nicht einer perspektivlosen Zukunft entgegenzublicken, die häufig mit delinquentem Verhalten in Berührung kommt. Die genannten Tatsachen, bezüglich schulischer Bildung und der Delinquenz junger Menschen, sprechen für die Dringlichkeit einer speziellen Förderung dieser. Sie benötigen Angebote, die ihnen trotz ihrer Delinquenz schulische Bildung und einen erfolgreichen Schulabschluss ermöglichen, damit auch sie eine gelingende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erreichen können.

Im Folgenden wird zunächst die Höchststrafe krimineller Handlungen bei Jugendlichen und Heranwachsenden, die Jugendstrafe, beleuchtet, um anschließend auf den Zusammenhang dieser mit schulischer Bildung eingehen zu können.

1.2 Delinquenz und Jugendstrafvollzug

Die große Mehrheit junger Menschen, die strafbar handeln, begeht nur selten strafrechtlich relevante Verfehlungen (vgl. WALKENHORST 2008, S.701). Eine Minderheit von fünf bis zehn Prozent junger Täter begeht dafür häufig schwere Delikte, wodurch auf sie bis zu 50 Prozent der registrierten Jugenddelinquenz entfällt (vgl. WALKENHORST 2008, S.701). In den Bereich der Jugendkriminalität werden zwei Altersgruppen gefasst, 14- bis unter 18-jährige Jugendliche und 18- bis unter 21-jährige Heranwachsende (vgl. WALKENHORST 2008, S.701). Einige dieser jungen Täter befinden sich in großer Gefahr, eine mittelfristige delinquente Karriere einzuschlagen (vgl. WALKENHORST 2008, S.701). Hinweise deuten auf eine überdurchschnittliche Gefährdung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hin, insbesondere in den Bereichen Lernförderung und Erziehungshilfe (vgl. WALKENHORST 2008, S.701). Kommt es zu einer kriminellen Tat eines Jugendlichen oder Heranwachsenden, muss ein Gutachter prüfen, ob es sich um ein sogenanntes jugendtypisches Vergehen handelt und ob die gesamte Persönlichkeit des Täters unter Berücksichtigung seiner Umweltbedingungen zum Tatzeitpunkt der geistigen und sittlich-moralischen Entwicklung eines Jugendlichen entsprach (vgl. KÖHLER 2015, S.555). Die Prüfung der geistigen und sittlich-moralischen Reife wird in schwierigen Fällen mit Unterstützung einer psychologischen Fachkraft durchgeführt, die mithilfe primär psychologischer Fragestellungen eine Einschätzung vornimmt (vgl. KÖHLER 2015, S.555). Diese Einschätzung dient als fachliche Grundlage für das Jugendgericht, um juristische Entscheidungen zu treffen (vgl. KÖHLER 2015, S.555). Für den Fall, dass der Entwicklungsstand des heranwachsenden oder jugendlichen

Täters zum Tatzeitpunkt der Entwicklung eines Jugendlichen entsprach, kann das Jugendgerichtsgesetz (JGG) zur Verurteilung angewandt werden (vgl. KÖHLER 2015, S.555). Das Rechtsfolgensystem des Jugendstrafrechts umfasst mit zunehmender Eingriffsintensität Erziehungsmaßnahmen (vgl. JGG § 9), Zuchtmittel (vgl. JGG § 13) und die schwerste Form der Sanktion, jedoch ebenfalls dem Erziehungsprinzip unterliegend, die Jugendstrafe (vgl. JGG § 17). Diese beträgt in der Regel mindestens sechs Monate Freiheitsentzug (vgl. WALKENHORST 2008, S.703). Das Höchstmaß bei Jugendlichen beträgt fünf Jahre, das von Heranwachsenden und Jugendlichen mit schwersten Delikten zehn Jahre (vgl. WALKENHORST 2008, S.703). Wenn für einen Jugendlichen oder Heranwachsenden, der nach dem Jugendstrafrecht verurteilt wird, keine Jugendstrafe zur Bewährung (vgl. JGG § 22), keine Strafrestausssetzung (vgl. JGG § 88 Abs. 6 in Verbindung mit JGG §26) und keine Strafaufschubgründe vorliegen (vgl. STPO §§ 455, 456), wird er von einem Jugendrichter, der als Vollstreckungsleiter dient, zum Strafantritt geladen, sobald ein angemessener Haftplatz zur Verfügung gestellt werden kann (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 550). Ist der Verurteilte bereits in Untersuchungshaft oder anderweitiger behördlicher Verwahrung, wird von der zuständigen Richtperson eine Überführung in die nächste zuständige Strafvollzugseinrichtung veranlasst (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 550). Jugendliche und Heranwachsende können abhängig von der Einschätzung auch in eine Einrichtung des Vollzugs für Erwachsene überwiesen werden (vgl. LAUBENTHAL 2015, S.553). Gründe für die freiheitsentziehende Inhaftierung von Jugendlichen und Heranwachsenden sind, neben vielen anderen, an erster Stelle Unterschlagungs- und Diebstahlsdelikte, Erpressungen und Raub (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 551). Im Jugendstrafvollzug sind jedoch überwiegend diejenigen Täter anzutreffen, die bereits in strafrechtlicher Hinsicht mehrfach auffällig geworden sind und deren abweichendes Verhalten meist nicht nur auf Erziehungsmängel zurückzuführen ist (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 551). Durch eine bis 2008 nicht ausdrücklich gesetzlich formulierte Rechtsgrundlage gestaltete sich die Inhaftierung im Jugendstrafvollzug bis dahin höchst unbefriedigend und war hinzukommend aus verfassungsrechtlicher Sicht sehr bedenklich, so Laubenthal. Im Jahr 2006 stellte das Bundesverfassungsgericht mit Nachdruck fest, dass notwendige verfassungsrechtliche Grundlagen für die spezifischen Anforderungen eines Jugendstrafvollzugs fehlten (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 551). Laubenthal schreibt in seinem Kapitel zum Jugendstrafvollzug, dass bis zum Ablauf des Jahres 2007 dem Gesetzgeber vom Gericht eine Frist gesetzt wurde, um eine gesetzliche Regelung zu schaffen, die verfassungsrechtlich konform ist und die Durchführung des Jugendstrafvollzugs regelt. Der

Freiheitsentzug wirke sich nämlich bei Jugendlichen besonders entscheidend aus und kollidiere zudem mit den Grundrechten der Erziehungsberechtigten, die währenddessen ihre Rechte und Pflichten nicht in vollem Umfang wahrnehmen können. Auch musste die Ausrichtung des Strafvollzugs auf die soziale Reintegration der Jugendlichen abgezielt werden, da dieser ein besonders hohes Gewicht im Jugendstrafvollzug beigemessen wird (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 551). So finden sich heute bundesrechtliche Regelungen zu Vollstreckung und Vollzug strafrechtlicher Sanktionen für Jugendliche in §§ 82ff JGG. Konkrete Bedingungen des Jugendstrafvollzugs fielen jedoch den jeweiligen Landesgesetzgebern zu (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 551). Die Gesetze der einzelnen Länder treffen weitgehend zu denselben Bereichen Bestimmungen, wie beispielsweise Vollzugsplanung, Aufnahmeverfahren, Strafantritt, Versorgung und Unterbringung der Inhaftierten, Schule, Aus- und Weiterbildung, Sport, Freizeit, Religionsausübung, Telekommunikation und Schriftwechsel, Besuche, Entlassungsvorbereitung, Entlassung und Nachsorge (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 552). Neben anderen generellen Regelungen wurde im allgemeinen Jugendgerichtsgesetz der Erziehungsgedanke normiert, wonach als primäres Mittel der Vollzugszielerreichung die Erziehung dient, um den betreffenden Jugendlichen und Heranwachsenden zu befähigen künftig ein Leben ohne Straftaten zu führen (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 551). Der Ausrichtung auf zukünftig legales Verhalten und Übernahme sozialer Verantwortung wird im Jugendstrafvollzug eine höhere Gewichtung als im Erwachsenenvollzug beigemessen (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 552). Vollzugsziel des Jugendstrafvollzugs ist der Schutz der Allgemeinheit und die Resozialisierung der Straftäter, wodurch der Vollzug dazu verpflichtet ist, diesen Hilfestellung zu geben, um künftig straffrei zu leben (vgl. BORCHERT 2007, S.21). Der Sicherheitsaspekt ist dabei jedoch dem Ziel der Resozialisierung untergeordnet (vgl. BORCHERT 2007, S.21). In Bezug auf die Haftzeit wurde daher eine Mitwirkungspflicht des Inhaftierten, mit Blick auf die Erreichung der Vollzugsziele, normiert (vgl. LAUBENTHAL 2015, S. 552). Laut Borchert soll der Jugendstrafvollzug auf dessen Insassen spezialpräventiv wirken. Die Unschädlichmachung eines Gefangenen und die erhoffte Besserung während seiner Haftzeit, werden als sogenannte Spezialprävention bezeichnet und soll dem Schutz der Gesellschaft dienen (vgl. BORCHERT 2007, S.21). Folge des Zieles der Reintegration sind die vielfältigen Maßnahmen, die in den Vollzugsanstalten geboten werden, so Borchert. Dazu gehören, die Möglichkeit einen Schul- oder Berufsabschluss nachzuholen, Schulden zu regulieren, Fortbildungs-

maßnahmen durchzuführen, Lernprozesse in sozialen Bereichen zu durchlaufen und sich gezielt auf eine gelingende Entlassung vorzubereiten (vgl. BORCHERT 2007, S.21).

1.3 Schulische Bildung im Jugendstrafvollzug

Strafrechtliche Reaktionen tragen im Leben von jungen Menschen zu einer starken Reduzierung persönlicher Beziehungen, dem Verlust von Möglichkeiten und der Anhäufung von Nachteilen bei (vgl. SCHUMANN 2011, S.245). Sie sind nicht nur selbst degradierend, sondern bringen Nachteile im Berufsleben und moralische Verurteilungen mit sich (vgl. SCHUMANN 2011, S.245). Umso dringlicher erscheinen hier hilfreiche Angebote für junge Straftäter, um ihnen eine gelingende Reintegration in die Gesellschaft und ein zukünftig straffreies Leben zu ermöglichen. Wie zu Beginn dieser Arbeit deutlich wurde, gilt in unserer heutigen Gesellschaft schulische Bildung als wichtige Voraussetzung für ein integriertes Leben (vgl. RICKING/HAGEN 2016, S.9). Ein erfolgreicher Schulabschluss ist zudem Grundlage für eine berufliche Qualifizierung (vgl. BORCHERT 2016, S.28), welche eine gelingende berufliche Sozialisierung mit sich bringen kann (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.540). Ein Teil der in Jugendstrafvollzugsanstalten Inhaftierten unterliegt noch der allgemeinen Schul- oder Berufsschulpflicht, wie sie beispielsweise im Sächsischen Schulgesetz verankert ist (vgl. SÄCHSSCHULG § 26 ff). Der Unterricht in der Haftanstalt muss laut Strafvollzugsgesetz „während der Arbeitszeit stattfinden“ (STVOLLZG § 38 Abs. 2), um die gesetzliche Gleichstellung von Unterricht und Arbeit im Vollzug, welche für die Inhaftierten verpflichtend ist, zu gewährleisten (vgl. BORCHERT 2007, S.29) und wird somit auch mit einem Arbeitsentgelt vergütet (vgl. STVOLLZG § 43). Was vor allem für diejenigen interessant ist, die nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen. Im § 38 StVollzG wird die Durchführung des Unterrichts geregelt, nach dem Gefangene, die sich als geeignet herausstellen, unterrichtet werden sollen. Der Unterricht soll alle Fächer enthalten, die zu einem Hauptschulabschluss führen oder denen der Sonderschule entsprechen (vgl. STVOLLZG §38). Bezüglich der Eignung zum Unterricht wird im Gesetzestext nur beschrieben, dass der Unterricht mit denjenigen Gefangenen durchzuführen ist, die „den Abschluss der Hauptschule nicht erreicht haben“ (STVOLLZG §38 Abs. 1 Satz 1). Weitere Voraussetzungen bezüglich des erreichten Abschlusses werden nicht gegeben (vgl. BORCHERT 2007, S.29). Um am Sonder- oder Hauptschulunterricht teilzunehmen sind also im schulischen Bereich Defizite vorzuweisen, so Borchert. Um jedoch die gezielten Abschlüsse mit Erfolg anzustreben, sind grundlegende Kulturtechniken von Nöten, wie das Schreiben und Lesen,

weshalb im Vollzug auch Alphabetisierungskurse angeboten werden (vgl. BORCHERT 2007, S.29). Ebenso kann sich auch das vollzugliche Verhalten eines Inhaftierten auf seine Eignung zum Unterricht entscheidend auswirken (vgl. BORCHERT 2007, S.31). Laut Borchert erweist sich ein Inhaftierter, der durch sein Verhalten die Sicherheit und Ordnung innerhalb der Strafvollzugsanstalt gefährdet und für den gesonderte Sicherungsmaßnahmen gelten, als für den Unterricht ungeeignet. Ein wichtiges zu prüfendes Kriterium ist auch, ob die primär geeigneten Teilnehmer des Unterrichts in besonderen Verhältnissen zueinanderstehen (vgl. BORCHERT 2007, S.31).

„Ähm, in Regis denke ich nicht, dass ich den da geschafft hätte. [...] Ähm, grade wegen den Mitschülern, ich kenn da en paar und da gibt's halt auch sehr schnell Probleme oder Aufstände. Also, ich finde im Gefängnis kannst, man hat natürlich die Möglichkeit oder das Angebot da nen Schulabschluss zu machen, aber ob, die Gegebenheiten spielen halt auch ne Rolle [...]. Was ist da für ne Stimmung in der Klasse [...] ähm, da ist so n Machtverhältnis in der Luft. [...] ich denke wenn man da als Streber sitzt, in dem Sinne, der halt wirklich was draus machen möchte, ähm, kann das zu Unterdrückung von anderen führen eben, dass man dann den Ruf weg hat, das hier, das ist der Schlaue, den machen wir jetzt fertig.“

(Interview 1, Z. 369-385)

Kian P. äußert hier deutlich die zwischenmenschlichen Herausforderungen, mit denen man in einer Gefängnisschule konfrontiert werden kann. In Jugendstrafanstalten werden die Bedingungen sozialen Lernens häufig durch den negativen Einfluss der herrschenden Subkultur der Insassen sehr stark beeinträchtigt, wenn nicht sogar negativ überlagert oder verhindert (vgl. RÖSSNER 2004, S.24). Laut Borchert könnten die Inhaftierten sich nicht nur kennen, wie im Falle Kians, sondern beispielsweise sogar Opfer und Täter eines gemeinsamen Strafverfahrens sein oder in gegenseitigen Bedrohungssituationen stehen. Somit werden also die Persönlichkeit eines Inhaftierten und seine soziale Stellung in der Inhaftierten-Gruppe in Eignungsentscheidungen miteinbezogen (vgl. BORCHERT 2007, S.31). Wenn beispielsweise ein sehr aggressiver Inhaftierter mit hohem Suchtpotenzial den Unterricht eines Schulkurses durch sein Verhalten weitestgehend unmöglich macht, widerspricht sein Bedürfnis nach Bildung den Bedürfnissen der anderen Teilnehmenden nach Betreuung (vgl. BORCHERT 2007, S.31). Inhaftierte, die Sexualstraftaten verübt haben, ziehen erfahrungsgemäß ihre Mitwirkung an Maßnahmen zur Weiterbildung zurück, sobald

ihr Delikt innerhalb der Inhaftierten-Gruppe bekannt wurde (vgl. BORCHERT 2007, S.31). Diese selbstgewünschten Abbrüche von Bildungsmaßnahmen begründen die Betroffenen meist auch mit Bedrohungen durch Mithäftlinge (vgl. BORCHERT 2007, S.32). Ein sehr wichtiges Kriterium zur Eignung für den Unterricht ist, laut Borchert, die Haftdauer der Inhaftierten. Die Dauer der abschlussbezogenen, unterrichtlichen Maßnahmen beträgt im Allgemeinen über sechs Monate, wodurch die Teilnahme für Inhaftierte, deren Haftzeit unter sechs Monaten liegt, ausgeschlossen ist (vgl. BORCHERT 2007, S.32). Da sich der Unterricht im Strafvollzug zeitlich an dem Verlauf eines regulären Schuljahres orientiert, dieser jedoch nur selten mit den Inhaftierungszeiten übereinstimmt, kann es auch bei Haftstrafen von über 18 Monaten noch zu einer Nichteignung an abschlussbezogenen Lehrgängen kommen (vgl. BORCHERT 2007, S.32). Häufig auftretende Probleme bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsteilnehmer sind starke Persönlichkeitsbelastungen, wie Sucht- und Drogenprobleme, hohe Gewaltbereitschaft, die wachsende Zahl an ausländischen Gefangenen und Verwicklungen in organisierte Kriminalität (vgl. BORCHERT 2007, S.33). Borchert weist jedoch darauf hin, dass der Begriff der Eignung nicht dazu führen darf, die vollzugliche Bildung nur für eine herausragende Elite der Inhaftierten bereitzustellen. Vielmehr ist darauf zu achten die Bildungsangebote und Maßnahmen an die Bedürfnisse der Insassen anzupassen (vgl. BORCHERT 2007, S.33). Laut Borchert werden bei abschlussbezogenen Maßnahmen die Unterrichtsinhalte in Strafvollzugseinrichtungen des Freistaats Sachsen aus schulgesetzlichen, allgemeinen Regelungen bestimmt. Neben diesen allgemeinen Vorgaben beeinflussen sächsische Lehrpläne und die darin formulierten Erziehungs- und Bildungsziele die Inhalte der unterrichteten Fächer. Als problematisch erweist sich an dieser Stelle die Tatsache, dass die Vorgaben nicht im Hinblick auf den Strafvollzug entwickelt wurden und konzipierte Inhalte kaum an lebensweltliche Bezüge Heranwachsender anknüpfen (vgl. BORCHERT 2007, S. 35). In seinem Buch über die Pädagogik im Strafvollzug weist Borchert darauf hin, dass bei einer vollzuglichen Pädagogik stets auf die Lebensumstände der Insassen geachtet werden muss. Ziele und deren Orientierung müssen realistisch für die jungen Straftäter sein und diverse Risikolagen miteinbeziehen. Häufig orientieren sich Lerninhalte und -ziele an den Lebensentwürfen von Menschen mit völlig anderen Zukunftsperspektiven und Lebensverläufen, welche diese eben festgeschrieben haben. Durch den mangelnden oder fehlenden Anschluss an die Lebensumstände und -erfahrungen der Insassen, wird ihnen das Lernen zusätzlich erschwert (vgl. BORCHERT 2016, S.32).

„Obwohl ich halt im BVJ nen alten Lehrer hatte, der des aber auch auf coole Weise rüber gebracht hat in Mathe. Der hat das an Beispielen gesagt, wie wie's halt bei uns in [Ortsname] lief, so mit Drogen verkaufen und so.“ (Interview 3, Z.302-305)

Der Jugendstrafgefangene Moritz hatte sozusagen das Glück, einen Mathematiklehrer zu haben, der auf die Lebenswelt seiner Schüler eingegangen ist. Im Interview mit ihm wird deutlich, dass er Mathematik mithilfe dieses Lehrers zum ersten Mal in seiner schulischen Laufbahn verstanden hat (vgl. Interview 3, Zeile 300-301).

Um den Bedürfnissen der jugendlichen und heranwachsenden Strafgefangenen zu begegnen, hat sich der Jugendstrafvollzug in Deutschland in den vergangenen Jahren bedeutsam entwickelt. Doch trotz dessen Bemühungen hinsichtlich gelingender Kooperationen, personeller Ausstattung in Fachdiensten und vielem mehr, bleiben Gewalt im Strafvollzug, hohe Rückfallquoten und die allgegenwärtige Erfahrung der Insassen, ausgegrenzt zu werden, weiterhin Realität (vgl. BORCHERT 2016, S.101). Die „faktische Erfolglosigkeit des Systems“ (FEEST 2011, S.13) wie Feest sie benennt, sollte laut Borchert auch weiterhin Anlass sein, reformpädagogische Ansätze in die praktische Durchführung des Jugendstrafvollzugs zu integrieren (vgl. BORCHERT 2016, S.101). Einer dieser Ansätze ist der Vollzug in freien Formen, wie er seit dem Jahr 2003 im Justizvollzugsgesetzbuch Baden-Württemberg (JVollzGB-BaWü) verankert ist:

Bei Eignung können junge Gefangene in einer Einrichtung des Jugendstrafvollzugs in freier Form untergebracht werden. Hierzu gestattet die Anstaltsleiterin oder der Anstaltsleiter der oder dem jungen Gefangenen, die Jugendstrafe in einer dazu zugelassenen Einrichtung der Jugendhilfe zu verbüßen. Die Eignung ist stets zu prüfen. (JVOLLZGB-BAWÜ §7 Abs. 1)

Im sächsischen Jugendstrafvollzugsgesetz (SächsJStVollzG) ist das Gesetz seit 2011 wie folgt formuliert:

Der Vollzug kann nach Anhörung des Vollstreckungsleiters in geeigneten Fällen mit Zustimmung des Gefangenen in freien Formen durchgeführt werden. Absatz 2 gilt entsprechend. (SächsJStVollzG § 13 Abs. 3)

Durch das erlassene Gesetz in Sachsen war es dem Verein Seehaus e. V. möglich eine Einrichtung des Strafvollzugs in freien Formen, das Seehaus Leipzig, zu gründen, welche im Folgenden vorgestellt wird.

1.4 Seehaus Leipzig⁴ – Strafvollzug in freien Formen

„Also ich bin eigentlich mit dem Ziel hierhergekommen ins Seehaus, ich mach meine Mama stolz. Ich hab zwei kleine Geschwister, die sollen mal irgendwann zu ihrem großen Bruder aufblicken und sagen, der hat Kacke gebaut, aber der hat’s gepackt.“

(Interview 2, Z.227-231)

Das Seehaus Leipzig bietet straffällig gewordenen jungen Männern eine zweite Chance, ihr Leben in den Griff zu bekommen und auf eine positive Zukunft zu blicken. Der Verein Seehaus e. V. bietet seit dem Jahr 2003 diese Form des Vollzugs in freien Formen in Deutschland an (vgl. BORCHERT 2016, S.107). Er wurde 2003 in Leonberg gegründet und ist seit 2011 mit einer Einrichtung im Landkreis Leipzig vertreten. Die folgenden Informationen stammen überwiegend aus dem Konzept des Seehaus e. V.⁵, welches für die Öffentlichkeit nicht einsehbar, jedoch nach Genehmigung des Seehaus Leipzig im Anhang dieser Arbeit zu finden ist. Das Seehaus Leipzig sieht seine Aufgabe darin, den Freiheitsentzug junger Menschen sinnvoll in Bezug auf Täter, Opfer und die Gesellschaft zu nutzen (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.2). Es nimmt die Ziele des Jugendstrafvollzugs, Gefangene zu befähigen, künftig ein Leben in sozialer Verantwortung und ohne Straftaten zu führen und den Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten, sehr ernst (vgl. SÄCHSSTVOLLZG § 2). So versucht das Seehaus den im Jugendstrafvollzugsgesetz feststehenden Erziehungsauftrag zu erfüllen, indem es möglichst ideale Bedingungen für die Eingliederung in ein Leben ohne Straftaten in Freiheit schafft. In dieser Einrichtung können sich die jungen Gefangenen abseits der negativen und erziehungsfeindlichen Subkultur herkömmlicher Vollzugsanstalten, wie sie von Walter 2004 beschrieben wird (vgl. WALTER 2004, S.68), gezielt auf ein Leben ohne Straftaten in Freiheit vorbereiten (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.2). Laut Rössner nennt die Kriminologie Schutzfaktoren, die in einem solchen Konzept berücksichtigt werden müssen. So sind feste Bezugspersonen wichtig, die als Erzieher fungieren und positive emotionale Beziehungen fördern. Auch geht es um klare Normvorgaben und Strukturen in der Einrichtung, um den Aufbau sozialer Kompetenzen, das Erleben von Selbstwirksamkeit, soziale Unterstützung und letztlich um Struktur im Leben (vgl. RÖSSNER 2006, S.16 und vgl. Konzept Seehaus e. V., S.2). Angelehnt an diese Schutzfaktoren spielt im Seehaus das Prinzip Familie eine sehr wichtige Rolle. So bilden fünf bis sieben junge Straftäter gemeinsam mit

⁴ Namensänderung seit Mai 2018 – ehemals Seehaus Störmthal

⁵ Konzept Seehaus e. V. im Anhang ab S. II

einer Mitarbeiterfamilie, den sogenannten Hauseltern und gegebenenfalls deren leibliche Kinder, eine familienähnliche Wohngemeinschaft, wodurch ein den meisten Insassen unbekanntes Familienleben vermittelt wird. Die Wohngemeinschaft wird von Sozialarbeitern und freiwilligen Jahresmitarbeitern unterstützt und begleitet. Dabei entstehen enge pädagogische Bezüge aller Beteiligten. Durch das Einüben von Verlässlichkeit und einem geordneten, von Respekt geprägten Zusammenleben entsteht eine positive Gruppenkultur. Diese positive Gruppenkultur nimmt auch im sozialen Lernen unter den Gleichaltrigen eine wichtige Rolle ein. Die jungen Männer lernen hilfsbereit zu sein, füreinander und für die Einrichtung Verantwortung zu übernehmen und sich gegenseitig unterstützend anzuleiten. Dafür sind die jungen Männer in ein Phasensystem eingebunden, bei dem sie sich durch positives Verhalten eine höhere Stufe erarbeiten können. Mit jeder Phase bzw. Stufe bekommen sie mehr Freiheiten und müssen gleichzeitig auch mehr Verantwortung übernehmen (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.7). Für den Fall, dass sie sich nicht den im Seehaus geltenden Normen entsprechend verhalten, werden sie abgestuft und verlieren die Privilegien der höheren Stufen. Somit wird positives Verhalten verstärkt und negatives sanktioniert. Dabei ist zu bemerken, dass nur das Verhalten sanktioniert wird und die Person an sich immer respektiert und anerkannt wird (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.7). Ein konsequentes Trainings- und Erziehungsprogramm ist im klar vorstrukturierten Tagesablauf integriert. Jeder Wochentag beginnt um 5:45 Uhr mit Frühsport und endet um 22:00 Uhr mit der Nachtruhe. In der Zwischenzeit stehen Hausputz, Arbeit, Schule, Sport, Berufsvorbereitung, gemeinnützige Arbeit, soziales Training, Vermittlung christlicher Normen und Werte und Wiedergutmachungen an die Gesellschaft auf dem Tagesplan. In den Bereichen Arbeit, Hausputz, Schule und Sport werden die jungen Männer täglich, mit Hilfe eines Notensystems, bewertet. So wird ihnen direkt wiederspiegelt, wann ihr Verhalten vorbildlich war und wann nicht. Die Fremd- und Selbstwahrnehmung stimmen bei den jungen Straftätern häufig nicht überein. So werden durch ein Trainingsprogramm nach und nach Aspekte eingeführt, die ihnen helfen, sich selbst zu reflektieren. Einerseits werden die jungen Männer dadurch sehr gefordert, andererseits jedoch vielseitig gefördert, um sich später erfolgreich in jeglichen Bereich der Gesellschaft einbringen zu können. An den Wochenenden und gemeinsamen Familienabenden lernen die jungen Straftäter verschiedene Möglichkeiten der Freizeitgestaltung kennen, die ihnen häufig zuvor nicht bekannt waren, wie folgendes Zitat eines Insassen zeigt:

„Ja also, was jetzt so die Gemeinschaft betrifft auf jeden Fall. Also ich komm jetzt so aus, ja aus so ner Schicht, da hat jeder seins gemacht. War jetzt keiner irgendwie hier, komm lass mal das und das machen, irgendein Spiel spielen oder so. Also, wenn du des bei meinen Leuten gesagt hättest, die hätten dir en Vogel gezeigt. Gefragt, ob du irgendwie nicht mehr ganz sauber bist.“

(Interview 4, Z.297-302)

Das Seehaus Leipzig versucht Interessen und Fähigkeiten der jungen Männer zu wecken, um sie auf ein sinnvolles Freizeitverhalten in Freiheit vorzubereiten (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.3). Aufbauend auf christlichen Werten und Normen, werden Grundtugenden wie Höflichkeit, Fleiß, Selbstbeherrschung, Pflichtbewusstsein, Disziplin, Ehrgeiz, Pünktlichkeit, Ordnung, Ehrlichkeit und Verlässlichkeit vermittelt, eingeübt und auch abverlangt (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.3). In Einzelgesprächen mit zuständigen Sozialarbeitern (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.5), Gruppengesprächen und Seminaren werden sie mit ihren eigenen Straftaten und der Perspektive von Opfern krimineller Taten konfrontiert. Die jungen Insassen müssen lernen Verantwortung für ihre Vergangenheit, Gegenwart und ihre Zukunft zu übernehmen, indem sie damit beginnen, den durch sie entstandenen Schaden durch gemeinnützige Arbeit wieder gut zu machen. Sie leisten somit der Gesellschaft gegenüber einen symbolischen Ausgleich (vgl. Konzept Seehaus e. V., S. 3-4). Für eine gelingende gesellschaftliche Integration werden von Anfang an ehrenamtliche Mitarbeiter und ortsansässige Vereine mit in den Seehausalltag einbezogen. So entstehen positive Kontakte zur Gesellschaft und die jungen Männer können sich aktiv durch ehrenamtliches Engagement miteinbringen. Selbst nach ihrer Haftzeit wird ihnen vom Seehaus Hilfestellung durch eine gezielte Nachsorgearbeit geboten. Diese bietet Hilfestellung in allen Lebenslagen und wird durch ehrenamtliche Patenschaften, gezielte Maßnahmen der Sozial- und Jugendhilfe und Kontakte zu ehrenamtlichen Mitarbeitern realisiert (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.4). Auch wird ihnen die Möglichkeit geboten, nach Beendigung ihrer Haftzeit, als Bewährungsaufgabe oder freiwillig, für einige Zeit in der Einrichtung zu verbleiben, um sich beispielsweise weiter zu stabilisieren, einen Schulabschluss zu beenden oder sich für ein selbständiges Leben ohne Straftaten zu rüsten. Das Seehaus Leipzig unterstützt somit die Integrationsfunktion schulischer Bildung in Abschnitt 1.1, indem es einen maßgeblichen Beitrag dazu leistet, dass junge Generationen in die Gesellschaft hineinwachsen und diese

mittragen. Einerseits wird den jungen Straftätern ein demokratisches Rechtsbewusstsein und gesellschaftliche Grundwerte vermittelt und andererseits spielt Integration durch Teilhabe im Seehaus eine wichtige Rolle (vgl. MAROTZKI et al. 2006, S.40-41). Das Seehaus Leipzig ist auf Jugendliche, Heranwachsende und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 23 Jahre ausgerichtet, die zu einer Freiheitsstrafe ohne Bewährung verurteilt wurden. Die Dauer ihres Aufenthalts, die sich nach dem Strafmaß richtet, sollte eine Dauer von zwölf Monaten nicht unterschreiten, um eine sinnvolle Nutzung der Bildungsangebote und Verinnerlichung der erlernten Werte und Verhaltensweisen zu ermöglichen (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.4). Eine entsprechende kognitive Leistungsfähigkeit und die psychischen und physischen Voraussetzungen, um den strengen Anforderungen der Einrichtung standzuhalten, gelten als wichtige Voraussetzung, um einen Platz im Seehaus zu bekommen. Allem voran jedoch steht der Wunsch der jungen Straftäter, an dem Projekt teilzunehmen. Junge Männer mit schwerwiegenden psychischen Störungen oder schweren Sexualdelikten werden im Seehaus Leipzig grundsätzlich nicht aufgenommen. Jugendstraftäter die in der Jugendstrafvollzugs-anstalt (JSA) Regis-Breitungen inhaftiert wurden, werden dort in ihrer Aufnahmephase auf das Seehaus Leipzig aufmerksam gemacht, oder direkt von dessen Mitarbeitern an-gesprochen. Sie haben die Möglichkeit, sich schriftlich auf einen Platz im Seehaus zu bewerben und Gespräche mit Mitarbeitern zu führen. Diese entscheiden dann, ob die jungen Bewerber für das Projekt geeignet sind. In Bezug auf die Eignung für das Projekt sollte jedoch auch hier der Gedanke aus Abschnitt 1.3 angestoßen werden, nachdem Eignungen nicht dazu führen dürfen die Angebote nur einer herausragenden Elite bereitzustellen, sondern an die Bedürfnisse der Insassen angepasst werden sollten (vgl. BORCHERT 2007, S.33). Nach einer Anhörung des Vollstreckungsleiters können die jungen Straftäter dann im Seehaus Leipzig untergebracht werden. Zwischen der JSA Regis-Breitungen und dem Projekt besteht eine enge Zusammenarbeit.

1.5 Schulabschluss im Seehaus Leipzig

Aus Sicht des Seehaus e. V. ist schulische Bildung für eine erfolgreiche Wiedereingliederung in die Gesellschaft unabdingbar. Es bezieht sich in seinem Konzept dabei auf Studien der Autoren Harer (1994) und Jeffords/McNitt (1993), welche schreiben, dass Schulbildung ein wichtiges Instrument zur Kriminalprävention und -intervention ist. Schulbildung kann junge Menschen nicht nur davor bewahren straffällig zu werden, sondern deren Teilnahme an schulischen Maßnahmen im Vollzug verringert bedeutend die Wahrscheinlichkeit in Freiheit wieder rückfällig zu werden. Schulabschlüsse, die im Strafvollzug erlangt wurden, verringern die Rückfallquote immens (vgl. HARER 1994, JEFFORDS/McNITT 1993 und Konzept Seehaus e. V., S.9). Nach Angaben der Schulleitung bietet die Seehaus-Schule, die als staatlich genehmigte Ersatzschule gilt, ihren Insassen die Möglichkeit ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) im Bereich Bautechnik/ Holztechnik, oder ein Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) in Bautechnik zu absolvieren. In dessen Rahmen können sie sowohl berufsübergreifende Erfahrungen sammeln, als auch einen Hauptschulabschluss machen. Da das Bildungsniveau der Insassen sehr unterschiedlich ist, unterstützen Ehrenamtliche diese individuell durch Nachhilfeunterricht. Sowohl die Räumlichkeiten der Seehaus-Schule, als auch der Seehaus-Baubetriebe befinden sich in der Einrichtung selbst. Im Konzept wird deutlich, dass neben der theoretischen Schulbildung auch die berufliche Bildung schwerpunktmäßig vermittelt wird. Die praktische Arbeit ist demnach streng in den Tagesablauf integriert, wodurch sich die jungen Männer an ein regelmäßiges Arbeitsleben gewöhnen sollen. Die Vermittlung praktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten steht im Mittelpunkt des Seehaus, wodurch die Gefangenen mit unterschiedlichen Berufsbereichen vertraut, ans Arbeitsleben herangeführt und sinnvoll auf einen Ausbildungsplatz vorbereitet werden (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.9). Grundlagen für eine Berufsausübung, oder -ausbildung bekommen sie, laut Schulleitung, im fachpraktischen und fachtheoretischen Unterricht vermittelt. Der fachtheoretische und der fächerübergreifende Unterricht erstrecken sich, anders als an regulären Schulen, lediglich über zwei Tage pro Woche. Die Schulzeit findet somit nur montags und dienstags statt und von Mittwoch bis Freitag dann der fachpraktische Teil in den Baubetrieben. Für die Arbeit, die die jungen Straftäter leisten werden sie, wie auch in der JSA Regis-Breitungen, entlohnt. Wer schon einen Hauptschulabschluss besitzt und die Voraussetzungen erfüllt, kann, nach Angaben der Schulleitung, auch einen Realschulabschluss absolvieren. Betroffene werden teilweise in Fächern wie Biologie, Chemie und Physik separat unterrichtet. Sie müssen jedoch viel Eigeninitiative aufbringen und sich auch in ihrer wenigen Freizeit mit dem

Unterrichtsstoff beschäftigen, da die Zeit in den Betrieben von Mittwoch bis Freitag für sie trotzdem erhalten bleiben. Das Ziel besteht, laut Schulleitung, in einer betrieblichen Ausrichtung der Bildung durch die Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten anhand realer Kundenaufträge, um alle Insassen optimal auf einen direkten Berufseinstieg in Freiheit vorzubereiten. Dem Konzept nach muss jedem Insassen nach seiner Haft die Chance auf einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz geboten werden (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.9). Der Zugang zu Arbeits- und Ausbildungsplätzen wird den jungen Männern durch Praktika in Ausbildungsbetrieben ermöglicht. Um die erfolgreiche Vermittlung der jungen Männer an die freie Wirtschaft zu fördern, wird vom Seehaus Leipzig eine enge Zusammenarbeit mit Handwerksbetrieben und der Industrie angestrebt (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.10). Der schulische Rahmen wird zusätzlich für Trainingsprogramme und Seminare zu Themen, wie Sexualverhalten, Umgang mit Drogen, Abbau von Schulden und Familienplanung, genutzt. Auch politische Bildung wird durch Auseinandersetzung mit aktuellen Tagesthemen angeregt (vgl. Konzept Seehaus e. V., S.9). Laut Schulleitung, legt die Seehaus-Schule viel Wert auf höfliche und angemessene Kommunikations- und Verhaltensweisen während des Unterrichts. So werden zu Beginn alle Anwesenden begrüßt, die Lehrperson wird nur geduzt, wenn sie dies ausdrücklich erlaubt und grundlegend gilt, dass alle einander zuhören und sich ausreden lassen. Es werden verschiedene Unterrichtsformen angeboten. Neben Frontalunterricht, Partner- und Gruppenarbeit werden auch Formen des offenen Unterrichts gewählt, wie zum Beispiel Freiarbeit oder Stationenlernen. Aufgrund der geringen Klassengröße, bislang höchstens sieben Schüler, ist es während des Unterrichts möglich, individuell und differenziert auf jeden Schüler einzugehen. In Zukunft, wenn mehr junge Männer im Seehaus Leipzig inhaftiert sind als bisher, soll eine stärkere Differenzierung nach Vorkenntnissen und Leistungsvermögen der Schüler vorgenommen werden. Die Seehaus-Schule unterstützt das Prinzip des voneinander Lernens, was jedoch aus Sicht der Schulleitung nur selten gewinnbringend gelingt. Es wird jedoch von allen Lehrkräften unterstützt, dass sich die Schüler Lerninhalte gegenseitig erklären, sofern sie diese selbst korrekt verinnerlicht haben. Die Schulleitung hat gemeinsam mit den Lehrkräften den Lehrplan so umgestellt, dass die jungen Männer im Fachtheorieunterricht sechs Projekte, sogenannte Lernfelder, bearbeiten, an denen sich alle Fächer orientieren. Wenn beispielsweise im fachpraktischen Bereich als Projekt ein Holzschuppen gebaut werden soll, dann berechnet der Mathematiklehrer mit den Schülern die Maße des Schuppens und die Menge des hierfür benötigten Baumaterials. Der Deutschlehrer schreibt mit den Schülern

Verkaufsangebote des Schuppens, oder beschäftigt sich mit simulierten Bewerbungen an Baufirmen. Die Lehrkraft in Wirtschaftskunde befasst sich in diesem Zusammenhang dann mit vertragsrechtlichen Dingen, wenn beispielsweise zu viel oder zu wenig Material geliefert wurde und so weiter. In einem Schuljahr werden sechs Projekte bearbeitet, die sich mit den Anforderungen des Lehrplans decken, sodass am Ende alle zu lernenden Inhalte in jedem Fach unterrichtet werden. Anders als an regulären Oberschulen oder berufsbildenden Schulen in Sachsen liegt hier eine fächerübergreifende Zusammenarbeit vor, bei der Theorie und Praxis zusätzlich Hand in Hand gehen. Die Hausaufgaben, Pünktlichkeit, Mitarbeit und das Sozialverhalten der Gefangenen werden aus Reflexionsgründen von allen Lehrkräften nach jeder Unterrichtsstunde anhand eines Notensystems bewertet. Im Laufe des zweiten Monats ihrer Zeit im Seehaus Leipzig findet für jeden Gefangenen eine sogenannte Schuleinstiegskonferenz statt. An ihr nehmen ein hauseigener Betriebsmitarbeiter, die Hauseltern, die Schulleitung und natürlich der Gefangene selbst teil. Hierbei ist dieser gefordert seinen bisherigen schulischen Werdegang offen zu legen und seine schulischen und beruflichen Zukunftsvorstellungen darzustellen. Im Laufe der Konferenz wird dann gemeinsam ein klares Ziel für den jungen Mann festgelegt, welches seine weitere schulische und berufliche Bildung im Seehaus beeinflusst. Da die schulische und berufliche Bildung zum Konzept des Seehaus e. V. gehören, besteht für dessen Insassen keine Möglichkeit nicht daran teilzunehmen.

Mit Rückblick auf die Anfänge dieses ersten Kapitels werden folgende schulbezogene Daten, bezüglich der Straftäter im Seehaus, anhand von Diagrammen dargestellt⁶. Zum Zeitpunkt der Recherche dieser Arbeit wurden 13 von 31 jungen Männern entweder zwangsweise, durch Fehlverhalten oder freiwillig in die JSA Regis-Breitungen rückverlegt. Von den übrigen 18 waren zwei kürzer als sechs Monate in der Einrichtung, sodass die Zeit für sie nicht ausreichte, um einen Schulabschluss zu erlangen. Von den 16 Strafgefangenen, die das Seehaus Leipzig mit Erfolg abgeschlossen haben, konnten alle bis auf zwei einen Schulabschluss oder ihr erstes Lehrjahr in der Einrichtung absolvieren. Die genannten zwei haben ihren Realschulabschluss durch Nichtantritt zur Prüfung aufgrund beendeter Haftzeit oder Nichtbestehen, nicht abgeschlossen. Sie besaßen jedoch vor Haftantritt schon einen Hauptschulabschluss. Die Daten umfassen zu 100 Prozent die Anzahl der 16 Insassen, die seit dessen Gründungsjahr 2011 das Seehaus Leipzig mit Erfolg absolvierten.

⁶ Abb. 1, Abb. 2 und Abb. 3 sind eigene Darstellungen der Informationen aus dem Orga (nicht öffentliche Quelle) des Seehaus e. V.

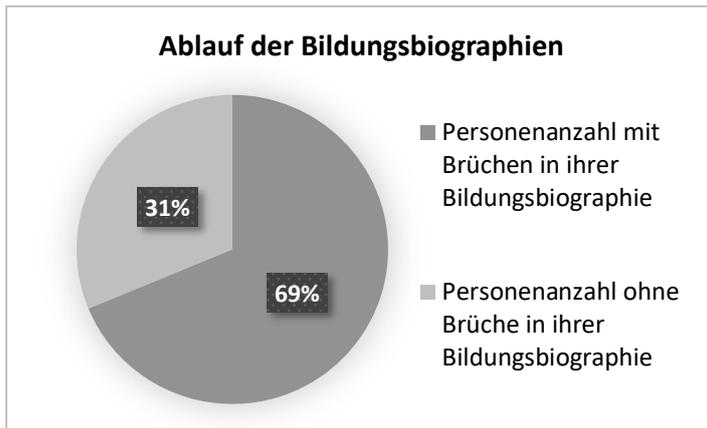


Abb. 1

In der ersten Abbildung zählen zu Brüchen in Bildungsbiographien alle drei in Abschnitt 1.1 genannten Arten vorzeitigen Abbruchs schulischer Bildung von Ricking und Schulze (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.14-15). Hinzu zählen auch Schulwechsel durch Fehlverhalten oder häufige Fehlzeiten.

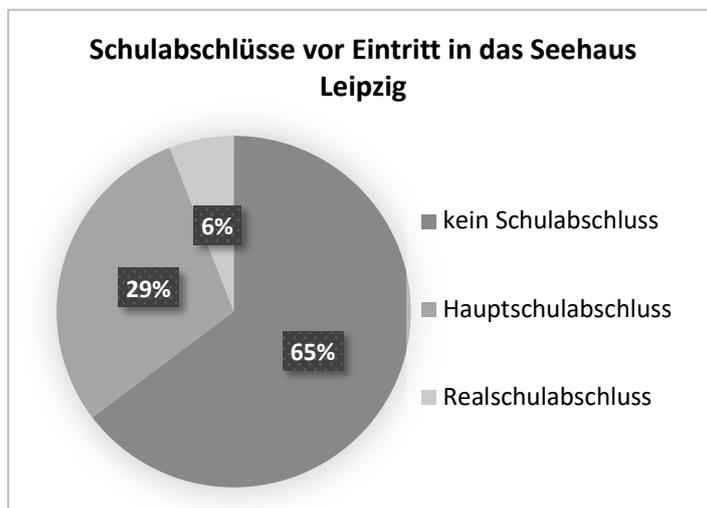


Abb. 2

Die zweite Abbildung zeigt in Anteilen die erreichten Schulabschlüsse der jungen Männer vor ihrem Haftantritt im Seehaus Leipzig.

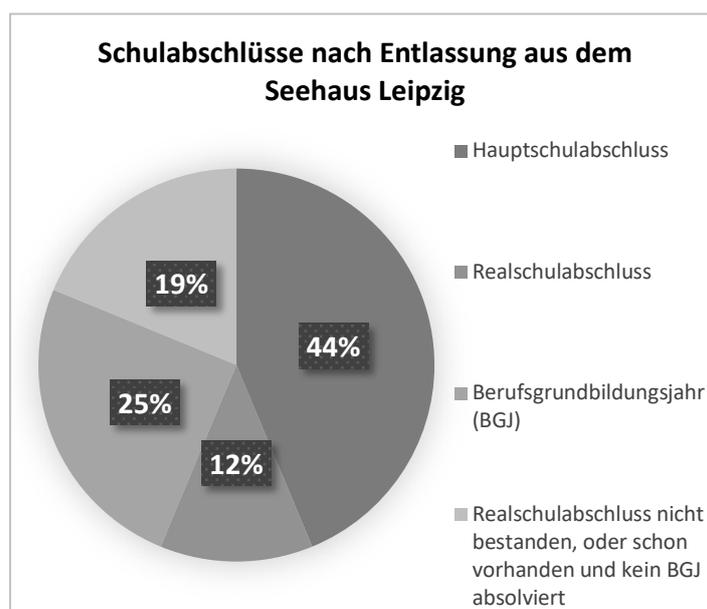


Abb. 3

Abbildung drei verdeutlicht mit welcher Art von Abschluss die Strafgefangenen aus dem Seehaus Leipzig erfolgreich entlassen wurden. Wie ersichtlich ist, hat keiner die Einrichtung ohne einen Schulabschluss verlassen.

Die abgebildeten Diagramme verdeutlichen die zu Beginn dieses Kapitels von Borchert (2016), Myschker/Stein (2014), Ricking/Schulze (2012), Smale/Gounko (2012) und Bereswill (2011) zitierten Aussagen bezüglich schulischer Bildung und Delinquenz bei Jugendlichen und Heranwachsenden.

Mit Abbildung drei wird deutlich, dass alle jungen Männer, die im Laufe der vergangenen Jahre aus dem Seehaus Leipzig entlassen wurden einen Schulabschluss absolviert haben. Ein Schulabschluss, der ihnen den Eintritt in die Arbeitswelt ermöglicht und somit ihre Reintegration in die Gesellschaft fördert. Diese jungen Männer sind jedoch dieselben, die zu einem Großteil ihrer schulischen Laufbahn zuvor den Rücken gekehrt und sie häufig sogar ganz abgebrochen haben. Wie kommt es, dass sich diese jungen Männer im Seehaus Leipzig um einen Schulabschluss bemüht haben? Warum haben sie das schulische Angebot im Seehaus erfolgreich genutzt und nicht, wie häufig zuvor, die Schulzeit einfach nur abgesessen? Dieses Hintergrundwissen führt zur Forschungsfrage dieser Arbeit, die im nächsten Kapitel aufgestellt wird.

2 Darstellung der Empirischen Studie

Aufbauend auf das Wissen des vorherigen Kapitels wird nun die Forschungsfrage aufgestellt, das methodische Vorgehen erläutert und dessen Rahmenbedingungen beschrieben.

2.1 Forschungsfrage

Welche Aspekte motivieren die Jugendlichen und Heranwachsenden im Seehaus Leipzig dazu, einen erfolgreichen Schulabschluss in der Einrichtung anzustreben?

Im Jahr 2003 hat sich die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) der Lehrkräfte in Sachsen eine ähnliche Frage gestellt. Sie befragten ihre Kollegen in sächsischen Jugendstrafvollzugsanstalten mittels eines Fragebogens u.a. dazu, welche Gründe ihre Schüler motivieren, an den angebotenen schulischen Bildungsmaßnahmen teilzunehmen (vgl. BORCHERT 2007, S.35). Diese nannten Gründe wie beispielsweise die sinnvolle Nutzung der Haftzeit, die Bekämpfung der Langeweile, die Bezahlung, Kontakte zu knüpfen, die Erlangung eines anerkannten Abschlusses, die Wissenserweiterung und der Wille zur geistigen Arbeit (vgl. BORCHERT 2007, S.35). Doch ob dies auch die Gründe sind, die die Gefangenen selbst nennen würden, ist nicht bekannt. Zudem wurden bei dieser Umfrage Lehrkräfte befragt, die Strafgefangene in geschlossenen und offenen Haftanstalten beschulten. Zu dieser Zeit gab es den Strafvollzug in freien Formen in Sachsen noch nicht. Auch richten sich diese Gründe lediglich auf die Motivation zur Teilnahme an schulischen Bildungsmaßnahmen. Teilnehmen müssen die jungen Insassen im Seehaus Leipzig an diesen Maßnahmen unausweichlich. Sie gehören zum Konzept und wenn sie die Teilnahme verweigern würden, wäre dies ein Grund sie in die JSA rück zu verlegen. Es muss also Aspekte im Seehaus Leipzig geben, die alle Insassen dazu motiviert, nicht nur an den schulischen Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, sondern diese schlussendlich erfolgreich zu absolvieren.

Da dieser Arbeit keine gezielten Untersuchungen zur Motivation junger Gefangener über einen Schulabschluss während der Haftzeit vorliegen, sind die Ergebnisse dieser Arbeit noch nicht vorhersagbar. Daher werden zu der oben genannten Fragestellung keine Hypothesen aufgestellt.

2.2 Methodisches Vorgehen

Je nach sozialer Praxis, Fragestellung und Kontext führen unterschiedliche Methoden der Datenerhebung mehr oder weniger zu einem Erkenntnisgewinn (vgl. MÜLLER 2015, S.238). Daher sollte für jede Forschungsfrage auch eine passende Forschungsmethode gewählt werden, um möglichst informationsreiche Erkenntnisse zu gewinnen. In empirischen Sozialwissenschaften ist die Befragung die am häufigsten verwendete Datenerhebungsmethode (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.356). Laut Döring und Bortz ist in qualitativen Forschungsansätzen das halbstrukturierte oder unstrukturierte Interview die wichtigste Datenerhebungstechnik im Bereich der Befragung. Diese ermöglicht einen subjektiven Einblick in die Innenwelt der Befragten. In quantitativen Forschungsansätzen hingegen dominiert meist die Fragebogenmethode (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.356). Da die vorliegende Forschungsfrage – *Welche Aspekte motivieren die Jugendlichen und Heranwachsenden im Seehaus Leipzig dazu, einen erfolgreichen Schulabschluss in der Einrichtung anzustreben?* – in ihrer Form zuvor noch nie gestellt wurde, womöglich aufgrund der Aktualität des praktizierten Strafvollzugs in freien Formen in Deutschland, sind keine Aspekte bekannt nach denen mittels eines Fragebogens (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.398ff) oder vollstrukturierten Interviews (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.358-359) gezielt gefragt werden könnte. Es wird nach Aspekten geforscht, die die jungen Männer im Seehaus Leipzig als ermutigend empfinden einen erfolgreichen Schulabschluss in der Einrichtung zu absolvieren. Zwangsläufig sind damit auch die Empfindungen und Einstellungen zu ihrer bisherigen schulischen Laufbahn essentiell, um mögliche Entwicklungen oder Veränderungen festzustellen. So ist eine Datenerhebungsmethode von Nöten, die einen subjektiven Einblick in das Erleben, die Gefühle und das Verhalten der betreffenden Personen ermöglicht. Auch können Gefühle oder Einstellungen von Personen nur sehr schwer, bis gar nicht, von außen beobachtet werden. Wie zuvor schon erwähnt, sehen Döring und Bortz das Interview als geeignete Methode, die es ermöglicht, das subjektive Erleben der Befragten dem Forschenden zugänglich zu machen. Auch wird die Interviewtechnik von ihnen als alltagsnahe niedrigschwellige Methode betrachtet, die weder eine Lese- noch eine Schreibkompetenz erfordert und somit auch wenig Konzentration von den befragten Personen abverlangt (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.356). In Anbetracht der bisherigen schulischen Leistungen der Insassen des Seehaus Leipzig, scheint eine schriftliche Befragung sehr unpassend. Es kann vermutet werden, dass die Befragten nur in sehr kurzen Sätzen und möglicherweise mit wenig Elan die Fragen beantworten würden. Zudem können die

Befragten bei einem mündlichen Interview, innerhalb kurzer Zeit, sehr viel mehr Informationen liefern (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.357), weshalb sich die Durchführung von Interviews wohl am nützlichsten herausstellt. Bei einem Interview findet eine geplante Kommunikationssituation statt, deren Ziel es ist, von einer oder mehreren Personen, durch spezifische Fragestellungen Informationen zu gewinnen (vgl. WALTER-KLOSE 2015, S.280). In Abgrenzung an ein Alltagsgespräch handelt es sich bei einem Interview immer um eine sogenannte asymmetrische Kommunikationssituation mit vorgegebener Rollenverteilung zwischen der Person, die befragt (Interviewer) und der Person, die antwortet (Befragungsperson) (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.357). Es lassen sich verschiedene Formen von Interviews unterscheiden, hinsichtlich ihres Strukturierungsgrads, den Gesprächsinhalten, der Art der Fragen, den beteiligten Interviewpartnern, ihrer Zielsetzung und ihres Kommunikationsmediums (vgl. WALTER-KLOSE 2015, S.281-282). Die Wahl einer geeigneten Interviewform ergibt sich aus der Forschungsfrage, dem gewählten Forschungszugang und den Besonderheiten der verschiedenen Interviewmethoden (vgl. WALTER-KLOSE 2015, S.284). Die Forschungsfrage dieser Arbeit soll qualitativ anhand persönlicher, halbstrukturierter Interviews (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.358) bearbeitet werden. Nach Döring und Bortz basieren halbstrukturierte Interviews auf einem Fragenkatalog, der meist als Interviewleitfaden bezeichnet wird. Von diesem Leitfaden kann auch spontan während des Interviews abgewichen werden, um Vertiefungsfragen zu stellen, die aus dem Gesprächsverlauf heraus entstehen (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.372). Angesichts der Tatsache, dass die Forschungsergebnisse dieser Arbeit nicht voraussagbar sind, erscheint dies als sehr vorteilhaft. Die Fragen dürfen laut Döring und Bortz in ihrem Wortlaut dem Gegenüber angepasst werden und die Befragungsperson kann in eigenen Worten auf die Fragen antworten (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.372). So kann also während der Interviews auf die Umgangssprache der jungen Männer im Seehaus Leipzig eingegangen werden und Kommunikations- und Verständnisschwierigkeiten können möglichst vermieden werden. Der Interviewleitfaden ist also eine Art Liste offener Fragen, welche ein Gerüst für die Datenerhebung und -analyse darstellt, so Döring und Bortz. Hierdurch können auch die Ergebnisse verschiedener Interviews miteinander vergleichbar gemacht werden (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.372). Aus diesem Grund wird für alle Interviews, im Rahmen dieser Arbeit, der gleiche Interviewleitfaden⁷ verwendet. In der Regel werden die Antworten der Befragungspersonen dokumentiert und anschließend ausgewertet (vgl. DÖRING/BORTZ 2016,

⁷ Interviewleitfaden im Anhang ab S. XXIII

S.357). Die Dokumentation geschieht meist mithilfe technischer Aufzeichnungsgeräte und einer anschließenden Transkription (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.366-367). Im Zuge dieser Arbeit werden die Interviews, nach Einverständnis der Befragungspersonen, mit dem Handy der Interviewerin aufgezeichnet und anschließend von dieser transkribiert. Die Transkription folgt dem Prinzip des einfachen wissenschaftlichen Transkripts nach Fuß und Karbach (vgl. FÜß/KARBACH 2014, S.61-64). Ausgewertet werden die Inhalte der Interviews nach dem Vorbild der qualitativen Inhaltsanalyse von Gläser und Laudel (vgl. GLÄSER/LAUBEL 2010, S.199-204). Die gewonnenen Informationen werden demnach zuerst nach sachlichen und zeitlichen Aspekten sortiert, um somit bedeutungsgleiche Informationen zusammenfassen zu können. Dies geschieht handschriftlich und ist daher nicht dem Anhang dieser Arbeit beigelegt. Die folgende Tabelle⁸ soll den Prozess beispielhaft verdeutlichen.

Aspekte	Interview 1	Interview 2
Bedeutung Schule/Schulabschluss vor Inhaftierung	Z. 26-27 „Also da war mir die Schule nicht mehr so wichtig“ ...	Z.12 „Also, bis zur Grundschule hin, war sie noch sehr wichtig, weil [...]“...
Bedeutung Schule/Schulabschluss im Seehaus Leipzig	Z.182-185 „ [...] damals hatt ich halt <u>keine Zeit</u> , oder auch <u>keine Lust</u> [...] mich in irgend ne Abendschule zu setzen, [...] um nen neuen Abschluss zu machen. Jetzt hab ich <u>keine Wahl</u> , <u>muss</u> ich in die Schule“ ...	Z.180-181 „[...] ist mir so wichtig, dass ich dafür meine <u>Freiheit</u> einschränke. Also das ist grade die <u>oberste</u> Priorität.“ ...
Positive Einflüsse auf Schulerfolg vor Inhaftierung	Z.335-337 „[...] mit meiner <u>Mutter</u> oft <u>gesprächen</u> und sie hat mir dann [...] gesagt, dass es <u>wichtig ist</u> nen Abschluss zu ham.“ ...	Z.194-196 „[...] meine <u>Mum</u> [...] die hat mich versucht immer wieder zu <u>pushen</u> , <u>ja mach dies mach das</u> und so kriegen wir das hin [...]“ ...
Negative Einflüsse auf Schulerfolg vor Inhaftierung	Z.121-122 „Und durch den Drogenkonsum [...] hab ich	Z.21-22 „[...] ich <u>bin</u> schon früh an <u>paar</u> Kollegen gekommen

⁸ Eigene Darstellung

	mich <u>nicht mehr</u> auf die kon- Schule konzentrieren können“...	die so n bisschen <u>kriminell</u> waren [...]“ ...
Positive Einflüsse auf Schulerfolg im Seehaus Leipzig	Z. 193 „[...] <u>die Mitarbeiter</u> , ähm, die spornen einen immer dazu an.“ ...	Z. 264 „Hm, <u>definitiv das Benotungssystem</u> , das weckt <u>Ehrgeiz</u> .“ ...
Negative Einflüsse auf Schulerfolg im Seehaus Leipzig	keine	keine
Genannte Faktoren für fiktive Schule allg.	Z.302 „Exkursionen höchstens.“ ...	Z.375 „[...] diese Schulnoten richtig erst ab <u>neunte zehnte</u> , [...]“ ...
Genannte Faktoren für fiktive Schule aus Seehaus	Z.270 „[...] die <u>Bewegungspause</u> zwischen den Stunden.“ ...	Z.314 „Die klein, die <u>Klassengröße</u> .“ ...

Tab. 1

Die Ergebnisse der Auswertung werden dann in Kapitel 3 zusammenfassend dargestellt. Für eine effektive und zielführende Nutzung der Interviewzeit, werden im Vorfeld, nach Einverständnis der Befragungspersonen, deren im Seehaus hinterlegten demografische Daten und Informationen bezüglich ihrer Straftaten und schulischen Laufbahnen von der Interviewerin eingesehen. Aus welchen Personen sich die Befragungsgruppe genau zusammensetzt wird im nächsten Abschnitt näher beschreiben.

2.3 Beschreibung der Befragungsgruppe⁹

Zum Forschungszeitpunkt befinden sich vier junge Männer, Kian, Oliver, Moritz und Lars, im Alter von 18 bis 23 Jahren im Seehaus Leipzig, die sich alle dazu bereit erklärten an dem Forschungsvorhaben teilzunehmen. Ihre Straftaten umfassen (schwere) Körperverletzung, Raub, Diebstahl, Brandstiftung, Hehlerei, Verkehrsdelikte, Fahren ohne Fahrerlaubnis, räuberische Erpressung und Verstoß gegen das Betäubungsmittelgesetz. Ihre Gesamtfreiheitsstrafen erstrecken sich zwischen 16 Monaten und drei Jahren.

⁹ Quelle, wenn nicht anders angegeben, aus dem Orga (nicht öffentliche Quelle) des Seehaus e. V.

2.3.1 Kurzbiographie und schulische Laufbahn von Kian Pütz

Nach der Trennung seiner Eltern in seinem zweiten Lebensjahr hatte Kian Pütz keinen Kontakt zu seinem Vater. Er wuchs ab seinem vierten Lebensjahr mit einem Stiefvater auf, von dem er dachte, dass es sein Vater sei. Das Familienleben beschrieb er bis dahin als intakt. In seiner Freizeit ging er den Hobbies Wasserball und Ringen nach. Als Teenager erfuhr Kian von seinem leiblichen Vater, woraufhin das Familienleben von Problemen, bis hin zu körperlichen Auseinandersetzungen zwischen seinem Stiefvater und ihm, gekennzeichnet war. Er wurde mit 14 Jahren zum ersten Mal aufgrund von Sachbeschädigung straffällig. Als Jugendlicher begann Kian Skateboard zu fahren und übernahm nach zwei Jahren in einer Skatehalle Verantwortung (vgl. Interview 1, Zeile 135, 141). In der Zeit begann er auch Drogen zu konsumieren und zu verkaufen (vgl. Interview 1, Zeile 121). Kian verbrachte sein 17. und 18. Lebensjahr in einer Wohngruppe und bezog danach eine eigene Mietwohnung bis zu seiner Inhaftierung. Zu seinem leiblichen Vater hatte er kaum Kontakt. Dieser verstarb, als Kian 20 Jahre alt war. Ein Jahr später wurde Kian selbst Vater, hat jedoch durch seinen Haftbeginn weder Kontakt zur Kindesmutter noch zum Kind.

Kian wurde altersgerecht in die Grundschule eingeschult und wechselte nach der vierten Klasse auf die Oberschule. Er verließ die Oberschule nach der neunten Klasse mit einem Abgangszeugnis und begann eine Ausbildung zum Koch. Aufgrund innerbetrieblicher Probleme brach er diese ab. Anschließend nahm er an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teil und absolvierte dabei einen Hauptschulabschluss. Nach einer kurzen Zeit der Arbeitslosigkeit begann er eine Ausbildung zum Fachlageristen. Da ihm die Tätigkeit nicht gefiel, brach er diese auch vorzeitig ab. Kian begann eine überbetriebliche Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann. Durch zu häufige Fehlzeiten wurde er jedoch gekündigt. Bis zu seinem Haftantritt war er arbeitssuchend. In der Schuleinstiegskonferenz der Seehaus-Schule wurde mit Kian das Ziel, den Realschulabschluss zu absolvieren, festgelegt.

2.3.2 Kurzbiographie und schulische Laufbahn von Oliver Roth

Oliver wuchs bei seiner Mutter auf. Er hat zwei jüngere Halbgeschwister von unterschiedlichen Vätern. Ab seinem vierten Lebensjahr lebte der Vater seines jüngsten Halbbruders in der Familie, zu dem Oliver eine freundschaftliche und väterliche Beziehung aufbaute. Dieser war jedoch, durch seinen Dienst bei der Bundeswehr, nur am Wochenende zu Hause. Oliver musste häufig auf seine Halbgeschwister aufpassen. Als er zwölf Jahre alt

war, trennte sich seine Mutter von ihrem Lebensgefährten, was er als negativ einschneidendes Erlebnis für sich empfand. Zu seinem leiblichen Vater hatte er in der Zeit kaum Kontakt. Diesen nahm er mit 14 Jahren wieder auf. Jedoch brach sein leiblicher Vater den Kontakt zu ihm nach einem gemeinsamen Treffen komplett ab. Oliver fand ab dieser Zeit Anerkennung und männliche Vorbilder in seinem Freundeskreis. Durch negative gruppenspezifische Einflüsse seitens seines Freundeskreises begann er die Schule zu schwänzen, täglich Drogen zu konsumieren und kriminell zu handeln. Seine Straftaten erfolgten meist unter Alkoholeinfluss. Zudem wurde er Fan einer Fußballmannschaft und Mitglied der zugehörigen Ultras.

Oliver wurde altersgerecht in die Grundschule eingeschult. Ab der fünften Klasse besuchte er dann die Oberschule. Mit seinem 14. Lebensjahr begann er die Schule zu schwänzen und musste die achte Klasse wiederholen. Er verließ die Oberschule nach der neunten Klasse mit einem Abgangszeugnis. Anschließend brach er ein angefangenes Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) ab. Die letzten neun Monate vor seiner Inhaftierung lebte er bei seiner Freundin, welche die gemeinsame Beziehung mit seinem Haftantritt beendete. In der Schuleinstiegskonferenz der Seehaus-Schule wurde mit Oliver das Ziel, mit dem BVJ den Hauptschulabschluss zu absolvieren, festgelegt. Innerhalb seiner ersten vier Monate im Seehaus Leipzig absolvierte Oliver den Hauptschulabschluss und der Realschulabschluss wurde gemeinsam als neues Ziel gesetzt. Um diesen erfolgreich abzuschließen, wird Oliver nach seinem Entlassungstermin freiwillig noch einige Wochen länger im Seehaus verbringen.

2.3.3 Kurzbiographie und schulische Laufbahn von Moritz Offermann

Moritz wuchs als viertes von insgesamt fünf Kindern bei seiner Mutter auf. Seine Eltern trennten sich als er noch ein Kleinkind war. Der Kontakt zum Vater blieb jedoch weitestgehend bestehen. Mit seinem dritten Lebensjahr bekam Moritz einen Stiefvater, den er als väterliche Bezugsperson verstand. Mit 14 Jahren wurde Moritz zum ersten Mal straffällig und beging im Laufe der Jahre mehrere Straftaten. Als er 16 Jahre alt war, verstarb sein Stiefvater, was für ihn einen sehr großen Verlust bedeutete. Aufgrund des Todes musste die Familie in eine kleinere Wohnung ziehen, wo es häufiger zu Streitsituationen zwischen Moritz und seiner Mutter kam. Seine Freizeit verbrachte er mit fünf Freunden, die er schon seit seiner Kindheit kannte. Mit ihnen gemeinsam wurde er Mitglied in einem Fußballverein und begann Drogen zu konsumieren. Seine Mutter resignierte in dieser Zeit bezüglich seiner Erziehung. Mit zwanzig Jahren wurde Moritz zu einer Woche Ungehorsamsarrest verurteilt.

Der Arrest beeindruckte Moritz, sodass er daraufhin Aktivierungshilfe in Anspruch nahm, seinen Drogenkonsum einstellte und sich von seinem Drogen konsumierenden Freundeskreis abwandte. Bis zu seiner Inhaftierung wohnte er im Haushalt der Mutter.

Moritz wurde altersgerecht in die Grundschule eingeschult. Nach seinem vierten Schuljahr wechselte er auf die Oberschule. Ab der siebten Klasse zeigt sich bei ihm eine beginnende Schulbummelei, keine Mitarbeit am Unterricht mehr und er wurde aufgrund mehrfacher Unterrichtsstörungen auffällig. Die siebte Klasse musste Moritz wiederholen. Nach der achten Klasse ging er dann von der Schule ab. Im Anschluss besuchte er zweimal ein BVJ und erlangte in beiden Schuljahren keinen Abschluss. Nach Einschätzung der damaligen Lehrkräfte habe sich Moritz von seinen befreundeten Mitschülern leicht beeinflussen lassen und nach deren Aufforderung beispielsweise einfach den Unterricht verlassen. Im Anschluss an die Berufsvorbereitungsjahre besuchte Moritz ein sogenanntes Berufsfindungsprojekt, von dem er nach einem Monat auf Grund häufiger Fehlzeiten ausgeschlossen wurde. Ein Jahr später absolvierte er ein zweiwöchiges Bewerbungstraining und nahm anschließend, ausgehend vom Arbeitsamt, an einer Aktivierungshilfe des Internationalen Bundes in der Kinder- und Jugendhilfe teil. Bis zu seiner Inhaftierung war Moritz arbeitslos. In der Schuleinstiegskonferenz der Seehaus-Schule wurde mit Moritz das Ziel, mit dem BVJ den Hauptschulabschluss zu absolvieren, festgelegt.

2.3.4 Kurzbiographie und schulische Laufbahn von Lars Dambach

Lars wuchs mit drei Geschwistern und drei Halbgeschwistern bei seiner Mutter und seinem Stiefvater auf. Sein leiblicher Vater war gewalttätig gegenüber seiner Mutter geworden, weshalb sich diese während seiner Kindheit trennten. Seit Lars vier Jahre alt ist, ist seine Familie beim Jugendamt bekannt. Im Alter von sieben bis vierzehn Jahren war Lars in psychologischer Behandlung. Es wurde bei ihm ein Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) diagnostiziert und von acht bis vierzehn Jahre wurde er dahingehend medikamentös eingestellt. Mit zwölf Jahren begann Lars Alkohol zu konsumieren. Ab 13 Jahren konsumierte er täglich. Ein Jahr später begann er auch andere Drogen zu nehmen. Nach einer starken Alkoholvergiftung besuchte er im Laufe seines 15. Lebensjahres eine Alkohol- und Drogentherapie, die er nach 10 Wochen abbrach. Während dieses 15. Lebensjahres wurde sein Stiefvater, aufgrund sexuellen Missbrauchs von Lars Schwester, inhaftiert. Lars beschrieb, dass er in dieser Zeit eine starke Wut auf seinen leiblichen Vater verspürte und auf das, was dieser seiner Mutter angetan hätte. Gleichzeitig

hätte er aber gerne Kontakt zu seinem Vater aufgenommen. Er fühlte sich, in der Rolle als Mann im Haus seiner Mutter, überfordert. Aufgrund von Erziehungsschwierigkeiten und Schulbummelei wurde er noch im gleichen Jahr in einer Wohngemeinschaft untergebracht. Die Unterbringung wurde jedoch wegen Verstößen seinerseits gegen die Hausordnung wieder beendet. Infolgedessen wohnte er wieder bei seiner Mutter. Diese zog mit ihren Kindern ein Jahr später um. Mit dem Umzug kam Lars in einen Freundeskreis, in dem kriminelle Handlungen nicht selten waren und den sein späterer Bewährungshelfer als Delinquenz förderndes Umfeld einordnete. Viele von Lars' Freunden waren älter als er selbst. Auch sein Stiefvater wohnte wieder im Haushalt seiner Mutter. Diese versuchte Lars' starken Drogenkonsum zu verheimlichen, was der Stiefvater jedoch nicht unterstützte. Mit 20 Jahren bezog Lars seinen ersten eigenen Wohnraum, der ihm nach vier Monaten wieder gekündigt wurde, aufgrund von Diebstahl, Ruhestörung und Verunreinigung. Das Gleiche passierte ihm auch mit seinem zweiten eigenen Wohnraum. Ein Jahr später wurde Lars selbst Vater. Aufgrund seiner Einstufung als Bewährungsversager wurde er zu einer Freiheitsstrafe verurteilt und im Alter von 21 Jahren inhaftiert. Zu seinem Kind und dessen Mutter hat er kaum Kontakt. Während seiner Haftzeit hat sein leiblicher Vater Kontakt zu ihm aufgenommen, der allerdings kurz darauf verstarb.

Lars wurde altersgerecht in die Grundschule eingeschult. Er wiederholte die erste Klasse und wechselte mit der dritten Klasse auf eine Schule zur Lernförderung (vgl. Interview 4, Zeile 60). Ab der siebten Klasse fehlte er wiederholt in der Schule. Nach der achten Klasse ging er von der Förderschule ab, ohne diese abzuschließen. Er nahm anschließend an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme teil, wurde aufgrund häufiger Fehlzeiten und Verhaltensschwierigkeiten auffällig und beendete die Maßnahme ohne Abschluss. Seit seinem sechzehnten Lebensjahr besuchte er keine schulische oder berufsbildende Einrichtung mehr. Er nahm zwischenzeitlich mit Unterbrechungen an der schulischen Bildung in der JSA Regis-Breitungen teil. Nach einer durchgehenden, vierwöchigen Teilnahme am Unterricht durfte er in das Seehaus Leipzig verlegt werden. Dort wurde mit ihm das Ziel festgelegt, mit dem BVJ den Hauptschulabschluss zu absolvieren.

2.4 Rahmenbedingungen

Nach Absprachen mit dem Geschäftsführer des Seehaus e.V. und Mitarbeitern des Seehaus Leipzig wurden die Befragungsgruppe schriftlich über das Forschungsvorhaben informiert und zur Teilnahme angefragt. Sie erklärten sich alle mit der Einsicht ihrer im Orga des Seehaus e.V. hinterlegten Informationen, seitens der Interviewerin, einverstanden. Gleichzeitig bestätigten sie ihre Teilnahme an einem Interview und dessen Aufzeichnung. Sie wurden darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie bis zur Abgabe dieser Arbeit ihr Einverständnis mündlich widerrufen können. Die Einsicht der im Orga hinterlegten Informationen fand im Zeitraum von zwei Wochen vor dem Interviewdatum statt. Durch den streng geregelten Tagesablauf im Seehaus Leipzig war es nur an einem Samstagabend möglich, die Interviews durchzuführen. So wurden am 21.04.2018 die vier jungen Männer einzeln nacheinander interviewt. Gemeinsam mit ihrem Hausvater wurde eine Reihenfolge festgelegt, in der sie interviewt wurden. Die Interviews fanden in den jeweiligen Zimmern der jungen Männer statt. Jedes Zimmer ist für zwei Personen mit Betten, einem Schreibtisch, Stühlen und Kleiderschränken ausgestattet. Die Insassen haben die Möglichkeit Pinnwände an ihren Betten nach Belieben, jedoch regelkonform, zu gestalten. Die Schreibtische sind mit Tischlampen ausgestattet und auf den Tischen lagen teilweise Lernmaterialien. Jedes Zimmer hat ein großes Fenster ohne Gitter oder ähnliches. Die ersten zwei Interviews fanden in Kians und Olivers Zimmer statt, die letzten beiden bei Moritz und Lars. Die Zimmer liegen in der Wohngemeinschaft direkt nebeneinander und schließen an das Wohnzimmer und die offene Wohnküche an. Die Interviewerin saß immer leicht schräg am Schreibtisch, um eine offene Gesprächshaltung zu zeigen und gleichzeitig den Schreibtisch als Schreibunterlage zu nutzen. Das Handy wurde jeweils etwas am Rande und in etwa mittig zu den Gesprächspartnern gelegt, womit jeder einverstanden war. Die Insassen saßen der Interviewerin schräg gegenüber, teilweise direkt am Schreibtisch und teilweise mit etwas mehr Abstand dazu. Vor jedem Interview wurde sich noch einmal, nach dem Wohlbefinden und Einverständnis zum Interview der Befragungspersonen, erkundigt.

2.4.1 Rahmenbedingungen Interview 1 mit Kian Pütz

Während des Interviews mit Kian, zwischen 19:50 Uhr und 20:15 Uhr, schien das Tageslicht noch durch das Zimmerfenster. Kian hatte an diesem Abend Freizeit, keine Verpflichtungen mehr und kam direkt nach der Raucherpause in sein Zimmer. Er wirkte durch eine zurückgelehnte Haltung auf seinem Stuhl recht locker. Seine Arme waren zu Beginn des

Gesprächs etwas verschränkt, was auf die Interviewerin leicht angespannt wirkte. Doch nach kurzer Zeit lockerten sich seine Arme und er sprach offen, freundlich und sehr mitteilksam. Die Gesprächsatmosphäre wirkte dadurch freundlich und frei. Kian war nach eigenen Aussagen in gesunder Verfassung und etwas müde. Durch gelegentliches Lächeln wirkte er zufrieden und unbefangen. Ab Mitte der Interviewzeit war leises Gitarrenspielen und Singen aus dem Wohnzimmer zu hören, was den Gesprächsfluss jedoch nicht negativ beeinflusste.

2.4.2 Rahmenbedingungen Interview 2 mit Oliver Roth

Oliver kam gegen 20:22 Uhr in sein Zimmer. Zunächst suchte er nach einem Ordner, den er nach dem Interview brauchte. Er enthielt persönliche Unterlagen, die er für einen Antrag benötigte, den er anschließend fertigstellen wollte. Da er der Interviewerin detailgetreu erzählte, was er noch machen müsse und warum, wirkte er auf diese sehr redselig und offen. Oliver hatte an diesem Abend Freizeit und führte vor dem Interview noch ein Telefonat mit seiner Mutter. Er setzte sich mit seinem Stuhl nah, aber seitlich, an den Schreibtisch. Durch Zurücklehnen und das Ablegen eines Fußes auf seiner Sitzfläche, wirkte er sehr locker und unbefangen. Nach eigenen Aussagen war er in gesunder Verfassung und freute sich auf das Interview. Kurz vor dem Interview wurde noch das Zimmerlicht eingeschaltet, da die Sonne untergegangen war. Das Gespräch endete gegen 20:45 Uhr. Es traten keine Gesprächsstörungen oder -unterbrechungen auf.

2.4.3 Rahmenbedingungen Interview 3 mit Moritz Offermann

Das Zimmer von Moritz und Lars war etwas unordentlich, da noch Wäsche herumlag und der Schreibtisch nicht aufgeräumt war. So räumte Moritz vor dem Interview noch kurz ein bisschen auf und machte der Interviewerin etwas Platz auf dem Schreibtisch für deren Unterlagen. Moritz kam gerade aus seiner Lernzeit. Eine Lernzeit wird nach Aussagen der Hauseltern den Insassen dann erteilt, wenn diese nicht selbständig ihre Hausaufgaben im Laufe der Woche erledigt haben. Das Zimmerlicht war etwas dunkler als in den anderen Zimmern. Vor dem Interview äußerte Moritz, dass er nicht sehr kommunikativ sei. Er setzte sich mit seinem Stuhl der Interviewerin schräg gegenüber, mitten in den Raum. Das Interview fand in der Zeit zwischen 21:17 Uhr und 21:37 Uhr statt. Die Gesprächsatmosphäre lockerte sich zu Beginn durch Mut machende und akzeptierende Worte der Interviewerin. Diese erkundigte sich auch nach seinem Wohlergehen und seiner Bereitschaft am Interview teilzunehmen. Moritz zeigte eine zurückgelehnte lockere Körperhaltung, was der

Interviewerin bestätigte, dass er sich wohl fühlte. Moritz antwortete meist in kurzen Sätzen. Das Gespräch wurde weder unterbrochen, noch gestört.

2.4.4 Rahmenbedingungen Interview 4 mit Lars Dambach

Von 21:45 Uhr bis 22:10 Uhr fand das Interview mit Lars statt. Vor dem Interview hatte Lars ebenfalls eine Lernzeit und Zeit für ein Telefonat mit Familienangehörigen. Vor dem Interview redete Lars im Wohnzimmer hörbar über die Interviewerin und dass er es begrüßen würde, dass eine Frau in seinem Zimmer sitze. Die Interviewerin ließ sich von den Sprüchen nicht beeinflussen und bat Lars in sein Zimmer zu kommen. Da das Licht im Zimmer der Interviewerin etwas zu dunkel war, schaltete Lars noch die Schreibtischlampe an. Er setzte sich in die Mitte des Raumes, der Interviewerin zugewandt. Seine Körperhaltung wirkte durch eine breite Beinstellung und Zurücklehnen sehr locker und entspannt. Er befand sich nach eigenen Aussagen in guter körperlicher Verfassung und war bereit das Interview zu führen. Lars antwortete auf die Fragen mit einer zurückhaltenden und leisen Stimme. Gepaart mit seiner offenen Körperhaltung, wirkte die Gesprächsatmosphäre ruhig und entspannt. Es gab keine Unterbrechungen oder Störungen des Gesprächs.

3 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Antworten der Befragungspersonen zusammenfassend dargestellt.

3.1 Ergebnisse Interview 1 mit Kian Pütz

Kians Angaben zufolge, habe die Schule für ihn als Kind eine große Bedeutung gehabt (vgl. Interview 1, Z.16). Ab der achten Klasse wäre ihm die Schule nicht mehr so wichtig gewesen (vgl. Interview 1, Z.21, 26-27). Er habe sich aufgrund von Drogenkonsum und -verkauf nicht mehr auf die Schule konzentrieren können (vgl. Interview 1, Z.121-122). Er sagte, er habe keinen Bock mehr gehabt, auf alles was mit Schule zu tun hatte (vgl. Interview 1, Z.128) und eine starke Abneigung gegen Fachbegriffe in Fächern wie Chemie und Physik (vgl. Interview 1, Z.93, 100-101). In der Schule habe ihm Sport gut gefallen und er wäre an Mathematik interessiert gewesen (vgl. Interview 1, Z.73, 86). Die Lehrkräfte wären seiner Ansicht nach ganz cool und ganz o.k. gewesen (vgl. Interview 1, Z.103). Er habe sich täglich auf den Schulschluss gefreut, um seinen kriminellen Machenschaften nachzugehen (vgl. Interview 1, Z.129-131). Ein Schulabschluss wäre ihm in der Zeit nicht so sehr wichtig gewesen (vgl. Interview 1, Z.34), da er diesen gemeinsam mit seiner Ausbildung erreicht hätte (vgl. Interview 1, Z.44-46). Nachdem er die Ausbildung abgebrochen hatte, sei es ihm wieder wichtig gewesen, einen Abschluss zu haben (vgl. Interview 1, Z.165-166), um einen schönen Beruf zu erlernen (vgl. Interview 1, Z.170). Daraufhin habe er seinen Hauptschulabschluss in einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme nachgeholt (vgl. Interview 1, Z.172-173). Seine Mutter habe ihm in dieser Zeit als größter Motivationsantrieb gedient, indem sie ihn unterstützt und dahingehend motiviert habe, dass ein Schulabschluss für die Berufswelt wichtig sei (vgl. Interview 1, Z.335-338, 349-350).

Im Seehaus habe Kian nach eigenen Aussagen keine andere Wahl, als an der Seehaus-Schule teilzunehmen (vgl. Interview 1, Z.185-186). Er wolle die Zeit aber auch gezielt nutzen und einen Realschulabschluss machen, um später noch mehr Möglichkeiten zu haben (vgl. Interview 1, Z.186-188). Als größten Unterstützungsfaktor nennt Kian die Mitarbeiter im Seehaus (vgl. Interview 1, Z.193), im speziellen die Schuldirektorin (vgl. Interview 1, Z.194). Sie motiviere Kian, indem sie ihm sage, dass alle Schüler sich hinsetzen und lernen sollen (vgl. Interview 1, Z.205). Laut Kian führe sie Vorprüfungen durch, um die Lernstände der Schüler zu erfassen (vgl. Interview 1, Z.209-210). Dadurch wisse sie in welchen Fächern diese noch Stärken und Schwächen haben und fordere sie in den schwächeren Fächern heraus,

indem sie ihnen noch mehr Aufgaben zukommen lasse (vgl. Interview 1, Z.211-213). Diese Aufgaben nervten ihn zwar, würden dann aber auch helfen mehr zu begreifen (vgl. Interview 1, Z.216-217). Hauptsächlich wolle er den Realschulabschluss für sich selbst machen, aber auch sein Bestmögliches tun, um die Mitarbeiter nicht zu enttäuschen, die große Erwartungen in ihn setzten und viel Zeit und Arbeit in ihn investierten (vgl. Interview 1, Z.196-202). Durch die kleine Klassengröße passe man mehr im Unterricht auf, als in einer Mittelschulklasse mit 25 Leuten. Kian nennt das Stufensystem im Seehaus als motivierend. Das wachsende Vertrauen und die vielen Privilegien, die man mit einer höheren Stufe erreiche, motivierten ihn aufzusteigen und sich in der Schule sehr anzustrengen (vgl. Interview 1, Z.218-220, 235-244).

Wenn Kian selbst Schulleiter wäre, würde er die Lehrkräfte des Seehaus Leipzig in seine Schule übernehmen (vgl. Interview 1, Z.258-259). Er beschreibt deren Umgang als wertschätzend und darauf bedacht, den Lernstoff zu vermitteln (vgl. Interview 1, Z.266-267). Zudem nennt er die Bewegungspausen als hilfreich, sein Gehirn auf trapp zu halten (vgl. Interview 1, Z.277-278). Damit an seiner Schule alle Schüler motiviert seien einen Schulabschluss zu machen, würde Kian die Klasse am Ende der Woche einen lehrstoffbezogenen Film schauen lassen, wenn sie einen bestimmten Gesamtnotendurchschnitt im Laufe der Woche erreiche. Dies würde seine Schüler dazu anspornen sich gegenseitig zu motivieren diesen Durchschnitt zu erreichen (vgl. Interview 1, Z.293-300). Er beschreibt, dass er nicht die ganze Zeit nur in einem Zimmer sitzen, sondern draußen Exkursionen machen wolle (vgl. Interview 1, Z.305, 312-313). Um einen Überblick über alle Schüler zu haben und deren Konzentration aufrecht zu erhalten, bestünden seine Klassen aus maximal 15 Personen (vgl. Interview 1, Z.319-322).

Kian spricht zudem über Faktoren, die ihn in der JSA Regis-Breitungen vermutlich von einem erfolgreichen Realabschluss abgehalten hätten. Er benennt die Stimmung in der Klasse und die Machtverhältnisse zwischen den Mitschülern, die in der Luft seien (vgl. Interview 1, Z.376-378). Diese würden im Seehaus aufgrund des Stufensystems, welches aktives und positives Einbringen und gutes Verhalten fördere, nicht aufkommen (vgl. Interview 1, Z.387-388).

3.2 Ergebnisse Interview 2 mit Oliver Roth

Für Oliver sei nach eigenen Angaben die Grundschule noch sehr wichtig gewesen, weil er dort viele Freunde gehabt habe (vgl. Interview 2, Z.12-13). Ab der siebten Klasse habe er begonnen die Schule zu schwänzen und diese wäre ihm immer nebensächlicher geworden (vgl. Interview 2, Z.14-16). Die neunte Klasse habe er nur noch bruchstückhaft miterlebt (vgl. Interview 2, Z.17). Gründe hierfür wären seine kriminellen Freunde gewesen und die Tatsache, dass er mehr Zeit draußen verbringen wollte (vgl. Interview 2, Z.21-25). Gefallen habe er in der Schule an Sport, am Geschichtsunterricht und an den Ganztagsangeboten gehabt (vgl. Interview 2, Z.33,35, 40). Ganztagsangebote habe er besonders gemocht, da sie so freizeithaft gestaltet gewesen wären (vgl. Interview 2, Z.46). An der Schule habe ihm nicht gefallen, dass er in vielen Dingen keinen Sinn gesehen habe, auch nicht darin Formeln auswendig zu lernen, die er nie wieder brauchen würde, das wäre ihm zu stressig gewesen (vgl. Interview 2, Z.52-56). Die Benotung für Ordnung, Fleiß, Betragen und Mitarbeit habe er als Bewertung von Charaktereigenschaften empfunden, was ihn sehr genervt habe (vgl. Interview 2, Z.63-67). Er habe sich kontrolliert gefühlt (vgl. Interview 2, Z.278-280). Er benennt Faulheit und Desinteresse und viele Fehlstunden als Hauptgründe, die ihn daran gehindert hätten einen Schulabschluss zu machen (vgl. Interview 2, Z.76-78, 92). Seine Mutter sei ihm ein Engel gewesen und habe ihn immer wieder angespornt etwas zu erreichen (vgl. Interview 2, Z.194-196). In der Zeit wären ihm aber Freundschaften, Beziehungen, Mopeds, Autos, Fußball und Drogen viel wichtiger gewesen als die Schule (vgl. Interview 2, Z.110-118).

Im Seehaus gehe Oliver jetzt gerne in die Schule (vgl. Interview 2, Z.143-144). Er sagt, dass er etwas Neues lerne und wieder eine Neugierde und Wissbegierde in sich entdeckt habe (vgl. Interview 2, Z.146-147). Die Lerninhalte interessierten ihn jetzt deshalb, weil individueller auf ihn eingegangen werde und die Lehrkräfte greifbare Personen für ihn seien. Diese träfe er auch außerhalb der Schule an und sei mit ihnen per Du (vgl. Interview 2, Z.166-169). Er beschreibt die Beziehung zu seinen Lehrern im Seehaus persönlicher, als zu seinen bisherigen Lehrkräften (vgl. Interview 2, Z.253-255). Der Realschulabschluss habe für Oliver gerade höchste Priorität und sei ihm so wichtig, dass er dafür seine Freiheit einschränke. Zunächst habe er im Seehaus seinen Hauptschulabschluss machen wollen, um Handwerker zu werden. Sein Plan sei es jetzt aber, einen Studienabschluss zu machen und Sozialarbeiter zu werden (vgl. Interview 2, Z.127-128, 180-183). Heute verbinde er mit einem hohen Abschluss Chancen (vgl. Interview 2, Z.190-191). Er merke jetzt, dass es cool sei sich selbst

etwas zu erarbeiten und Chancen zu nutzen, um wieder aufzuholen, Dinge wieder gut zu machen und für etwas Gutes Anerkennung zu bekommen (vgl. Interview 2, Z.197-202). Olivers Einstellung zum Schulabschluss habe sich durch das Seehaus aufgrund dessen verändert, dass er von den Mitarbeitern und vor allem von seinen Hauseltern sehr angetrieben, motiviert und angespornt werde (vgl. Interview 2, Z.203-213). Dies geschehe meist durch Gespräche, die ihn herausforderten etwas zu erreichen (vgl. Interview 2, Z.219-221). Er mache den Abschluss nicht nur für sich selbst, sondern auch um seine Mutter stolz zu machen und seinen Geschwistern ein Vorbild zu sein (vgl. Interview 2, Z.227-231). Als unterstützenden Aspekt der Seehaus Schule nennt er den unermüdlichen Einsatz der Schulleitung, bezüglich der Organisation von Lehrkräften und der Prüfungszulassungen (vgl. Interview 2, Z.236-241). Er spricht ihr dafür großen Respekt und Dankbarkeit aus (vgl. Interview 2, Z.243). Das Ausleihen von Büchern und anderen Arbeitsmaterialien seitens der Hausmutter benennt er als großen Ansporn (vgl. Interview 2, Z.244-249). Er sehe, dass ihn viele Menschen unterstützten und nicht er allein viel in sich investiere. Durch seine Bemühungen wolle er diesen wieder etwas zurückgeben (vgl. Interview 2, Z.249-252). Am meisten weckten persönliche Beziehungen und das Benotungssystem in ihm Ehrgeiz und Motivation (vgl. Interview 2, Z.264, 270-271).

Wenn Oliver selbst Schulleiter wäre, übernehme er vom Seehaus sowohl die kleine Klassengröße, als auch die Nähe zu den Lehrkräften und deren Engagement (vgl. Interview 2, Z.314, 316, 327). Zudem übernehme er das voneinander Lernen und die gute Gruppenatmosphäre, durch gegenseitige Wertschätzung (vgl. Interview 2, Z.331-332, 341-344, 353). Er würde versuchen alle Schüler individuell zu benoten und erst ab der neunten Klasse Schulnoten einzuführen (vgl. Interview 2, Z.373-375). Er wolle die Fortschritte jedes Einzelnen bewerten und nicht das, was derjenige nicht kann (vgl. Interview 2, Z.380-382).

3.3 Ergebnisse Interview 3 mit Moritz Offermann

Aus Moritz Aussagen geht hervor, dass die Schule für ihn früher nur Zeitverschwendung bedeutete habe (vgl. Interview 3, Z.16). Bis zur vierten Klasse habe sie ihm noch Spaß gemacht, ab der sechsten habe er keine Lust mehr gehabt und die achte Klasse dann gar nicht mehr besucht (vgl. Interview 3, Z.18-23). Die Lehrer habe er dumm gefunden und sie hätten ihn die ganze Zeit angekotzt (vgl. Interview 3, Z.28-29). Mit seinen Freunden wäre er in der Zeit viel draußen gewesen und er wäre in die Graffitzene hineingekommen (vgl. Interview 3, Z.30-31, 60). Moritz habe es in der Schulzeit cooler gefunden nach draußen zu

gehen, an S-Bahnhöfen Züge und Wände vollzumalen, klauen zu gehen und mit Leuten abzuhängen (vgl. Interview 3, Z.60-65). Er wäre dann auch in die Drogenszene reingekommen (vgl. Interview 3, Z.66-67). Einen Schulabschluss zu machen wäre ihm gar nicht wichtig gewesen, da er diesen nur als Stück Papier angesehen habe, welches ihn nicht besser gemacht hätte und er nicht brauchte (vgl. Interview 3, Z.47-49, 51-55). Der Sportunterricht und das Essen in der Kantine hätten ihm aber gefallen (vgl. Interview 3, Z.35). Zu Beginn seines zweiten BVJs habe er sich den Entschluss gefasst, für seine Mutter und nicht für sich selbst, einen Abschluss zu machen, wäre dann aber tiefer in die kriminelle Szene gerutscht und habe angefangen chemische Drogen zu nehmen (vgl. Interview 3, Z.338-340, 342, 346-347).

Seine Einstellung zur Schule habe sich durch das Seehaus nicht verändert. Er fände Schule trotzdem total dumm und sinnlos und würde lieber arbeiten (vgl. Interview 3, Z.83, 95-97). Allerdings hoffe er nun darauf, seinen Hauptschulabschluss zu machen (vgl. Interview 3, Z.76-80). Im Seehaus wäre ihm schon klar geworden, dass ein Abschluss wichtig sei, um eine Ausbildung machen zu können (vgl. Interview 3, Z.86-87, 92-93). Ein Schulabschluss sei ihm jetzt wichtiger als früher, da es eben nicht ohne Abschluss möglich wäre Frau und Kind zu haben, ohne arbeiten zu gehen (vgl. Interview 3, Z.112, 120, 122-125). Er müsse im Seehaus in die Schule gehen, auch wenn er keinen Bock darauf habe (vgl. Interview 3, Z.136, 141-143). Dass er es müsse, zeige ihm, dass es eben doch nicht sinnlos sei (vgl. Interview 3, Z.137-138). Keiner habe aus seiner Sicht Bock auf Konsequenzen, nur weil man in der Schule nicht richtig mitmache (vgl. Interview 3, Z.152-153). Was ihn dabei motiviere seinen Schulabschluss zu machen, sei das Ziel, sein Leben in den Griff zu bekommen, eine Ausbildung zu machen und später sagen zu können, er habe etwas erreicht (vgl. Interview 3, Z.169-174). Moritz gab an, sich selbst zu motivieren das alles durchzuziehen (vgl. Interview 3, Z.183-184). Er empfinde den Fachtheorieunterricht als hilfreich und dass ihm im Seehaus Dinge besser beigebracht würden als in der Mittelschule oder im BVJ. Er könne hier direkt nachfragen, wenn er etwas nicht verstehe. Ihm werde alles nochmal auf eine andere Art und Weise erklärt (vgl. Interview 3, Z.187, 193-197). Als hilfreich empfinde er auch die kleine Klassengröße, da man häufiger drankomme und die Lehrer merkten, ob man etwas verstanden habe oder nicht. Ebenfalls hilfreich seien auch die Lernzeiten, wenn man seine Hausaufgaben nicht gemacht habe (vgl. Interview 3, Z.197-199, 204-206). Wenn er keinen Bock habe, spräche der Hausvater mit ihm und sage, man lerne nie aus und weise ihn auf die

Regeln im Seehaus hin (vgl. Interview 3, Z.222, 227, 230-231). Er wolle seinen Abschluss nicht nur für sich selbst, sondern auch für seine Mutter machen (vgl. Interview 3, Z.244).

Wenn Moritz Schulleiter wäre, würde er auf eine Klassenstärke von vier bis fünf Schülern achten, um mehr auf die einzelnen Personen schauen zu können (vgl. Interview 3, Z.286-289). Wie im Seehaus erlebt, würde er mehr Praxis mit in den Unterricht integrieren (vgl. Interview 3, Z.291-292). Früh morgens würde er seine Schüler zum Tanzen auffordern, um alle wach zu machen und es sollte jeden Tag Pudding geben (vgl. Interview 3, Z.296-299). Er würde junge Lehrer, die gerade mit ihrem Studium fertig sind, einstellen. Er kenne aber auch einen alten Lehrer, der den Lerninhalt auf coole Weise, durch lebensnahe Beispiele, habe erklären können (vgl. Interview 3, Z.299-307).

3.4 Ergebnisse Interview 4 mit Lars Dambach

Lars gab an, dass die Schule für ihn früher nur Langeweile und Zeitverschwendung bedeutet habe. (vgl. Interview 4, Z.11, 13). In der Grundschule sei noch alles toll gewesen aber in der neuen Schule habe er keinen Bock mehr gehabt. Ab der siebten Klasse sei er überhaupt nicht mehr zur Schule gegangen (vgl. Interview 4, Z.15-18). Er wäre in der Zeit mit Alkohol und Drogen in Kontakt gekommen und hätte sich lieber Hobbies gesucht, wie beispielsweise Fahrräder zu klauen (vgl. Interview 4, Z.19, 87). In der Schule habe ihm der Unterricht in den Fächern Kunst, Musik, Chemie und Physik gut gefallen (vgl. Interview 4, Z.22-23). Über einen Schulabschluss habe er sich früher keine Gedanken gemacht (vgl. Interview 4, Z.45). Freunde hätten ihn mit auf die schiefe Bahn gezogen und Schule wäre ihm dann total egal gewesen (vgl. Interview 4, Z.50, 69-71). Das Verhalten seiner Lehrer habe er als blöd empfunden, sodass er auf seinen Deutschlehrer sogar losgegangen sei. Er habe ihm in die „Fresse“ hauen wollen (vgl. Interview 4, Z.93, 95, 100). Daraufhin sei er suspendiert worden, was ihm egal gewesen sei (vgl. Interview 4, Z.106, 108). Es habe Zeiten gegeben, in denen er sich gewünscht habe die Schule nochmal nachzuholen, da alles vorher totaler Müll gewesen sei (vgl. Interview 4, Z.349-351). Aufgrund von Drogen und Alkohol habe er dies aber nicht geschafft (vgl. Interview 4, Z.355).

Im Seehaus habe er mittlerweile einen Hauptschulabschluss gemacht (vgl. Interview 4, Z.28). Das Seehaus habe seine Einstellung zur Schule und einem Schulabschluss verändert (vgl. Interview 4, Z.111-113). Es habe ihm gezeigt, dass es sich lohne einen Hauptschulabschluss zu machen, da man damit viel mehr Chancen habe eine Arbeit oder Ausbildung zu finden (vgl. Interview 4, Z.158-160). Ohne Abschluss dürfe man seiner Ansicht nach nur

Handlangerarbeiten machen (vgl. Interview 4, Z.161-163). Mittlerweile habe er Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz abgeschickt (vgl. Interview 4, Z.163-164). Die Seehaus-Schule biete mehr Abwechslung als andere Schulen (vgl. Interview 4, Z.185-187). Die Beziehung zu den Lehrkräften sei locker, da man diese kenne und die Hälfte davon auch Baimitarbeiter seien (vgl. Interview 4, Z.187-190, 193-194). Das Lehrprogramm mache ihm mehr Spaß als früher (vgl. Interview 4, Z.196, 201). Er habe gemerkt, dass er gute Noten brauche um aufzusteigen. Diese bekäme er durch positives Verhalten, Arbeitsqualität, Motivation und Weiteres (vgl. Interview 4, Z.213-215). Er habe Zeiten gehabt in denen er vier- bis fünfmal hintereinander Monatsbester gewesen sei und sich etwas habe gönnen können (vgl. Interview 4, Z.216-217).

Wenn Lars selbst Schulleiter einer Schule wäre, übernehme er die Bewegungspausen und das Notensystem für Mitarbeit, Pünktlichkeit und Sozialverhalten der Seehaus-Schule (vgl. Interview 4, Z.239, 260-261). Anders als in einer normalen Schule bekäme er im Seehaus nicht nur eine Note im Gesamten, sondern jede Stunde eine (vgl. Interview 4, Z.269-272). Er gäbe, wie auch im Seehaus praktiziert, jedem Schüler eine Mappe um die Noten immer festzuhalten (vgl. Interview 4, Z.276-277). Er wolle seine Schüler dann auch kennen und sich gut mit ihnen verstehen (vgl. Interview 4, Z.282, 284). Vom Seehaus allgemein würde er die Gemeinschaft übernehmen (vgl. Interview 4, Z.297). Auch empfinde er es wichtig, vorgefallener Dinge aufzuklären und nicht als egal anzusehen (vgl. Interview 4, Z.317-319).

Lars spricht zudem über Faktoren, die ihn in der JSA Regis-Breitungen vermutlich von einem erfolgreichen Schulabschluss abgehalten hätten. Er habe dort gar nicht in die Schule gewollt, da er viele Probleme gehabt habe (vgl. Interview 4, Z.133-134). Er wäre aufgrund seiner Vorgeschichte von bekannten Mithäftlingen fertig gemacht worden (vgl. Interview 4, Z.134-136). Er habe sich durchgebissen dort regelmäßig die Schule zu besuchen, um daraufhin ins Seehaus zu kommen (vgl. Interview 4, Z.139-144). Seinen Angaben nach hätte er in der JSA keinen Schulabschluss gemacht, aufgrund der Umstände dort. Die Leute würden denen nur die Zukunft versauen, die wirklich etwas erreichen wollen (vgl. Interview 4, Z.147-152).

4 Gesamtauswertung und Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Interviews zusammenfassend interpretiert und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Sowohl die Informationen aus der theoretischen Fundierung in Kapitel 1, als auch aus den Kurzbiografien und schulischen Laufbahnen der Befragungspersonen in Abschnitt 2.3 werden für eine umfängliche Auswertung und Interpretation herangezogen. Schlussendlich dient diese Gesamtauswertung und Interpretation der Ergebnisse der finalen Beantwortung der Forschungsfrage.

Aus den Interviews geht hervor, dass alle Befragungspersonen ihrer Grundschulzeit eine große Bedeutung beigemessen haben. Ab dem Besuch der Oberschule begann jedoch früher oder später für alle eine Zeit, die von mangelnder Lust und Motivation geprägt war. Laut der Definition von Schulabbruch nach Ricking und Schulze (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.14-15), haben alle vier Befragungspersonen ihre Schule abgebrochen (siehe Abschnitt 2.3). Alle wiesen darauf hin, dass sie ab ihrer Jugendzeit keine Lust mehr auf die Schule hatten und diese ihnen nicht mehr wichtig war. Gründe hierfür könnten in den Lebensgeschichten ihrer frühen Jugendzeit zu finden sein. Wirft man einen Blick zurück auf deren Kurzbiografien, wird schnell deutlich, dass die vier jungen Männer sozial und familiär einschneidenden und belastenden Situationen ausgesetzt waren. So hielten sich alle in kriminellen Freundes- oder Bekanntenkreisen auf. In den Familien kam es zu Trennungen, Gewalt, Missbrauch, und Todesfällen. Diese erlebten Umweltbedingungen und persönlichen Handlungen können den genannten Risikoeinflüssen in Abschnitt 1.1 zugeordnet werden, die häufig Grund für Schulabbrüche sind (vgl. RICKING/SCHULZE 2012, S.15). Zudem kamen die jungen Männer ab einem Alter von zwölf bis vierzehn Jahren in Kontakt mit Alkohol oder Drogen und begannen straffällig zu handeln (siehe Abschnitt 2.3). Ihnen war es nach eigenen Aussagen wichtiger, mit ihren Freunden kriminellen Handlungen nachzugehen, als in die Schule zu gehen, was die These von Myschker und Stein, dass der Erfolg in der Schule bei straffällig gewordenen Jugendlichen geringer ausfällt, unterstreicht (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.540). An dieser Stelle kann auf die in Abschnitt 1.1 erwähnte Studie von Smale und Gounko, über den Zusammenhang des frühzeitigen Verlassens der Schule mit delinquentem Verhalten, verwiesen werden (vgl. SMALE/GOUNKO 2012, S.4-5). Allein Kian war es, der nach seinem Schulabbruch und Abbruch einer Ausbildung, durch die erfolgreiche Teilnahme an einer

berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme einen Hauptschulabschluss absolvierte (siehe Abschnitte 2.3 und 3.1). Den Interviews zufolge war es Oliver, Moritz und Lars vor ihrer Inhaftierung nicht wichtig, einen Schulabschluss zu machen oder sie machten sich keine Gedanken darüber. Bis auf Lars sprachen alle über ihre Mütter und dass diese sie motivierten, etwas aus sich zu machen und sich Mühe zu geben, was jedoch für Oliver und Moritz durch den Drogenkonsum und die kriminelle Freizeitgestaltung nicht möglich war. Jetzt, da die vier jungen Straftäter im Seehaus Leipzig ihre Haftstrafe verbüßen, haben sie alle ein gemeinsames Ziel – ein erfolgreicher Schulabschluss (siehe Abschnitt 2.3). Mit diesem Ziel verbinden sie heute mehr Chancen, im Leben etwas zu erreichen und die Möglichkeit zu einem Ausbildungsplatz und einer damit verbundenen Arbeitsstelle. Bei diesem Ziel kann an die Qualifikationsfunktion von Schule in Abschnitt 1.1 erinnert werden (vgl. MAROTZKI et al. 2006, S.39-40). Um dieses Ziel zu erreichen geht Oliver soweit, dass er freiwillig seine Freiheit für einige Wochen einschränkt, länger im Seehaus Leipzig bleibt und seine Realschulprüfungen absolviert (siehe Abschnitte 2.3 und 3.2). Moritz erhofft sich mit seinem Schulabschluss eine Arbeitsstelle zu bekommen, um einmal Frau und Kind versorgen zu können. Oliver hat seinen Plan mit einem Hauptschulabschluss Handwerker zu werden verworfen und strebt jetzt ein Studium zum Sozialarbeiter an. Kian erhofft sich mit einem Realschulabschluss noch mehr Möglichkeiten als bisher und Lars hat sich mit seinem erfolgreich gemeisterten Hauptschulabschluss für einen Ausbildungsplatz beworben, um nicht länger nur Handlangerarbeiten machen zu müssen. Dass die vier jungen Männer jetzt diese persönlichen Ziele verfolgen spricht dafür, dass das Seehaus die Personalisationsfunktion von Schule, wie in Abschnitt 1.1 beschreiben, besitzt und fördert (vgl. BORCHERT 2016, S.28). Doch welche Aspekte werden von den jungen Männern als motivierend oder unterstützend angesehen, einen Schulabschluss im Seehaus Leipzig zu erreichen?

Aus den Interviews geht hervor, dass als größter Unterstützungsfaktor, für alle bis auf Moritz, die positiven Beziehungen zu Lehrkräften und Mitarbeitern dienen. Die Beziehungen sind auch Grund dafür, warum sie ihre Einstellung bezüglich eines Schulabschlusses geändert haben. Die herausfordernden Gespräche mit den Lehrern und Mitarbeitern und deren Engagement treiben sie an und motivieren sie. Die Lehrkräfte sind ihren Aussagen nach lockere, greifbare Personen. Dass die meisten von ihnen nicht nur Teil der Schule, sondern auch des Seehaus-Alltags sind, macht sie den jungen Straftätern vertraut und diese kennen sie gut. So trauen sich die jungen Männer, laut Moritz, direkt Nachfragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Sie loben auch die Art und Weise, wie ihre Lehrkräfte

Lerninhalte immer wieder neu und abwechslungsreich erklären. Die Beziehung zu ihnen wird von den jungen Männern als persönlicher empfunden, als zu Lehrkräften ihrer früheren Schulzeit. Laut Lars verhalten sich die Seehaus-Lehrkräfte den Schülern gegenüber wertschätzend und dahingehend engagiert, ihnen die Lerninhalte zu vermitteln. Dass Kian benennen konnte, warum die Schulleitung Vorprüfungen durchführt oder ihnen nur in bestimmten Fächern Zusatzaufgaben gibt und Olivers Lob und Dankbarkeit für das Engagement der Schulleitung, zeugen von deren Transparenz. Besonders Oliver interessieren die Lerninhalte in der Seehaus-Schule deswegen, weil individuell auf ihn und eingegangen wird. Die jungen Häftlinge merken, dass die Lehrer ihre Stärken und Schwächen herausfinden wollen, um sie danach bestmöglich zu fördern. Was zudem für die positiven Kontakte zu den Lehrkräften spricht ist die Tatsache, dass drei von vier Sträflingen diese in ihre fiktive Schule, die sie sich während der Interviews vorstellen sollten, übernehmen würden, im Besonderen deren Vertrautheit und Engagement. Bezogen auf die Seehaus-Mitarbeiter werden hauptsächlich die Hauseltern als unterstützend erwähnt. Der Hausvater vor allen Dingen durch seine herausfordernden Gespräche mit den jungen Männern und die Hausmutter aufgrund ihrer praktischen Unterstützung. Auffallend ist, dass für die jungen Männer die einzig genannte Motivation vor ihrer Haftzeit etwas zu erreichen ihre Mütter waren, also auch Personen, mit denen sie in Beziehung standen. Oliver und Moritz wollen den Schulabschluss auch deswegen schaffen, um ihre Mütter und Geschwister stolz zu machen, also aufgrund von Personen denen sie vertraut sind. Die Beziehungen zu den Seehaus-Mitarbeitern benennen die jungen Männer als wichtig, da diese große Erwartungen in sie setzen und viel Arbeit und Zeit in sie investieren. Vor allem Kian und Oliver sind dadurch motiviert, die Mitarbeiter nicht enttäuschen zu wollen und ihnen durch Fleiß und Erfolg wieder etwas zurückgeben zu können. Laut Oliver wecken persönliche Kontakte Motivation und Ehrgeiz. Er würde, in seine fiktive Schule, die gute Gruppenatmosphäre und das voneinander Lernen übernehmen. Lars würde die Gemeinschaft, wie er sie im Seehaus erlebt, übernehmen und betont den Aspekt, dass Dinge, die vorkommen auch aufgeklärt und nicht einfach als egal angesehen werden sollen. Gründe hierfür können im Seehaus Konzept gefunden werden, dass die jungen Männer beispielsweise in einem respektvollen und verantwortungsbewussten Umgang miteinander und mit ihrer Umwelt fördert (siehe Abschnitt 1.4). Interessant sind an dieser Stelle auch die Aussagen von Lars und Kian die zeigen, dass sie vermutlich in der JSA keinen Schulabschluss gemacht hätten aufgrund der negativ vorgestellten und erlebten Stimmung in der Klasse. Laut ihnen kann diese, aufgrund

des Phasensystems, im Seehaus so nicht aufkommen, da es aktive und positive Teilnahme und somit ein gruppenförderliches Verhalten unterstützt. Die Pflicht, an der Seehaus-Schule teilzunehmen, zeigt Moritz deren Wichtigkeit und bringt Kian dazu, die festgesetzte Zeit vernünftig zu nutzen. Moritz zeigt in seinen Aussagen Widersprüche. Er sagt, dass sich seine Einstellung zur Schule durch das Seehaus nicht verändert hat, die Seehaus-Schule ihm aber deutlich gemacht hat, dass ein Schulabschluss wichtig ist und er nun auch gewillt ist, diesen erfolgreich abzuschließen. Er sagt, dass er sich eigentlich nur selbst dazu motiviere einen Abschluss zu machen, nennt gleichzeitig aber auch die Lernzeit und den Fachtheorieunterricht als hilfreich dabei. Das Ziel, sein Leben in den Griff zu bekommen, motiviert ihn dazu einen Schulabschluss zu machen. Also scheint doch eine gewisse Veränderung in seinem Denken stattgefunden zu haben, die er selbst womöglich nicht als eine solche wahrnimmt. Ob diese Veränderung mit der Inhaftierung an sich oder durch das Seehaus Leipzig hervorgerufen wurde, ist nicht ersichtlich.

Allen, bis auf Lars, hat der Sportunterricht schon vor ihrer Inhaftierung gut gefallen. Die Aussagen der jungen Männer sprechen für das Prinzip der bewegten Schule (vgl. ANRICH 2014). Denn Kian benennt die Bewegungspausen der Seehaus-Schule als hilfreich, um sich konzentrieren zu können. Lars würde die Bewegungspausen in seine fiktive Schule übernehmen und Moritz würde mit seinen Schülern jeden Morgen tanzen, um sie wach zu bekommen. Es werden zudem noch weitere Unterstützungsfaktoren genannt. Die kleine Klassengröße zum Beispiel, die den Aussagen der Befragungspersonen nach dem Lehrer hilft, alles im Blick zu behalten und individueller auf sie als Schüler einzugehen. Lars empfindet die Seehaus-Schule als abwechslungsreicher im Vergleich zu früher und ihm machen die Lehrprogramme mehr Spaß. Dies könnte an der Umstellung der Lehrpläne in Projekte, die Theorie und Praxis verbinden, liegen (siehe Abschnitt 1.5). Denn auch Moritz würde die Nähe zu Theorie und Praxis vom Seehaus in seine fiktive Schule übernehmen. Kian und Lars nennen das Stufensystem, welches in Abschnitt 1.4 als Phasensystem benannt wird, und das damit verbundene Vertrauen und die Privilegien als motivierend, sich in der Seehaus-Schule anzustrengen. Moritz meint, dass keiner Lust auf Konsequenzen hat, die auf schlechte Mitarbeit in der Schule folgen würden. Damit verbindet er vermutlich auch das Phasensystem, das gute Mitarbeit in jedem Bereich abverlangt, um darin nicht abzustiegen. Oliver unterstützt bei seinem Schulabschluss das Gefühl, durch seinen Fleiß Dinge wiedergutmachen zu können. Dies wird vom Seehaus bewusst durch die Taten der Wiedergutmachung an der Gesellschaft gefördert (siehe Abschnitt 1.4). Wenn die jungen

Männer selbst Schulleiter wären, würde Kian seinen Schülern gemeinsame Wochenziele geben. Diese würden sie darin unterstützen sich gegenseitig zu motivieren, um als Gruppe die Ziele zu erreichen und die damit einhergehenden Belohnungen zu genießen. Hier kann auf die Prinzipien der positiven Gruppenkultur, die im Seehaus vermittelt werden, verwiesen werden (siehe Abschnitt 1.4). Oliver würde ein Notensystem einsetzen, das im Allgemeinen die Fortschritte aller Schüler bewertet und nicht ihr Versagen. Dies kann damit in Zusammenhang stehen, dass er früher nach eigenen Aussagen das Gefühl hatte, kontrolliert und charakterlich bewertet worden zu sein. Die jungen Männer erleben im Seehaus jedoch, dass ihr Fehlverhalten zwar Konsequenzen hat, sie selbst als Person aber immer wertgeschätzt und akzeptiert werden (siehe Abschnitt 1.4). Lars würde in jeder Unterrichtsstunde die Pünktlichkeit, Mitarbeit und das Sozialverhalten seiner Schüler individuell benoten. Dies ist vergleichbar mit dem Notensystem im Seehaus Leipzig (siehe Abschnitt 1.4). Welcher Aspekt von den jungen Straftätern nicht genannt wurde, sich jedoch aus ihren Lebensläufen und Aussagen ableiten lässt, ist die Tatsache, dass ihre Teilhabe an der Schule und einem Schulabschluss negativ von Alkohol und Drogen beeinflusst wurde (siehe Abschnitt 2.3 und Kapitel 3). Laut Regeln, die im Mitarbeiterordner¹⁰ des Seehaus Leipzig festgehalten sind, ist der Konsum von Alkohol und Drogen untersagt. Dies führt dazu, dass die jungen Männer deren Einfluss während ihrer Seehaus-Schulzeit auch nicht ausgesetzt sein dürfen, was sie natürlich auch darin unterstützt, sich auf die Schule konzentrieren zu können.

Um die Forschungsfrage – Welche Aspekte motivieren die Jugendlichen und Heranwachsenden im Seehaus Leipzig dazu, einen erfolgreichen Schulabschluss in der Einrichtung anzustreben? – zusammenfassend zu beantworten, kann festgehalten werden, dass der Hauptaspekt deren persönliche Beziehungen zu den Seehaus-Mitarbeitern und -Lehrkräften ist. Mehrfach wird auch das individuelle Eingehen der Lehrkräfte auf die Schüler als motivierend benannt. Animierend ist für die jungen Männer die realistische Chance auf einen Ausbildungsplatz und auf eine erfolgreiche Zukunft. Das Phasensystem und das Notensystem spornen sie an, sich auch im Bereich Schule Mühe zu geben. Der mit dem Phasensystem zusammenhängende Aspekt der positiven Gruppenkultur fördert ein Lernklima, in dem sich die jungen Straftäter vorstellen können einen Abschluss zu erreichen. Weitere Aspekte sind die kleine Klassengröße, die Bewegungspausen, die Verbindung von Theorie und Praxis, die Pflicht an der Seehaus-Schule teilzunehmen und die damit

¹⁰ Quelle aus dem Mitarbeiterordner (nicht öffentliche Quelle) des Seehaus e. V.

verbundenen Konsequenzen, die durch das Phasensystem auf schlechte Mitarbeit folgen. Motivierend sind die Aspekte der Wiedergutmachung und des Zurückgebens an die Seehaus-Mitarbeiter, -Lehrkräfte und die Gesellschaft. Einigen ist es wichtig, mit ihrem Abschluss ihr Leben in den Griff zu bekommen und Familienmitglieder stolz zu machen. Insgesamt wurden von den jungen Männern viele unterstützende Aspekte genannt. Das Konzept des Seehaus e.V. und die Umsetzung der Seehaus-Schule in Leipzig scheinen dadurch gemeinsam eine geeignete Maßnahme zu sein, um junge Straftäter zu einem erfolgreichen Schulabschluss zu motivieren.

5 Reflexion des Vorgehens

Rückblickend betrachtet ist festzustellen, dass die Forschungsfrage erfolgreich beantwortet werden konnte. Somit war das methodische Vorgehen dieser Studie dienlich. Der Interviewleitfaden bildete ein gelungenes Gerüst zur Durchführung der persönlichen, halbstrukturierten Interviews und ermöglichte eine kategorisierte Auswertung und vergleichbare Ergebnisdarstellung. Es konnte auf die Umgangssprache der jungen Straftäter eingegangen werden und so eine positive, ergebnisreiche Gesprächsatmosphäre geschaffen werden. Bei der Transkription der Interviews wurde jedoch deutlich, dass im Gesprächsverlauf umgangssprachliche Aussagen der jungen Männer nicht näher erläutert wurden, wodurch die Ergebnisse teilweise mehr Interpretation bedurften als erhofft. An dieser Stelle wäre eine Schulung der Interviewerin im Vorfeld hilfreich gewesen, um unklare Aussagen direkt zu erkennen und im Gespräch vertiefend darauf eingehen zu können (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.362). Die Forschungsfrage hätte tiefgreifender beantwortet werden können, wenn das methodische Vorgehen durch ein detaillierteres Auseinandersetzen mit der Seehaus-Schule stattgefunden hätte. Es wäre von Vorteil gewesen, qualitative Beobachtungen im Vorfeld durchzuführen (vgl. DÖRING/BORTZ 2016, S.332), um die Antworten der jungen Männer effektiver interpretieren und gezielter nachfragen zu können. Interviews mit den Lehrkräften wären einem tieferen Verständnis der Seehaus-Schule, der Unterrichtsgestaltung und des Schulalltags dienlich gewesen. Es erwies sich als sehr hilfreich, die persönlichen Informationen der jungen Männer im Vorfeld einzuholen. So wurden die Interviewzeiten nicht unnötig in die Länge gezogen und die Interviewfragen konnten jedem Gesprächsverlauf individuell angepasst werden. Die Einzelinterview-Situation erlaubte jeder Befragungsperson aus ihrem eigenen Leben zu berichten und persönliche Empfindungen darzulegen, ohne von der Gruppe aller Häftlinge beeinflusst zu werden. Allgemein betrachtet kann das Vorgehen dieser empirischen Studie als insgesamt zielführend und dennoch ausbaufähig beschreiben werden.

6 Fazit

Die Theoretische Fundierung dieser Arbeit verdeutlicht die Wichtigkeit einer schulischen Bildung, die sich auf die Bedürfnisse und Lebenswelt delinquenten junger Menschen fokussiert. Sie beschreibt die Möglichkeiten, die straffällig Gewordenen trotz ihrer Inhaftierung geboten werden, um schulische Bildung in Anspruch zu nehmen. Ob ein außerschulisch kriminelles Verhalten den Schulerfolg der jungen Menschen negativ beeinflusst oder der Misserfolg in der Schule zu delinquentem Verhalten führt, konnte nicht ergründet werden. Es bleibt jedoch die Tatsache, dass Schüler mit einem erfolgreichen Schulabschluss weniger in kriminelle Aktivitäten verwickelt sind, als Schüler, die ohne Schulabschluss die Schule verlassen (vgl. SMALE/GOUNKO 2012, S.4-5). Eine schlechte schulische Bildung reduziert berufliche Chancen, wonach erwartet werden kann, dass viele delinquente Jugendliche keine erfolgreiche berufliche Sozialisation absolvieren (vgl. MYSCHKER/STEIN 2014, S.540). Ein erfolgreicher Schulabschluss ist also grundlegend wichtig. Die Kurzbiographien und Lebensläufe der vier Befragungspersonen stimmen mit den Feststellungen von Borchert bezüglich krimineller junger Menschen überein, welche meist Brüche darin aufweisen, von Misserfolgen gekennzeichnet und belastenden Bedingungen ausgesetzt sind (vgl. BORCHERT 2016, S.27). Der Verein Seehaus e.V. bietet diesen, wie auch die JSA Regis-Breitingen, die Möglichkeit während ihrer Haftzeit einen Schulabschluss zu absolvieren. 65 Prozent der erfolgreichen Absolventen des Seehaus Leipzig hatten vor ihrem Haftantritt keinen Schulabschluss. 100 Prozent von ihnen verließen, seit dessen Gründung im Jahr 2011, die Einrichtung mit einem Haupt- oder Realschulabschluss. Die empirische Studie hat ergeben, dass allen aktuellen Insassen während ihrer Jugendzeit ein Schulabschluss nicht wichtig war. Sie haben alle die Schule vor ihrer Inhaftierung auf unterschiedliche Art und Weise abgebrochen. Die Zeit im Seehaus hat ihre Einstellungen zur Schule und einem Schulabschluss jedoch verändert. Die Hauptaspekte, die sie dazu motivieren erfolgreich einen Schulabschluss in der Einrichtung zu absolvieren, sind die persönlichen Beziehungen zu Seehaus-Mitarbeitern und Lehrkräften und die beruflichen Chancen, die ihnen damit offenstehen. Das Seehaus Leipzig, als Einrichtung des Strafvollzugs in freien Formen, bietet seinen Insassen also nicht nur die Möglichkeit einen Schulabschluss zu absolvieren, sondern motiviert diese durch sein Konzept und die Umsetzung der Seehaus-Schule auch dazu. Die gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit geben Anreiz für weitere Forschungsbereiche in der Thematik, die im folgenden Kapitel abschließend aufgeführt werden.

7 Ausblick

Mit der Erstellung dieser Arbeit kamen Fragen und Gedanken auf, die Anregungen für weitere Forschung in der Thematik geben.

Inwiefern unterscheidet sich beispielsweise die schulische Bildung in einer geschlossenen Vollzugseinrichtung von der im Strafvollzug in freien Formen? Gerade die Aussagen der jungen Männer, dass sie keinen erfolgreichen Schulabschluss in der JSA Regis-Breitungen gemacht hätten lassen vermuten, dass große Unterschiede vorherrschen müssen. Die vier Befragungspersonen empfanden einige Aspekte der Schulzeit vor ihrer Inhaftierung negativer als in der Seehaus-Schule. Hierbei beziehen sie sich zum Beispiel auf die Klassengröße, Lerninhalte, ihre Beziehungen zu den Lehrkräften und das Klassenklima (siehe Kapitel 3). Inwiefern unterscheiden sich also diese Aspekte in einer sächsischen Ober- oder Förderschule von denen im Seehaus Leipzig? Was könnten die Schulformen voneinander lernen? Sind die genannten motivierenden Aspekte im Seehaus Leipzig (siehe Kapitel 4) überhaupt auf den Regelschulunterricht übertragbar und anwendbar? Die Eignungsprozesse sowohl für den Unterricht im geschlossenen Vollzug, als auch für die Teilnahme am Seehaus Projekt können zudem hinterfragt werden. Handelt es sich bei den geeigneten Personen um eine Elite von Straffälligen? Was passiert mit den Jugendlichen und Heranwachsenden, die nicht geeignet sind? Welche Möglichkeiten bestehen für sie, einen Schulabschluss zu erreichen? Zudem sind alle vier Befragungspersonen in ihren frühen Jugendjahren mit Alkohol und Drogen in Kontakt gekommen, die negativen Einfluss auf ihre schulischen Leistungen hatten. Inwiefern werden an sächsischen Schulen präventive Aufklärungen und Maßnahmen zum Umgang mit Drogen und Alkohol durchgeführt und welche davon sind gewinnbringend? Dass einige der Seehaus Insassen, wie beispielsweise Oliver (vgl. Interview 2, Z.227-229), gezielt ihre Haftzeit im Seehaus Leipzig verbringen, um ihr Leben zu verändern und Familienangehörige stolz zu machen, wirft die Frage auf, ob sich ihre Einstellungen bezüglich Schule und einem Schulabschluss schon vor dem Eintritt ins Seehaus verändert haben und das Seehaus nur eine Realisierung ihrer Ziele ermöglicht. Viele der jungen Männer träumen davon, mithilfe des Schulabschlusses im Seehaus, ihr Leben zukünftig in den Griff zu bekommen. Damit stellt sich abschließend die große Frage, wie vielen dies dann auch gelingen wird. Wie in Kapitel 5 schon aufgeführt hat auch die vorliegende empirische Studie genügend Potenzial, beispielsweise durch weitere Befragungen und Beobachtungen erweitert und vertieft zu werden.

Literaturverzeichnis

- ANRICH, C. (2014). *Bewegte Schule, bewegtes Lernen*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett.
- BERESWILL, M. (2011). „Strafhaft als biographischer Einschnitt. Befunde zum Jugendstrafvollzug aus der Perspektive seiner Insassen“. In: DOLLINGER, B./SCHMIDT-SEMISCH, H. (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität, Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (S.545-556). 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- BORCHERT, J. (2007). *Schule und Sozialarbeit im sächsischen Strafvollzug*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- BORCHERT, J. (2016). *Pädagogik im Strafvollzug, Grundlagen und reformpädagogische Impulse*. Weinheim: Beltz.
- DÖRING, N./ BORTZ, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Springer.
- FEEST, J. (2011). „Humanismus und Strafvollzug: eine Skizze“. In: STELLY, W./THOMAS, J. (Hrsg.), *Erziehung und Strafe: Symposium zum 35-Jährigen Bestehen der JVA Adelsheim* (S.11-17). Forum Verlag Godesberg: Mönchengladbach.
- FUB, S./KARBACH, U. (2014). *Grundlagen der Transkription: Eine praktische Einführung*. Opladen: Budrich.
- GESETZ ÜBER DEN VOLLZUG DER FREIHEITSSTRAFE UND DER FREIHEITSENTZIEHENDEN MAßREGELN DER BESSERUNG UND SICHERUNG – STRAFVOLLZUGSGESETZ (StVollzG) vom 16.03.1976 i. d. F. vom 30.10.2017
- GLÄSER, J./LAUDEL, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- HARER, M. D. (1994). *Recidivism Among Federal Prison Releasees in 1987: A Preliminary Report*. Federal Bureau of Prisons: Washington D.C.
- HELFFERICH, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten, Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- JEFFORDS, C. R./MCNITT, S. (1993). *The Relationship Between GED Attainment and Recidivism: An Evaluation Summary*. Texas Youth Commission: Austin.
- JUGENDGERICHTSGESETZ (JGG) vom 11.12.1974 i. d. F. vom 27.08.2017
- JUSTIZVOLLZUGSGESETZBUCH IV BADEN-WÜRTTEMBERG (JVollzGB – BaWü) i. d. F. vom 20.11.2012
- KÖHLER, D. (2015). „Forensische Begutachtung von Kindern und Jugendlichen“. In: MELZER,

- W./HERMANN, D./SANDFUCHS, U./SCHÄFER, M./SCHUBARTH, W./DASCHNER, P. (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 554-558). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRONDORF, C. (2015). *Schulische Ausbildung im Jugendstrafvollzug: eine Analyse der Optimierungsmöglichkeiten der Qualifikation jugendlicher Intensivtäter im Strafvollzug aus der Sicht von Praxis- und Theorieexperten*. Hochschulschrift. Dresden.
- LAUBENTHAL, K. (2015). „Jugendstrafvollzug“. In: MELZER, W./HERMANN, D./SANDFUCHS, U./SCHÄFER, M./SCHUBARTH, W./DASCHNER, P. (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 550-553). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MAROTZKI, W./NOHL, A.-M./ORTLEPP, W. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. 2. durchgesehene Auflage. Opladen: Budrich.
- MITARBEITERORDNER (nicht öffentliche Quelle) des Seehaus e.V.
- MÜLLER, T. (2015). „Rekonstruktive Sozialforschung“. In: KOCH, K./ELLINGER, S. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 235-241). Göttingen: Hogrefe.
- MYSCHKER, N./STEIN, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- ORGA (nicht öffentliche Quelle) des Seehaus e.V.
- RICKING, H./HAGEN, T. (2016). *Schulabsentismus und Schulabbruch, Grundlagen – Diagnostik – Prävention*. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- RICKING, H./SCHULZE, G. (2012). *Schulabbruch, ohne Ticket in die Zukunft?*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- RICKING, H./SCHULZE, G./WITTRICH M. (2009). *Schulabsentismus und Dropout*. Paderborn: Schöningh.
- RÖSSNER, D. (2004). „Prävention von Jugendkriminalität – Was wirkt?“. In: LANDESGRUPPE BADEN-WÜRTTEMBERG IN DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG FÜR JUGENDGERICHTE UND JUGENDGERICHTSHILFEN E.V. DVJJ (Hrsg.). *Neue Wege im Umgang mit Jugendkriminalität* (S. 7-24). DVJJ: Heidelberg.
- RÖSSNER, D. (2006). „Jugendstrafvollzug in freien Formen – Konzeption und Wirkung“. In: GOLL, U. (Hrsg.): *Jugendstrafvollzug in freien Formen – Dokumentation eines Expertengesprächs* (S. 11-18). Heilbronn.
- SÄCHSISCHES JUGENDSTRAFVOLLZUGSGESETZ (SächsJStVollzG) vom 12.12.2007 i. d. F. vom

16.05.2013

SÄCHSISCHES SCHULGESETZ (SächsSchulG) vom 16.07.2004 i. d. F. vom 11.01.2015

SCHUMANN, K.F. (2011). „Jugenddelinquenz im Lebenslauf“. In: DOLLINGER, B./SCHMIDT-SEMISCH, H. (Hrsg.). *Handbuch Jugendkriminalität, Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (S.243-258). 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

SMALE, W. T./GOUNKO T. (2012). *The Alarming Relation Between Early School Leaving And Crime*. Edwin Mellen: New York.

STRAFPROZESSORDNUNG (StPO) vom 07.04.1987 i. d. F. vom 30.10.2017

WALKENHORST, P. (2008). „Jugendstrafvollzug“. In: GASTEIGER-KLICPERA, B./JULIUS, H./KLICPERA, C. (Hrsg.). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 701-726). Band 3. Göttingen: Hogrefe.

WALTER, J. (2004). „Das Projekt Chance aus der Sicht der Justizvollzugsanstalt Adelsheim“. In: LANDESGRUPPE BADEN-WÜRTTEMBERG IN DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG FÜR JUGENDGERICHTE UND JUGENDGERICHTSHILFEN E.V. DVJJ (Hrsg.). *Neue Wege im Umgang mit Jugendkriminalität* (S. 63-80). DVJJ: Heidelberg.

WALTER-KLOSE, C. (2015). „Interview“. In: KOCH, K./ELLINGER, S. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 280-288). Göttingen: Hogrefe.