



Jens Borchert | Maren Jütz | Diana Beyer

Politische Bildung im Jugendstrafvollzug

Angebote, Bedarfe und Leerstellen

BELTZ JUVENTA

Jens Borchert | Maren Jütz | Diana Beyer
Politische Bildung im Jugendstrafvollzug

Jens Borchert | Maren Jütz | Diana Beyer

Politische Bildung im Jugendstrafvollzug

Angebote, Bedarfe und Leerstellen

BELTZ  **JUVENTA**

Die Autor_innen

Jens Borchert, Jg. 1969, Dr. phil., ist Professor im Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur der Hochschule Merseburg. Seine Arbeitsschwerpunkte befinden sich im Bereich Strafvollzug und Resozialisierung.

Dr. Maren Jütz war im Rahmen der Studie wissenschaftliche Projektmitarbeiterin an der Hochschule Merseburg. Seit 2020 ist sie am Deutschen Jugendinstitut e.V. tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind kulturelle und politische Bildung.

Diana Beyer, M.A. war im Rahmen der Studie wissenschaftliche Projektmitarbeiterin an der Hochschule Merseburg. Seit 2020 ist sie als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Jugendforschung und politische Bildung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6408-7 Print
ISBN 978-3-7799-5718-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Ausgangssituation	7
1.1	Forschung zum Strafvollzug	10
1.2	Forschung zur politischen Bildung	15
1.3	Definition politischer Bildung	20
1.4	Lernwelten in Haft	23
1.5	Fragestellungen	28
1.5.1	Allgemeine Fragen	28
1.5.2	Spezifische Zielgruppen	29
1.5.3	Projektbezogene Fragen	30
2	Methodisches Vorgehen	31
2.1	Qualitative Befragungen von Bediensteten und Projektmitarbeiter*innen	31
2.2	Quantitative Befragung: Politische Bildung der Inhaftierten	34
2.3	Rekrutierung	36
2.4	Überblick über das erhobene Material	37
3	Ergebnisse	39
3.1	Art der Darstellung	39
3.2	Kategorien der befragten Mitarbeiter*innen	40
3.2.1	„Politische Bildung als Befähigung, sein Leben zu leben“	40
3.2.2	„Das ist einfach kunterbunt bei uns“ – Angebote und Inhalte formaler Bildung	45
3.2.3	„Externe finden eher eine Vertrauensbasis“ – Non-formale Bildung	50
3.2.4	Informelle Bildung	52
3.2.5	„Sie denken manchmal in Schwarz und Weiß“ – Die Jungs	53
3.2.6	„Sie träumen alle von dem Prinz auf dem weißen Pferd“ – die jungen Damen in Haft	60
3.2.7	„Draußen sind wir nicht mehr da, da fehlt ihnen die Struktur“ – Politische Bildung als Resozialisierung	63
3.2.8	„Das ewige Diskutieren“ – demokratische Bildung	68
3.2.9	„Materialien auf Augenhöhe und speziell für Inhaftierte“ – Wünsche der Befragten	70
3.3	Kategorien der befragten externen Mitarbeiter*innen	75
3.3.1	Allgemeines	75
3.3.2	„Wo, wenn nicht hier?“ – Politische Bildung	77

3.3.3	Non-formale Bildung ist „eben nicht Ringelpiez mit Anfassen“	86
3.3.4	Projektmitarbeiter*innen sehen sich als pädagogische Intervention	95
3.3.5	Kampf trotz des gleichen Ziels: Zum Verhältnis von internen und externen Mitarbeiter*innen	99
3.3.6	Die Institution Gefängnis „kann nicht auf draußen vorbereiten“	105
3.3.7	Die Jungs „sind sehr divers“	109
3.3.8	Mehr politische Bildung und Demokratie im Strafvollzug wagen – Wünsche und Bedarfe der externen Mitarbeiter*innen	118
3.4	Ergebnisse der Befragung der Jugendstrafgefangenen	125
3.4.1	Verständnis von politischer Bildung	126
3.4.2	(Politische) Interessen der Inhaftierten	132
3.4.3	Wahrnehmung demokratisch-partizipativer Möglichkeiten	142
3.4.4	Einstellungen der Inhaftierten	146
3.4.5	Formale, non-formale und informelle Bildungsangebote	161
4	Auswertung und Zusammenführung	167
4.1	Generalisierende Aussagen der Mitarbeiter*innen	167
4.2	Generalisierende Aussagen der externen Mitarbeiter*innen	168
4.3	Generalisierende Aussagen der Inhaftierten	170
4.4	Zusammenführung der Ergebnisse	172
4.5	Reflexion der Methodik	176
5	Bedarfe	178
5.1	Bedarfe der internen Mitarbeiter*innen	178
5.2	Bedarfe der externen Mitarbeiter*innen	179
6	Handlungsempfehlungen	180
6.1	Empfehlungen an die Ministerien	180
6.2	Empfehlungen an die Akteure in den Anstalten	182
6.3	Empfehlungen für die externen Projektpartner	183
6.4	Empfehlungen für die Kooperation zwischen internen und externen Akteuren	185
7	Quellen und Literatur	188
7.1	Gedruckte Literatur	188
7.2	Ungedruckte Quellen	191
8	Anhang	192

1 Ausgangssituation

Politische Bildung im Strafvollzug ist ein Angebot neben mehreren anderen, mit deren Hilfe die diagnostizierten und seit Jahrzehnten beklagten Defizite von Strafgefangenen verringert werden sollen. Sie gliedert sich ein in Konzepte zur Resozialisierung als gesetzlich normiertem Ansatz einer Eingliederung in ein künftig straffreies Leben und stehen somit in Beziehung zu therapeutischen, beruflichen und schulischen oder sozial- und sportpädagogischen Angeboten. Zugleich steht sie in Konkurrenz zu all diesen Maßnahmen, die den Tagesablauf der Inhaftierten strukturieren und meist einen Großteil der zur Verfügung stehenden Zeit in Anspruch nehmen.

Politische Bildung stellt in demokratisch verfassten Gesellschaften eine Grundvoraussetzung für ihr Funktionieren und die Teilhabe der Menschen an den Prozessen von Willensbildung und Mitbestimmung dar.¹ Bei der diagnostizierten Heterogenität von Definitionen zum Wesen und Inhalt politischer Bildung steht die Mündigkeit der Menschen im Zentrum der entsprechenden Maßnahmen.² Mündigkeit ist die Grundvoraussetzung für die Wahrnehmung von politischen Rechten. Die interessengeleitete Ausübung dieser Rechte erfordert Kenntnisse über demokratische Institutionen, Prozesse der Meinungsbildung oder die Folgen von eigener politischer Willensbekundung.

Ein wesentlicher Fokus liegt auf der Betrachtung historischer Entstehungsbedingungen demokratischer Ideen und demokratiefeindlicher Argumentationslogiken. Das Anne Frank Zentrum stellt in seinen Wanderausstellungen im Justizvollzug exemplarisch dar, welche individuellen Folgen staatliches Handeln zeitigt, das auf Ausgrenzung, Diskriminierung und Verfolgung abstellt.

Die Ziele politischer Bildung sind den allgemeinen Vollzugszielen untergeordnet, die als bundesverfassungsgerichtlich mehrfach fixiertes Resozialisierungsgebot alle intramuralen Maßnahmen vor dem Hintergrund der anzustrebenden Wiedereingliederung in die Gesellschaft verorten. Politische Bildung im Vollzug soll somit stets auch dazu beitragen, dass die Inhaftierten in Zukunft ein Leben ohne Straftaten führen können.³ Es sind jedoch spezifische kognitive aber auch affektive Ziele zu benennen und zu verwirklichen, die auf Partizipation und Beteiligungsrechte von Individuen abheben und auf Basis von zentralen Menschenrechten zu Meinungsbildung und -äußerungen führen sollen.

1 Glaser 2018, S. 17.

2 Ziegler 2018, S. 98.

3 § 2 des bundeseinheitlichen Strafvollzugsgesetzes.

Wenn Soziale Arbeit mit Silvia Staub-Bernasconi als „Menschenrechtsprofession“ verstanden wird, dann kann politische Bildung als Bestandteil sozialpädagogischen Handelns in Haft betrachtet werden. Die Spezifika des Einschlusses müssen jedoch den Blick auf weitere gesellschaftliche Akteure und die Zeit nach der Haft richten, in der sich schließlich die Wirksamkeit aller vollzuglichen Maßnahmen erweisen soll. Doch es ist fraglich, ob eine solche Sichtweise den aktuellen Gegebenheiten politischer Bildung im Vollzug gerecht wird, oder ob aber dieser Bereich überhaupt im Fokus der Verantwortlichen liegt.

Nicht zuletzt muss erhoben werden, ob und in welchem Umfang politische Bildung Gegenstand temporärer Projekte ist und ob es Bemühungen oder best practice einer nachhaltigen Implementierung der Ansätze gibt. Wenn ein Zusammenhang von manifesten oder latenten menschenverachtenden Haltungen vermutet werden kann, wird die Frage nach den individuellen Begründungen virulent. Straftaten gegen Angehörige anderer Ethnien werden in Haft und außerhalb des Gefängnisses als Ausdruck einer Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit verstanden, die mit gesellschaftspolitischen Vorstellungen einhergeht, die sich an Autoritarismus orientieren, demokratisches Handeln in Frage stellen und Menschen aufgrund von Nützlichkeitsabwägungen bewerten und gegebenenfalls exkludieren. Für den Strafvollzug mit seinem Resozialisierungsauftrag liegt in den Begründungen für Gewalthandlungen ein Aufgabenfeld, um künftige Straftaten von Inhaftierten zu verhindern oder in ihrer Anzahl zu minimieren. Während einer Vielzahl von Bildungsarrangements bereits erhebliches Forschungsinteresse zugewandt wurde, blieben Fragen der politischen Bildung bei Inhaftierten und der politischen Bildung in Haft – gedacht als individuelle Beschreibung von Kenntnissen und Fähigkeiten oder aber als Programmatik und Prozess – weitgehend ungestellt und dementsprechend unbeantwortet.

Der Begriff der Bildung vermittelt eine konzeptionelle Idee, die semantisch stärker reflexive Prozesse bezeichnet, als der Begriff der Erziehung, der häufig synonym zu Resozialisierung verwendet wird.⁴ Der Wortstamm enthält das Wort des Bildes und dieses Bild kann als Ergebnis (gebildet sein) oder als Prozess (sich bilden) definiert werden. Personen, die sich bilden, machen sich ein Bild von der Umwelt, von sich selbst und von ihren Bezügen zu dieser Umwelt. Dabei sind fremde Interessen nicht ausschlaggebend, das entstehende Bild der Welt wird in freier Verfügung über Ressourcen gezeichnet und kann individuell zu ganz unterschiedlichen Weltdeutungen führen. Dabei knüpft die sich bildende Person an die eigene Lebenswelt an, an das Vorwissen und die Vorerfahrungen. Bildung eröffnet einen höchst subjektiven Aneignungsraum von Welt. Bildung kann vom Ziel her gedacht werden. Eine gebildete Person

4 Cornel 2009, S. 37.

verfügt über Fachwissen und Kenntnisse und über eine bestimmte Art, dieses Wissen zu nutzen.⁵

Bildung in der Schule bezeichnet formale Bildung. Sie wird auf Basis von Curricula, expliziten Zielvorgaben und Leistungsfeststellungen organisiert. Kategoriale Merkmale eines formalen Lernortes sind dementsprechend eine feste Struktur, die sich bereits in zeitlichen und räumlichen Arrangements widerspiegelt, und die vorgenommene Zertifizierung. Die damit erreichte Evaluation von Handlungen bewertet alle Akteure; Lernstandserhebungen in formalisierten Settings sind Bewertungen für Lehrende und Lernende.

Formen des Lernens, die nicht formal organisiert werden, sind non-formales Lernen, die intentional durchgeführt werden oder das informelle Lernen, das beiläufig erfolgt. Non-formales Lernen findet außerschulisch statt und ist meist freiwillig organisiert. Diese Lernform unterscheidet sich durch den Prozesscharakter vom formalen Lernen und betont weniger die Ergebnisse der Handlung.⁶ Solche sozialpädagogischen Angebote, Aktivitäten in Vereinen oder Kirchen verfügen über einen höheren Aufforderungscharakter als formale Settings, es fehlt jedoch eine weitere Bildungsberechtigung. Formales und non-formales Handeln ist stets informell gerahmt. Dessen Wirkung lässt sich in Evaluationen kaum ermessen und bereits die Verortung ist schwierig: Es ist der Einfluss von Gleichaltrigen, Cliques, Lernen in und durch Medien, im Hobby und im Alltag. Informelles, beiläufiges oder inzidentielles (zufälliges) Lernen werden begrifflich meist synonym verwendet, um die differenzierten Prozesse der Aufnahme von Informationen zu bezeichnen. Die Modi der Informationsaufnahme, der ungleiche affektive Bezug zu den Interaktionspartnern und auch die Heterogenität der medialen Verarbeitung lassen keine einheitliche Definition zu; informelles Lernen findet stets statt und ist hinsichtlich der Intentionen, Förderung und der zeitlichen und räumlichen Organisation sowie der Evaluation sehr variabel.

In welchen Lernorten sich die politische Bildung in Haft vollzieht, ist bislang unklar. Da informelle Prozesse die formalen Arrangements rahmen, muss dieser Vorgang bei dem vorliegenden Forschungsprojekt mitgedacht werden. Insbesondere die Spezifik des Settings ist zu hinterfragen. Georg Wagner bezeichnete den Vollzug einst als „absurdes System“⁷, in dem unter Bedingungen der Unfreiheit auf ein Leben in Freiheit vorbereitet wird. Für den Gegenstandsbereich politischer Bildung kann pointiert vermerkt werden, dass politische Bildungsziele wie Partizipation und Emanzipation an einem Ort vermittelt werden, der diese Werte den Insassen häufig vorenthält. So muss die Frage

5 Klika/Schubert 2013, S. 107; BMBF 2004, S. 21.

6 BMBF 2004, S. 32.

7 Wagner 1985.

formuliert werden, ob Demokratie an einem undemokratischen Ort „erlernt“ werden kann. Einflussfaktoren der Institution Gefängnis auf politische Bildung im Speziellen und Bildung im Besonderen sind vor diesem Hintergrund stets zu berücksichtigen.

Der Einfluss des Settings wird insbesondere bei den informellen Peer-Kontakten im Vollzug deutlich. Obwohl die Institution einen enormen Anpassungsdruck erzeugt und die Insassen zu einer Fraternisierung führt, sind Prozesse einer informellen Hierarchisierung in den JVAs sichtbar. Dieses informelle Lernen in Peerprozessen aufzugreifen, wird erst allmählich Gegenstand einer wissenschaftlichen Betrachtung und methodischen Handelns. (Borchert 2016).

1.1 Forschung zum Strafvollzug

Für den Vollzug liegen Daten zu unterschiedlichen Fragestellungen vor, die sich teilweise auf Fragen politischer Bildung beziehen oder zumindest Rückschlüsse auf den Rahmen und auf die soziale Situation der Insassen erlauben. Eine Gesamtdarstellung zum Umfang, zu Methoden, zu festgestellten Schwerpunkten und speziellen Problemfeldern fehlt bislang. Hier wird das geplante Projekt Pionierarbeit leisten.

Zentrale Themen sind Fragen von Gewalt und Radikalisierung in Haft, zudem wurden zahlreiche Einzelthemen pädagogischen Handelns untersucht. Zahlreiche Darstellungen fokussierten auf die zentrale Frage der intramuralen Gewalt in subkulturellen Kontexten, da diese erheblichen Sicherheitsrisiken in sich bergen und den Vollzug vor erhebliche Probleme stellen. Gewalthandlungen sind in Jugendstrafvollzugsanstalten ein häufiger Bestandteil des Erlebens der Insassen. So berichten in der Untersuchung von Klatt und Baier (2016) jugendliche Gefangene davon, in Haft als Täter oder als Opfer zu agieren; in einem Anteil von ca. zehn Prozent in beiden Rollen.⁸

Die Studien zu Gewalthandlungen wurden sowohl mit qualitativen als auch quantitativen Verfahren erstellt. So wurden anhand von Aktenauswertungen beispielsweise Gewalthandlungen im sächsischen Jugendstrafvollzug quantitativ erhoben⁹ oder in Befragungen qualitativ untersucht.¹⁰ Untersuchungen für andere Bundesländer wie Bayern und Nordrhein-Westfalen liegen ebenfalls vor.¹¹ Teilweise konnten Korrelationen zwischen Gewalthandlungen bzw. der Angst davor und politischen Einstellungen nachgewiesen werden¹², wenn politische

8 Klatt/Baier 2016, 256.

9 Hartenstein et al. 2017, 179–185; Hinz/Hartenstein 2010, 176–182.

10 Hartenstein/Hinz 2014, 124–127.

11 Ernst 2016.

12 Chong 2014, 74.

Einstellungen als Rechtfertigungsmodi für Übergriffe dienten. Ab dem Jahr 2016 wurde der Fokus von Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit mit nationalistischen Begründungen auf Fragen von Politisierung und Ideologisierung von Religionen¹³ ausgeweitet und insbesondere auf Salafismus in Haft gerichtet.

Inwieweit und ob Gewaltausübung in Haft als eine Kausalität mangelnder politischer Bildung zu verstehen ist, oder ob diese Sichtweise eine Chronifizierung einer gängigen Defizitorientierung bei Inhaftierten darstellt, ist umstritten. Der Forschungsstand über die politische Bildung von Inhaftierten muss insgesamt jedoch als unzureichend beschrieben werden. Während in den Jugendstudien ein insgesamt positives Demokratieverständnis der Jugendlichen gezeichnet wird¹⁴, kann eine Aussage über die politischen Ansichten der jungen und erwachsenen Inhaftierten auf Basis empirischer Daten aktuell genauso wenig getroffen werden wie Aussagen über die Angebots- und Nachfragesituation politischer Angebote in Haft, Gelingensfaktoren und Problemlagen vor Ort oder zu den handelnden Akteuren.

Spezielle Untersuchungen thematisieren Formen von Extremismus in Haft.¹⁵ Im Bereich von politischem und religiösem Extremismus können wenigstens teilweise Adressat*innen für politische Bildungsarbeit vermutet werden, auch wenn die Datenlage in diesem Bereich als unzureichend zu betrachten ist. In der aktuellen Studie der Kriminologischen Zentralstelle wird beispielsweise zusammenfassend festgehalten, „dass genaue Angaben fehlen“.¹⁶ Die vorliegenden in dieser Metastudie betrachteten Untersuchungen können die Zahl von radikalisierten Inhaftierten in den Haftanstalten für zahlreiche Bundesländer nicht benennen oder lediglich im unteren instelligen Bereich definieren, was anderen ausgewerteten Daten widerspricht.¹⁷

Die oft defizitären Bildungsvoraussetzungen sind vielfach beschrieben worden. Im Vollzug sind seit Jahrhunderten Menschen versammelt, die arm sind, häufig vor der Inhaftierung erwerbslos waren, teilweise obdachlos, häufig nur eine mangelhafte formale Bildung aufweisen und häufig eine Vielzahl von Problemlagen (Sucht, Schulden) haben. In zahlreichen Studien wurde insbesondere darauf aufmerksam gemacht, dass die Inhaftierten geringere formale Bildungsabschlüsse erworben haben, als vergleichbare Personen außerhalb der Haft.

Das Bild des inhaftierten, sozial desintegrierten Mannes, der die Gefängnisse bevölkert, hat sich seit der Entstehung von Gefängnissen nicht verändert

13 Preuschafft 2017, 48.

14 Schneekloth 2016, 173.

15 Neumann et al. 2017.

16 Neumann et al. 2017, 68.

17 Ebd.

und ist auch in verschiedenen politischen Systemen ähnlich geblieben.¹⁸ Inhaftierte mit einem Abschluss des Gymnasiums (oder der 12. Klasse der Erweiterten Oberschule der DDR) bilden die Ausnahme, bei einer Gesamterhebung der Abschlüsse aller Gefangener der JVA Torgau verfügten lediglich 5 (von 335) Inhaftierten über das Abitur.¹⁹ In der DDR ermittelte Heinz Szkibik (1966) bis zu zehn Prozent der Insassen in den von ihm untersuchten Strafvollzugsanstalten mit einem Abschluss bis maximal der 4. Klasse.²⁰ In den preußischen Gefängnissen befanden sich um 1900 acht Prozent Analphabeten, 48% der Gefangenen verfügten lediglich über eine mangelhafte Elementarbildung.²¹

Im Jugendstrafvollzug ist der Befund ähnlich; aufgrund der jüngeren Gefangenen sind die Zahlen der Insassen ohne Schul- und Berufsabschluss sogar noch höher. In der Jugendanstalt Hameln ermittelten die Vollzugslehrer im Jahr 1997 folgende Daten:

Tabelle 1 Erreichter Schulabschluss der Jugendstrafgefangenen der JA Hameln 1997²²

	Absolute Werte	Relative Werte
Kein Schulabschluss	104	62%
Sonderschulabschluss	15	9%
Hauptschulabschluss	44	27%
Realschulabschluss	4	2%
Abitur	0	0%

Im sächsischen Jugendstrafvollzug ergab die Auswertung einer Zufallsstichprobe von 60 Akten der Jugendstrafgefangenen ein ähnliches Bild.

Tabelle 2 Erreichter Schulabschluss der Jugendstrafgefangenen der JSA Regis-Breitungen 2009²³

Schulabschluss oder letzte besuchte Klasse	Anzahl	Prozent (gerundet)
Hauptschulabschluss in Haft	2	3,3
Hauptschulabschluss vor Haft	8	13,3
Mittelschule 9	5	8,3
Mittelschule 8	17	28,3
Mittelschule 7	5	8,3
Mittelschule 6 und darunter	3	5
Förderschule 9	11	18,3
Förderschule 8	6	10
Förderschule 7	3	5
Summe	60	100

18 Bierschwale 2001, S. 119; Borchert 2007, S. 133; Reinheckel 2012; S. 133 ff.

19 Borchert 2007, S. 142.

20 Szkibik 1966, S. 74.

21 Bierschwale et al. 2001, S. 140.

22 Bierschwale 2001, S. 119.

23 Borchert et al. 2011.

Mehr als 80% der Jugendlichen hatten keinen Hauptschulabschluss erworben. Viele wiesen Brüche in den Biographien auf, hatten Schulwechsel oder Aufenthalte in Psychiatrien hinter sich. In den von den Inhaftierten ausgefüllten Lebensläufen, die in den Gefangenenpersonalakten aufbewahrt werden, zeigten sich meistens erhebliche orthographische Defizite. Die dargestellten Schulleistungen entsprechen in den meisten Fällen nicht dem Intelligenzniveau der Inhaftierten. Es sind viele Bedingungen des Aufwachsens, die letztendlich dazu führten, dass die Schullaufbahn von Misserfolgen gekennzeichnet war. Dazu gehören eine erlebte Lernfeindlichkeit in den unmittelbaren Kontexten der Familie und Peers, die negativen Erfahrungen mit Schule, Stigmatisierungen als Außenseiter und weitere Misserfolge, die zu einer fehlenden Zukunftsperspektive führen.²⁴

Wenn im Strafvollzug viele Menschen inhaftiert werden, deren Lebensweg von einem Versagen in der Schule gekennzeichnet ist, muss man andererseits auch fragen, inwieweit die Schule ihren Aufgaben bei der Arbeit mit Menschen gerecht wird. PISA zeigt für die 15-jährigen Testpersonen aus Deutschland nicht ausschließlich niedrige Kompetenzen in den abgebildeten Bereichen, sondern auch eine starke Streuung der Ergebnisse.²⁵ Die Interpretationen der Ergebnisse kommen zu ganz unterschiedlichen Schlussfolgerungen, wie Schule sich entwickeln müsse, da die Ergebnisse nicht nur zwischen den Schultypen variieren, sondern auch zwischen den Bundesländern. Mit den Schultypen korreliert die Herkunft aus sozialen Schichten, so dass in bestimmten Schulen junge Menschen versammelt sind, deren Kompetenzen deutlich niedriger sind. Zudem steht die Frage, welchen Einfluss außerschulische Bedingungen auf den Schulerfolg haben, wie ein elterliches Monitoring.

Der fehlende Schulabschluss bedingt die fehlende berufliche Qualifizierung. Die berufliche Bildung wird in Deutschland als Erstausbildung meist im dualen System vollzogen. Viele Absolvent*innen der Förderschulen sind jedoch nicht oder nur unzureichend für die Anforderungen einer dualen Ausbildung geeignet. Teilweise erfolgt eine Qualifizierung im Rahmen überbetrieblicher Maßnahmen, häufig jedoch werden Kurse vorgeschaltet, welche die Ausbildungseignung erst herstellen sollen.²⁶

Die Werte für die Jugendanstalt Hameln zeigen, dass fast alle Jugendstrafgefangenen ohne Berufsausbildung geblieben sind. Die Werte zum „fehlenden Berufsabschluss“ liegen damit deutlich über den Angaben der nicht erreichten Abschlüsse.

24 Eberle et al. 1992, S. 48.

25 Drewek 2006, S. 224.

26 Böhm 2005, S. 86.

Tabelle 3 Erreichter Berufsabschluss der Jugendstrafgefangenen der JA Hameln 1997²⁷

	Absolute Werte	Relative Werte
Kein Berufsabschluss	162	98%
Mit Berufsabschluss	3	2%

Das heißt jedoch nicht, dass es nicht entsprechende Maßnahmen und Versuche gegeben hätte. Insbesondere berufsvorbereitende Lehrgänge (BVJs) hatten viele Jugendliche (in Sachsen) absolviert, meist aber nicht zu Ende gebracht. Zum Teil haben die Jugendlichen eine „Maßnahmenkarriere“ durchlaufen.

Tabelle 4 Anzahl begonnener BVJs der Jugendstrafgefangenen der JSA Regis-Breitungen 2009²⁸

Anzahl begonnener BVJs	Jugendstrafgefangene	Prozent (gerundet)
ein BVJ	21	35
zwei BVJ	23	38
drei BVJ	12	20
vier BVJ	1	2
keine Angaben	3	5
Summe	60	100

Gravierend ist die Zahl der Vorstrafen. Die Untersuchung für den sächsischen Vollzug zeigen die Jugendstrafgefangenen zum großen Teil als Intensivtäter mit einer erheblichen strafrechtlichen Vorbelastung. Die Auswertung der Bundeszentralregistereinträge zeigte diesen Stand an Vorstrafen:

Tabelle 5 Anzahl der Einträge ins Bundeszentralregister der Jugendstrafgefangenen der JSA Regis-Breitungen 2009²⁹

Einträge im BZR	Anzahl	Prozent (gerundet)
unter 5	21	35
5	8	13,3
6	7	11,6
7	5	8,3
8	4	6,6
9	1	1,6
mehr als 10	4	6,6
keine Angabe	10	16,6
Summe	60	100

27 Bierschwale 2001, S. 119.

28 Borchert et al. 2011.

29 Ebd.

Eine umfangreiche Befragung von Jugendstrafgefangenen zu Bildungsstand und Qualifikation durch Susann Reinheckel (2012) zeigt die aktuelle Situation auf Basis der Auswertung von 1.892 Datensätzen.³⁰ Ähnlich wie in den Untersuchungen auf der Ebene einzelner Anstalten sind auch in der Gesamtdarstellung die fehlenden formalen Qualifizierungen der Jugendlichen auffällig. Diese Faktoren sind ebenso wie die Bedingungen der politischen Bildung in Haft zu berücksichtigen.

1.2 Forschung zur politischen Bildung

Die Wichtigkeit und Notwendigkeit politischer Bildung aufgrund zunehmender Politikverdrossenheit, schwindender Partizipation, fehlendem Verständnis für politische Zusammenhänge sowie politischem Basiswissen sind in verschiedenen bundesweiten Studien analysiert worden. Diverse politikdidaktische sowie soziologische Forschungen³¹ der vergangenen Jahre untersuchen Politikverdrossenheit besonders vor dem Hintergrund der politischen Bildung im Schulunterricht, die mehr oder weniger eine marginale Rolle spielt sowie der politischen Sozialisation. Besonders für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen³² sowie sozial schwachen Familien ist der Lernort Schule häufig der einzige Kontakt zur politischen Bildung. Denn ohne politische Bildung kann das normative Ziel der Mündigkeit nicht erreicht und somit keine Partizipationsbereitschaft evoziert werden. Verschiedene Erhebungen der vergangenen zehn Jahre, die das Verhältnis von sozialer Ungleichheit und politischer Beteiligung analysierten, kamen in puncto Wahlbeteiligung zum Schluss, dass junge Wahlberechtigte generell ihr Stimmrecht wahrnehmen, aber hier eine Diskrepanz zu

30 Reinheckel 2015.

31 Achour, Sabine/Wagner, Susanne (2019); Balzter, Nadine/Ristau, Yan/Schröder, Achim (2014); Kohl, Wiebke/Seibring Anne (Hrsg.) (2014); Lange, Dirk/Onken, Holger/Korn, Tobias (2013); Neundorf, Anja/Niemi Richard G./Smets, Kaat (2016); Persson, Mikael (2015); Schäfer, Armin (2015); Ziemes, Johanna F./Jasper, Janina (2016).

32 Die Autor*innen nutzten den Terminus „bildungsfern“, auch wenn dieser umstritten ist. Prinzipiell handelt es sich um einen Euphemismus für „ungebildet“. Problematisch an diesem Begriff ist, dass er eine implizite formale Bildung als Ausgangspunkt von Bildung definiert. Bildungsfern ist, wer keinen formalen Bildungsabschluss hat. Allerdings hat Verwendung des Terminus‘ in der Bildungs- sowie Sozialforschung große Verbreitung gefunden. Denn in der politischen Diskussion ist der Begriff *bildungsfern* wesentlich komplexer und bezieht sich nicht nur auf den formalen Bildungsstand, sondern Habitus (in Anlehnung an Bourdieu), Sozialisation und Integration in soziale Milieus. In diesem Kontext impliziert *bildungsfern* auch Politik- sowie Demokratieferne (Vgl. Brenner, Peter J. 2009, S. 209). Neben „bildungsfern“ wird in dieser Studie auch der Begriff „bildungsbenachteiligt“ verwendet, der ebenfalls die Sozialisationsbedingungen von Bildung beinhaltet.

Heranwachsenden unterer Schichten besteht.³³ Bei der Bundestagswahl 2013 gab nicht mal jeder zweite Jungwähler unter 30 Jahren, der höchstens über einen Hauptschulabschluss verfügte, seine Stimme ab, während 80 Prozent der Befragten mit mindestens Fachhochschulreife das Wahlrecht für sich in Anspruch nahmen.³⁴ Die jungen Nichtwähler setzen sich dem Politologen Armin Schäfer zufolge teilweise aus Politikferne sowie Unzufriedenheit zusammen.

Dabei resultiert die Politikferne und politisches Desinteresse aus fehlenden Prozessen der politischen Sozialisation, welche besonders im Jugendalter eine maßgebliche Entwicklung ist und die politische Identität bedingt. Wichtige Sozialisationsinstanzen stellen hierbei die Familie, die Herkunft sowie Schule, Medien und privates Umfeld dar, die in unterschiedlicher Weise aufeinander einwirken. Die bereits 2013 veröffentlichte empirische Studie „Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen“³⁵ analysierte ebenfalls, dass politische Partizipation, familiärer Hintergrund und der formale Bildungsgrad in einem Zusammenhang stehen. Des Weiteren kam diese Studie zu dem Ergebnis, dass insbesondere Schüler*innen mit geringem politischen Interesse sowie niedriger Partizipationsbereitschaft den Politikunterricht als wichtigste Quelle angaben. Gleichzeitig geht aus der Studie hervor, dass ein höherer Umfang des Politikunterrichts zu mehr Partizipation führen würde.³⁶

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam die belgische Studie „The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization“³⁷, die über 6000 belgische Schüler*innen zwischen 14 und 24 Jahren dreimal innerhalb von fünf Jahren zu ihrem familiären Background und dem Einfluss der formalen und non-formalen politischen Bildung im Schulunterricht befragte. Formale oder non-formale Lernprozesse der politischen Bildung tragen positiv dazu bei, dass insbesondere bei Schüler*innen aus bildungsfernen Milieus, aus Familien, in denen Politik sowie politische Themen keine Rolle spielen, politisches Wissen und Partizipationsbereitschaft zunehmen. Die Studie betont dezidiert, dass die Anzahl der Stunden der politischen Bildung wichtig ist und dieser Bereich nicht zu kurz kommen sollte. Dabei spielen in der Vermittlung Gruppenarbeitseffekte eine besondere Rolle. Bei den Untersuchungen in Belgien stellte sich heraus, dass Gruppen-

33 Vgl. Schäfer, Armin: Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet. Frankfurt a. M. 2015, S. 99–106.

34 Ebd.

35 Lange, Dirk/Onken, Holger/Korn, Tobias: Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Bonn 2013.

36 Ebd., S. 44.

37 Vgl. Neundorf, Anja/Niemi Richard G./Smets Kaat: The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. New York 2016.

projekte eine negative Auswirkung in der Anfangszeit von politischen Bildungsprojekten haben, weil sich Schüler*innen mit wenig Wissen dort noch mehr gehemmt fühlen, so dass zuerst die interessante sowie abwechslungsreiche Wissensvermittlung im Fokus stehen sollte. Allerdings halten die Autor*innen auch fest, dass Jugendliche, aufgrund ihrer familiären Herkunft und mangelnder politischer Bildung im Schulunterricht, sei es durch fehlende Unterrichtseinheiten, schlechte Vermittlung oder auch das eigene Fernbleiben vom Unterricht, nicht von diesem Effekt profitieren. Hierzu ergänzend kam die schwedische Studie, die den Effekt eines offeneren Klassenraumklimas auf die politische Bildung untersuchte, zu dem Schluss, dass das Lernen, bei dem eine offene Diskussionskultur über politische und soziale Themen im Fokus steht, sich positiver auf das politische Wissen niederschlägt als traditionelle Lehrmethoden.³⁸

Reinhold Hedtke und Mahir Gökbudak veröffentlichten im März 2019 das „Ranking Politische Bildung 2018“, für das sie den Politikunterricht mit Stundenanzahl und Inhalten der Sekundarstufe I bundesweit verglichen. Ähnlich wie bei ihrem Ranking für das Jahr 2017 fordern sie die bundesweite und einheitliche Erhöhung der schulischen politischen Bildung, da es in zwölf von 16 Bundesländern keinen flächendeckenden Politikunterricht in der Sektion I gibt, sondern dieser erst ab Klasse 9 in vier Bundesländern im Stundenplan angesetzt ist.

Einen Schritt weiter gingen Sabine Achour und Susanne Wagner vom Otto Suhr Institut für Politikwissenschaft in der aktuellen Studie „Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen.“³⁹ Sie untersuchten nicht nur die Quantität, also die Anzahl der Schulstunden, die politischer Bildung in allen bundesweiten Schulformen ab Klasse 9 eingeräumt wird, sondern auch die Qualität. Ihre Ergebnisse spiegeln wider, dass die politische Ungleichheit bereits mit der sozialen Ungleichheit in der Institution Schule einhergeht. Hierfür wurden 3.400 Schüler*innen an 99 Schulen der Klassen 9–13 an Gymnasien, allgemeinbildenden Schulen, beruflichen Gymnasien, Berufs- und Berufsfachschulen befragt. Während Schüler*innen an Gymnasien meistens aufgrund ihrer Sozialisation ein höheres Wissen und Interesse mitbringen, ist dort auch der Politikunterricht nicht nur quantitativ besser gestellt, sondern gestaltet sich qualitativ abwechslungsreicher und wird mit hochwertigeren Angeboten der politischen Bildung, auch aus dem non-formalen Sektor, ausgestattet. Schü-

38 Vgl. Persson, Mikael: Classroom Climate and Political Learning: Findings from Swedish Panel Study and Comparative Data, in: Political Psychology. Oxford 2015, Vol. 36, No. 5, S. 587–601.

39 Achour, Sabine/Wagner, Susanne: Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Berlin 2019.

ler*innen der Gymnasien schätzen besonders die Meinungsvielfalt, das Artikulieren unterschiedlicher Standpunkte sowie das Erörtern diverser aktueller Themen. Diese Aussagen lassen Rückschlüsse auf einen guten, interessanten und hochwertigen Politikunterricht zu. Ab Klasse 11 nimmt auch die Quantität des Unterrichtes zu. Hingegen finden Schüler*innen von allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen Politikunterricht häufig langweilig sowie kompliziert und haben auch oftmals Politik nicht als eigenständiges Fach. Politikunterricht am Gymnasium sei für die Lehrer einfacher zu gestalten, da das kognitive Wissen sowie das Engagement der dortigen Schüler*innen höher ist und demzufolge auch vielfältigeres Material im Unterricht eingesetzt werden kann, so die Ergebnisse. Für Neuntklässler an Hauptschulen bspw. müssen erst die Texte in eine leichte Sprache mit Lebensweltbezug übersetzt werden und gestalten sich daher in der Vorbereitung häufig aufwendiger.

Generell zeigt der formale Politikunterricht in Deutschland herkunftsbedingte Disparitäten auf, denn der Zugang zur politischen Bildung ist nicht gleichberechtigt. Dieses Ungleichgewicht spiegelt sich auch beim Lehrpersonal wider. Häufig unterrichten an allgemeinbildenden Schulen fachfremde Lehrer*innen Politik, die in ihrer Themensetzung sowie Auseinandersetzung mit den Themen wesentlich defensiver agieren, um Neutralität zu wahren, aber auch aufgrund fehlender Kompetenzen. Besonders eklatant ist dieser Fakt an Berufsschulen, wo die Lehrer*innen mit vielen problematischen Haltungen konfrontiert werden, demzufolge kontroverse Themen meiden und somit den raren Unterricht auf reine Faktenwissensvermittlung reduzieren. Daher fordern die Wissenschaftlerinnen in ihrer Studie eine Stärkung des Faches Politik sowie eine stärkere Politisierung der Lehrer*innenausbildung, damit auch bspw. Physiklehrer*innen bei menschenverachtenden Äußerungen adäquat reagieren können.

Die Forschung „Wie politische Bildung wirkt“⁴⁰ aus dem Jahr 2013 wies nach, dass außerschulische politische Jugendbildung nachhaltig sein kann, besonders Peers wird hinsichtlich der Partizipation eine zentrale Rolle zugeschrieben, während formale politische Bildung je nachdem, wie sie gestaltet ist, eine Türöffnerfunktion für das Interesse an politischer Bildung oder auch eine abschreckende Wirkung haben kann.

Gleich ist fast allen Untersuchungen, dass politische Bildung lieber früher als zu spät vermittelt werden sollte, denn in Forschungen zum politischen Wissen wurde dezidiert nachgewiesen, dass das „politische Mindset von 14-Jähri-

40 Balzter, Nadine/Yan Ristau/Achim Schröder: Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Frankfurt a. M. 2014.

gen⁴¹ wichtig ist und der gesellschaftlichen Polarisierung entgegenwirkt. Je mehr politisches Wissen 14-Jährige Schüler*innen haben, desto weniger tendieren sie zu gruppenbezogenem Rassismus, Homophobie, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und diskriminierenden Menschenbildern. Ebenso sind sie aufgrund des Wissens weniger empfänglich für rechtspopulistische Parolen.

Sabine Achour führt hinsichtlich der Herausforderungen der politischen Bildung weiter aus, dass diese verstärkt die emotionalen Komponenten mit aufgreifen und Ängste, seien sie irrationale und durch bspw. Verschwörungstheorien hervorgerufen, oder real, wie die Angst vor der Zukunft und dem Verlust des Arbeitsplatzes berücksichtigen sollte. Aber auch positive Emotionen wie Freude und Spaß sollten als Zugang für politische Bildung genutzt werden und insbesondere im Bereich der formalen sowie non-formalen Bildung besetzt werden.⁴²

Für die aktuelle Untersuchung der Shell Jugendstudie 2019 wurden mehr als 2.500 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 12 und 27 Jahren was sie u. a. über Politik denken, wie sie ihre Zukunft sehen und die Bedingungen, unter denen sie leben.⁴³ Wie bereits auch in den anderen Studien, die hier kurz vorgestellt wurden, kommt diese Jugendbefragung zu dem Ergebnis, dass Jugendliche per se nicht politisch desinteressiert sind, aber politisches Wissen und Interesse auch von der sozialen Herkunft determiniert sind. Die soziale Spaltung vollzieht sich auch bei den Jugendlichen, während sich jeder zweite Jugendliche, der das Abitur anstrebt oder absolviert hat als politisch interessiert bezeichnet, ist es bei Jugendlichen mit angestrebten bzw. abgeschlossenem Hauptschulabschluss nur jeder vierte.⁴⁴ Ebenso stellen die Wissenschaftler*innen heraus, dass bildungsferne Jugendliche empfänglicher für Populismus und Verschwörungstheorien sind. In der Befragung gab jeder zweite der Jugendlichen mit geringer Bildung an, sich eher zu den Populismuseigenen bzw. zu den Nationalpopulisten gehörig zu fühlen. In Ostdeutschland ist diese Selbstzuschreibung noch stärker ausgeprägt.⁴⁵ Als Ursache nennen sie, dass populistische

41 Vgl. Ziemes, Johanna F./Jasper, Johanna: Gruppenbezogene Einstellungen, in: Abs, Hermann Josef/Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der internationalen Civic and Citizenship Education Study. Münster 2016, S. 135–160.

42 Achour, Sabine: Die „gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung, in APuZ 13–14/2018.

43 Vgl. Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine: Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Weinheim 2019.

44 https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf (Zugriff 25.10.2019).

45 Ebd.

sche Aussagen eher auf Emotionen abzielen als sich auf kognitive Positionen zu beziehen. Als Quelle der politischen Informationen geben die befragten Jugendlichen das Internet an erster Stelle an, die sich in Nachrichtenportale und Social Media und auch Messenger-Dienste unterteilen. Klassischer Medienkonsum wie Fernsehen, Radio und Printformate ist rückläufig, doch wird diesen Formaten das größte Vertrauen entgegengebracht, während hier aber eine Ost-West-Differenzierungen vorgenommen werden muss. In Westdeutschland vertrauen 83 Prozent der Jugendlichen den klassischen Medien, in Ostdeutschland nur 68 Prozent.⁴⁶ Weiter bilanziert die Shell-Studie, dass politisch interessierte Jugendliche häufiger auf die klassischen Medienkanäle zurückgreifen als weniger bis gar nicht interessierte.

1.3 Definition politischer Bildung

Der dargelegte Forschungsstand zur politischen Bildung zeigt, dass diese häufig in einem formalen Bildungssetting und in ihrer kognitiven Dimension untersucht wird. Darüber hinaus umfasst politische Bildung in einem weiten Verständnis zusätzliche Ebenen, die im Folgenden erörtert werden, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Die Ausführungen bilden die begriffliche Grundlage für die vorliegende Untersuchung der politischen Bildung im Strafvollzug.

Die Integration in eine demokratische Gesellschaft ist ein Ziel politischer Bildung. Darüber hinaus ist ein weiteres Ziel der politischen Bildung die Stärkung der Demokratie, da sie aufs Engste mit dessen Funktionieren verknüpft ist.

In immer diverseren Gesellschaften sieht sich politische Bildung mit zunehmend neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert: wachsende Vielfalt gesellschaftlicher Positionen sowie Transformationsprozesse sollen abgebildet werden und gleichzeitig darf sie sich nicht von Propaganda vereinnahmen lassen. Was also als politische Bildung determiniert wird, fällt bei genauerer Betrachtung sehr differenziert aus. Das ursprüngliche Motiv der politischen Bildung war in der Nachkriegszeit die Verankerung des demokratischen Denkens im Bewusstsein der Menschen auf Grundlage normativen Handelns im Sinne der Demokratie und Toleranz, sodass politische Bildung die Bevölkerung gegen Extremismus immunisieren soll, um antidemokratischen Strömungen sowie Tendenzen entgegenzutreten.⁴⁷ „Nie wieder Auschwitz“ formulierte Adorno die Zentralaufgabe der politischen Bildung. Doch politische Bildung ist

46 Ebd.

47 Krüger, Thomas: Vorwort Politische Bildung, in Hufer, K.P./Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn 2013, S. 8.