



Christian Blau | Julia Larissa Reez |
Christian Schrappner (Hrsg.)

Erziehung statt Strafe oder Strafe als Erziehung?

Über einen Versuch, das Paradox
praktisch zu gestalten

Baden-
Württemberg
Stiftung
WIR STIFTFEN ZUKUNFT

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Blau, Reez und Schrappner, Erziehung statt Strafe
oder Strafe als Erziehung?, ISBN 978-3-7799-7102-3

© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7102-3](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7102-3)

Inhalt

Vorwort

<i>Christoph Dahl & Birgit Pfitzenmaier</i>	7
---	---

Erziehung statt Strafe?

<i>Christian Blau, Julia Larissa Reez & Christian Schrappner</i>	9
--	---

Positive Peer Culture – „Hilf der Gruppe, es selbst zu tun!“

<i>Anna Trapper & Dr. Thomas Trapper</i>	19
--	----

Positive Peer Culture wächst durch praktisches Leben –

Prozessbeschreibung einer Idee zwischen Theorie und Praxis

<i>Angela von Manteuffel</i>	32
------------------------------	----

Ein Modellvorhaben, sechs Perspektiven – Ein neuer Denk- und

Handlungsansatz in der Wahrnehmung der Projektbeteiligten	50
---	----

Junge Menschen vor, während und nach der Haft – Erfahrungen, Berichte sowie Bewertungen ehemaliger Teilnehmer des „Projektes Fördernde Gruppenkultur“

<i>Christian Blau & Julia Larissa Reez</i>	55
--	----

Wie kann praktische pädagogische Arbeit im Regelstrafvollzug gelingen? – (Sozial-) Pädagogik im Strafvollzug der JVA Adelsheim aus Perspektive der Gruppenprozessverantwortlichen

<i>Jessica Heffner & Cora Kern</i>	89
--	----

Hierarchisch-distanziertes Sicherungssystem vs. kontinuierliche und egalitäre Beziehungsarbeit – Entwicklungen vom Regelvollzugshaus für jüngere Strafgefangene bis hin zum alltäglichen Projekterleben von PPC aus Perspektive des Allgemeinen Vollzugsdienstes

<i>Alexander Kern & Steffen Volk</i>	109
--	-----

Eine Hauskonferenz geht neue Wege – Veränderungen im Haftalltag für Jugendliche und Mitarbeitende aus Perspektive der Hauskonferenzleitung

<i>Kristina Holderbach</i>	117
----------------------------	-----

Es ist gelungen und reicht nicht aus – Über die Notwendigkeit entschlossenen Mutes aus der Perspektive des durchführenden Trägers <i>Georg Horneber & Angela von Manteuffel</i>	129
Positive Peer Culture in der JVA Adelsheim – Ein pädagogisches Projekt im geschlossenen Jugendstrafvollzug aus Sicht der stellvertretenden Anstaltsleiterin <i>Maida Dietlein</i>	146
Evaluation der Umsetzung eines Positive Peer Culture-Konzeptes im Jugendstrafvollzug <i>Christian Blau, Julia Larissa Reez & Christian Schrappner</i>	155
Die Autorinnen und Autoren	229

Erziehung statt Strafe?

Christian Blau, Julia Larissa Reez & Christian Schrappner

Über das paradoxe Verhältnis von Erziehung und Strafe im Jugendstrafvollzug und die immer wiederkehrenden Versuche, das Paradox praktisch zu gestalten

Die tragende Idee des Jugendstrafrechts in Deutschland ist seit gut 100 Jahren von einer großen Spannung geprägt: Einerseits sollen durch Strafzuweisung und Strafpraxis für unverzichtbar gehaltene Normen verdeutlicht und durchgesetzt werden, auch und gerade jungen Menschen gegenüber. Andererseits soll der Entwicklungstatsache – der junge Mensch als ein noch „nicht fertiger“, sondern in Wachstum, Reifung oder Entwicklung begriffener Mensch – dadurch Rechnung getragen werden, dass Normenverstöße Jugendlicher (14-18 Jahre) und fakultativ auch Heranwachsender (19-21 Jahre) mit Mitteln der Erziehung beantwortet werden, um so positiv auf die Entwicklung junger Menschen Einfluss zu nehmen.

Die Spannung von Normenverdeutlichung durch Sanktion auf der einen Seite und der Entwicklung normengetreuen Verhaltens durch Erziehung auf der anderen Seite war schon zu Zeiten der Entstehung des heutigen Jugendgerichtsgesetzes – zu Beginn des 20. Jahrhunderts – hoch umstritten und ist es bis heute geblieben. Strittig sind sowohl die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen zu Erziehung und Strafe als auch die praktische Umsetzung in der Erziehungs- und Sanktionspraxis des Jugendstrafvollzugs und nicht zuletzt die Effekte gelingender oder gescheiterter Resozialisierung. Die grundsätzlichen Positionen für und wider ein erzieherisches Jugendstrafrecht und seine praktische Umsetzung sollen hier nur knapp skizziert werden:

„Wenn es eine Tradition des Fortschritts im Strafrecht gibt, dann ist sie vor allem im Jugendstrafrecht zu Hause ... Hier ... konnte sich ... schon recht früh die Einsicht Geltung verschaffen, dass der Sinn staatlichen Strafens auf den Menschen und die Gesellschaft zielt. Folgerichtig nimmt daher der Erziehungsgedanke bei der Reaktion gegenüber dem jugendlichen Straftäter seit langem einen hervorragenden Platz ein.“ (zitiert nach Simonsohn 1969, S. 49)

So empathisch lobte Gustav Heinemann 1969 den positiven Charakter des erzieherischen Jugendstrafrechts. Aus der Sicht engagierter Juristinnen und Juristen – ob Staatsanwalt oder Staatsanwältin, Jugendrichterin oder Jugendrichter – eine verständliche Position: Sind sie doch in der Regel konfrontiert mit dem ganzen Elend mangelhafter Lebens- und Entwicklungsbedingungen junger

Straftäter und Straftäterinnen, die der Zuwendung und Förderung mindestens so dringend bedürfen wie der Normenverdeutlichung. Was liegt da näher, als die Lösung in einem Zugleich beider Handlungsprinzipien zu suchen: Der Strafrahmen schafft die Bedingungen und die Sozialpädagogik gestaltet sie aus, sei es als ambulante Erziehungsweisung oder im Rahmen des Strafvollzugs. Die Argumente dagegen sind so alt, wie die Position selbst.

Aber schon auf dem Jugendgerichtstag 1912 plädierte Friedrich W. Foerster, streitbarer Moralpädagoge aus München, zur Überraschung der anwesenden Juristen, die ihn als Erziehungsautorität zu ihrer Unterstützung eingeladen hatten, für die Parole „Erst Strafe, dann Erziehung“. Zentral in Foersters Argumentation ist die moralische Kategorie der Sühne: Jeder Straftäter, und erst recht der jugendliche Täter, habe einen Anspruch darauf, durch die Strafe das begangene Unrecht zu sühnen, um so die mit dem Unrecht verbundene Schuld zu löschen. Erst dann könnte Erziehung die konkrete Anleitung zur Besserung sein:

„Die strafende Repressionsbewegung der menschlichen Gesellschaft mit ihrer festen und präzisen Abstufung sozialer Ächtung zeigt dem Rechtsbrecher das antisoziale Maß seines Willens und Tuns, regt ihn zur richtigen Selbstbeurteilung an, setzt ihn überhaupt in ein gesünderes Verhältnis zu den Realitäten des Lebens – alles das kann durch bloße unbestimmte Erziehung niemals geleistet werden.“ (Foerster 1913; zit. nach Simonsohn 1969, S. 59)

In der Erwiderung des Strafrechters Wolfgang Mittermaier auf Foerster wird die Ambivalenz der juristischen Perspektive deutlich:

„Die Strafe, die Foerster so in den Vordergrund gestellt hat, wollen auch wir, aber wir wollen sie in der Erziehung verwirklichen.“ (zitiert nach Simonsohn 1969, S. 59)

Heinrich Webler schließlich, eine der schillernden Figuren deutscher Sozialpädagogik zwischen Kaiserreich und Bundesrepublik¹, äußert sich 1929 in einer viel beachteten Streitschrift „Wider das Jugendgericht“ mit bis heute gültigen Argumenten:

„Es handelt sich darum ..., dass der Jugendliche bis zum 18. Lebensjahr in der Entwicklung begriffen, d. h. unreif ist, (und) damit die Voraussetzung der Strafbarkeit überhaupt fehlt, weiter, dass er als unfertiger, erziehungsbedürftiger Mensch ein Recht auf Erziehung hat und diese Erziehung in ihrer reinen Form im heutigen Rechtsstrafverfahren – auch im ‚erzieherischen‘ – nicht verwirklicht werden kann, weil sich beide, Rechtsprechung und Erziehung absolut widersprechen.“ (in Simonsohn 1969, S. 77)

1 Zu Webler: Kuhlmann, Carola (1998): Webler, Heinrich. In: Maier, Hugo (Hrsg.): Who is who der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus. S. 612 ff.

In der jungen Bundesrepublik kam es erst 1953 zur Änderung des Jugendgerichtsgesetzes von 1943, wobei manche Veränderungen der Nationalsozialisten, wie der Jugendarrest oder der Begriff der schädlichen Neigung, bestehen blieben und bis in die 2000er Jahre das Jugendstrafsystem prägten.

Für den Jugendstrafvollzug sind erst 2008 – nach Urteilen des Bundesverfassungsgerichts 2006 – neue gesetzliche Regelungen durch Jugendstrafvollzugsgesetze der Länder verabschiedet worden. Grundlage für den Jugendstrafvollzug war bis dahin lediglich eine bundeseinheitliche Verwaltungsvorschrift. Das Bundesverfassungsgericht hatte dem Gesetzgeber aufgetragen, den Jugendstrafvollzug endlich durch Gesetz zu regeln. Im Zuge der Föderalismusreform im Jahr 2006 wurde die Gesetzgebungskompetenz hierfür auf die Länder übertragen, sodass Entwürfe des Bundes nicht mehr zum Tragen kamen und nun 16 Landes-Jugendstrafvollzugsgesetze entstanden (vgl. Laubenthal et al., 2015, S. 424 ff.). Die „Ausrichtung am Erziehungsgedanken“, in § 2 des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) geregelt, ist für den Vollzug aber nach wie vor die leitende Richtschnur:

„Die Anwendung des Jugendstrafrechts soll vor allem erneuten Straftaten eines Jugendlichen oder Heranwachsenden entgegenwirken. Um dieses Ziel zu erreichen, sind die Rechtsfolgen und unter Beachtung des elterlichen Erziehungsrechts auch das Verfahren vorrangig am Erziehungsgedanken auszurichten.“ (Jugendgerichtsgesetz 2008, § 2 Abs. 1)

Jochen Goerdeler (2015) sieht diesen im JGG formulierten Erziehungsaufrag als Alleinstellungsmerkmal des Jugendstrafvollzugs gegenüber dem Erwachsenenvollzug. Dies sei allerdings ein „heikles Unterfangen“, da Erziehung kein eindeutig normierter und objektiven Überprüfungen standhaltender Begriff sei, sondern theoretisch wie praktisch höchst unterschiedlich verwendet und interpretiert werde. Zudem sei das Verständnis von Erziehung immer auch eine Frage des jeweiligen Zeitgeistes. Goerdeler weist des Weiteren darauf hin, dass der Erziehungsbumpf auch deswegen fraglich ist, da im Jugendstrafvollzug außer Jugendlichen auch Heranwachsende und Erwachsene inhaftiert sind, für die es keine staatlichen Erziehungsbefugnisse gibt (vgl. Goerdeler 2015, S. 184). Als logische Konsequenz schlägt er vor, den Erziehungsaufrag des Jugendstrafvollzugs als „[...] pädagogische Förderung mit Angebotscharakter [...]“ (ebd.) zu verstehen.

Ähnliche Argumentationen zur Gültigkeit des Erziehungsbumpfes im Jugendstrafvollzug sind prominent auch bei Heribert Ostendorf (2012) und Philipp Walkenhorst (2015) zu finden.

Insbesondere Heribert Ostendorf – der prägende Kommentator des JGG, inzwischen seit 1987 in der 11. Auflage erschienen – plädiert dafür, den allgemeinen Erziehungsbumpf, den er als überkommen bezeichnet, durch den

Begriff der Förderung zu ersetzen. Förderung versteht er deutlicher orientiert an den Potenzialen und Ressourcen junger Menschen, mit der eher einer Chance auf Entwicklung verwirklicht werden könne. Erziehung verbindet er eher mit einem eingreifenden Verhalten, das Fehler korrigieren will. Zudem lehnt er den Begriff der Erziehung ab, wenn er allgemein gebraucht wird und nicht als Zweck für das Ziel des zukünftigen Legal-Verhaltens (vgl. Ostendorf 2012, S. 102 f.).

Als Negativbeispiel für ein mindestens missverständliches staatliches Erziehungsverständnis nennt Ostendorf die Erziehungsgrundsätze im baden-württembergischen Jugendstrafvollzugsgesetz. Dort heißt es:

„Die jungen Gefangenen sind in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe, zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit, zu beruflicher und sozialer Bewährung und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung zu erziehen.“ (Justizvollzugsgesetzbuch Baden-Württemberg 2009, zu § 2 Abs. 2)

Hier werde der Erziehungsbummel moralisierend verwendet. Berufliche und soziale Bewährung finden erst an fünfter Stelle Erwähnung, womit eine falsche Wertung erzeugt werde. Sicherlich ist es fraglich, ob die Ehrfurcht vor Gott in der Aufzählung vor der Bewährung der jungen Menschen stehen sollte. Außer Frage steht jedoch, dass ein solcher Erziehungsgrundsatz dem staatlichen Neutralitätsgebot widerspricht und die grundgesetzlich verankerte Religionsfreiheit verletzt (vgl. Ostendorf 2012, S. 102 f.).

Philip Walkenhorst vertritt in Bezug auf Konzept und Begriff der Erziehung ebenfalls eine kritische, dennoch praxisorientierte, an den tatsächlichen Gegebenheiten ausgerichtete Position. So wird bezweifelt, ob Erziehung und Förderung in Jugendgefangnissen überhaupt adäquat stattfinden könnten. Als wenig förderlich nennt er in diesem Zusammenhang beispielsweise die enorme Größe der meisten Jugendstrafanstalten, das Zusammentreffen mit Jugendlichen, die aufgrund ihrer eigenen Kriminalität nicht als Vorbild fungieren können oder die künstliche Beschaffenheit des Lebensumfelds, das nur schwerlich auf ein Leben nach der Haftzeit, das nicht in Abgeschiedenheit hinter Mauern stattfindet, vorbereiten könne. Angesichts der realen Existenz von Jugendgefangnissen müssten aber auch die Chancen zur Gestaltung des Vollzugs gesehen werden, um zu verhindern, dass diese Institutionen mehr schaden als nutzen (vgl. Walkenhorst 2011, S. 76). Insgesamt spricht er sich für die Beibehaltung des Erziehungsbummels „[...] im Sinne einer vollzugszielbezogenen Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit der jungen Inhaftierten [...]“ (Walkenhorst 2015, S. 482) aus.

Irritierender Befund dieser inzwischen gut 100-jährigen Kontroverse scheint, dass kaum neue und weiterführende Argumente erarbeitet, sondern im Kern gleichbleibende Positionen behauptet werden. Und auch die

Auseinandersetzungen um das Für und Wider eines Erziehungsstrafrechts gehen weiter (aktuell z. B.: Calabrese/ Huber 2021), getragen von der Hoffnung, es möge jungen Menschen ebenso wie der Gesellschaft nützen.

„In der Tat steht das Erziehungsstrafrecht als kriminalpolitischer Begriff für ein besseres Strafrecht, für ein Jugendstrafrecht, das Rücksicht nimmt auf die Entwicklungsphase von Jugendlichen und Heranwachsenden, auf ihre besonderen Problemlagen. [...] Als politischer Kampfbegriff mag das Erziehungsstrafrecht weiter verwendet werden. Insoweit hat es sowohl bei der Einführung des Jugendstrafrechts 1923 als auch bei seiner Fortentwicklung gute Dienste geleistet.“ (Ostendorf 2021, S. 36)

Praxis als Ort für die Gestaltung des Paradox von Erziehung und Strafe

Wie auch in anderen Kontroversen um die richtige Pädagogik, ist die Praxis der Ort, an dem solche grundsätzlichen Kontroversen und Spannungen nicht nur ausgehalten werden müssen, sondern auch konkret gestaltet werden können. So gibt es auch seit gut 100 Jahren zahlreiche praktische Versuche, diese Spannungen von Strafe als Übelzufügung und Erziehung als Entwicklungsförderung konkret zu gestalten.

Schon 1921 wagten Walter Herrmann und Curt Bondy im Jugendgefängnis Hahnöfersand bei Hamburg den Versuch einer reformpädagogischen Umgestaltung des Vollzugs. Das Jugendgefängnis auf einer abgelegenen Elbinsel schien dafür besonders geeignet, weil die Jugendlichen den Einflüssen der Großstadt nicht ausgesetzt waren und auf rigorose Sicherungsmaßnahmen, aufgrund der Insellage, verzichtet werden konnte (vgl. Dörner 1991, S. 93). Literarisch hat Sigfried Lenz in der wunderbar ironischen Rahmenhandlung des Romans „Deutschstunde“ (Hamburg 1968) der Erziehungsiede dieses Jugendgefängnisses ein bleibendes Denkmal gesetzt.

Als Erziehungsziel formulierten Bondy und Herrmann (1923) noch ganz pragmatisch eine „*Erziehung zur Arbeit als Erziehung durch Arbeit*“ (Herrmann 1923, S. 37). Obwohl das Projekt schon nach knapp acht Monaten aufgegeben werden musste, weil es von der Gefängnisleitung nicht ernst genommen und als vertane Zeit abgetan wurde, gilt es bis heute als richtungsweisend und als Geburtsstunde aller nachfolgenden Reformprojekte im Jugendstrafvollzug. Das liegt insbesondere an dem respektvollen Blick auf straffällige Jugendliche und an den für die Zeit modernen Projektelementen. So beschrieb Herrmann schon 1923 die bis heute wichtigsten Elemente moderner Reformprojekte im Jugendstrafvollzug: Respekt vor den Gefangenen, Bildung einer Erziehungsgemeinschaft zwischen Jugendlichen und Beamten, Beschränkung der Disziplinarmittel, Elementarunterricht, differenzierte Behandlung der Gefangenen nach Einzelcharakteristiken,

Einsatz von Sport, Offenheit für Kritik durch die Jugendlichen und Begleitung nach der Entlassung (vgl. Herrmann 1923, S. 35 ff.). Der von ihm geprägte Begriff „pädagogische Atmosphäre“ (ebd., S. 36) kann als förderndes Erziehungsverhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen verstanden werden. Dieses ist auf gegenseitige Hilfe ausgerichtet und soll ein Lernfeld bieten, beispielsweise für die Veränderung der Einstellung und die Verantwortung für das eigene Leben (vgl. ebd.).

Die Liste solcher Reformprojekte, die um die konkrete Ausgestaltung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafvollzug ringen, ist beeindruckend (zusammenfassend Cornel 2010, S. 455-474) aber nicht ohne Widersprüche. Genannt seien hier die „Konfrontative Pädagogik“ (Weidner/ Kilb 2004), entwickelt und erprobt im Jugendstrafvollzug in Hameln (die Kritik hierzu zusammenfassend Plewig 2010, S. 427-440) sowie das mit dem Namen einer offenen Einrichtung des US-amerikanischen Jugendstrafvollzugs in *Glenn Mills* verbundene Konzept einer Verhaltenssteuerung durch eine hochstrukturierte und auch gewaltförmige Praxis (die Kritik zusammenfassend Deutsches Jugendinstitut 2002). Mitte der 2000er Jahre ist nachdrücklich aber im Ergebnis erfolglos versucht worden, dieses Konzept auch in Deutschland einzuführen (vgl. Sturzenbecher 2005).

Die Herausforderung für die Praxis ist aber nicht nur kontrovers, sondern bleibt, wird die Herausforderung von zugleich rechtsstaatlicher Sanktionspraxis und förderlicher Erziehungspraxis auf- und angenommen, in hohem Maße von Widersprüchen geprägt, scheinbar widersinnig und mindestens paradox. Genau dies zeigen die Beiträge zum Reform-Projekt ‚Projekt Fördernde Gruppenkultur‘ („PFGK“) in der JVA Adelsheim deutlich.

Zum Ort der Praxis, der Jugendstrafvollzugsanstalt (JVA) in Adelsheim in Baden-Württemberg

Der Praxis-Ort, an dem diese Widersprüche von Erziehung und Strafe gelebt und ausgehalten werden müssen, ist die JVA. Die JVA Adelsheim wurde auf Betreiben des damaligen baden-württembergischen Justizministers Traugott Bender im Jahr 1974 eröffnet. Bender, der sich für die Humanisierung des Strafvollzugs stark machte, wollte in der JVA Adelsheim ein progressives Jugendvollzugsprogramm umgesetzt wissen: Räumliche Trennung jüngerer und älterer Untersuchungshäftlinge, pädagogische Betreuung der jungen Gefangenen und die Auszahlung eines Arbeitsentgelts im Vollzug (vgl. Sepainter 1987, S. 35 ff.).

Bis heute ist die JVA Adelsheim mit 470 Haftplätzen die zweitgrößte Jugendstrafvollzugsanstalt Deutschlands. Mit der Übernahme der Leitung durch Joachim Walter im Jahr 1989 begann für die als Reformationstalt erbaute JVA Adelsheim auch eine Ära wissenschaftlich fundierter Praxis. Walter, der die „Idee eines theoriegeleiteten und evidenzbasierten Jugendstrafvollzugs“ (Stelly/ Thomas 2011,

S. XI) konsequent verfolgte, initiierte in seiner zwanzigjährigen Dienstzeit verschiedene Projekte, um dem gesetzlichen Auftrag eines Erziehungsvollzugs auch in der Praxis Rechnung zu tragen. Dabei ist vor allem das ‚Just Community‘-Projekt als bundesweit beachtetes Projekt zu nennen: Im Oktober 1994 wurde mit der Initiierung dieses Modellprojekts erstmals im deutschen Jugendstrafvollzug eine demokratische Gemeinschaft nach dem Vorbild des Kohlbergschen ‚Just Community‘-Ansatzes eingeführt. Im Kern geht es um die Herstellung eines Gemeinschaftssinns, der auf den Prinzipien Demokratie, Fairness, Verantwortungsübernahme, Gegenseitigkeit und Gruppenzugehörigkeit beruht. Der Gemeinschaftssinn und vor allem auch die Fähigkeit, moralische Urteile mit moralischem Handeln zu verbinden, sollen dadurch gefördert werden, dass Menschen in gleichberechtigten Beziehungen demokratische Aushandlungsprozesse kennenlernen und erlernen (vgl. Kohlberg 1987, S. 40).

Unter der Leitung von Micha Brumlik und Hansjörg Sutter von der Universität Heidelberg wurde das Projekt bis 1999 wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Brumlik 1997). In der Folge wurde die ‚Just Community‘ verstetigt und wird bis heute im Hafthaus G3 fortgeführt. Aber Berührungen und Bezüge zu diesem nun bereits seit fast 20 Jahren etablierten Reformprojekt gibt es zu dem neuen Projekt, über das hier berichtet werden soll, erstaunlicherweise kaum.

„Lernen von gleich zu gleich“ – ein neuer Versuch, das Paradox zu gestalten

„Und jetzt komm' ich zu den Grundnormen, zu den Regeln, das sind 6 Stück, wie ich schon erzählt hab: Das erste ist, wir gehen respektvoll miteinander um, das zweite ist, wir nehmen Rücksicht aufeinander. Das dritte ist, wir helfen anderen, wenn sie Probleme haben, das vierte ist, wir üben keine Gewalt aus, das fünfte ist, wir behandeln unser Eigentum und das der anderen sorgfältig, und sechstens ist, wir sprechen Probleme offen an.“

So erklärt Luca, stellvertretender Stockwerksprecher, das ‚Projekt Fördernde Gruppenkultur‘ im Jugendstrafvollzug, das hier aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden soll. Die Idee dieses Projektes ist es, „das eine Paradox – Erziehung zum verantworteten Gebrauch der Freiheit in Unfreiheit – mit einem anderen Paradox zu beantworten, nämlich dass die jungen Männer genau dies möglichst voneinander lernen sollen. Sie sollen es sich untereinander „beibringen“, wie sie's gebacken kriegen – die Peers. Und die Peers sind ja nicht nur die Gleichaltrigen, die Peers sind die Gleichen auf Augenhöhe, und von gleich zu gleich lernen, darum geht es hier.“, so in einer Radioreportage über dieses Vorhaben mit vielen O-Tönen (SWR 2 Tandem am 16.10.2017).

Berichtet werden soll über dieses Reformprojekt im Jugendstrafvollzug aus sechs Perspektiven der beteiligten Akteurinnen und Akteure:

- I. **Junge Menschen** vor, während und nach der Haft – Erfahrungen, Berichte sowie Bewertungen ehemaliger Teilnehmer des ‚Projektes Fördernde Gruppenkultur‘; befragt und bearbeitet von *Christian Blau und Julia Larissa Reez*.
- II. Wie kann praktische pädagogische Arbeit im Regelstrafvollzug gelingen? – (Sozial-) Pädagogik im Strafvollzug der JVA Adelsheim aus Perspektive der **Gruppenprozessverantwortlichen**: *Jessica Heffner und Cora Kern*.
- III. Hierarchisch-distanziertes Sicherungssystem vs. kontinuierliche und egalitäre Beziehungsarbeit – Entwicklungen vom Regelvollzugshaus für jüngere Strafgefangene bis zum alltäglichen Projekterleben von PPC aus Perspektive des **Allgemeinen Vollzugsdienstes**: *Alexander Kern und Steffen Volk*.
- IV. Eine Hauskonferenz geht neue Wege – Veränderungen im Haftalltag für Jugendliche und Mitarbeitende aus Perspektive der **Hauskonferenzleitung**: *Kristina Holderbach*.
- V. Es ist gelungen und reicht nicht aus – Über die Notwendigkeit entschlossenen Mutes aus der Perspektive des **durchführenden Trägers**: *Georg Horn-eben und Angela von Manteuffel*.
- VI. Positive Peer Culture in der JVA Adelsheim – Ein pädagogisches Projekt im geschlossenen Jugendstrafvollzug aus Sicht der **stellvertretenden Anstaltsleiterin**: *Maida Dietlein*.

Eingeleitet und gerahmt werden diese Berichte durch zwei Beiträge zum Konzept und Programm der ‚Positiven Gruppenkultur‘ oder im amerikanischen Original der ‚Positive Peer Culture‘, gängig abgekürzt PPC. Zuerst Anna und Thomas Trapper mit einer grundsätzlichen Einführung und Einordnung von Positive Peer Culture mit dem Leitsatz: „Hilf der Gruppe, es selbst zu tun!“ und dann Angela von Manteuffel, die Konzeption und Prozess des konkreten Modellvorhabens in der Kooperation von CJD (Christliches Jugenddorfwerk) und JVA erläutert.

Abgeschlossen und ebenfalls gerahmt werden diese Berichte durch die Befunde der begleitenden „wissenschaftlichen Prozessevaluation“.

Und, das Fazit?

Die wesentlichen Befunde und Erkenntnisse dieses Modellvorhabens, über die in diesen Beiträgen ausführlich und nachvollziehbar berichtet wird, sind knapp zusammengefasst ebenso ermutigend wie ernüchternd:

- Die Idee einer fördernden Gruppenkultur mit Gleichen hat sich als produktives, aber auch anspruchsvolles, pädagogisches Handlungsprogramm bewährt. Hier

konnte jungen Männern durch Erfahrung und Erprobung die Entwicklung sozial positiv bewerteter Handlungen und Haltungen ermöglicht werden.

- Denn trotz erheblicher „äußerer und innerer“, also struktureller und kultureller Widerstände konnte in diesem Projekt mit viel Engagement der Beteiligten gezeigt werden, dass der Versuch eines „Lernens von gleich zu gleich“ (SWR 2 vom 16.10.17) gelingen kann, sowohl im Prozess wie im Ergebnis.

Die Kernfrage zum Abschluss auch dieses Reformprojektes ist und bleibt aber, warum in Jugendstrafvollzugsanstalten nicht „mehr davon“ und selbstverständlicher genutzt werden kann, um den paradoxen gesellschaftlichen und gesetzlichen „Erziehungsauftrag“ mit jungen Männern in Gefangenschaft ernsthaft zu versuchen. Hierauf gibt das Projekt keine Antwort, es wirft nur erneut und mit Schärfe diese Frage auf.

Unser Dank gilt vor allem den Menschen in der Anstalt: Denen, die dort für eine Zeit leben müssen und darüber mit uns gesprochen haben ebenso wie denen, die dort mit großem Einsatz arbeiten und uns viel Zugang zu dieser Arbeit eröffnet haben. Beides ist nicht selbstverständlich und wir hoffen sehr, auch mit diesem Bericht ihr Vertrauen nicht zu enttäuschen.

Besonderer Dank gilt Angela von Manteuffel, die als fachliche Beraterin nicht nur die tatsächliche Umsetzung des Modellvorhabens engagiert bestärkt und durch Impulse bereichert, sondern auch in besonderem Maße zur Entstehung dieser Publikation beigetragen hat; sowie Georg Horneber, der in Leitungsverantwortung beim Träger Christliches Jugenddorfwerk ebenso wie als engagierter Sozialpädagoge den Erfolg des Projekts befördert und ermöglicht hat.

Ein weiterer besonderer Dank gilt der Baden-Württemberg Stiftung gGmbH, die sowohl die Projektdurchführung als auch diese Publikation durch ihre Unterstützung erst ermöglichten.

Koblenz und Münster im Januar 2022

Christian Blau, Julia Larissa Reez und Prof. Dr. Christian Schrappner

Literatur

- Brumlik, Micha (1997):** Just Community. Demokratische Strukturen im Strafvollzug. In: **Rupertó, Carola:** Forschungsmagazin der Universität Heidelberg. Ausgabe 3/1997. Internetdokument: https://www.uni-heidelberg.de/uni/presse/RuCa3_97/brumlik.htm [Letzte Einsicht: 10.12.21].
- Cornel, Heinz (2010):** Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht: Historische Entwicklungen. In: **Dollinger, Bernd/ Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.):** Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 455-474.
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Hrsg.) (2002):** Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA. Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz? Eine Expertise. Zweite, geringfügig

- ergänzte Auflage. Internetdokument: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/619-die-glen-mills-schools-pennsylvania-usa-ein-modell-zwischen-schule-kinder-und-jugendhilfe-und-justiz.html> [Letzte Einsicht: 10.12.21].
- Dörner, Christine (1991):** Erziehung durch Strafe. Die Geschichte des Jugendstrafvollzugs von 1871-1945. Weinheim und München: Juventa.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1913):** Strafe und Erziehung. Vortrag gehalten auf dem Dritten Jugendgerichtstag 1912 in Frankfurt am Main. In: **Simonsohn, Berthold (Hrsg.) (1969):** Jugendkriminalität, Strafjustiz und Sozialpädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 57-68.
- Goerdeler, Jochen (2015):** Jugendstrafvollzugsgesetze. In: **Schweder, Marcel (Hrsg.):** Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 180-200.
- Herrmann, Walter (1923):** Das Hamburgische Jugendgefängnis Hahnöfersand. Ein Bericht über Erziehungsarbeit im Strafvollzug. Hamburg: Gente Wissenschaftlicher Verlag.
- Kohlberg, Lawrence (1987):** Moralistische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: **Lind, Georg/ Raschert, Jürgen (Hrsg.):** Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz. S. 25-43.
- Kuhlmann, Carola (1998):** Webler, Heinrich. In: **Maier, Hugo (Hrsg.):** Who is who der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- Laubenthal, Klaus/ Baier, Helmut/ Nestler, Nina (2015):** Jugendstrafrecht. 3. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Ostendorf, Heribert (2012):** Grundlagen. In: **Ostendorf, Heribert (Hrsg.):** Jugendstrafvollzugsrecht. Handbuch. Kommentierende Darstellung der einzelnen Jugendstrafvollzugsgesetze. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlag. S. 83-114.
- Ostendorf, Heribert (Hrsg.) (2021):** Jugendgerichtsgesetz. Kommentar. 11. Auflage, Baden-Baden: Nomos-Verlag.
- Plewig, Hans-Joachim (2010):** „Konfrontative Pädagogik“. In: **Dollinger, Bernd/ Schmidt- Semisch, Henning (Hrsg.):** Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 427-440.
- Sepainter, Fred (1987):** Bender, Tragott. In: **Ottnad, Bernd (Hrsg.):** Badische Biographien – Neue Folge. Band II. Stuttgart: Kohlhammer. S. 32-38.
- Simonsohn, Berthold (Hrsg.) (1969):** Jugendkriminalität, Strafjustiz und Sozialpädagogik. Frankfurt: edition Suhrkamp.
- Stelly, Wolfgang/ Thomas, Jürgen (Hrsg.) (2011):** Vorwort. In: **Stelly, Wolfgang/ Thomas, Jürgen (Hrsg.):** Erziehung und Strafe. Symposium zum 35-jährigen Bestehen der JVA Adelsheim. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg. S. XI-XIV.
- Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.) (2005):** Glen Mills Schools – Chancen und Grenzen für die Arbeit mit schwierigen Jugendlichen in Deutschland. Dokumentation der Fachtagung am 08. Dezember 2004 in Potsdam. Internetdokument: https://ifk-potsdam.de/wp-content/uploads/GMS_Brosch%C3%BCCre_Gesamtdokument.pdf [Letzte Einsicht: 10.12.21].
- Südwestrundfunk (SWR 2 Tandem) (2017):** Lernen von gleich zu gleich. Das Projekt Fördernde Gruppenkultur im Jugendstrafvollzug. Sendung vom 09.01.2018; 10.05 Uhr.
- Walkenhorst, Philipp (2011):** Marginalien zur Mitarbeiteraus- und Fortbildung für den Jugendvollzug. In: **Stelly, Wolfgang/ Thomas, Jürgen (Hrsg.):** Erziehung und Strafe. Symposium zum 35-jährigen Bestehen der JVA Adelsheim. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg. S. 71-94.
- Walkenhorst, Philipp (2015):** Pädagogisches Denken und Handeln im Jugendstrafvollzug. In: **Schweder, Marcel (Hrsg.):** Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim und Basel: Juventa. S. 482-506.
- Weidner, Jens/ Kilb, Rainer (Hrsg.) (2004):** Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Positive Peer Culture – „Hilf der Gruppe, es selbst zu tun!“

Anna Trapper & Dr. Thomas Trapper

Hinter dem Horizont der Individualpädagogik

„Wer stört, fliegt raus! Wer sich nicht anpasst, wird abgeschoben.“ So lässt sich ein weit verbreitetes Handlungsmodell in der sozialpädagogischen Praxis nachzeichnen. Damit bleibt allerdings die interessante Fragestellung unbeantwortet, wie eine konstruktive Weiterentwicklung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten gerade in erschwerten, konfliktträchtigen, nicht-alltäglichen Situationen gelingen könnte. Positive Peer Culture (PPC) bietet methodische Anregungen, die in herausfordernden Situationen zur pädagogischen Weiterentwicklung ermutigen, die aber auch viele pädagogische Handlungsfelder grundlegend bereichern, die junge Menschen stärken und Empowerment realisieren. Der Ansatz der Positive Peer Culture gibt Hinweise dazu,

- wie es gelingt, in einer Gruppe von jungen Menschen das „Miteinander-Klarkommen“, das heißt, eine förderliche Gesprächs- und Konflikt-Kultur zu etablieren;
- wie eine konstruktive Zusammenarbeit, ein förderliches Zusammenleben entwickelt wird und darüber ein „Miteinander“, ein „Wir-Gefühl“ entsteht;
- wie sich in einer Gruppe junger Menschen eine verlässliche Grundakzeptanz der Individualität jedes einzelnen Mitglieds etablieren kann;
- wie sich die Tugend gegenseitiger Unterstützung und Hilfe als Standard etablieren kann;
- wie eine Gruppe von jungen Menschen eine positive Grundhaltung gegenüber den Herausforderungen ihres Alltags findet und darüber dem Einzelnen Gelegenheit zu Wachstum und Entwicklung bietet;
- wie junge Menschen lernen, sich und ihr Handeln zu reflektieren und dabei zunehmend die Bereitschaft für Verantwortungsübernahme und Hilfeleistung im Gruppenkontext wächst.

Der frühe reformpädagogische Gedanke von „Jugendkultur“ inspirierte die Methodik von Positive Peer Culture¹. Mit Positive Peer Culture wird

1 Klassisch für Positive Peer Culture ist die Arbeit von Vorrath/ Brendtro 2007 (Erstauflage 1974).

ein methodischer Ansatz der Gruppenpädagogik bezeichnet, der sich über die individualpädagogischen Bemühungen hinausbewegt und sich auf die Peer-Group, also die Gruppe der Gleichaltrigen, der Gleichbetroffenen oder Gleichgesinnten fokussiert (vgl. Nörber 2003, S. 81). Positive Peer Culture erschließt die pädagogischen Möglichkeiten des Phänomens, dass die Peers der bedeutsamste Sozialisationseinfluss im Jugendalter sind.

Der Einfluss der Gruppe

Die wohl stärkste pädagogische Kraft ist eine Gruppe, die sich gemeinsam aufmacht, ein Ziel zu erreichen. Wenn dieses Ziel gesellschaftskonform und zum Wohl aller Beteiligten ist, dann wirkt die Sogkraft der Gruppe weit positiver als ein Pädagoge oder eine Pädagogin das von außerhalb der Gruppe bewirken könnte. Die Peers eröffnen vielen Jugendlichen in soziokultureller Hinsicht kompetente Teilnahme- und Selbstverwirklichungschancen und damit einen zentralen Bildungsort für soziale Kompetenzen (vgl. Ecarius et al. 2012, S. 162).

Allerdings können Erfahrungen mit der Peer-Group auch entwicklungs-hemmende oder desorganisierende Wirkung haben (vgl. Haar 2010, S. 29). Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit junger Menschen kann in einer destruktiv motivierten Gruppe auch dazu beitragen, dass der Einzelne bereit ist, Regeln zu verletzen und ggf. auch kriminelle Handlungen zu begehen. „Jugenddelinquenz ist [...] situativ und häufiger in Gruppenkontexte eingebunden“ (DJI 2021, S. 8). Risiken und Gefährdungspotential subkultureller Milieus sind hinlänglich bekannt und hin zur Entwicklung des Phänomens von Gegenkultur vielfach beschrieben. Andererseits werden die Erfahrungen und Impulse, die junge Menschen in sozial kompetenten, konstruktiv ausgerichteten Gruppierungen sammeln, in der Forschung weitgehend übersehen und in der Praxis massiv unterschätzt. Der Einfluss der Peers in einer förderlichen Gruppe geht weit über Mode, Styling und Musik hinaus. Die Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen beeinflusst nachhaltig unter anderem das Sozialverhalten, die moralische Urteilsfähigkeit, die Anstrengungsbereitschaft, die Erfolgserwartung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit junger Menschen.

Doch was gehört dazu, dass ein junger Mensch sich als Teil einer erfolgreichen Gruppe erfahren kann? Zunächst muss jemand Teil einer Gruppe sein. Damit aus einer Anzahl von jungen Menschen eine Gruppe entsteht, bedarf es gemeinsamer Interessen, Formen der Organisation, eines wechselseitigen Beziehungsgeflchts, eines Gruppenbewusstseins und einer Verbindung zu konkreten Aufgaben und Herausforderungen. Die Gruppe schart sich um ihre Aufgabe und entwickelt sehr schnell eine gruppenspezifische Kultur, die eingeht in die spezifische Tradition der Gruppe. Aufgabe – Kultur – Tradition sind die zentralen Elemente, um die Entwicklung der Gruppe auf positive Ziele hin zu fördern.

Der Aufgabe der Gruppe kommt eine zentrale Funktion zu (vgl. Trapper 2002, S. 56 ff.). Wenn die Aufgabe der Gruppe die Abläufe des Tages bestimmt, dann ist sie Legitimation für den Zeitrahmen, die Organisation der Programmeinheiten und die Verteilung der Ressourcen. Die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe durch die Gruppe gibt den Anstoß dafür, dass jedes Gruppenmitglied sich als erfolgreich definieren kann und die Gruppe insgesamt als erfolgreich aufgefasst wird. Dazu ist es allerdings unabdingbar, dass die Ziele der Gruppe von den Gruppenmitgliedern geteilt werden und keineswegs lediglich von pädagogischen Fachkräften oder Teilgruppen erstrebt werden. Der Einbezug aller Beteiligten, die Einstimmung auf die Aufgabe und die gemeinsame Bearbeitung führen zum Gruppenerfolg. Kleine und große Erfolge der Gruppe prägen die Tradition der Gruppe und die Erfolgserwartung. Die Tradition einer erfolgreichen Gruppe ist eine enorme Ermutigung für ein neues Mitglied, das Zweifel an seiner Leistungsfähigkeit und seiner Selbstwirksamkeit hat.

Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe, an den Entwicklungsstand der Gruppe angepasste, herausfordernde Aufgabenstellungen mit der Gruppe zu vereinbaren, die Möglichkeiten der erfolgreichen Bewältigung abzustimmen und die Gruppe motivierend, beratend und ggf. auch korrigierend und konfrontierend zu leiten. Die Form der Leitung wird sich in dieser Form der Führung weit mehr auf Coaching-Techniken bei einzelnen Gruppenmitgliedern stützen denn auf Belehrung oder dirigierende Anweisung. Die Form der Einflussnahme der pädagogischen Fachkräfte auf die Gruppe hat wiederum enorme Auswirkungen auf die Kultur, die in der Gruppe entsteht – sind Pädagogen und Pädagoginnen doch Modell für einen achtungsvollen Umgang mit den Gruppenteilnehmern und Gruppenteilnehmerinnen. Ist das Auftreten der Fachkräfte überzeugend, dann billigt die Gruppe diesen auch das Recht zu, diese Form der zwischenmenschlichen Begegnung von allen Teilnehmenden einzufordern. In den beiden Bereichen, der Aufgabe und der Kultur, stehen Pädagoginnen und Pädagogen eher in der Gefahr, die Gruppe zu unterfordern. Vielleicht auch aus der diffusen Ängstlichkeit davor, dass die Gruppe Anstrengung und Leistung vermeiden möchte und dagegen nach Bequemlichkeit und Freizeit strebt, wagen es viele nicht, herausfordernde Ziele zu setzen. Damit werden aber wichtige Lernerfahrungen, bedeutsame Gruppenerfolge und eine Weiterentwicklung der Gruppe nahezu unerreichbar². Forderung und Achtung bilden eine nicht auflösbare Klammer. Die pädagogisch Arbeitenden müssen sich um die Bedürfnisse der Gruppe und deren Mitglieder, deren Sorgen, Ängste, Hoffnungen und Wünsche kümmern, ihre Schwächen ebenso wie ihre Stärken wahrnehmen, aber auch das Potential erkennen, dass der Einzelne

2 Der Gruppenpädagoge Makarenko fasst die Essenz seiner Erfahrung zusammen in dem bekannten Imperativ: „möglichst hohe Forderungen an den Menschen und möglichst hohe Achtung vor ihm“ (Makarenko 1976, Bd. 5, S. 238).

und die Gruppe haben. Dieses Potenzial wird gefordert aus Achtung vor dem Einzelnen und seiner Leistungsfähigkeit.

Das beinhaltet viel mehr als die Vermittlung von Erfolgen im Sport, in der Bewältigung des Alltags, in der handwerklichen Arbeit, im Bestehen schulischer Tests oder durch positives Feedback in der gegenseitigen Beratung. Es setzt genau an diesen Punkten an. Die vermittelten Erfolge ermutigen und stärken das Zutrauen in die eigenen Kräfte und Möglichkeiten. Die Freude über das Erreichte stärkt die Zuversicht für die Bewältigung anstehender Herausforderungen – insbesondere auch bei dem Wissen um die Unterstützung durch die Gruppe. Die Tradition einer erfolgreichen Gemeinschaft ist Ermutigung und Herausforderung für die aktuelle Gruppe, denn sie weist über den Einzelnen hinaus und belegt, dass vor ihm andere erfolgreich waren, vieles gelernt und ihren positiven Weg gefunden haben.

Positive Peer Culture

1913 hat der Pädagoge Paul Geheeb den Begriff „Jugendkultur“ in die deutsche Reformpädagogik eingeführt. Hinter dem Begriff steckte der Gedanke einer weitgehenden Selbstverantwortung und Selbstverwaltung der Jugendlichen. Der reformpädagogische Gedanke einer „Jugendkultur“ wurde in den USA durch eine Fülle methodischer und konzeptioneller Impulse angereichert, bis er ab den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der Form von Positive Peer Culture konkretisiert wurde. In der Übertragung auf die Bedingungen unserer Arbeit in Deutschland haben wir den amerikanischen Ansatz zurückgeführt zu dem Begriff der „Positiven Jugendkultur“³. Mit Positive Peer Culture wird ein methodischer Ansatz der Gruppenpädagogik bezeichnet, der sich über die individualpädagogischen Bemühungen hinausbewegt und deutlich postuliert, dass die Peer-Group, also die Gruppe der Gleichaltrigen, der entscheidende Faktor für die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben im Jugendalter ist.

Die Peer-Group als stärkste Sozialisationsinstanz im Jugendalter wurde häufig als Problem und Gefährdung aufgefasst, und es gelang kaum, konstruktiv die spezifischen Chancen der Peer-Group für eine pädagogische Aufgabenstellung herauszuarbeiten. Positive Peer Culture ist ein pädagogisches Programm, das gezielt eine Reflexion und Revision von negativ ausgerichteten subkulturellen Mustern bei jungen Menschen anstrebt. Dabei wird nicht repressiv gegen die Gruppe gearbeitet, sondern alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe sind ermutigt, sich in einzelnen Schritten auf positive Ziele auszurichten und

3 Aktuell wird der Begriff der Jugendkultur in der deutschsprachigen Literatur sehr unscharf und teilweise sogar in Analogie zu Subkultur verwendet. Der Begriff „Positive Jugendkultur“ grenzt sich von diesem Begriffsverständnis radikal ab.

neue Erfahrungen zu gewinnen. Die Veränderung der Gruppenausrichtung muss motivational auf mehreren Ebenen gestützt werden und kann nur mit der Kraft und Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen in der Gruppe erfolgen. Positive Peer Culture ist sowohl ein Beratungsprozess, der in täglichen Gruppengesprächen erfolgt, in denen sich die Jugendlichen gegenseitig beraten und Feedback geben. Positive Peer Culture ist zugleich auch eine Form des Zusammenlebens, in der die Jugendlichen die Verantwortung für einen gelingenden Alltag und das Erreichen der vereinbarten Ziele (auf der individuellen sowie der kollektiven Ebene) übernehmen. Das Konzept ist effektiv, wenn es als Einrichtungskultur gelebt wird. „Wachsen und Lernen [sind] sozusagen Nebenwirkungen gemeinsamer Erfahrung“ (Dewey 1993, S. 457; Einfügung d. V.).

Eine Gruppe, die sich darauf ausrichtet, positive Ziele zu erreichen, die den Grundsatz der Verantwortlichkeit jedes Einzelnen für den Erfolg und das Zusammenleben der Gruppe immer wieder in den Mittelpunkt ihrer Planungen und Reflexionen stellt, führt ihre Mitglieder in eine Kultur der Verantwortlichkeit hinein. Der Prozess, in dem der Einzelne selbst für sich Verantwortung übernimmt, spezielle Aufgaben in der Einrichtung als seinen Verantwortungsbereich übertragen bekommt und auch Verantwortung für andere Gruppenmitglieder entwickelt, spiegelt das grundlegende Wachstumsmodell, das dem Ansatz von Positive Peer Culture zugrunde liegt. Die Sozialisationseinflüsse einer attraktiv kooperierenden Gruppe entwickeln eine Sogstärke, der sich kein Gruppenmitglied verschließen kann, wenn es nicht die Zugehörigkeit zur Gruppe riskieren will. Positive Peer Culture insistiert auf der Grundforderung, dass Menschen auch Verantwortung für ihre Mitmenschen tragen und zur Sorge um die Gruppenmitglieder verpflichtet sind. In den Ansätzen von Positive Peer Culture werden pro-soziale Werte vermittelt, weil die Autoren davon überzeugt sind, dass die Verpflichtung zu gegenseitiger Hilfe sowie die Sorge um den Mitmenschen eine unverzichtbare Notwendigkeit menschenwürdigen Lebens sind. Dabei ist das komplementäre Verhältnis von Hilfegewährung und deren Beanspruchung sehr interessant. Ein Helfer oder eine Helferin, ausgestattet mit der Kompetenz zur „Hilfe“ und den entsprechenden Ressourcen, trifft auf einen Hilfeempfänger oder eine Hilfeempfängerin, der/die die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung der aktuellen Situation nicht hat oder nicht einsetzt und daher auf „Hilfe“ angewiesen ist. Die „Hilfeleistung“ bestätigt bei ihrem Erfolg die Kompetenz des Helfenden und die Notwendigkeit der erfolgten Hilfeleistung beim Hilfeempfangenden. Ein zentrales Problem ist der Lernprozess, der dem Hilfeempfangenden immer wieder das eigene Unvermögen zur kompetenten Selbststeuerung aufzeigt und damit das eigene Selbstbild beschädigt (vgl. Seligman 2004).

Positive Peer Culture verändert dieses Kompetenz- und Machtgefälle grundlegend. Nicht die Offenheit jedes einzelnen Teilnehmers oder jeder einzelnen Teilnehmerin: „sich helfen zu lassen“ wird erwartet, sondern das Engagement,

„anderen zu helfen“. Die Umkehrung des Machtgefülles von Helfer/Helferin und Hilfeempfänger/Hilfeempfängerin überrascht die Gruppenteilnehmer und Gruppenteilnehmerinnen positiv und stärkt sie. Sie erleben, dass ihre Erfahrungen, ihre Meinungen und Vorschläge ernst genommen und zur Grundlage von Gruppendiskussionen wie auch von Gruppenentscheidungen werden. Sie können z. B. erleben, dass in einer Feedback-Runde gerade ihr Votum als besonders hilfreich von anderen benannt wird. Darüber wächst die Stärke, die es einem Gruppenteilnehmenden ermöglicht, auch eigene Probleme in der Gruppe zur Sprache zu bringen und die Gruppe um Hilfe zu bitten. Positive Peer Culture erarbeitet systematisch mit den jungen Menschen die Methodik der Gruppenberatung, dem Peer Counseling und vermittelt die Erfahrung an die Teilnehmenden, dass sie mit ihren Beiträgen hilfreich zur Lösung von Problemen beitragen. Die gegenseitige Unterstützung und das Hilfeangebot wird in der Positive Peer Culture über das Peer Counseling hinaus zu einem Grundprinzip des gelebten Alltags, in dem die jungen Menschen Verantwortung übernehmen und z. B. als Tutoren, als Streitschlichter, als Trainings- und Lernpartner aktiv sind. Zentrale Bereiche des Alltags können in die Verantwortung einzelner junger Menschen übertragen werden, die ihrerseits wieder anderen jungen Menschen helfen, erfolgreich die Anforderungen des Alltags zu bewältigen. Diese Form der gegenseitigen Hilfeleistung entspricht weit mehr gelebter Solidarität als der Behandlung einer hilfebedürftigen Person.

Die positive Sichtweise auf die eigene Person ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Menschen es wagen, Neues auszuprobieren und sich somit verändern können. *Junge Menschen sträuben sich nicht gegen Veränderung, sondern dagegen, verändert zu werden*⁴. Veränderung ist ein Zeichen der Lebendigkeit, die im Jugendalter überdeutlich erfahren wird. Gerade in einer Entwicklungsphase, in der ein junger Mensch um individuelle Identität und Unabhängigkeit von den erwachsenen Bezugspersonen ringt, sind Formen der Fremdbestimmung durch Vertreterinnen und Vertreter der Elterngeneration wenig erfolgversprechend.

Pädagogen und Pädagoginnen staunen gelegentlich darüber, dass Jugendliche, denen Verantwortung übertragen wird, auch tatsächlich verantwortlich handeln und darüber die Gruppe zu positiven Zielen motivieren. Daher ist es in der Positive Peer Culture ein Grundsatz, dass gezielt Verantwortung übertragen wird und die Gruppe sowie einzelne Teilnehmer und Teilnehmerinnen in der Ausübung ihrer Verantwortung gestärkt und unterstützt werden. Über diese Form der Zusammenarbeit in der Gruppe entsteht ein Klima des achtungsvollen gegenseitigen Respekts, in dem Erwachsene und Jugendliche zusammen die Aufgaben angehen und gemeinsam die angestrebten Ziele erarbeiten. Positive Jugendkultur kann in einer pädagogischen Einrichtung nicht auf die Jugendlichen beschränkt

4 In Anlehnung an Peter Michael Senge (2017): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der Lernenden Organisation.

bleiben, sondern muss in der Einrichtung insgesamt gelebt werden. Auch das ist ein hoher Anspruch an die pädagogisch Wirkenden und insbesondere an die Leitung der Einrichtung (vgl. Goleman 2002, S. 215 ff.).

Der Weg zu einer positiven Jugendkultur

Positive Peer Culture entwickelt aus einer pädagogischen Grundhaltung einen konzeptionellen Rahmen, der methodisch (abhängig von Zielgruppen, Altersstruktur, räumlichen Gegebenheiten usw.) adressatenorientiert ausgestaltet wird. Wobei in aller Differenziertheit der methodischen Realisierung der Kern des Konzeptes von Positive Peer Culture sehr stabil ist. Zentral ist die Entwicklung der gesamten Gruppe hin zu Verantwortung und Bereitschaft zu solidarischer Hilfe. Somit lässt sich klar unterscheiden, was Positive Peer Culture inhaltlich konzeptionell ausmacht und welche Ansätze sich gegebenenfalls methodischer Elemente bedienen, dabei aber die grundlegende Philosophie nicht teilen und den konzeptionellen Rahmen nicht reflektieren.

Positive Peer Culture – Grundhaltung und Erziehungsphilosophie

Verhaltensauffällig- oder gar straffällig gewordenen Jugendlichen in der Position eines Bildungspartners oder einer Bildungspartnerin zu begegnen, und sie nicht in die Rolle eines Adressaten oder einer Adressatin erzieherischer (oder gar sozialtherapeutischer) Beeinflussung zu drängen, erscheint nicht nur pädagogisch Wirkenden häufig als ein großes Wagnis. Die Vorstellung einer weitgehenden Mitbestimmung oder partiellen Selbstverwaltung dieser Jugendlichen in pädagogischen Einrichtungen, in der Schule, im Internat, in Freizeitbereichen, erscheint, selbst unter der aktuellen Debatte um Partizipation und Empowerment, vielen Fachkräften schlicht als absurde Überforderung. Mit einem Gedanken, der seit mehr als 250 Jahren Pädagoginnen und Pädagogen herausfordert, soll das grundlegende pädagogische Prinzip formuliert werden:

„Weit davon entfernt, den jugendlichen Schwung deiner Schüler zu entmutigen, lasse nichts aus, um ihre Seele emporzuheben, mache sie zu Gleichen, damit sie deines Gleichen werden.“ (Jean Jacques Rousseau)

Eine Begegnung auf Augenhöhe, ein Dialog, der das Gegenüber als selbstverantwortliche Person achtet und wertschätzt, fordert Entwicklung heraus und ermöglicht eine veränderte Sicht der Betroffenen auf die eigene Person.

Die Annahme, Menschen tragen auch Verantwortung für ihre Mitmenschen und sind zur Sorge um ihre Gruppenmitglieder verpflichtet, wird von Larry

Brendtro als Mittelpunkt einer sich gegenseitig unterstützenden und hilfreich zur Seite stehenden Gleichaltrigenkultur aufgefasst.

„The central position [...] is that young people can develop self-worth, significance, dignity and responsibility only as they become committed to the positive values of helping and caring for others“ (Vorrath/ Brendtro 2007, XI).

Positive Peer Culture impliziert einen sehr offenen Kulturbegriff, der alles einschließt, was dem menschlichen Handeln entspringt. In diesem Verständnis ist jedes menschliche Handeln kulturell geprägt, denn Kultur ist die Anleitung dafür, wie Menschen in ihrem Alltag mit Herausforderungen umgehen. Eine Kultur verfügt über bestimmte Muster, denen sich die Menschen, die in dieser Kultur leben oder in diese hineinwachsen, nicht entziehen können (z. B. Sprache, Umgangsformen, zeitliche Strukturen, Normen und Regelungen). Kultur beinhaltet auch einen unausgesprochenen Konsens darüber, was dazugehört und was nicht, was erwünscht ist und was nicht akzeptiert wird. In Aushandlungsprozessen lassen sich darauf Normen und Regelungen einer Gemeinschaft aufbauen, die im Alltag primär durch gegenseitige soziale Kontrolle Geltung erlangen. Der einzelne Mensch entwickelt seine Werte und Normvorstellungen ausgehend von dieser Grundlage. Normen wirken im Menschen nicht primär durch Androhung und Verhängung von Strafen, sondern dadurch, dass sie sich zu persönlichen Werthaltungen verfestigen. Positive Peer Culture reflektiert die Wertvorstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Gruppengespräch und bestätigt und verstärkt konstruktive Werte und Verhaltensweisen. Diese Reflexion reicht jedoch deutlich über die Gruppengespräche hinaus und ist besonders wirkungsvoll in alltäglichen Konfrontationen der Peers untereinander, die sich dabei auf zwei verbindliche Grundnormen beziehen:

- Verletzendes wie selbstzerstörerisches Verhalten wird nicht akzeptiert (vgl. Vorrath/ Brendtro 2007, S. 12),
- niemand hat das Recht, jemanden zu ignorieren, der Hilfe benötigt (vgl. ebd., XXII).

Die zwei Grundnormen beinhalten gegenüber einer Vielzahl von Regeln einen enormen methodischen Vorteil, da jegliches Verhalten individuell (moralisch) begründet werden muss und sich an dem einfachen Kriterium prüfen lässt: „hilft es – oder verletzt es?“. Die Gruppendifiskussionen um gerechtfertigte Handlungen, gerechte Regelungen und einen fairen Ausgleich führen stets zur Reflexion von Motiven, den Rechten und Pflichten jedes und jeder Einzelnen sowie den intendierten und unbeabsichtigten Handlungsfolgen. Die anhaltende Diskussion und die partizipative Erarbeitung von Gruppenvereinbarungen stimulieren

die moralische Urteilsfähigkeit der Beteiligten unvergleichlich stärker als der Konditionierungsversuch zur Einhaltung einer Vielzahl von Regeln und Vorschriften (vgl. Kohlberg 1996).

Die Tradition der Gruppe wird durch die gemeinsamen Erfahrungen und erlebten Erfolge geprägt. Positive Peer Culture strebt nach dem Aufbau und der Erhaltung einer positiven Einrichtungskultur, die zu Veränderung und Wachstum ermutigt. Das Schwierige an einer positiven Einrichtungskultur ist, sie mit Leben zu füllen und eine als erfolgreich und positiv wahrgenommene Tradition aufrecht zu erhalten. Jeder und jede Einzelne, in dieser Kultur Lebende, prägt sie mit. Alle, d.h. Jugendliche wie Erwachsene, stehen in der Verantwortung und haben Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung.

Abb. 1: „Circle of Courage“ (Starr Commonwealth 2021)



Der „Circle of Courage“ (Brendtro et al. 1995, S. 60) baut auf dem Menschenbild der Positive Peer Culture ein Entwicklungsmodell auf, das sowohl für das Individuum als auch für eine sich positiv ausrichtende Gruppen Impulse gibt. Junge Menschen sollen in der Gruppe dazu ermutigt werden, neue Erfahrungen mit Bindungen, mit Leistungsfähigkeit, Autonomie und Altruismus zu erlangen.

In der Positive Peer Culture werden diese Erfahrungen als Quellen der Zuversicht (vgl. ebd., S. 63) verstanden, die zusammen den „Kreis der

Zuversicht⁵ (Brendtro et al. 1995, S. 38 ff.) bilden. Der Kreis der Zuversicht wird als universelle Basisvoraussetzung für eine gelingende menschliche Entwicklung aufgefasst und enthält die Segmente:

1. **Zugehörigkeit** (Belonging) entsteht über die grundlegende Erfahrung der Akzeptanz, der Aufmerksamkeit und Zuwendung durch andere Personen.
2. **Selbstwirksamkeit** (Mastery) reift mit der persönlichen Einschätzung der eigenen Kompetenzen und der Erfahrung einer erfolgreichen und effizienten Bewältigung des Alltags.
3. **Unabhängigkeit** (Independence) wächst mit der Fähigkeit, das eigene Verhalten selbst zu steuern, den eigenen Entscheidungsspielraum zu erweitern und zunehmend Selbstverantwortung zu tragen.
4. **Großzügigkeit** (Generosity) entwickelt sich als Tugend aus der reflektierten Wertschätzung gegenüber der eigenen Person und der Erfahrung der Steigerung der Selbstachtung durch altruistische Handlungen.

Positive Peer Culture will eine integrierende Lernumwelt schaffen, in der, zusammen mit allen Beteiligten, ein Kreislauf der Zuversicht für jedes Individuum und auch für die gesamte Gemeinschaft in Gang gesetzt und stetig weiterentwickelt wird.

Positive Peer Culture – Konzeptionelle Säulen

Positive Peer Culture strebt den Aufbau und die Erhaltung einer positiven Gruppen- und Einrichtungskultur an, die zu Veränderung und Wachstum ermutigt. Die Herausforderung an eine „positive Einrichtungskultur“ ist, die Idee gemeinsam mit den Beteiligten konkret werden zu lassen – die Philosophie mit Leben zu füllen. Alle Beteiligten, die mit dieser Kultur in Kontakt stehen, gestalten sie über Austauschprozesse mit. Daher wird in sieben konzeptionellen Säulen sowohl der Blick auf den einzelnen jungen Menschen (Punkte 1-4), die Gruppe der Peers (Punkte 5 und 6) als auch die Einrichtungskultur insgesamt (Punkt 7) gerichtet. Die Errichtung der sieben konzeptionellen Säulen stellt die Professionellen vor die spezifische Anforderung,

1. ressourcenorientiert und mit der Erwartungshaltung an eine verantwortliche Mitarbeit jedem jungen Menschen zu begegnen, ihn Achtung und Wertschätzung seiner Person spüren zu lassen und eine Einbindung des Einzelnen in die Gruppe der Peers sicherzustellen;

5 Der „Circle of Courage“ wirkt als „Kreislauf der Ermutigung“, da die vier Teile als Entwicklungsschritte aufeinander aufbauen und zentral der Entmutigung von jungen Menschen entgegenwirken (vgl. Brendtro et al. 1995, S. 51 ff.).

2. pädagogisches Handeln kontinuierlich auf die Möglichkeiten zur Erhaltung und Erweiterung der Selbstverantwortung und Eigeninitiative der jungen Menschen zu prüfen und ein Rückmeldesystem zu etablieren, mittels dessen der Kompetenzzuwachs ablesbar und dokumentiert wird;
3. die Selbstverantwortung und Autonomie der jungen Menschen durch spezifische Aufgaben- und Funktionsstellen und zunehmende Entscheidungsspielräume, welche sich auch außerhalb der Erziehungseinrichtung (Praktika, Schulbesuch an weiterführenden Schulen, Berufsausbildungen, Beurlaubungen) bieten, zu stärken;
4. die gegenseitige Hilfe, von der solidarischen Unterstützung bis zum gemeinnützigen Hilfeprojekt, vom individuellen Tutoring über die wechselseitige Beratung bis zum erlebnis-/sportpädagogischen Gruppenerfolg kontinuierlich in den Alltag einzubauen⁶;
5. über das individualpädagogische Erziehungsverständnis hinaus stets den Gruppenkontext zu reflektieren und „die Gruppe“ konsequent in die Verantwortung zu führen;
6. die Mitverantwortung der jungen Menschen in Ritualen, in Funktionsstellen mit entsprechenden Verantwortungsbereichen, in der Kommunikation und den Einrichtungsstrukturen konkret zu verankern (u.a. in der Aushandlung von Normen und Regelungen als auch in der Vereinbarung von Verantwortungsbereichen und der Übertragung von Aufgaben);
7. durch Impulse und organisatorische Gestaltungen die Weiterentwicklung der Einrichtungskultur anzuregen (u.a. über konkrete Ziele, Reflexion der Erfolge und des Fortschritts). Über die Einrichtung hinaus gilt es, die Bezüge zum Sozialraum zu stärken und die Kooperation mit den Partnern und Partnerinnen (in Justiz, Jugendhilfe, Politik, Presse, Polizei) auf eine transparent-vertrauensvolle Ebene zu stellen.

Diese konzeptionellen Säulen gilt es nach und nach mit den Fachkräften und der Gruppe der jungen Menschen aufzubauen. Jede Einrichtung, die das Konzept Positive Peer Culture vertritt, hat ihre jeweils spezifische Ausprägung der konzeptionellen Säulen entwickelt.

PPC ist kein Top-Down-Prinzip zu uniformiertem Gleichschritt, sondern ein adressatenorientiertes Wachstumsmodell⁷.

-
- 6 Die Gelegenheiten, um „Hilfe zu leisten“, sind ebenso kreativ zu gestalten, wie es gilt, den Alltag auf bereits etablierte Formen der wechselseitigen Unterstützung zu prüfen und diese in das Bewusstsein der Gruppe zu rücken. An diesem konzeptionellen Punkt knüpft die Erfahrung an, dass in einer Gruppenkultur, in der gegenseitige Hilfe gelebt wird, die gegenseitigen Verletzungen massiv zurückgehen.
 - 7 Vor diesem Hintergrund sind die vielgestaltigen Ausprägungen der PPC-Projekte in Deutschland zu reflektieren (vgl. Opp/ Teichmann 2008 und <http://www.positive-peer-culture.de> [Letzte Einsicht: 10.12.21]).

Positive Peer Culture als Kultur der Ermutigung zu persönlichem Wachstum

Eine Einrichtungskultur, die Orientierung und Sicherheit bietet, dabei das ungewohnte Prinzip der gegenseitigen Hilfeverpflichtung zur Grundnorm erhebt und konsequent die Entwicklung von Eigenverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit stärkt, stellt ein ungewöhnliches und doch zugleich ein sehr attraktives Angebot für junge Menschen dar. So kann ein Klima des achtungsvollen, gegenseitigen Respekts wachsen, in dem Erwachsene und Jugendliche zusammen entscheiden, arbeiten und Lebenszeit gestalten. Eine konsequente Zusitzung des konzeptionellen Vorgehens besteht darin, junge Menschen von Teilnehmenden eines Programms zu verantwortlichen Mitarbeitenden an der positiven Gruppenkultur zu führen.

Maria Montessori formulierte aus der Sicht von Kindern die Bitte an Pädagoginnen und Pädagogen: „Hilf mir, es selbst zu tun!“. Positive Peer Culture aktualisiert diesen Anspruch an die pädagogisch Arbeitenden, die Gruppen von jungen Menschen in pädagogischen Programmen begegnen: „Hilf der Gruppe, es selbst zu tun – konstruktiv und fürsorglich sich zu entwickeln!“.

Wenn ein pädagogisches Konzept das Entwicklungsstreben junger Menschen ernst nimmt und verdeutlicht, dass Freiheit immer an Verantwortung geknüpft ist, können junge Menschen wichtige und notwendige Lernerfahrungen sammeln. Der Lernort ist das gemeinsame Erleben in der Gruppe, das sowohl Anstoß und Ermutigung zur Veränderung als auch Rückmeldung, Grenzsetzung, Korrektur und Bestätigung bietet. Eine von Jugendlichen und Erwachsenen getragene Kultur der Ermutigung hin zu Selbstverantwortung und solidarischer Hilfsbereitschaft ist die zentrale Stärke von Positive Peer Culture.

Literatur

- Baierl, Martin (2014):** Herausforderung Alltag – Praxisbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brendtro, Larry K./ Brokenleg, Martin/ Van Bockern, Steve (1995):** Kindheit und Jugend zwischen Ermutigung und Zuversicht: Ein indianischer Weg. Perspektiven für eine bessere Zukunft. Lüneburg: Edition Erlebnispädagogik.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2021):** Zahlen – Daten – Fakten. Jugendgewalt. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention. Aktualisierung Mai 2021. Internetdokument: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/jugendkriminalitaet/Zahlen-Daten-Fakten-Jugendgewalt_Mai_2021.pdf [Letzte Einsicht: 10.04.2022].
- Dewey, John/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1993):** Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Ecarius, Jutta/ Hößl, Stefan E./ Berg, Alena (2012):** Peergroup – Ressource oder biographische Gefährdung? In: Ecarius, Jutta/ Eulenbach, Marcel (Hrsg.): Jugend und Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Goleman, Daniel (2002):** Emotionale Führung. München: Econ.
- Haar, Rüdiger (2010):** Persönlichkeit entwickeln – Beratung von jungen Menschen in der Identitätskrise. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Hörmann, Georg/ Trapper, Thoms (Hrsg.) (2007):** Konfrontative Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kohlberg, Lawrence (1996):** Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krause, Annika/ Wittrock, Manfred (2021):** Delinquenz im Jugendalter – (Bildungs-) Be- nachteiligung als mögliche Ursache und Anknüpfungspunkt: Eine sonderpädagogische Perspektive. In: **Kaplan Anne/ Roos Stefanie (Hrsg.):** Delinquenz bei jungen Menschen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreisle, Beate (2021):** Hier läuft alles irgendwie anders. PPC im Jugend-Kolleg am See. 2. Auflage. Eigenverlag.
- Makarenko, Anton S. (1976):** Werke, Bd. V. Berlin: Volk und Wissen.
- Montessori, Maria (1993):** Kinder sind anders. Stuttgart: Klett-Cotta, Stuttgart.
- Nörber, Martin (2003):** Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz.
- Opp, Günther/ Unger, Nicola (Hrsg.) (2006):** Kinder stärken Kinder – Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Opp, Günther/ Teichmann, Jana (Hrsg.) (2008):** Positive Peerkultur – Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seligman, Martin E. P. (2004):** Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz.
- Starr Commonwealth (2021):** Circle of courage. <https://starr.org/circle-of-courage/> [Letzte Einsicht: 10.12.21].
- Steinebach, Christoph/ Schrenk, Andreas/ Steinebach, Ursula/ Brendtro, Larry K. (2018):** Positive Peer Culture. Ein Manual für starke Gruppengespräche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Strauß, Sarah (2012):** Peer Education & Gewaltprävention. Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig. Freiburg: Centaurus.
- Trapper, Thomas (2002):** Erziehungshilfe: von der Disziplinierung zur Vermarktung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vorrath, Harry H./ Brendtro, Larry K. (2007):** Positive Peer Culture. 2. Auflage. New Brunswick: Aldine.