

Funktioniert *Demokratie(erziehung)* im Knast?¹

Demokratische Partizipation und moralisches Lernen im Vollzug

■ Stefan Weyers

Egal von welcher Seite man es betrachtet: Demokratie im Knast, das passt nicht zusammen! Oder doch? Im folgenden Beitrag geht es nicht um die revolutionäre Umkehr der Vollzugshierarchie aber immerhin um das Einüben demokratischer Mitbestimmung und das Erlernen eines entsprechenden Umgangs mit Konflikten im Knast. Grundlage ist ein Modellversuch mit Gruppen von Jugendlichen in einem Haus des gelockerten Vollzuges.

Als ich gefragt wurde, ob ich auf der Wiener GIWK-Konferenz über das Projekt vortragen könne, habe ich zunächst gezögert, denn auf einer Tagung der kritischen Kriminologie befindet man sich mit dem Ansatz einer Demokratieerziehung im Strafvollzug vermutlich in der Höhle des Löwen. Schon die Frage nach Demokratie im Knast erscheint geradezu widersinnig, ist doch das Gefängnis eine repressive und höchst undemokratische Institution, die soziomoralische Lernprozesse weitgehend verhindert. Da wenig für die baldige Abschaffung des Strafvollzuges spricht, stellt sich in erziehungswissenschaftlicher Perspektive jedoch die Frage, ob es *innerhalb* dieser Institution einen Spielraum für substantielle Veränderungen gibt. Von dem Versuch einer solchen Veränderung handelt mein Beitrag. Er umfasst drei Teile. Zunächst werde ich auf die Zielsetzung und einige Grundannahmen des Forschungsprojektes eingehen. Sodann referiere ich einige Untersuchungsbeefunde zur Beziehung von individueller Moral und Delinquenz. Im dritten Teil schließlich werde ich die Konzeption des Modellversuches genauer vorstellen und einige Analysen dazu präsentieren.

Zielsetzung und theoretische Grundannahmen

Der Modellversuch war Bestandteil eines von 1994 bis 2000 laufenden DFG-Projekts am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg. Ziel des Projektes war die Initi-

ierung und wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuchs zur demokratischen Partizipation in einer süddeutschen Jugendstrafanstalt². Die pädagogische Programmatik orientierte sich an dem Ansatz des Entwicklungspsychologen und Pädagogen Lawrence Kohlberg.

Im Anschluss an Piaget hat Kohlberg (1995) eine Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils vorgelegt. Die Moralentwicklung wird hier nicht als biologischer Reifungsprozess oder als zunehmende Internalisierung moralischer Normen verstanden, sondern als Konstruktionsprozess, in dem das Individuum in Interaktion mit seiner sozialen Umwelt ein Verständnis dieser Welt aufbaut und den eigenen Erfahrungen Sinn verleiht. Die sechs von Kohlberg postulierten Moralstufen sind entwicklungsspezifische Deutungsmuster, sie stellen qualitativ verschiedene Arten des Urteilens dar, welche die Interpretation der Welt und der eigenen Erfahrungen anleiten. Kohlberg zufolge orientieren Menschen sich auf den ersten beiden Stufen – dem *präkonventionellen Niveau* – vorwiegend an konkreten *individuellen* Interessen und Bedürfnissen: entweder der eigenen Person oder konkreter anderer Personen. Auf den Stufen 3 und 4 – dem *konventionellen Niveau* – nehmen Menschen den Standpunkt einer Gruppe oder der Gesellschaft ein und orientieren sich überwiegend an interpersonalen oder gesellschaftlichen Erwartungen, Rollen und Verpflichtungen. Auf den Stufen 5 und 6 – dem *postkonventionellen Niveau* – schließlich wird eine der Gesellschaft vorgelagerte Perspektive eingenommen. Personen orientieren sich hier

an individuellen Menschenrechten oder universalen ethischen Prinzipien. Dieses Niveau wird allerdings nur selten erreicht. Kohlberg unterstellt mit seiner Theorie eine im Laufe der Entwicklung zunehmend angemessenere und komplexere Deutung moralischer Konfliktsituationen: Es werden immer mehr Perspektiven eines Konfliktes berücksichtigt und miteinander koordiniert. Die Moralstufen sind also allgemeine *Deutungsmuster*, aber keine Stufen des moralischen *Handelns*; für das Handeln sind nicht nur die Urteilsstufe, sondern viele weitere Faktoren von Bedeutung.

Motor der Entwicklung ist in dieser Sichtweise die Interaktion des Subjekts mit seiner sozialen Umwelt. Die individuelle Entwicklungsdynamik hängt daher entscheidend von sozialen Bedingungen ab. Als entwicklungsförderlich werden vor allem Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme und kognitiv-moralische Konflikte ausgewiesen. Günstige Anreizbedingungen bieten somit ein induktiver Erziehungsstil, die Partizipation an Entscheidungsprozessen, die Übernahme von Verantwortung und eine demokratische Struktur einer Gruppe oder Institution. Auf der Basis seiner Entwicklungstheorie hat Kohlberg (1986) den »Just Community«-Ansatz der Moralerziehung entwickelt, in dessen Zentrum die Förderung der autonomen moralischen Urteilsfähigkeit durch eigenständige und eigenverantwortliche Aushandlungsprozesse in möglichst egalitären sozialen Beziehungen steht. Kohlberg steht damit in der Tradition von Piaget (1932), für den moralische Autonomie nicht die Folge einer Wertever-

mittlung durch die ältere Generation, sondern in erster Linie die Frucht eigener Erfahrungen ist: der eigenverantwortlichen Kooperation unter Gleichaltrigen.

In der neueren Moralforschung wird der Kognitivismus der Stufentheorie Kohlbergs kritisiert, die nur mäßige Beziehung zwischen Stufe und Handeln aufgezeigt und die Identitätstheoretische Frage der *Verankerung der Moral in der Person* als Desiderat der Theorie ausgewiesen (vgl. Edelstein/Nunner-Winkler 1986; Modgil/Modgil 1986; Oser et al. 1986; Edelstein et al. 1993; Garz et al. 1999). Diese berechtigte Kritik trifft den »Just Community-Ansatz« jedoch kaum, da dieser auf praktische Erfahrungen und Aushandlungen zielt, also sowohl auf die *kognitive* als auch auf die *motivationale* Entwicklung. Just Community-Projekte – die Kohlberg als »System partizipatorischer Demokratie« (1987, 39) versteht –, wurden seit den 70er Jahren vor allem in Schulen, aber auch in einigen Gefängnissen eingeführt (Kohlberg et al. 1972; Hickey/Scharf 1980; Jennings/Kilkenny/Kohlberg 1983).

Selbstverständlich gibt es im Gefängnis keine Autonomie und keine weitgehenden Entscheidungsbefugnisse der Akteure. Wir verwenden den Begriff »Demokratie« daher zurückhaltend. Die uns interessierende Frage ist nicht, ob das Gefängnis umfassend demokratisch zu gestalten ist, sondern ob sich Formen demokratischer Partizipation etablieren lassen, die mehr sind als eine Spielwiese oder gar ein Deckmantel zur Verschleierung sozialer Kontrolle. Es geht dabei also nicht um eine schöne, aber realitätsferne pädagogische Programmatik, sondern um die sozialwissenschaftlich zu analysierende Frage, ob die Einführung demokratischer Partizipation im Strafvollzug Aushandlungsprozesse stimulieren kann, die zu einer Veränderung des Denkens und Handelns aller Beteiligten – der Insassen wie der Bediensteten – beitragen können. Diese Zielsetzung orientiert sich insofern an den Ansätzen Kohlbergs und Piagets, als wir in der Einführung von Modellen demokratischer Mitbestimmung eine *Möglichkeit* zur Förderung soziomoralischer Lern- und Entwicklungsprozesse, zur Stärkung gewaltfreier Formen der Konfliktlösung und zur Förderung von Handlungskompetenzen sehen. Wir waren jedoch von Anfang an skeptisch gegenüber den *kriminologischen* Annahmen Kohlbergs, die eine Beziehung von Moralstufe und Delinquenz unterstellen.

Die Beziehung von individueller Moral und Delinquenz

Kohlberg hat seine Theorie auch auf die Deutung von Delinquenz übertragen (Kohlberg 1978; Jennings/Kilkenny/Kohlberg 1983). Er postuliert, dass straffällige Jugendliche deutliche Entwicklungsverzögerungen im moralischen Urteil aufweisen und vorwiegend auf den niedrigen »präkonventionellen« Stufen 1 und 2 urteilen. Dem Erreichen der »konventionellen« Stufe 3

schreibt er dagegen eine hemmende Funktion gegenüber Delinquenz zu. Kohlberg betont explizit, dass die individuelle Moral keine *Ursache* von Delinquenz sei, sie kann in dieser Sichtweise jedoch dazu beitragen, delinquente Handlungsimpulse zu kontrollieren.

Die Untersuchungen meiner Dissertation richten sich auf die kriminologischen Annahmen Kohlbergs. Da diese jedoch nur einen sehr begrenzten Blick auf die Beziehung von individueller Moral und Delinquenz ermöglichen, wurden die Analysen erheblich erweitert. Sie umfassen neben moralpsychologischen Konstrukten auch die Bildung und soziale Herkunft der Akteure, die Analyse der Gerichtsurteile sowie biographische Selbstdarstellungen. Die Stichprobe umfasst 30 zufällig ausgewählte, männliche Insassen des Gefängnisses, die *nicht* an dem Modellversuch teilnahmen. Die Probanden sind 16-23 Jahre alt; 53% sind deutscher, 33% türkischer Nationalität; sie stammen vorwiegend aus Unterschicht (n=21) und unterer Mittelschicht (n=6). Die Jugendlichen wurden vor allem wegen Raub, Körperverletzung und schwerem Diebstahl sowie in geringerem Maße wegen Tötungs-, Sexual- und Drogendelikten verurteilt. Sie erhielten Haftstrafen zwischen 1,5 und 8 Jahren. Die Untersuchung richtet sich also nicht auf Bagatelldelikte, sondern auf Straftaten, bei denen die moralische Dimension des Handelns evident ist.

Ich kann an dieser Stelle nur drei ausgewählte Ergebnisse präsentieren und muss dabei auf die Darstellung methodischer Fragen verzichten (ausführlich: Weyers 2002a/b):

Erstens: Kohlbergs These, straffällige Jugendliche urteilten überwiegend auf den niedrigen Moralstufen, lässt sich empirisch nicht generalisieren. Dies trifft in der Stichprobe allenfalls auf vier von 30 Personen zu. Insgesamt gibt es nur moderate Entwicklungsverzögerungen. Es zeigt sich auch keine Beziehung zwischen der Moralstufe und der Schwere der Tat. Die Moralstufe scheint also für Delinquenz von geringer Bedeutung zu sein.

Zweitens: In den Interviews akzeptieren alle 30 Probanden zentrale moralische und strafrechtliche Normen im Allgemeinen, dennoch scheint die Mehrheit von ihnen ein ambivalentes Verhältnis zu diesen Normen zu haben, denn in vielen Kontexten werden sie relativiert oder neutralisiert (Sykes/Matza 1957; Agnew 1994). Etwa ein Drittel der Jugendlichen zeigt aber eine moralisch »autonome« Orientierung. Nach Kohlberg haben *autonome* moralische Urteile insbesondere eine stärkere Verpflichtungskraft als *heteronome* und sie werden über verschiedene Kontexte hinweg generalisiert. Dass heißt: Moral ist bei diesen Jugendlichen offenbar – entgegen der Alltagstheorie über Mehrfachtäter – ein wichtiger Bestandteil der Identität.

Drittens: In biographischen Interviews zeigen sich große Differenzen in der biographischen Selbstpräsentation der Akteure und in der Bewertung der eigenen Straftaten. Die Mehrzahl

stellt sich als Opfer dar, als Dummer Junge oder gar als starker Held, einige Probanden zeigen retrospektiv aber eine eindeutig negative Bewertung ihres Tuns und starke Anzeichen für eine biographische Umorientierung. Diese Probanden weisen durchgehend eine autonome moralische Orientierung auf. Aspekte der moralischen Identität bzw. der Relevanz der Moral für das Selbst scheinen bei diesen Jugendlichen für die *retrospektive* Bewertung und für die Bewältigung der eigenen Taten eine wichtige Rolle zu spielen (vgl. Weyers 2002a).

Demokratisierung im Jugendstrafvollzug

Auch wenn nur wenige inhaftierte Jugendliche größere Entwicklungsverzögerungen im moralischen Urteil haben, kann die Förderung von Eigenverantwortung, Kooperation und Mitbestimmung, die Förderung von an demokratischen Verfahrensregeln orientierten Formen der Konfliktlösung die individuelle Handlungskompetenz stärken und in vielen Situationen alternative Handlungsoptionen eröffnen – die genutzt werden können oder nicht. Diese Annahme lag dem von uns initiierten Modellversuch zugrunde. In seinem Zentrum sollte die Auseinandersetzung über *reale*, moralisch relevante Themen und Konflikte stehen: im Zusammenleben der Insassen, aber auch zwischen Insassen und Bediensteten.

Der Modellversuch wurde in einem Haus des gelockerten Vollzuges eingeführt, in dem 12-15 Insassen zusammenleben. Der Unterschied zum Regelvollzug zeigt sich – neben Lockerungen in Bezug auf Urlaub und Ausgang – in freizeitpädagogischen Aktivitäten sowie darin, dass keine Gitter vor den Fenstern sind und die Türen im Haus auch nachts nicht abgeschlossen werden. Es gibt also freien Zugang zu Küche, Wohn- und Fernsehzimmer. Mahlzeiten finden zusammen statt – dies wurde allerdings von den Insassen zeitweise abgeschafft. Im Haus arbeiten ein Sozialpädagoge sowie pro Schicht ein Vollzugsbeamter.

Die Struktur der »Demokratischen Gemeinschaft«

Das zentrale Organ des Modellversuchs ist die wöchentlich tagende »Demokratische Gemeinschaftsversammlung«. Hier werden die Regeln der Gemeinschaft beschlossen, Fragen des Zusammenlebens und Konflikte besprochen, gegebenenfalls auch Disziplinarmaßnahmen verhängt (vgl. Sutter/Baader/Weyers 1998). Mitglieder der Gemeinschaft sind alle Insassen und Bediensteten des Hauses. Jedes Mitglied hat in der Versammlung eine Stimme. Entscheidungen bedürfen der absoluten Mehrheit der Anwesenden. An den Versammlungen nahmen in der Regel 12-15 Insassen, 3-4 Bedienstete und 1-2 wissenschaftliche Mitarbeiter teil. Letztere hatten Rederecht, waren aber nicht stimmberechtigt.

Die demokratische Gemeinschaft hat zwei weitere Organe: das Leitungs- und das Fairnesskomitee. Diese bestehen aus je zwei Insassen und einem Bediensteten, die von der Versammlung für zwei Monate gewählt werden. Das Leitungskomitee ist für die Vorbereitung und Durchführung der Versammlungen verantwortlich, die von einem Insassen geleitet werden. Das Fairnesskomitee kann in allen Konfliktsituationen angerufen werden, um zu vermitteln, Streit zu schlichten oder Maßnahmen der Hausleitung zu überprüfen. Es kann Entscheidungen nicht selbst treffen, sondern muss versuchen, zusammen mit den Betroffenen zu einer einvernehmlichen Lösung zu kommen. Die Erfahrung zeigt, dass sich viele Konflikte besser in diesem Rahmen besprechen und lösen lassen als vor der gesamten Versammlung.

Im Vergleich zum normalen Vollzug hat die *demokratische Gemeinschaft* relativ weitgehende Befugnisse für die Regelung des Zusammenlebens. Es war aber von Anfang an klar, dass die Entscheidungsbefugnisse begrenzt sind: Entscheidungen unterliegen einem Vetorecht der Anstaltsleitung, sofern ihre Kompetenzen oder rechtliche Belange berührt werden. Die Anstaltsleitung muss ein Veto vor der Versammlung begründen. Von seinem Vetorecht machte der Anstaltsleiter in vier Jahren allerdings nur einmal Gebrauch, zur Begründung wurden Sicherheitsbelange geltend gemacht.

Welche Themen kommen in der Versammlung zur Sprache?³

- Alltagsthemen im Zusammenleben der Insassen: z.B. gemeinsames Essen, Kochen, Einkauf, Sauberkeit, Lautstärke; Konflikte zwischen Insassen etc.
- Themen, die Belange der Anstalt berühren: z. B. anstaltsweite Regelungen, Konflikte mit Bediensteten im Haus; Konflikte mit Vorgesetzten bei der Arbeit; Maßnahmen bei Regelverstößen (Haus, Arbeit, Drogen)
- ansatzweise die Unterdrückung von Mitgefangenen: So gab es Kritik an Insassen wg. Machtmissbrauch, einmal auch am Leitungskomitee; in einem Fall gab es auf Initiative von Insassen einen Hausverweis wegen fortgesetzter Unterdrückung.

Die eingeführten Möglichkeiten der Mitbestimmung und Thematisierung sind für das Gefängnis keineswegs trivial. Normalerweise sind die Regeln bis ins kleinste Detail von der Anstalt vorgegeben, Regelverletzungen werden automatisch sanktioniert, häufig ohne ausreichende Prüfung des Einzelfalls: So gab es bspw. die Rückverlegung in den Regelvollzug bei Drogenkonsum, Strafbau bei sog. Arbeitsverweigerung etc. – Regeln, die zum Teil nach Einführung des Modellversuches geändert wurden (vgl. Sutter/Baader/Weyers 1998).

Sozialisations- und entwicklungstheoretische Analysen und Befunde

Unsere Analysen zeigen zum einen, dass die Einführung demokratischer Mitbestimmungsrechte moralische Lern- und Entwicklungsprozesse auch unter den repressiven Bedingungen des Vollzugs ermöglichen kann, zum anderen aber, dass dem eine Vielzahl institutioneller und subkultureller Bedingungen des Vollzugsalltags entgegen stehen. Das zentrale Problem einer Demokratieerziehung in solchen Kontexten ist der »für sozialpädagogisches Handeln typische Konflikt zwischen förderlicher Hilfe und Unterstützung auf der einen und öffentlichem Eingriff und Kontrolle auf der anderen Seite« (ebd., 384). Die Kontrollfunktion der Sozialpädagogen und Vollzugsbeamten ist in der Institution Gefängnis aus naheliegenden Gründen besonders dominant; dieser unilaterale Zwang strukturiert in hohem Maße die Beziehungen zu den Insassen. Die Anstaltsregeln sind vor allem auf Sicherheitsbelange ausgerichtet; die eingespielten Handlungsroutinen der Bediensteten sind eher an einem reibungslosen Ablauf und an Verhaltenskonformität der Insassen orientiert als an dem vergleichsweise aufwendigen Versuch, Konflikte zu besprechen und einvernehmlich zu lösen. Aber nicht nur die institutionellen Bedingungen im Strafvollzug, sondern auch die meist hierarchische, vorwiegend an der Aushandlung von Rangpositionen orientierte Insassensubkultur lässt wenig Spielraum für demokratische Konfliktregelungen auf der Basis gegenseitigen Respekts. Aushandlungen, die soziomoralische Lern- und Entwicklungsprozesse stimulieren, werden unter solchen Bedingungen eher verunmöglicht als gefördert (vgl. Sutter 2002b, 9 ff.).

Diese Strukturen und Machtverhältnisse reproduzieren sich natürlich auch in der Versammlung, so dass häufig *nicht alles* thematisiert werden kann und schon gar *nicht von jeder Person*. Auch die Einführung von Verfahrensgrundsätzen der demokratischen Partizipation kann den Einfluss von Anstaltsordnung und Subkultur nicht aufheben; sie schafft keine »demokratischen Verhältnisse«, erweitert die soziale Struktur des Vollzuges jedoch – *und das ist entscheidend* – um ein drittes Element. Die wöchentliche Versammlung erwies sich über mehrere Jahre hinweg als Ort, an dem die Strukturen des Vollzugsalltags zumindest teilweise thematisiert, kritisiert und reflektiert werden konnten. Somit reproduzieren sich diese Strukturen »nicht mehr umstandslos und werden – so die sozialisationstheoretische Annahme – eher zum Gegenstand einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Sozialwelt des Vollzugs« (ebd., 10).

Die häufigere und ausführlichere Diskussion von Themen in den Versammlungen, die zunehmende Themenvielfalt, die Thematisierung besonders brisanter Konflikte wie die Unterdrückung von Mitgefangenen, die Kritik an Bediensteten, die Kritik und Änderung von Regeln, die Bereitschaft, sich für die Ämter von Leitungs-

und Fairnesskomitee zur Verfügung zu stellen, aber auch Rücktritte von diesen Ämtern und Enttäuschungen (vgl. Sutter/Baader/Weyers 1998, 386 ff.): All diese Aspekte zeigen die Eigendynamik und praktische Akzeptanz des Modellversuches – auch wenn sich die meisten Strukturen des Vollzugs nicht wesentlich ändern, viele Konflikte latent oder manifest fortbestehen und häufig eher Bagatelverstöße als moralisch relevante Themen besprochen werden (vgl. Sutter 2002a, 195 ff.).

Bei zahlreichen Insassen, insbesondere den engagierteren, lassen sich deutliche Progressionen in der moralischen Urteilskompetenz ausweisen, welche die potentielle Entwicklungsbedeutsamkeit demokratischer Beteiligungsmodelle aufzeigen. Anders als es die Programmatik des »Just Community-Ansatzes« (Kohlberg 1986; Higgins 1991) suggeriert, sind diese Entwicklungsprozesse jedoch kaum auf explizite *moralische* Argumentationen zurückzuführen oder auf Konfliktregelungen, bei denen auf *moralische* Regeln oder Prinzipien rekurriert wird, denn diese spielten in den Versammlungen oder im Fairnesskomitee nur eine geringe Rolle. Sutter verortet die sozialisatorische Relevanz und Entwicklungsbedeutsamkeit demokratischer Partizipation daher in der sozialen Dynamik von Aushandlungsprozessen:

»Das entwicklungsstimulierende Moment ... ist nicht in der Argumentationslogik jener Debattebeiträge zu sehen, die sich explizit auf moralische Wertvorstellungen beziehen und die Geltung kollektiver Normen und Gruppenwerte reflektieren. Potenziell entwicklungsstimulierend wirkt die soziale Dynamik der Aushandlungsprozeduren demokratischer Selbstbestimmung und Interessenvertretung – eine Dynamik, die im Vollzugsalltag von den Beteiligten – kognitiv wie emotional – eine fortlaufende Ausbalancierung und Koordinierung widerstreitender Interessen, Normensysteme und Loyalitätsverpflichtungen erfordert« (Sutter 2002a, 194 f.).

Die objektiv-hermeneutischen Analysen zeigen, dass sich die Widersprüchlichkeit dieses Interaktionssystems einer vereinfachenden Typisierung als »totale Institution« vs. »partizipatorische Demokratie« entzieht. Entscheidend ist in dieser Perspektive nicht die moralisch-argumentative Qualität der sozialen Aushandlungsprozesse, sondern dass sie im Rahmen institutionalisierter Mitbestimmung auf der Basis demokratischer Verfahrensgrundsätze zustande kommen. Eine solche Praxis gewährleistet durch demokratische Verfahrensprinzipien zwar eine *institutionalisierte* Anerkennung des Einzelnen, sie ist allerdings auch auf die Anerkennung des Einzelnen durch die Anstaltsordnung und ihre Träger sowie durch die Bezugsgruppe angewiesen. Gerade Letztere ist nur schwer zu beeinflussen und steht im Knast oftmals in Frage. Allerdings zeigen unsere Erfahrungen, dass eine demokratisierte Praxis auch für das soziale Klima im Vollzug eher förderlich ist.

Für die praktischen Erfolgschancen solcher Reformmodelle ist Sutters Befund insofern positiv, als eine primär *moralische* Reflexion der sozialen Praxis nicht notwendig erscheint. Eine solche Strategie erschiene sogar problematisch, denn sie würde nicht mit den lebensweltlichen Orientierungen und habitualisierten Konfliktregelungsstrategien der Insassen und Bediensteten korrespondieren (ebd., 195) – vermutlich nicht nur im Gefängnis, sondern auch in vielen anderen (sozial)pädagogischen Handlungsfeldern. Eine solche Strategie stünde zudem in Gefahr, zu einer *Moralisierung* der sozialen Praxis zu führen, was in einer Institution, die in hohem Maße durch soziale Zwänge strukturiert ist, vermutlich nicht zu einer Aufhebung von Zwängen führen, sondern eher »paradoxe Effekte zeitigen« (ebd.) würde.

Schlussfolgerung: Risiken und Chancen demokratischer Partizipation

Funktioniert also Demokratie im Knast? Sicherlich nicht, wenn wir einen starken Begriff von Demokratie anlegen. Nehmen wir als Bewertungskriterium jedoch die Frage, ob es gelingt, Bedingungen zu schaffen, in denen *zumindest teilweise* Konflikte diskursiv geregelt und die Strukturen des Vollzugs thematisiert und reflektiert werden können, so fällt der Befund positiver aus: Während der dreieinhalb Jahre, in denen wir wöchentlich vor Ort waren, gab es Phasen, in denen dies häufig gelang, aber auch solche, in denen dies so gut wie nicht gelang – hier droht das Modell einer demokratischen Partizipation an den institutionellen Bedingungen des Strafvollzugs zu scheitern. Solche problematischen Phasen beinhalten insbesondere das Risiko, dass die Diskrepanz zwischen der *demokratischen* Versammlung und der *repressiven* Realität außerhalb der Versammlung so groß ist, dass die Idee der »demokratischen Gemeinschaft« ad absurdum geführt wird.

Die Chance des Modellversuches dagegen liegt im Lernen alternativer Strategien der Konfliktregelung, in der Förderung der sozialen und moralischen Urteilsfähigkeit, in der reflexiven Verarbeitung der Erfahrungen im Vollzug, auch in der punktuellen Verbesserung des Vollzugsalltags. Erforderlich ist eine Art »Quadratur des Kreises«: Die Institutionalisierung einer sozialen Praxis, die *nicht* auf die moralische »Belehrung« oder »Besserung« der Gefangenen zielt, sondern diese als moralische Akteure anerkennt. Auch wenn eine *Gesamtbewertung* des Modellversuches schwierig ist, da wir immer nur Ausschnitte der sozialen Praxis erfassen können, sprechen unsere Befunde dafür, dass dies zumindest in Ansätzen gelungen ist.

Stefan Weyers ist Erziehungswissenschaftler und seit 1999 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) tätig.

Literatur:

- Agnew, R. (1994): The techniques of neutralization and violence. *Criminology*, Vol. 32, 555-580
- Brumlik, M. (1998): »Just Community« – a social cognitive research project in the penal system. *European Journal of Social Work*, Vol. 1, No. 3, 339-346
- Brumlik, M. & H. Sutter (1993): Rekonstruktion sozial-kognitiver und sozio-moralischer Lernprozesse im Rahmen eines demokratisch geregelten Vollzugs als »Just Community«. DFG-Projektantrag, Manuskript, Heidelberg
- Brumlik, M., H. Sutter & S. Weyers (2000): Rekonstruktion sozial-kognitiver und sozio-moralischer Lernprozesse im Rahmen eines demokratisch geregelten Vollzugs als »Just Community«. Abschlußbericht für die DFG, Manuskript, Frankfurt/M.
- Edelstein, W. & G. Nunner-Winkler (Hg.) (1986): Zur Bestimmung der Moral, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Edelstein, W., G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hg.) (1993): Moral und Person, Frankfurt: Suhrkamp
- Garz, D., F. Oser & W. Althof (Hg.) (1999): Moralische Urteil und Handeln, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hickey, J. E. & P. L. Scharf (1980): Toward a just correctional system. Experiments in implementing democracy in prisons, San Francisco: Jossey-Bass
- Higgins, A. (1991): The Just Community approach to moral education: Evolution of the idea and recent findings. In: Kurtines, W. M. & J. Gewirtz (Eds.) (1991): Handbook of moral behavior and development, Vol. 3: Application, Hillsdale N. J.: Erlbaum, 111-141
- Jennings, W.S., R. Kilkenny & L. Kohlberg (1983): Moral-development theory and practice of youthful and adult offenders. In: Laufer, W. S. & J. M. Day (Eds.): Personality theory, moral development and criminal behavior, Lexington: D.C. Heath and Co., 281-355
- Kohlberg, L. (1978): The cognitive developmental approach to behavior disorders: A study of the development of moral reasoning in delinquents. In: G. Serban (Ed.): Cognitive defects in the development of mental illness, New York, 207-219
- Kohlberg, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Kohlberg, L. (1986): Der »Just Community«-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, F., R. Fatke & O. Höffe (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, Frankfurt/M.: Suhrkamp, 21-55
- Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, G. & Raschert, J. (Hg.) (1987): Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie, Weinheim: Beltz, 25-43
- Kohlberg, L., P. Scharf & J. Hickey (1972): The justice structure of the prison – A Theory and an intervention. *The Prison Journal*, Vol. 51, 3-15
- Modgil, S. & C. Modgil (Eds.) (1986): Lawrence Kohlberg. Consensus and controversy, London: Falmer Press
- Oser, F., W. Althof & D. Garz (Hg.) (1986): Moralische Zugänge zum Menschen, Zugänge zum moralischen Menschen, München: Kindt
- Piaget, J. (1932): Das moralische Urteil beim Kinde, München: DTV 1986
- Sutter, H. (1996): Demokratieerziehung und Moralentwicklung. Kohlbergs Just-Community-Modell unter den Bedingungen des Jugendstrafvollzugs. In: Stark, W., T. Fitzner, K. Giebler & C. Schubert (Hg.): Moralisches Lernen in Schule, Betrieb und Gesellschaft, Bad Boll: Evangelische Akademie
- Sutter, H. (2002a): Sozio-moralische Entwicklungsprozesse. Perspektiven einer soziologisch-strukturtheoretischen Forschung und Kritik an Kohlbergs kognitionszentrierter Entwicklungspsychologie und Just Community-Forschung. Erscheint in: H.-U. Otto, G. Oelerich & H. Mischeel (Hg.): Empirische Forschung. Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Probleme, Neuwied: Luchterhand, 159-213
- Sutter, H. (2002b): Die sozialisatorische Relevanz des Alltäglichen in einem demokratisierten Vollzug. In: C. Schweppe (Hg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik, Opladen: Leske & Budrich, 245-277
- Sutter, H., M. Baader & S. Weyers (1998): Die »Demokratische Gemeinschaft« als Ort sozialen und moralischen Lernens. Der Modellversuch in der Justizvollzugsanstalt Adelsheim – eine Zwischenbilanz. *Neue Praxis*, Jg. 28, 383-400
- Sykes, G. M. & D. Matza (1957): Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, Vol. 22, 664-670
- Weyers, S. (2002a): Moral und Delinquenz. Empirische Studien zur moralischen Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Unveröffentlichte Dissertation, Frankfurt/M. (Erscheint 2003)
- Weyers, S. (2002b): Delinquenz, soziale Herkunft, Bildung und Moral. Eine Studie zur moralischen Entwicklung straffälliger Jugendlicher. *Neue Praxis*, Jg. 32, 532-556

Anmerkungen:

- 1 Vortrag auf dem Kongress der Gesellschaft für Interdisziplinäre Wissenschaftliche Kriminologie (GIWK) in Wien am 14. März 2003.
- 2 Vgl. Brumlik/Sutter (1993); Sutter (1996); Brumlik (1998); Sutter/Baader/Weyers (1998); Brumlik/Sutter/Weyers (2000); Sutter (2002a/b); Weyers (2002a/b).
- 3 Alle Versammlungen wurden zu Auswertungszwecken mit einer Videokamera aufgenommen.