



Marcel Schweder (Hrsg.)

Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!?

BELTZ JUVENTA

Marcel Schweder (Hrsg.)

Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!?

Marcel Schweder (Hrsg.)

Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung!?

BELTZ JUVENTA

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 978-3-7799-3452-3 Print
ISBN 978-3-7799-4515-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

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

Vorwort

Bildungsinstitutionen werden im Kontext der Gesellschaft zweckgerichtet konstituiert. Bis heute ist jedoch umstritten, inwieweit Gefängnisse die *auch ihnen* zugesprochene Bildungs- und Erziehungsfunktion (erfolgreich) wahrnehmen.

Insbesondere mit Blick auf Jugendliche und Heranwachsende werden Gefängnisse immer wieder stark diskutiert. Wenngleich diese als Teil des Bildungs- und Erziehungssystems betrachtet werden müssen, steht die Theorie und Praxis seltener im Mittelpunkt dezidiert erziehungswissenschaftlicher Forschung. Dies ist insofern wenig nachvollziehbar, als dass die Institution „Gefängnis“ für die Inhaftierten sowie die darin Tätigen nicht nur einen (Er-)Lebensraum darstellt, sondern schon von Gesetz wegen mit der Aufgabe bedacht wird, Bildungs- und Erziehungsprozesse zu ermöglichen. Dies impliziert jedoch die Frage, ob der Jugendstrafvollzug hierfür überhaupt ein adäquater Ort sein kann.

In Folge der, an das Konzept des Freiheitsentzugs gebundenen, Verknappung physischen Raums und individueller Autonomie entstehen im Gefängnis neue, (un)gewollte soziale Lernräume. Die Bildungsprozesse innerhalb dieser (wie beispielsweise in den Subkulturen oder innerhalb der Kommunikation zwischen angestelltem Personal und Inhaftierten) stehen den institutionell (formal) forcierten Zielen in vielerlei Hinsicht diametral gegenüber. Dessen ungeachtet ist zu konstatieren, dass die Institution im Sinne einer „steingewordenen Repräsentation“ des Freiheitsentzugs, sein inhärenter Funktionalismus, seine Symbolik sowie die Maßnahmen selbst, gleichermaßen Möglichkeiten für verschiedenste Formen von Bildung und Erziehung bereitstellen wie sie sie entziehen.

Das Gefängnis als Gesamtheit determiniert jedoch nicht nur die Inhaftierten und die im Vollzug Tätigen, sondern gleichzeitig die Personen außerhalb; es wirkt gewissermaßen ebenso gewollt wie ungewollt nach innen und außen. Die Bedeutung für seine Umwelt außerhalb der Mauern – die Gesellschaft – lässt sich, wenngleich eher explorativ erhoben als empirisch gesichert, im Wesentlichen auf Aspekte von Strafe, Schutz und/oder Abschreckung verdichten. In den seltensten Fällen scheint aus dieser Außenstehenden-Sicht die Befähigung zum straffreien Leben die Hauptfunktion zu sein.

Schlussendlich entzieht der Jugendstrafvollzug den Insassen die Freiheit unter der Maßgabe, sie auf eine (andere?) Freiheit nach der Unfreiheit vorzubereiten. Diese Paradoxie wurde und wird immer wieder angeführt und dennoch äußerst selten aus einer erziehungswissenschaftlich geprägten Sicht diskutiert. An diesem Desiderat möchte der vorliegende Sammelband ansetzen und der Frage nachgehen, ob der Jugendstrafvollzug ein Ort der

Bildung/Erziehung sein kann. Hierfür wird die Institution „Gefängnis“ und der mit ihr verbundene Anspruch der Förderung unter verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Nicht zuletzt ist hiermit ein gemeinsamer, kritischer Diskurs intendiert.

Dem Verständnis der Notwendigkeit einer multiperspektivischen Auseinandersetzung folgend, wurden Bezüge zwischen den Beiträgen im Sammelband entsprechend gekennzeichnet (→ Autor_in).

An dieser Stelle möchte ich es nicht versäumen, allen Autorinnen und Autoren für ihre konstruktive Zusammenarbeit zu danken, vor allem für die Geduld bei der Be- und Überarbeitung der Artikel. Frau Constanze Wirsing ist in besonderer Weise für ihr Engagement beim Lektorat zu danken. Ohne ihre Hilfe wäre die umfassende Durchsicht der einzelnen Beiträge nicht leistbar gewesen. Ebenso möchte ich Herrn Frank Engelhardt vom Verlag Beltz Juventa für die Möglichkeit der Publikation und Frau Ulrike Poppel für die sorgfältige Durchsicht des Manuskripts sowie dessen Überführung in das Buchformat danken.

Letztlich konnte das Buch nur entstehen, weil meine Kolleginnen und Kollegen sowie meine Familie mir – wieder einmal – den Freiraum hierfür gegeben haben. Dieses Zugeständnis ist nicht genug zu schätzen.

Mit Blick auf den Titel wünsche ich allen Leser_innen, dass der Sammelband hilfreich für die Auseinandersetzung mit und letztlich auch der eigenen Positionierung gegenüber der bewusst mehrdeutigen Formulierung ist. Über Anmerkungen, auch kritischer Natur, würde ich mich sehr freuen.

Leipzig im Frühjahr 2017
Marcel Schweder

Inhalt

Bildung im Jugendstrafvollzug? <i>Hans Gängler</i>	9
Bildung als Anspruch – Maßnahmenangebot zwischen Vielfalt und Beschränkung <i>Jens Borchert</i>	18
Der Jugendstrafvollzug als nachhaltiges pädagogisches Handlungsfeld <i>Philipp Walkenhorst</i>	33
Die Gleichzeitigkeit von gelingenden und widerständigen Lernprozessen in Jugendmaßnahmezentren in der Schweiz <i>Jakob Humm</i>	50
Arbeitsaufgabenbezogenes Lehren und Lernen im Jugendstrafvollzug – Anmerkungen aus Sicht der beruflichen Didaktik <i>Manuela Niethammer und Marcel Schweder</i>	65
„Entwicklungsförderung junger Strafgefangener“ als juristische Norm – zu viel oder zu wenig „Pädagogisierung des Rechts“? <i>Karl-Heinz Bredlow</i>	83
Motivation weiblicher Jugendstrafgefangener zur schulischen und beruflichen Weiterentwicklung unter haftinternen Bedingungen <i>Jenny Beer</i>	98
„Der Unterschied ist, die hat man erwischt“ – Berufliche Bildung im Jugendstrafvollzug <i>H.-Hugo Kremer und Marc Beutner</i>	114
Lernen und Arbeiten im Jugendstrafvollzug als ambivalente Erfahrung <i>Mechthild Bereswill</i>	130

Zwischen Ohnmacht und der Suche nach Selbstbestimmung: Verurteilung und Inhaftierung aus der Sicht junger Angeklagter <i>Bernd Dollinger, Tobias Fröschle, Luzie Gilde und Jenna Vietig</i>	141
Wohnwissen im Umgang mit dem Haftraum im Jugendstrafvollzug <i>Heidi Helmhold</i>	158
Wirkung? Wirkung! Wirkung? Was leistet das Gefängnis? <i>Wolfgang Wirth und Rebecca Lobitz</i>	174
Jugendstrafvollzug – zwischen Abschaffung und Selbsterhaltung <i>Marcel Schweder</i>	192
Die Autorinnen und Autoren	203

Bildung im Jugendstrafvollzug?

Hans Gängler

Nur wenige Begriffe innerhalb der Erziehungswissenschaft haben – zumindest im deutschen Sprachraum – eine solche Karriere gemacht wie der Bildungsbegriff. Seit seiner Etablierung in der erziehungswissenschaftlichen Debatte im frühen 19. Jahrhundert entwickelten sich bis zum heutigen Tage eine Vielzahl von Theorien und Lesarten (Dohmen 1964; Hörster 2010). Hans Thiersch meint, dass der Begriff immer schon ein „Containerbegriff“ war und dies auch „in der heutigen öffentlichen und fachlichen Diskussion“ ist (Thiersch 2011, S. 163). Im Folgenden werden daher drei sehr unterschiedliche Begriffsvarianten vorgestellt, um in einer abschließenden Überlegung zu prüfen, in welchem Sinne im Jugendstrafvollzug von Bildung gesprochen werden kann.

1 Notizen zum Bildungsbegriff

1.1 Bildung als „Wechselwirkung“ zwischen „Ich“ und „Welt“

In einem als „Theorie der Bildung des Menschen“ bezeichneten Bruchstück entwirft Wilhelm von Humboldt Kerngedanken seiner Bildungstheorie. Dabei sind für Humboldt zwei Überlegungen ausschlaggebend: Zum einen denkt Humboldt Bildung nicht als einen von außen angestoßenen und/oder gesteuerten Prozess (wie etwa Erziehung), zum anderen ist Bildung auch nicht ein ausschließlich im Inneren ablaufender Prozess (wie etwa Reflexion). Bildungsprozesse bedürfen deshalb der Auseinandersetzung mit der „Welt“. Insofern spricht Humboldt von „Wechselwirkung“:

„Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“
(Humboldt 1793/1986, S. 34)

Um diese „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ gelingen zu lassen bedarf es also der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“.

Der hier verwendete Superlativ deutet es schon an: Humboldt denkt an eine ideale Ausgestaltung dieser Wechselwirkung.

Wenn Humboldt von „allgemein“ spricht, so schwebt ihm eine Mannigfaltigkeit der Anregungssituationen vor. Im Rechenschaftsbericht an den Preußischen König – die Auflösung des Ständesystems vor Augen und die Ideale der Französischen Revolution als Bildungsreformer im Blick – formuliert er den Bedarf an allgemeiner Bildung auf diese Weise:

„Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Characters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat oder Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne jede Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.“ (Humboldt 1809/1985, S. 116)

Mit dem Adjektiv „rege“ weist Humboldt auf die aktive Rolle der Beteiligten Akteure „Ich“ und „Welt“ in diesem Wechselwirkungsprozess hin: Den Menschen dringt doch

„seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale. Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.“ (Humboldt 1793/1986, S. 35)

Und in ähnlicher Weise aktiviert der Akteur „Welt“ den Bildungsprozess des „Ich“:

„Allein auch ausserdem finden sich nun in eben diesem Begriff in vollkommenem Grade die Mannigfaltigkeit, mit welcher die äusseren Gegenstände unsre Sinne rühren, und das eigne selbständige Daseyn, wodurch sie auf unsre Empfindung einwirken. Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt.“ (Humboldt 1793/1986, S. 35)

Die Rede von der „freiesten“ Wechselwirkung schließt schließlich verweist darauf, allen Menschen einen freien Zugang zu möglichst vielen Aspekten der „Welt“ zu ermöglichen. Impliziert sind damit sowohl bürgerliche Freiheits-

rechte als auch Freiheit bei der Wahl der Bildungsgegenstände. In einem früheren Text hatte Humboldt bereits eine Formel für seine Bildungstheorie gefunden: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/1851, S. 9). Und schon da weist er darauf hin, dass die „erste und unerlässliche Bedingung“ für den Bildungsprozess die Freiheit ist (ebd.). Falls aber „die überlegene Macht des Staates das freie Spiel der Kräfte hemmt“ verkommt der Bildungsprozess zu einem Anpassungsprozess, in dem der Staat „die Menschheit miskennt, und aus Menschen Maschinen machen will“ (ebd., S. 19).

1.2 Bildung als „Formung des Lebenslaufs“

Niklas Luhmann hat sich in seinem Werk immer wieder mit Fragen des Erziehungssystems auseinandergesetzt und dabei auch dem Bildungsbegriff Aufmerksamkeit geschenkt. In seinen frühen Schriften rückt „Bildung“ vor allem als Kontingenzformel in den Blick. Kontingenzformeln dienen ausdifferenzierten Funktionssystemen dazu, „Unbestimmtes [...] in bestimmte oder doch bestimmbare Kontingenz“ überzuführen (Luhmann/Schorr 1979, S. 59). Um dies an einem Beispiel zu illustrieren: Lehrpläne können dieses oder jenes, aber nie alles enthalten. Sie sind also das Ergebnis einer – mindestens – zweifachen Selektion. Die notwendige Selektion der Stoffe („des Stoffes“) benötigt somit eine Legitimation, „damit Kontingentes als Notwendiges und Unbestimmtes als Bestimmtes behandelt werden kann“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 94). Diese Legitimation bietet der Bildungsbegriff als Kontingenzformel dadurch, dass jeder beliebige Stoff zur Initiierung von Bildungs- und Lernprozessen herangezogen werden kann. Dies liegt schon der Humboldt’schen Begründung des Ideals der allgemeinen Bildung zugrunde (vgl. oben), wie Luhmann am Beispiel des Übergangs von der Philanthropie zum Neuhumanismus herausarbeitet (Luhmann 1981).

Ein solcher Bildungsbegriff bleibt aber – gemäß seiner Funktion als Kontingenzformel – unterbestimmt bzw. lässt sich jeweils bedarfsgerecht bestimmen. Einen Schritt weiter gehen Überlegungen, die sich einerseits mit den „rapiden Erweiterungen der Grenzen des Erziehungssystems“, andererseits mit der Frage, „welches Medium ein derartig expandierendes Erziehungssystem benutzt“, beschäftigen (Lenzen/Luhmann 1997, S. 9).

Luhmann geht von der Beobachtung aus, dass das „Bildungssystem“ unter einem Mangel an „theoretischen Dachbegriffen“ (Luhmann 1997a, S. 11) leidet und damit nicht in der Lage ist, die „Einheit der Vielheit“ der unterschiedlichsten Bildungsangebote (von Schulen und Universitäten zu Kindergärten und Volkshochschulen, von Angeboten der beruflichen und

der Fort- und Weiterbildung bis hin zu Fahrschulen und Bildungsreisen¹) zu bestimmen. Er knüpft an einen früheren Versuch an, das „Kind als Medium² der Erziehung“ (Luhmann 1991) zu bestimmen, sieht diesen Versuch nun aber skeptisch. Zwar sei die Theorie der Erziehung als „Pädagogik“ damit gestartet, das Kind als Adressaten von Erziehungsmaßnahmen in den Mittelpunkt zu rücken. Gleichwohl sei es mit der Unterscheidung von Kindsein und Erwachsensein kaum möglich, Bildungsangebote für Erwachsene in diese Theorieanlage mit einzubeziehen. Da es aber ebenfalls problematisch sei, ein Erziehungssystem (für Kinder) von einem Bildungssystem (für Erwachsene) sinnvoll theoretisch zu unterscheiden, weil dies, da auch Angebote für Kinder als Bildungsangebote bezeichnet würden, zu semantischen Konfusionen führen würde, schlägt Luhmann eine Alternative vor, die er gemeinsam mit Karl Eberhard Schorr entwickelt hat: „dass der Lebenslauf das allgemeinste Medium des Erziehungssystems sein könnte mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen (und Untermedien) je nachdem, ob es sich um Kinder oder um Erwachsene handelt“ (Luhmann 1997a, S. 18).

„Ein Lebenslauf ist [...] eine Beschreibung, die während des Lebens angefertigt und bei Bedarf revidiert wird“ (ebd.). Bereits dieser knappe definitorische Satz macht deutlich, welche theoretischen Potenziale hier für Fragen der Bildung und Erziehung liegen. Da ist zum einen der doppelte Zeithorizont, der es ermöglicht, Vergangenes und Zukünftiges zu umgreifen, um damit das Gewordensein durch unterschiedliche individuell erinnerte und dokumentierte Ereignisse an individuelle Entwicklungspotenziale und Ziele anzuschließen. Da ist zum zweiten der variable Sinngehalt, der sich für die bekannten und nicht mehr änderbaren Ereignisse und Wendepunkte des eigenen Lebenslaufs durch die Neubetrachtung aufgrund zukünftig möglicher Ereignisse und Wendepunkte ergibt. Und da ist zum dritten die damit gegebene Möglichkeit im Lebenslauf eine „Form für die unaufhebbare Kontingenz der Geschehnisse des Lebens“ (ebd., S. 22) zu finden. An diese Möglichkeit wiederum können Erziehungsmaßnahmen und Bildungsangebote anknüpfen, um damit – durch hochspezialisierte Interaktionen (wie etwa Unterricht), lebenslaufspezifische individualisierte Formgebungen (Zeugnisse, Zertifikate etc.) u. a. m. – Teil individualisierter Lebensläufe zu werden.

1 So seine Beispiele in Luhmann (1997a, S. 11).

2 Die Unterscheidung von Medium und Form kann hier nicht detailliert dargestellt werden; vgl. hierzu neben Luhmann (1997a, S. 13–17) auch Luhmann (1997b, S. 190 ff.)

1.3 Alltagsbildung

Im Nachgang zur PISA-Debatte und der Entwicklung flächendeckender schulischer Ganztagsangebote hat sich auch in der Sozialpädagogik eine neue Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff entwickelt. Dabei wurde das Augenmerk weg von den formalen schulischen Bildungsangeboten und hin zu den nonformalen und informellen Bildungsangeboten gerichtet, wie sie für zahlreiche sozialpädagogische Arbeitsfelder typisch sind (Rauschenbach 2007, 2009).

Thomas Rauschenbach kritisiert die deutsche Diskussion zum Thema Bildung seit der ersten PISA-Studie als viel zu fixiert auf scholarisierte Bildung. Demgegenüber würden andere – nicht schulisch induzierte – Bildungsprozesse vernachlässigt, übersehen, unterschätzt und nahezu ausgeblendet (Rauschenbach 2007, S. 439 f.). Er plädiert, die „andere Seite der Bildung“ stärker in den Blick zunehmen und für diesen Blick nicht die Begriffe nonformale und informelle Bildung, sondern den Begriff „Alltagsbildung“ zu wählen. Hier geht es ihm um Bildungsprozesse, die *vor* und *neben* der Schule ablaufen. Er schlägt für den Begriff der „Alltagsbildung“ eine Betrachtung aus drei Perspektiven vor: Zum einen geht es ihm um die Betrachtung anderer *Bildungsorte*, „also um jene Lern- und Bildungssettings, die in den (Selbst-)Beschreibungen des Bildungssystems üblicherweise diesem nicht zugerechnet werden, in denen aber unübersehbar gelernt wird, [...]. Das Spektrum reicht hierbei, wie schon erwähnt, von der Familie über den Kindergarten, die Jugendarbeit, die Gleichaltrigen, die Vereine bis zu den Medien und einer generalisierten Alltagspraxis“ (Rauschenbach 2007, S. 444).

Zum anderen geht es ihm um die anderen *Modalitäten des Lernens*, „also um die Wege der Kompetenzerneuerung jenseits standardisierter Lehr-Lernprozesse, [um ein] Lernen im Vollzug, [das sich] durch konkretes Handeln mit Ernstcharakter vollzieht“ (ebd., S. 445).

Schließlich geht es ihm um die Frage nach den *anderen Inhalten* der Bildung, „also um jene Dimensionen, die in den offiziellen Plänen des Bildungswesens nicht vorkommen oder zumindest an die Ränder, in die Präambeln oder auf die hinteren Seiten verbannt werden“ (ebd.).

Diese Perspektiven auf die „andere Seite der Bildung“ (Otto/Rauschenbach 2008) hat Rauschenbach dann vor allem im Hinblick auf die Entwicklung der schulischen Ganztagsangebote weiter ausgearbeitet (Rauschenbach 2015).

2 Bildung im Jugendstrafvollzug – eine Ideenskizze

Vor dem Hintergrund der bislang vorgestellten Modelle ergibt sich nun die Frage, in welcher Weise sie uns weiterhelfen beim Blick auf den Jugendstrafvollzug.

Mit dem Konzept der *Alltagsbildung* soll nach Rauschenbach (2009) der Blick über die formalisierten Bildungsangebote hinaus auf den weiten Bereich der nonformalen und informellen Bildung gerichtet werden. Dabei kommen andere Bildungsorte, andere Modalitäten des Lernens und andere Lerninhalte in den Blick. Mit Blick auf den Jugendstrafvollzug und seinen durch die Gesetzgebung vorgeschriebenen Erziehungsauftrag (Walkenhorst 2015) rücken damit andere als die geplanten und durchgeführten Bildungs- und Erziehungsangebote (Bublies 2015; Fahrnbach 2015; Reinheckel 2015; Schweder 2015) in den Blick.

Greift man Rauschenbachs Unterscheidung auf, so wäre zu prüfen, welche möglichen Lernorte außerhalb der räumlichen Grenzen des Vollzugs – etwa im Rahmen von Lockerungen, vollzugsöffnenden Maßnahmen oder offenem Vollzug (Goerdeler 2015) – denkbar und möglich sind. Auch andere Modalitäten des Lernens geraten so in den Blick, seien es im Rahmen ganzheitlicher Bildungsansätze die Entwicklung von partizipativen Formen des Lehrens und Lernens oder von „peer education“ und „kooperativem Lernen“ (Fahrnbach 2015, S. 511), sei es in der durch die Rahmenbedingungen des Vollzugs notwendigen Modifikation des pädagogischen Methodenangebots (Bierschwale 2015).

Der dritte Hinweis Rauschenbachs auf die *anderen Inhalte* im Rahmen von Alltagsbildung verweist im Kontext des Jugendstrafvollzugs auf eine eher problematische Konstellation. Im Prinzip orientiert sich der Jugendstrafvollzug, sobald den jungen Menschen Bildungsangebote gemacht werden, an mindestens zwei Curricula: Zum einen lassen sich die Jugendstrafvollzugsgesetze, insoweit sie etwas über den Erziehungsauftrag formulieren, als Curricula verstehen (Fahrnbach 2015, S. 508). Zum anderen werden durch die allgemein- oder berufsbildenden Angebote eigene Curricula in den Jugendstrafvollzug hineingetragen. Der Blick auf die Alltagsbildung hingegen verändert die Perspektive auf das alltägliche Lernen im Vollzug, den „heimlichen Lehrplan des Knasts“. Seit Goffmans (1961) Studien sind diese Formen des „Unterlebens“ in totalen Institutionen immer wieder diskutiert worden. Ob und wie dieser Form der „Alltagsbildung in Subkulturen“ auch wieder (sozial-)pädagogisch begegnet werden kann, stellt Bredlow (2015) instruktiv dar.

Mit der Orientierung am Lebenslauf als Medium der Erziehung (und Bildung) weist Luhmann (1997a) auf die Fragen der Formung des Lebenslaufs durch erzieherische und Bildungsangebote hin. Bevor jedoch erziehe-

rische und Bildungsangebote im Jugendstrafvollzug greifen, wird allein das Ereignis der Haft selbst zu einer Form innerhalb des individuellen Lebenslaufs. Und dies in doppelter Weise: Zum einen als dokumentiertes (z. B. Führungszeugnis) und zu dokumentierendes (u. U. im späteren Leben in Bewerbungsunterlagen) Ereignis, zum anderen als Zeitraum auf den im weiteren Verlauf des Lebens immer wieder zurückgegriffen werden kann. Die Frage nach der (Aus-)Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsangeboten impliziert deswegen u. a. Fragen nach der Haftkompatibilität dieser Angebote, vor allem aber Fragen nach der individuellen Passung der Angebote an die Lebensläufe der Inhaftierten (Walkenhorst 2008). Das „Entwicklungsversprechen“ (Bereswill 2015) lässt sich allerdings nur realisieren, wenn die Bildungs- und Erziehungsangebote tatsächlich individuell passgenau und lebenslaufadäquat entwickelt werden.

Bleibt noch die Frage nach Humboldts Bildungsideal. Dies scheint auf den ersten Blick für den Jugendstrafvollzug denkbar ungeeignet. Denn dort scheint doch die „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1986, S. 34) kaum möglich. Zum einen ist der Jugendstrafvollzug gerade durch Freiheitsentzug gekennzeichnet. Zum anderen sind die Aktivitäten der Strafgefangenen – insbesondere in ihrer Auseinandersetzung mit der „Welt“ – deutlich eingeschränkt. Blicke noch die „allgemeinste Wechselwirkung“. Aber auch hinsichtlich der Mannigfaltigkeit der Anregungen und Bildungsmöglichkeiten ist die Auswahl im Jugendstrafvollzug überschaubar. Was bleibt dann noch von diesem Bildungsbegriff? Während die anderen beiden Bildungsbegriffe eher Hinweise auf empirische, methodische und konzeptionelle Umsetzungsmöglichkeiten bieten, erinnert das Humboldt'sche Bildungsideal daran, dass – bildungstheoretisch – betrachtet, der junge Mensch im Strafvollzug kein „anderer Mensch“ ist, sondern dass auch für ihn gilt: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/1851, S. 9). Und mit Humboldt gilt es zu erinnern, dass diese Aufgabe für jeden Menschen eine Herausforderung darstellt, gerade unter den schwierigeren Bedingungen des Jugendstrafvollzugs.

Gleichwohl sind damit nicht alle Fragen abgearbeitet. Hinter der Auseinandersetzung mit einem für die Erziehungsmaßnahmen und Bildungsangebote tauglichen konzeptionellen Gerüst zeigen sich weitere Aufgaben: Zum einen die Klärung der Frage, welche Formen des Lehrens dieser besonderen organisationalen Rahmung und den jeweils individuellen Lebensläufen angemessen sind (vgl. Eberle 2015); zum anderen die Realisierung der Tatsache, dass Erziehung die Voraussetzungen für Bildung schafft (Winkler 2006).

Literatur

- Bereswill, M. (2015): Zwischen autoritärer Zumutung und Entwicklungsversprechen – Der Freiheitszug als tiefgreifende biographische Konflikterfahrung. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 339–354.
- Bierschwale, P. (2015): Kooperation statt Konfrontation – Sicherheit und Pädagogik im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 467–481.
- Bredlow, K.-H. (2015): Freiheit in der Unfreiheit – Subkultur als Strukturelement im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 354–371.
- Bublies, U. (2015): Innovation macht Schule – Der pädagogische Dienst als (Um-)Gestalter des Jugendstrafvollzugs. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 522–531.
- Dohmen, G. (1965): Bildung und Schule. Bd. 2: Die Entstehung des pädagogischen Bildungsbegriffs und seines Bezugs zum Schulunterricht. Weinheim.
- Eberle, H.-J. (2015): Jugendstrafvollzugs-Pädagogik und ihre Didaktik. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 558–580.
- Fahrnbach, D. (2015): Vom ganzheitlichen Bildungsansatz zur lernenden Organisation – Entwicklungsbedingungen für einen erfolgreichen Jugendstrafvollzug. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 507–521.
- Goerdeler, J. (2015): Jugendstrafvollzugsgesetze. In: Schweder, M. (Hg.), Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 180–200.
- Hörster, R. (2010): Bildung. In: Krüger, H.-H/Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Auflage. Opladen. S. 45–55.
- Humboldt, W. v. (1793): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Werke Bd. 1: 1785–1795. Hrsg. v. A. Leitzmann. Berlin 1903, S. 282–287. Zitiert nach: Tenorth, H.-E. (Hg.) (1986): Allgemeine Bildung. Weinheim und München. S. 32–38.
- Humboldt, W. v. (1809): Rechenschaftsbericht an den König. Dezember 1809. Zitiert nach: Ellwein, Th. (1985): Die deutsche Universität. Königstein. S. 116.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (1997): Vorwort. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. S. 7–9.
- Luhmann, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Luhmann, N. (1981): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 2. Frankfurt/M. S. 105–194.
- Luhmann, N. (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37. Heft 1. S. 19–40.
- Luhmann, N. (1997a): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. S. 11–29.
- Luhmann, N. (1997b): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Rauschenbach, Th. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2. Heft 4. S. 439–453.
- Rauschenbach, Th. (2009): Zukunftschance Bildung. Weinheim.
- Rauschenbach, Th. (2015): Lebensweltorientierung + Bildung = Alltagsbildung? Zumutungen und Annäherungen für die Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 13. Heft 2. S. 125–133.
- Reinheckel, S. (2015): Erziehung durch Bildung – Schulische Einrichtungen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 533–545.
- Schweder, M. (2015): Arbeitsort: Gefängnisschule – Lehren unter erschwerten Bedingungen. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 546–557.

- Thiersch, H. (2014): Bildung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 5., erw. Auflage. München. S. 206–217.
- Walkenhorst, Ph. (2008): Erziehung im Jugendstrafvollzug?! In: Benzler, S. (Hg.): Jugendstrafvollzug. Neue Gesetze – neue Perspektiven? Rehburg-Loccum. S. 69–80.
- Walkenhorst, Ph. (2015): Pädagogisches Denken und Handeln im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel. S. 482–506.
- Winkler, M. (2006) Bildung mag zwar die Antwort sein – das Problem aber ist die Erziehung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 4. Heft 2. S. 182–199.

Bildung als Anspruch

Maßnahmenangebot zwischen Vielfalt und Beschränkung

Jens Borchert

Bildung soll die Strafgefangenen neben anderen Maßnahmen dazu befähigen, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen. In den deutschen Gefängnissen werden hierfür zahlreiche Angebote bereitgehalten. Sie qualifizieren die Inhaftierten für weitere schulische oder berufliche Angebote und sollen eine Integration in den Arbeitsmarkt befördern. Problematisch stellt sich die Einordnung in die institutionellen Gegebenheiten dar, die häufig bildnerischen Aktivitäten entgegenwirken und eher auf eine Anpassung der Gefangenen an die Abläufe und die damit verbundenen Notwendigkeiten abzielen. Da Bildung aber als eine selbstverantwortete Handlung zu verstehen ist, muss der Vollzug entsprechende Angebote schaffen, die bereits intramural Eigenaktivität ermöglichen und die zugleich die Bedürfnisse der Inhaftierten berücksichtigen sowie den Erfordernissen des Arbeitslebens gerecht werden. Dies ist notwendig, um die Gefangenen und Haftentlassenen nicht dauerhaft zu Beziehern staatlicher Transferleistungen zu machen.

1 Was ist Bildung?

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 verfügt über Fachwissen und Kenntnisse und über eine bestimmte Art, dieses Wissen zu nutzen (Klika/Schubert 2013, S. 107; BMBF 2004, S. 21).

Die Ideen und Idealvorstellungen des Bildungsbegriffes führen zu heterogenen Deutungen. Materiale und formale Bildungstheorien stehen für

große Gruppen von Vorstellungen über Bildung. Materiale Theorie und Praxis von Bildung sieht das Objektive und die Werte, die sich in Kultur manifestieren. Das Objektive bestimmt das Subjektive und die Weitergabe von Bildung vollzieht sich eher in einem (hinsichtlich des Lernenden) passiven Aufnehmen von Inhalten. Der Zusammenhang zwischen der erworbenen Bildung und den individuellen Anliegen wird nicht hergestellt (Klafki 2013, S. 16). Dagegen wenden sich Vertreter_innen formaler Bildungstheorien dem lernenden Individuum zu. Das Kind oder die Lernenden mit ihren Entwicklungsstufen stehen im Fokus. Klafki weist darauf hin, dass hierbei der materiale Inhalt völlig in den Hintergrund rücken kann. Werte und Inhalte sollen gleichsam aus dem Subjekt hervorwachsen. Ellen Key und viele Reformpädagog_innen bezeichnen diese Bildung als „vom Kinde aus“ (Key 2006). Es geht dann bei Bildung ganz entschieden um Selbstbildung, wobei Fragen nach dem Inhalt der Bildungsprozesse unbeantwortet bleiben können.

Die aktuell diskutierten Bildungstheorien gehen auf die Ideen von Aufklärung und Humanismus zurück (Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 117 ff.). Das Nutzen des eigenen Verstandes setzt eine Umwelt voraus, die verstandesmäßig erkannt werden kann. Der Humanismus sah den Menschen mit seinen Potenzialen im Mittelpunkt. Ziel war die Mündigkeit des Menschen, die durch Bildung erreicht werden konnte. Die Mündigkeit ist zu verstehen als Form von Autonomie und Eigenverantwortung, die einem modernen Bildungsideal ebenso innewohnt wie den Zielvorgaben der Schulgesetze und auch der Strafvollzugsgesetze. Stets standen auch Nützlichkeitsabwägungen im Zentrum der Diskussionen, beispielsweise bei der Einführung der allgemeinen Schulpflicht. Bildung wurde und wird als eine Qualifikationsvoraussetzung für die Aufnahme weiterer Maßnahmen betrachtet und hinsichtlich ihrer Erfolge hinterfragen Akteure der Bildung regelmäßig den Nutzen und den Ertrag von Bildungsanstrengungen. Dabei steht häufig die Verwertbarkeit des erworbenen Wissens ebenso in der Kritik wie die Verwertbarkeit der gebildeten Menschen in der Berufswelt.

Allgemeinere Dispositionen von Menschen zur Bewältigung von Lebensaufgaben sind Kompetenzen. Sie werden benötigt, um Bildung zu erwerben. Hierbei sind mehrere Elemente bedeutsam: Sach- oder Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz. Kompetenzerwerb ist letztendlich das Ziel einer Pädagogik im Justizvollzug. Die Kompetenzen finden ihren Ausdruck in Lernzielen, die als Grundlage für Bildungsarrangements im Strafvollzug bedeutsam sind. Kompetenzen wie die Lernkompetenz, die Kompetenz, inhaltliches Wissen anzuwenden zu können oder soziale Kompetenzen befähigen den Einzelnen zum produktiven Umgang mit Pluralität (BMBF 2004, S. 23).

Wenn man die genannten Inhalte von Bildung ernst nimmt, können

Dimensionen entwickelt werden, die maßgeblich für erfolgreiche Bildung sind. Diese betreffen neben anderen Bereiche der Teilhabe der sich bildenden Individuen und deren Möglichkeit, Räume selbstverantwortet zu gestalten und anzueignen, Selbstwirksamkeit zu erfahren, Verhältnisse zu ändern sowie Lebensaufgaben bewältigen zu können (ebd., S. 24). Diese Dimensionen von Bildung sind besonders für sozial desintegrierte Menschen von herausgehobener Bedeutung, denn die Exklusivität des Strafvollzuges befördert den sozialen Ausschluss weiter.

Bildung im Vollzug sieht sich bereits auf dieser abstrakten Ebene mehrfachen Beschränkungen ausgesetzt. Die Bildungsansprüche des Einzelnen lassen sich nur schwer verwirklichen, wenn diese_r Einzelne in seiner_ihrer Individualität die Organisation und Abläufe zu behindern droht. Hinsichtlich der Ergebnisse eigener Bildungsprozesse kann das dadurch entstehende erhöhte Potenzial zu kritischer Infragestellung der Verhältnisse dazu führen, dass bestimmte Bildungsinhalte den Inhaftierten vorenthalten werden. Der Vollzug als Bildungseinrichtung ist zudem als geschlossene Einrichtung von vielfältigen pluralen Bildungslandschaften abgeschnitten.

Gleichwohl gelingt vor allem formale Bildung im Vollzug. Die Ergebnisse der formalen Qualifikationen sind messbar und werden in den Anstalten erhoben. Alle Daten sind in diesem Bereich positiv. Doch um über die Ebene der bloßen Qualifikation hinauszugehen, bedarf es einer Ausweitung der Bildungsmaßnahmen im nonformalen Bereich und eine Hinwendung zu dem Geschehen der informellen Bildung.

2 Lernorte

Der Ort, an dem sich Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung vollzieht, ist die Schule bzw. entsprechende Einrichtungen, deren Funktion in der Vermittlung von Wissen besteht. Die Schule leistet jedoch mehr, als ausschließlich „zu bilden. Schule erfüllt mehrere Funktionen, die Bildung in einen höchst politischen Diskurs verorten (Fend 1980; Marotzki et al. 2006, S. 39 ff.).

- *Qualifikationsfunktion*: Schule trägt zur Reproduktion des Produktionssystems der Gesellschaft bei. Sie qualifiziert die Schüler_innen für bestimmte Aufgaben und Berufe. Die Funktion hat eine große bildungsökonomische Bedeutung, da die Schule sich in ihrer Vermittlungsfunktion von den Erfordernissen des Arbeitsmarktes messen lassen muss. Studien wie PISA messen Kompetenzen von Schüler_innen auch vor dem Hintergrund der Bedingungen der Arbeitswelt und der Anwendbarkeit von Wissen.