

***Politische Bildung im Jugendstrafvollzug. Spezifika,
Themen und Definitionen – Ein Zwischenbericht***

**Jens Borchert
Diana Beyer
Maren Jütz**

Aus: Erich Marks (Hrsg.):
Prävention & Demokratieförderung
Ausgewählte Beiträge des 24. Deutschen Präventionstages
20. und 21. Mai 2019 in Berlin
Forum Verlag Godesberg GmbH 2021, Seite 147-165

978-3-96410-006-1 (Printausgabe)
978-3-96410-007-8 (eBook)

Jens Borchert, Diana Beyer, Maren Jütz

Politische Bildung im Jugendstrafvollzug Spezifika, Themen und Definitionen – Ein Zwischenbericht

1. Zur Ausgangssituation und Forschungsfragen

Politische Bildung stellt in demokratisch verfassten Gesellschaften eine Grundvoraussetzung für deren Funktionieren und die Teilhabe von Menschen an Prozessen der Willensbildung und Mitbestimmung dar (Glaser 2018: S. 17). Bei aller diagnostizierten Heterogenität von Definitionen zum Wesen und Inhalt politischer Bildung steht die Mündigkeit der Menschen im Zentrum entsprechender Maßnahmen (Ziegler 2018: S. 98). Mündigkeit wiederum ist die Grundvoraussetzung zur Wahrnehmung von politischen Rechten. Die interessengeleitete Ausübung dieser Rechte erfordert bspw. Kenntnisse über demokratische Institutionen, Prozesse der Meinungsbildung oder die Folgen eigener politischer Willensbekundung. Hierbei ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen den Zielen der politischen Bildung und den Erfordernissen des Strafvollzugs.

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 (§ 2 des bundeseinheitlichen Strafvollzugsgesetzes). Es sind jedoch spezifische kognitive, aber auch affektive Ziele zu benennen und zu verwirklichen, die auf Partizipation und Beteiligungsrechte von Individuen abzielen und auf Basis von zentralen Menschenrechten zur Urteilsbildung und Meinungsäußerungen führen sollen. Grundlegend stellt sich die Frage, in welchen Lernräumen sich politische Bildung in der Haft vollzieht und inwiefern Demokratie- und Menschenrechtsbildung im Sozialraum Gefängnis möglich ist.

Für den Vollzug liegen Daten zu unterschiedlichen Fragestellungen vor, die sich teilweise auch auf die politische Bildung beziehen. Eine Gesamtdarstellung zu Umfang, Methoden, festgestellten Schwerpunkten und speziellen Problemfeldern fehlt bislang.

Spezielle Untersuchungen thematisieren Formen von politischem und religiösem Extremismus in der Haft; die Datenlage in diesem Bereich ist jedoch unzureichend. In der aktuellen Studie der Kriminologischen Zentralstelle wird beispielsweise zusammenfassend festgehalten, „dass genaue Angaben fehlen“ (Neumann et al. 2017): Die der Meta-studie zugrundeliegenden Untersuchungen können die Zahl von radikalisierten Inhaftierten in den Haftanstalten für zahlreiche Bundesländer nicht benennen oder lediglich im unteren einstelligen Bereich definieren, was anderen ausgewerteten Daten widerspricht (ebd.).

Die aktuelle Datenlage ist somit sowohl in Bezug auf Fragen nach allgemeinen Chancen und Herausforderungen politischer Bildung im Vollzug als auch hinsichtlich spezifischer Zielgruppen unbefriedigend. Diese Situation ist mit einer Untersuchung zu allgemeinen Fragen politischer Bildung im (Jugend-)Strafvollzug nicht grundsätzlich zu ändern. Allerdings wird die vorliegende Pilotstudie zahlreiche Daten generieren, die erste Antworten auf offene Fragen geben können und weitere Studien vorbereiten.

Vor dem Hintergrund der unzureichenden Datenlagen, interessieren insbesondere grundlegende Fragen zu Angeboten und Leerstellen politischer Bildung im Strafvollzug. Um zu konkretisieren, auf welchen Ebenen politische Bildung stattfindet, werden die Lernorte der formalen, non-formalen und informellen Bildung herangezogen (Rauschenbach 2004, Rauschenbach 2007, Rauschenbach 2013). Die formale Bildung findet in einem stark organisierten Setting statt; sie ist geplant, intendiert und zielt auf ein Zertifikat am Ende des Bildungsprozesses ab. Hierbei handelt es sich bspw. um Schulunterricht, in dessen Rahmen sich alle Bestrebungen nach einem zertifizierten Abschluss richten (Rauschenbach 2004). Die non-formale Lernwelt ist ebenfalls durch einen intendierten Bildungsprozess gekennzeichnet, der durch eine außerschulische Organisation umgesetzt wird, zielt jedoch nicht auf einen zertifizierten Abschluss ab. Beispiele hierfür sind Träger von Sozialpädagogischen Bildungsangeboten oder der politischen Bildung, Vereine, Kirchen, Selbsthilfegruppen und viele andere (ebd.). Die informelle Bildung findet schließlich außerhalb jeglicher Bildungsinstitutionen statt. „Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert, d.h.

ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns“; es hängt also stark mit der Lebenswelt und sozialen Umwelt zusammen (Rauschenbach 2004).

Alle drei Lernorte, in denen politische Bildung konkret stattfinden kann, unterliegen den Rahmenbedingungen, welche die Institution Strafvollzug vorgibt. Erving Goffman bezeichnet diese als totale Institution, die den Kontakt der Insassen zur Außenwelt sowie ihre Freiheiten beschränkt (Goffman 1973). Dabei determiniert die Haftanstalt alle Bereiche des Lebens ihrer Inhaftierten. Die verschiedenen Orte, an denen man außerhalb totaler Institutionen „schläft, spielt, arbeitet – und dies mit wechselnden Partnern, unter verschiedenen Autoritäten und ohne einen umfassenden rationalen Plan“ werden in der Haftanstalt zu einem allumfassenden Rahmen zusammengeführt (Goffman 1973, S.17). Die dadurch auferlegten Gesetzmäßigkeiten werden bei der Untersuchung politischer, formaler, non-formaler und informeller Bildung ebenfalls berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Aufsatz folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Welche Spezifika, Definitionen und Themen hat politische Bildung im Strafvollzug?

Da die heranwachsenden Insassen der Vollzugsanstalten die Hauptzielgruppe politischer Bildung im Strafvollzug sind, werden diese auf einer Akteursebene ebenfalls berücksichtigt. Hinsichtlich ihrer Sozialisationsbedingungen, der Schulbildung, den sonstigen Voraussetzungen für eine Wiedereingliederung in das Erwerbsleben sowie über individuelle Belastungsfaktoren liegen für die Bundesrepublik Ergebnisse vor (Reinheckel 2015, Borchert 2016, Werner 2012). Die jugendlichen Inhaftierten sind demzufolge überproportional häufig ohne Schulabschluss, abgeschlossene Berufsausbildung und weitere formale Qualifikationen. Die Daten weisen seit Jahrzehnten und über die Grenzen der Bundesländer hinweg ähnliche Ergebnisse auf. Für die Jugendanstalt Hameln hat Bierschwale (2001) einen Anteil von 62 Prozent der Insassen ohne Schulabschluss errechnet. In der sächsischen Jugendstrafanstalt Regis-Breitingen lag der Anteil im Jahr 2009 bei fast 75 Prozent, wobei ein geringer Anteil nur auf Grundschulniveau die Schule beendete (Borchert et al. 2011). Etwa 20 Prozent der Insassen der Haftanstalten gelten als „funktionale Analphabeten“, die zu einem sinnerfassenden Lesen von Texten nicht in der Lage sind, wenn sie nicht weitere gezielte Förderung erhalten (Tjettmers/Henning 2016).

Diese individuellen Voraussetzungen beeinflussen durchzuführende Angebote. Bildungsträger müssen etwa auf Arbeitsmaterialien in einfacher Sprache zurückgreifen und didaktischen Grundlagen folgen, die sowohl dem Bildungsstand der jugendlichen Insassen entspricht als auch den Gegebenheiten der Anstalten gerecht wird.

2. Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung der politischen Bildung im Strafvollzug unter Berücksichtigung formaler, non-formaler und informeller Bildung sowie der Selbst- und Fremdeinschätzung der Inhaftierten wurde als triangulativer Prozess gestaltet. Für die erste zu untersuchende Perspektive wurden Mitarbeiter*innen der Justizvollzugsanstalten, insbesondere des Pädagogischen Dienstes befragt. Die zweite Perspektive ist die der Projektmitarbeiter*innen externer Träger, welche non-formale Angebote politischer Bildung im Strafvollzug anbieten. Die Befragung der Inhaftierten dient zur Erhebung der dritten Perspektive.

Der Zugang zum Feld wurde über die Justizministerien der Länder, die Kriminologischen Dienste sowie die jeweiligen Justizvollzugsanstalten gestaltet. In einem Anschreiben wurden diese über das Forschungsvorhaben informiert und um eine Genehmigung bzw. Teilnahme gebeten. Um einen deutschlandweiten Überblick über politische Bildung im Strafvollzug zu erhalten, wird angestrebt, Erhebungen in Haftanstalten aller 16 Bundesländer durchzuführen. Träger non-formaler Bildungsangebote in Haft wurden auf Websites der Haftanstalten oder über Demokratiprogramme der Bundesregierung recherchiert und ebenfalls über das Forschungsvorhaben informiert.

Methodisch wurde das Forschungsvorhaben sowohl mit qualitativ umgesetzt als auch quantitativen Methoden umgesetzt. Aufgrund der unzureichenden Datenlagen wurden interne und externe Mitarbeiter*innen mithilfe qualitativer leitfadengestützter Interviews befragt, um eine offene Exploration zu Feldes zu ermöglichen. Für die Befragung von Jugendlichen und Heranwachsenden im Schulkontext lagen bereits Studien vor, die jedoch den Strafvollzug unberücksichtigt ließen.¹ An die vorhandenen Erhebungsinstrumente konnte die Befragung der Inhaftierten aber anknüpfen, sodass hierfür eine quantitative Vorgehensweise gewählt wurde.

¹ Achour, S. et al. (2019), Balzter, N. et al. (2014), Lange, D. et al. (2013), Neundorf, A. et al. (2016), Persson, M (2015), Schäfer, A. (2015), Ziemes, J. et al. (2016).

Zum derzeitigen Stand der Untersuchung wurden bis einschließlich Mai 2019 Haftanstalten in 13 Bundesländern in die Erhebung einbezogen. In jedem Bundesland konnten Interviews mit Bediensteten geführt werden. Fragebögen der Inhaftierten liegen derzeit für neun Bundesländer vor. Zudem wurden die Perspektiven von Expert*innen aus dem Feld der politischen Bildung im Strafvollzug einbezogen. Hierbei handelt es sich um Mitarbeiter*innen externer Projekte. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der bisher erhobenen Daten.

Bundesland	Leitfadeninterview interne Mitarbeiter*innen	Leitfadeninterview externe Mitarbeiter*innen	Fragebogen Jugendstrafgefangene
Baden-Württemberg	offen	offen	offen
Bayern	4 Interviews	1 Interview	92 Fragebögen
Berlin	2 Interviews	2 Interviews	
Brandenburg	2 Interviews	offen	29 Fragebögen
Bremen	2 Interviews	offen	08 Fragebögen
Hamburg	3 Interviews	offen	14 Fragebögen
Hessen	2 Interviews	offen	
Mecklenburg-Vorpommern	3 Interviews	offen	offen
Niedersachsen	2 Interviews (schriftl.)		35 Fragebögen
Nordrhein-Westfalen	3 Interviews	2 Interviews	67 Fragebögen
Rheinland-Pfalz	offen	offen	offen
Saarland	1 Interview	offen	offen
Sachsen	1 Interview	offen	37 Fragebögen
Sachsen-Anhalt	1 Interview	2 Interviews	40 Fragebögen
Schleswig-Holstein	1 Interview	offen	11 Fragebögen
Thüringen	offen	offen	offen
Summe	27 Interviews	7 Interviews	333 Fragebögen

Tabelle 1: Erhobene Daten bis einschließlich Mai 2019

Die Auswertung der Leitfadeninterviews erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Ziel ist es, ein Kategoriensystem zu bilden, in dem die zentralen Aussagen der Interviews zusammengefasst sind. Die Analyse erfolgt softwaregestützt mit dem Programm MAXQDA. Die Daten aus den Fragebögen werden mittels deskriptiver statistischer Methoden ausgewertet. Als Software hierfür wurde das Statistikprogramm SPSS genutzt. Bis einschließlich Mai 2019 konnten 333 Inhaftierte in neun Bundesländern befragt werden. Ausgehend von einer Gesamtzahl von Jugendstrafgefangenen in Deutschland von 3.352 männlichen Insassen² konnte annähernd jeder zehnte Jugendliche befragt werden. 32 Prozent der Inhaftierten wurden in Anstalten der neuen Bundesländer befragt.

² <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/158317/umfrage/gefangene-und-verwaehrte-in-deutschland-nach-art-des-vollzugs/> [02.08.2019, 13:50].

3. Ergebnisse

Eine erste Auswertung der vorliegenden qualitativen und quantitativen Daten zeigt, dass politische Bildung auf vielfältige Weise definiert werden kann. Zunächst werden im ersten Teil verschiedene Definitionsansätze und Themen politischer Bildung im Strafvollzug dargestellt. Dabei sind auch die Lernorte der formalen, non-formalen und informellen Bildung zu berücksichtigen, in denen politische Bildung eine konkrete Umsetzung findet. Im zweiten Teil werden erste Erkenntnisse über die Einschätzung der Inhaftierten durch interne und externe Mitarbeiter*innen sowie über die Selbsteinschätzung der Inhaftierten im Hinblick auf politische Bildung beschrieben.

3.1 Politische Bildung, formale, non-formale und informelle Lernwelten in Haft

Politische Bildung wird zunächst auf einer abstrakten Ebene betrachtet. Dabei werden die Daten der internen Mitarbeiter*innen, der Träger externer Projekte sowie der Inhaftierten im Hinblick auf Definitionen und Themen politischer Bildung untersucht.

Politische Bildung – Definitionen und Themen

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, wie politische Bildung von den drei Befragtengruppen definiert wird und welche Spezifika im Hinblick auf die Institution der Vollzugsanstalt vorliegen.

Die internen Mitarbeiter*innen als Vertreter*innen des formalen schulischen Bereiches in der Haft sehen politische Bildung eher auf einer Wissensebene als auf einer Handlungsebene, wobei sich die subjektiven Theorien über Politik als heterogen erweisen. Die Spannweite der Beschreibung dessen, was politische Bildung ausmacht, reicht von dem, „was in den Nachrichten zu hören ist“, bis hin zu verschiedenen Formen des Zusammenlebens, wie bspw. dem Leben in der Familie. Außerdem wird politische Bildung auch im Hinblick auf affektive Fähigkeiten, wie dem Nachempfinden von Emotionen wie Trauer und Schmerz angesichts von Ereignissen, beschrieben. Themen politischer Bildung in der Haft sind die Verfassung, Wahlen und politische Meinungsbildung in Parteien. Jedoch sei grundsätzlich alles thematisierbar, insbesondere die tagesaktuellen Geschehnisse. Als besonders relevant werden Fragen sozialer Spannungen, der Nahost-Konflikt und der Nationalsozialismus genannt. Doch auch die individuelle Lebenswelt der Inhaftierten biete vielfältige Diskussionsmöglichkeiten:

Fragen von Zivilcourage oder dem Umgang der Geschlechter miteinander seien Themenfelder politischer Bildung. Insgesamt wurden 55 Themen benannt, die letztlich die Hypothese zulassen, dass politische Bildung bei aller formalen Engführung durchaus thematisch weit gedacht wird. Dabei kann prinzipiell alles Gegenstand politischer Bildung werden, sofern es und entsprechend kontextualisiert wird. Auch Fragen in Naturwissenschaften können vor einem politischen oder tagesakturellen Hintergrund besprochen werden.

Die externen Träger, die in Haft non-formale Bildung in Form von Projekten anbieten, beschreiben politische Bildung als demokratische Erziehung, die darauf abzielt, soziale Fähigkeiten zu stärken, die Urteilsbildung und Diskussionskultur zu fördern sowie zur politischen Partizipation zu befähigen. Dies geschieht mit dem Ziel, die Inhaftierten zu befähigen, freidenkende mündige Menschen zu werden. Die kognitive Ebene steht dabei im Hintergrund. Außerdem wird bis auf wenige Ausnahmen gegenüber den Inhaftierten nicht artikuliert, dass es sich bei den Projekten um politische Bildung handelt. Als Anknüpfungspunkt dient vielmehr die Lebenswelt der Inhaftierten, die gleichzeitig wichtige Themen, wie das Leben in der Haft, Identität, Religion oder Männlichkeit bereitstellt. Darüber hinaus kommen politische Inhalte zur Sprache, welche von den Inhaftierten selbst und nicht von den Projektmitarbeitern gesetzt werden, wie bspw. Flucht und Asyl, der Nahost-Konflikt oder der Bürgerkrieg in Syrien. Auch bei diesen politischen Themen lässt sich ein Lebensweltbezug vermuten. Darüber hinaus können Medien als Quelle der informellen Bildung zur Themensetzung beitragen.

Die Inhaftierten wurden mittels einer offen gestellten Frage nach ihrem Verständnis über politische Bildung befragt. Die Mehrheit der Inhaftierten definiert politische Bildung auf einer wissensorientierten Ebene. Damit sind insbesondere die Kenntnis über das aktuelle politische Geschehen in Deutschland, Europa und der Welt (von 31 Prozent der Fälle genannt) sowie aber auch das Faktenwissen über das politische System, die Parteien sowie Politiker gemeint (von 17 Prozent der Fälle genannt). Dies deckt sich mit den Aussagen der internen Mitarbeiter*innen, die politische Bildung oft als eine kognitive Dimension beschreiben. Dagegen zeigt sich, dass die externen Träger politische Bildung vielmehr als Befähigung zum demokratischen Miteinander definieren. Der kognitive Ansatz dürfe hierbei nicht im Vordergrund stehen, sondern vielmehr die methodische und inhaltliche Anknüpfung an die Lebenswelt der Inhaftierten. Hier lässt sich die Hypothese

aufstellen, dass die Inhaftierten politische Bildung am ehesten als etwas im (Politik-)Unterricht Vermitteltes wahrnehmen und deshalb die kognitive Dimension als zentrales Element politischer Bildung sehen. Die durch die externen Träger angebotenen Projekte werden dagegen scheinbar nicht als politische Bildung wahrgenommen, was sich wiederum mit deren Beschreibung als vordergründige Vermittlung sozialer Fähigkeiten und des demokratischen Miteinanders deckt.

Diese Darstellungen machen deutlich, dass politische Bildung mit den drei Lernorten der formalen, non-formalen und informellen Bildung eng verknüpft ist. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der zentralen Ergebnisse. Dabei wird politische Bildung auf einem abstrakten Niveau mitsamt den Lernorten der formalen, non-formalen und informellen Bildung, in denen diese eine konkrete Umsetzung findet, dargestellt.

<h2 style="text-align: center;">Politische Bildung</h2> <p style="text-align: center;">Integration in demokratische Gesellschaft, Stärkung der Demokratie, Prozess der Sozialisation, Mündigkeit, Wissen, Interesse für politische Themen, politische Partizipation</p>		
<p style="text-align: center;">Formale Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schule im Gefängnis - Zuweisung zur Teilnahme aufgrund festgestelltem Bedarf (z.B. fehlender Schulabschluss) - punktgenaue Vorbereitung auf die Abschlussprüfung - verschiedene Methoden, Frontalunterricht, Mediensatz, Diskussionen 	<p style="text-align: center;">Non-formale Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisierte außer-schulische Bildung - freiwillige Teilnahme an Projekten interner und externer Anbieter - Sensibilisierung, Prävention, Umdenken, Struktur geben, Pflichtbewusstsein stärken - Heterogene Methoden aus verschiedenen Bereichen (Sport, Kultur, Theater, Spiel) mit hohem Lebensweltbezug und niedrigschwelligem Ansatz 	<p style="text-align: center;">Informelle Bildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informelle Teilnahme an subkulturellen Aktivitäten und individuelle Mediennutzung - Permanente, nicht zielgerichtete Aktivität - Zeitung lesen, Fernsehen, Nutzung von Internet - Ausgeprägte Gefängnis-Subkultur

Tabelle 2: Politische Bildung als formale, non-formale und informelle Bildung

Formale Bildung

Die Angebote politischer Bildung werden von den internen Mitarbeiter*innen vor allem in formalen schulischen Maßnahmen gesehen. Je nach Bundesland heißen die Fächer unterschiedlich (z.B. Gemeinschaftskunde oder Ethik). Zudem eignen sich auch andere Unterrichtsfächer gut, um politische Inhalte zu transportieren, hier wurden insbe-

sondere Geschichte und Geographie benannt. Ein eigenständiges Fach „Politik“ oder „Politische Bildung“ existiert im Vollzug nicht. Inhalte sind meist die im Lehrplan verzeichneten Themen (Föderalismus, Wahlen, Gewaltenteilung usw.). Teilweise versuchen die befragten Pädagog*innen aber auch, über die Vermittlung kognitiven Wissens hinauszugehen und beispielsweise demokratische Entscheidungen anzuregen, soweit dies im Rahmen des Unterrichts möglich ist. Durch solche exemplarischen Lehrformen sollen Beteiligungsrechte konkretisiert werden. Die Wirkung dieses Unterrichts wird durchaus kritisch betrachtet: Die Lehrer*innen bemängelten insbesondere zwei Bedingungen: zum einen die fehlende Zeit für politische Bildung in den abschlussbezogenen Kursen und zum anderen den oftmals geringen Lebensweltbezug abstrakter Wissensvermittlung. So fehlten geeignete Materialien, die fachlich und inhaltlich richtig, verständlich und der Zielgruppe angepasst seien.

Die externen Träger können zur formalen Bildung ausschließlich eine Fremdeinschätzung geben, die wiederum in Abgrenzung zur eigenen Tätigkeit betrachtet wird. Sie beschreiben, dass der Schulunterricht im Hinblick auf Politik eher unzureichend ist. Dies wird allerdings nicht auf Fähigkeiten der Lehrenden zurückgeführt, sondern auf die Rahmenbedingungen, welche die formale Bildung vorgibt. So konstatieren die Befragten externer Projekte, dass im Schulunterricht eine geringere thematische Flexibilität und zu wenig Zeit für vertiefende Gespräche zu politischen Themen vorhanden ist. Die Mitarbeiter*innen externer Träger dagegen seien relativ frei in der Umsetzung ihrer Projekte. Sie hätten demnach die Möglichkeit, stärker auf die Interessen und die Lebenswelt der Inhaftierten einzugehen und auch tiefgreifende Diskussionen zu diesen zu führen.

Aus der Sicht der Inhaftierten lässt sich keine qualitative Beschreibung der formalen Bildung geben. Allerdings zeigt die statistische Analyse, dass der Schulunterricht eine wichtige Informationsquelle für politischen Themen für diese darstellt (von 39 Prozent der Fälle genannt).

Non-formale Bildung

Ergänzend zum Schulunterricht bieten die Haftanstalten auch eigene non-formale außerschulische Projekte an. Diese unterscheiden sich von Anstalt zu Anstalt. Die Beschreibung der non-formalen Bildungsangebote durch die internen Mitarbeiter*innen muss als Fremdeinschätzung betrachtet werden, die in Abgrenzung zum Schulunterricht geschieht. Genannt wurden zahlreiche Maßnahmen, die auch politi-

sche Inhalte aufweisen. Dies sind unter anderem Projekte, die sich mit Gewalt- und Radikalisierungsprävention sowie der Stärkung sozialer Kompetenzen befassen. Hier kann ein weiteres Verständnis von Politik vermutet werden, da beispielsweise die Fähigkeit, persönliche Streitigkeiten sozial verträglich und gewaltlos auszutragen, durchaus auf allgemeine Grundsätze demokratischen Handelns verweist. Einzelne Angebote wurden namentlich erwähnt (Wanderausstellung des Anne Frank Zentrums³, ReStart⁴), andere wurden eher allgemein unter „Projekten“ subsumiert oder als „irgendwelche Programme“ bezeichnet. Offensichtlich ist der Kontakt zwischen den internen und den externen Mitarbeiter*innen je unterschiedlich, eventuell aber auch deren Haltung zu externen Angeboten. Manchmal werden externe Projekte nicht als politische Bildung wahrgenommen, wenn diese Inhalte nicht explizit benannt sind.

Externe Angebote sind oftmals mit einem erheblichen Aufwand für (teilweise einzelne) Bedienstete verbunden, die für die Planung, Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Projekte zuständig sind. Da mehrfach ein erheblicher Personalmangel konstatiert wurde, muss diese Arbeitszeit zusätzlich erbracht werden. Dennoch werden einzelne Projekte hervorgehoben und als wirkungsvoll bezeichnet. Der Modus der non-formalen Angebote unterscheidet sich deutlich von den formalen schulischen Maßnahmen. Während dort häufig unterrichtet und eher gesprochen als gehandelt wird, nehmen die Pädagog*innen die non-formalen Projekte deutlich heterogener hinsichtlich der Methodik wahr. Die Ausbildung von Peer Guides wird als eine besonders gelungene Variante bezeichnet, die herkömmliche Unterrichtsstruktur aufzubrechen. Solche Peer Guides sind Inhaftierte, die durch die externen Mitarbeiter*innen thematisch und methodisch geschult worden sind und nun selbst bestimmte Inhalte moderieren. Insgesamt erscheinen die Projekte zugleich niedrigschwelliger (auf der Ebene der Forderungen) und komplexer (auf der Ebene der Einbindung der gesamten Persönlichkeit). Generell wird den Projekten ein positiver Effekt bescheinigt, beispielsweise, dass ein Umdenken einsetzt. Hinterfragt wird, ob hierbei von nachhaltigen Prozessen ausgegangen werden könne.

Die externen Träger beschreiben ihre Arbeit als unentbehrlich für die Resozialisierung der Gefangenen. Die benannten Ziele sind die Fähigkeiten zur Konfliktlösung, zur Akzeptanz anderer Meinungen

³ Wanderausstellung „Lasst mich ich selbst sein“ des Anne Frank Zentrums in Berlin

⁴ Projekt von MIND prevention (Mansour-Initiative für Demokratieförderung und Extremismusprävention)

und Kulturen sowie die Stärkung persönlicher Fähigkeiten. Die beschriebenen Methoden und Inhalte sind vielfältig. So werden unter anderem die Theaterpädagogik, Rollenspiele, Musik und Filme genutzt. Inhaltlich werden beispielsweise das tagesaktuelle Geschehen, Themen der sozialen Herkunft oder die Haftsituation besprochen. Von zentraler Bedeutung ist, dass diese sich an der Lebenswelt der Inhaftierten orientieren. Die Befragten sehen allerdings auch Probleme bei der Durchführung ihrer Projekte in den Haftanstalten. Sie beschreiben, dass sie häufig mit Vorurteilen seitens der Anstalten konfrontiert werden, die allerdings im Laufe der Zeit und mit sichtbarem Erfolg ihrer Arbeit abgebaut werden. Des Weiteren werden der zeitliche Rahmen und die Projekthaftigkeit der Angebote als problematisch wahrgenommen, da so eine dauerhafte und nachhaltige Durchführung der Projekte erschwert wird.

Die Inhaftierten wurden ebenfalls nach Projekten in Haft gefragt. Insgesamt gaben 39 Prozent an, schon einmal an einem Projekt in Haft teilgenommen zu haben. Bei diesen handelte es sich um eine breite Auswahl aus den Bereichen Kultur, Sport, Theater, Kunst, Kochen oder Musik. Einige Projekte wurden, wie schon bei den internen Mitarbeiter*innen, namentlich genannt, bspw. die Ausstellung des Anne Frank Zentrums oder ReStart. Derartige Projekte tragen zur Stärkung der sozialen Fähigkeiten bei und vermitteln ein demokratisches Miteinander. Hier zeigt sich nochmals der besondere Charakter der non-formalen Bildung, die sich nicht auf die Wissensvermittlung konzentriert, sondern politische Bildung auf einem sehr viel niedrigschwelleren Niveau betreiben.

Informelle Bildung

Die informellen Prozesse im Vollzug sind nur schwer abzubilden, da sie nicht planbar oder institutionell organisiert sind. Somit folgt informelle Bildung nicht den regulierenden Gesetzmäßigkeiten der Haftanstalt, sondern erfolgt beiläufig. Solche Vorgänge können aber neben subkulturellen Aktivitäten außerhalb formaler und non-formaler Bildung auch als informelle Prozesse während des Unterrichts oder externer Projekte stattfinden.

Die befragten internen Mitarbeiter*innen nutzen die Möglichkeit, Dinge „nebenbei“ anzusprechen. Hier sind es vor allem tagesaktuelle Geschehnisse der Politik oder aus der Anstalt, die genutzt werden. Der Kontakt gehe eher von den Mitarbeiter*innen selbst aus. Als wichtig wird eine gute Beziehung zu den Jugendlichen erachtet. Diese Formen

des beiläufigen Wissenserwerbs erfordern ein besonderes Engagement der Mitarbeiter*innen, da diese ein Interesse an den Problemen der Jugendlichen haben müssen. Themen hierbei sind religiöse Praxen, über die man ins Gespräch kommt, und gruppenspezifische Prozesse, die thematisiert werden. Ein weiterer Punkt informeller Bildung ist die Mediennutzung durch die Inhaftierten. Die Mitarbeiter*innen beschreiben, dass ihre Schüler*innen durchaus medial präsente Themen ansprechen und auf diese Weise, unter Berücksichtigung der Interessen der Inhaftierten, informelle Bildung im formalen Rahmen aufgearbeitet werden kann.

Aus der Sicht der externen Träger nehmen informelle Prozesse auch einen Teil ihrer Arbeit ein. Wie bereits von den internen Mitarbeiter*innen beschrieben, wird auch dabei besonders die Bedeutung der Medien hervorgehoben, aus denen Inhaftierte eigene Interessen ableiten, die wiederum in den Projekten zum Tragen kommen.

Die Befragung der Inhaftierten zeigt ebenfalls, dass die informelle politische Bildung in der Haftanstalt von Bedeutung ist. So können anhand der Informationsquellen, welche genutzt werden, um sich über politische Themen zu informieren, eine Reihe von Medien sowie die Auseinandersetzung mit Freunden und Mithäftlingen identifiziert werden. Die am häufigsten angegebene Informationsquelle ist das Fernsehen (in 90 Prozent der Fälle genannt). Dies ist nicht zuletzt den Bedingungen geschuldet, welche die Haftanstalt vorgibt. Beispielsweise ist der Zugang zum Internet nicht gegeben, sodass dieses als Informationsquelle wegfällt, während ein Fernseher von jedem Inhaftierten gemietet werden kann. Hieraus lässt sich ableiten, dass Inhaftierte insbesondere tagesaktuelle Themen kennen und diese wiederum im Unterricht zur Sprache bringen, wie es bereits bei der Perspektive der internen Mitarbeiter*innen beschrieben wurde.

Informelle Bildungsprozesse werden also von allen Befragtengruppen in Form von Medien berücksichtigt. Dies ist möglich, da auf diese Weise zustande kommende Interessen im Schulunterricht oder in externen Projekten aufgearbeitet werden. Welche subkulturellen Aktivitäten darüber hinaus die politische Bildung der Inhaftierten beeinflussen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da die Studie keinen Einblick in die verborgenen Gesetzmäßigkeiten informeller Prozesse zwischen den Inhaftierten, welche nicht den Regeln der Haftanstalt unterliegen, geben kann.

3.2 „Die Jungs“ – Selbst- und Fremdeinschätzung der Inhaftierten

Die Selbst- und Fremdeinschätzung der „Jungs“, wie die Inhaftierten von den internen Mitarbeiter*innen häufig bezeichnet werden, wird im Folgenden anhand des politischen Wissens und des Interesses an Politik dargestellt, da diese Schwerpunkte zum aktuellen Stand der Untersuchung bereits ausgewertet wurden. Außerdem schließt der Fokus auf diese beiden Konstrukte an die zuvor beschriebene Definition politischer Bildung als etwas eher Wissensorientiertes an. Das Interesse an Politik bezieht zusätzlich die affektive Dimension mit ein.

Die internen Mitarbeiter*innen beschreiben die Inhaftierten häufig als defizitär. Sie haben demnach einen geringen Bildungsstand und von Politik „keine Ahnung“. Auf dieser Grundlage sei es schwierig, auf demokratische Weise zu politischen Urteilen zu kommen oder entsprechende Diskussionen zu führen. Außerdem seien die Inhaftierten politisch wenig interessiert.

Die Aussagen externer Träger ergänzen diese Sichtweise. Auch sie schreiben den Inhaftierten einen geringen Bildungsstand sowie ein geringes Wissen über Politik zu. Im Unterschied zu den internen Mitarbeiter*innen wird das Wissen hier allerdings weniger mit den Fähigkeiten zur Urteilsbildung und Diskussion in Verbindung gebracht. Vielmehr beschreiben die externen Mitarbeiter*innen, dass schlichtweg das Wissen über das demokratische politische System fehle und somit auch Wissen über Möglichkeiten der Teilhabe. Die Inhaftierten seien demnach durchaus „fit“, aber durch das System gefallen. Darüber hinaus nehmen die externen Träger durchaus Interesse der Inhaftierten an politischen Themen wahr. Diese seien motiviert, begeisterungsfähig, aufgeschlossen und hätten „Bock zu diskutieren“.

Betrachtet man die Selbsteinschätzung der Inhaftierten über ihr politisches Wissen und Interesse, zeigt sich, dass ein Großteil der Heranwachsenden sich selbst als mit mittelmäßig bis wenig Wissen und Interesse im Hinblick auf Politik ausgestattet einschätzt (s. Abbildung 1).

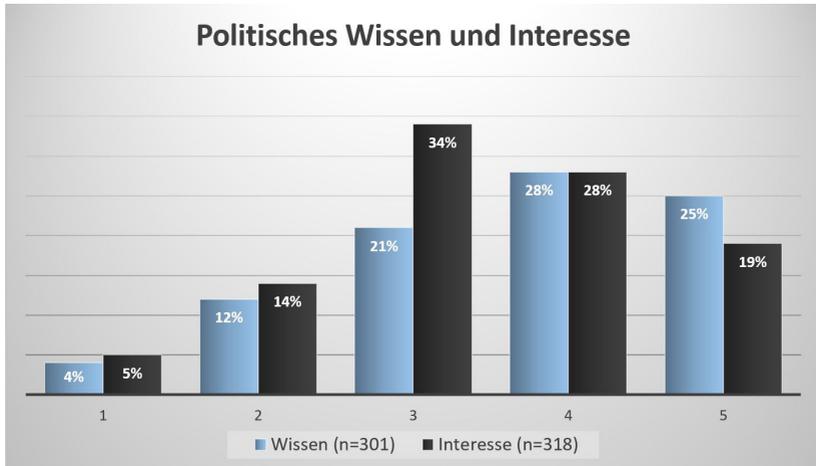


Abbildung 1: Selbsteinschätzung der Inhaftierten zum politischen Wissen und Interesse von 1 „Sehr hoch“ bis 5 „Sehr niedrig“

Das politische Wissen kann subjektiv mit verschiedenen Bedeutungen aufgeladen sein. Die zuvor beschriebene Definition politischer Bildung zeigt aber, dass die Inhaftierten diese am ehesten als Kenntnis über das politische Geschehen in Deutschland, Europa und der Welt sowie über das politische System, Parteien und Politiker wahrnehmen. Demnach kann das als gering angegebene Wissen im Hinblick auf aktuelle politische Ereignisse sowie Fachwissen über das politische System interpretiert werden. Über diese wissen die Inhaftierten nach eigener Einschätzung wenig, was sich mit den Aussagen der internen und externen Mitarbeiter*innen deckt.

Das politische Wissen steht darüber hinaus in einem starken positiven Zusammenhang mit dem Interesse an Politik ($r=0,6$; $p<0,01$). Schätzt sich ein Befragter als mit mehr Wissen ausgestattet ein, so gibt er auch an, ein höheres Interesse an Politik zu haben. Umgekehrt gilt dieser Zusammenhang ebenfalls.

Daraus lässt sich schließen, dass bei einer politischen Bildungsarbeit Interessen der Inhaftierten einbezogen werden sollten, um auch das Wissen über Politik zu steigern. Umgekehrt kann bisheriges Wissen, bspw. in Form von Erfahrungen mit dem politischen System, als Anknüpfungspunkt genutzt werden, um Interesse für politische Themen herzustellen. Bezieht man diese Ergebnisse auf die Aussagen der Leitfadenterviews, ergibt sich ein schlüssiges Gesamtbild. Die externen

Träger haben die Inhaftierten als interessiert, motiviert und aufgeschlossen beschrieben. Diese Wahrnehmung kann darauf zurückzuführen sein, dass in ihren Projekten der Wissensaspekt im Hintergrund steht und stattdessen an die Lebenswelt der Heranwachsenden angeknüpft wird, was bisherige Erfahrungen mit Politik, aber auch Interessen beinhalten kann. Die Sicht der internen Mitarbeiter*innen zielt dagegen eher auf die kognitive Dimension, was auch die Themensetzung beeinflusst. Dies lässt sich auf die von ihnen primär durchgeführte formale Bildung zurückführen, die auf einen Abschluss hinarbeitet und entsprechend bei der Themensetzung durch die Inhaftierten und deren Interessen weniger frei ist.

4. Fazit und Ausblick

Die Auswertung erster Ergebnisse zeigt, dass politische Bildung aus der haftinternen Perspektive, also von den internen Mitarbeiter*innen und den Inhaftierten, eher auf einer wissensorientierten Ebene wahrgenommen wird. Die Beschreibung politischer Bildung durch externe Träger stellt dagegen weniger die kognitive Dimension, sondern vielmehr das niedrigschwellige und lebensweltbezogene demokratische Miteinander in den Vordergrund. Die Arbeit in externen Projekten wird nicht explizit als politische Bildung beworben, was dazu führen kann, dass diese z.B. von den Inhaftierten auch nicht als solche wahrgenommen wird. Politik erscheint als etwas im Schulunterricht verhaftetes. Die Inhaftierten begreifen diesen als wichtige Informationsquelle für politische Bildung. Allerdings zeigt sich auch, dass das Interesse an Politik, insbesondere auf der wissensorientierten Ebene, bei den Inhaftierten gering ist, was sowohl von diesen selbst, als auch von den internen Mitarbeiter*innen angegeben wird. Neben dem dabei vorherrschenden Fokus auf die kognitive Dimension, spielen auch die Rahmenbedingungen, welche die Haftanstalt vorgibt, eine wichtige Rolle. So lässt sich vermuten, dass das politische Interesse hinter den Sorgen um die Haftsituation zurücksteht.

Informelle Prozesse kommen sowohl im formalen als auch im non-formalen Rahmen vor. Diese werden von den internen und externen Mitarbeiter*innen als relevant für politische Bildung beschrieben. Hier werden insbesondere Medien für die Hervorbringung interessanter Themen genannt. Die darin auftauchenden politischen Inhalte werden dann im Unterricht oder in Projekten bearbeitet. Hier zeigt sich wiederum der Ansatzpunkt, dass auf der Grundlage von einmal entstandenem Interesse, sei es durch informelle, non-formale oder formale Bildung, politisches Wissen gesteigert und damit politische Bildung verbessert werden kann.

Spezifika, Definitionen und Themen politischer Bildung im Strafvollzug lassen sich nun in Anlehnung an Achim Schröder (2013) skizzieren. Dieser beschreibt politische Bildung als Unterstützung und Förderung von selbstständigem Handeln, welches mithilfe pädagogisch reflektierter Angebote erreicht werden soll; das Ziel ist es, sich mit dem demokratischen Gemeinwesen zu beschäftigen, sich politisch selbst zu verorten und Zusammenhänge herstellen zu können.

Ein Spezifikum des Strafvollzugs ist, dass aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen selbstständiges Handeln für die Inhaftierten nur eingeschränkt möglich ist. Hier offenbart sich ein Dilemma der politischen Bildung im Strafvollzug. Einerseits ist es ein Ziel, die Heranwachsenden auf ein mündiges Leben in Freiheit vorzubereiten, andererseits beschränken aber die hierarchischen Strukturen die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Inhaftierten. Die formale Bildung unterliegt diesen institutionellen Bedingungen, schafft aber im Unterricht kleine Sequenzen demokratischen Austausches, sofern der zeitliche Rahmen ausreicht, um Themen zu diskutieren, die für die Inhaftierten interessant sind. Dagegen hebt die non-formale Bildung die Bedingungen des Strafvollzugs teilweise auf. Da Mitarbeiter*innen der externen Träger nicht zum Sanktionssystem gehören, wird in den Projekten Aneignungsraum eröffnet, in dem sich die Inhaftierten relativ frei bewegen können. Auf diese Weise werden das selbstständige Fällen eines politischen Urteils sowie der demokratische Austausch miteinander ermöglicht. In Anknüpfung an die Interessen der Inhaftierten, können hier weiterhin Informationen über politische Sachverhalte gegeben werden, die wiederum das Verstehen von Zusammenhängen fördern. Im Hinblick auf die informelle Bildung zeigen sich neben der Mediennutzung, die formal oder non-formal aufgearbeitet werden kann, auch erhebliche subkulturelle Aktivitäten. Diese entstehen, da die geschlossene Einrichtung den Heranwachsenden die Identität eines Inhaftierten zuschreibt und jeden Lebensbereich kontrolliert. Eine individuelle Identität kann nur in Form subkultureller Aktivitäten zurückerlangt werden. Diese bleiben allerdings oft im Verborgenen, sodass dieser Lernraum für die politische Bildung weitgehend verschlossen bleibt.

Auch die Themen, welche die Heranwachsenden für sich als wichtig erachten, sind eng an die Situation des Inhaftiertseins gekoppelt. So zeigen sich in erster Linie konkrete persönliche Sorgen, wie die Entlassung, die Zukunft nach der Haft sowie der Kontakt zur Familie, als relevante Themen für die Inhaftierten. Insbesondere die ersehnte Ent-

lassung stellt gleichzeitig einen Unsicherheitsfaktor dar. Die Haftsituation wird einerseits als belastend erlebt, andererseits bietet sie aber auch eine Stabilität, welche außerhalb der Haft nicht mehr gegeben ist. Daran knüpft die non-formale Bildung an und bezieht neben etwaigen politischen Interessen verstärkt die persönlichen Zukunftssorgen mit ein. Ziel ist es, die sozialen Fähigkeiten der Inhaftierten zu stärken und für sie einen Raum zu eröffnen, der es ihnen ermöglicht, sich als Teil der Gesellschaft zu erleben.

Insgesamt ist die Definition der politischen Bildung sehr breit gefächert. Im Strafvollzug hat sie ihren Kern in der Vermittlung von Wissen (formale Bildung) und eines demokratischen Miteinanders, welche die eigene Urteilsbildung, den gewaltfreien Austausch mit anderen sowie partizipative Elemente umfasst (non-formale Bildung). Dabei ist für den Lernerfolg der Lebensweltbezug unverzichtbar, der häufig die Situation in der Haft sowie die Zukunft nach der Entlassung betrifft.

Politische Bildung im Strafvollzug greift also die Spezifika und Themen, welche durch den institutionellen Rahmen geprägt werden, auf. Insbesondere die Arbeit mit Gegebenheiten, die nach der Haft relevant werden, kann zur erfolgreichen Resozialisierung eines Inhaftierten beitragen. Inwieweit ein Heranwachsender, der politische Bildung erhalten hat, tatsächlich ein straffreies Leben führen kann, bleibt allerdings offen. Hierzu sind weitere Studien nötig. Im Zuge der vorliegenden Untersuchung werden bei der weiteren Auswertung neben wissens- und interessenorientierten Parametern auch Einstellungen und partizipative Elemente mit einbezogen. Außerdem zielt die weitere Datenerhebung darauf ab, alle Bundesländer in die Untersuchung einzubeziehen, um letztlich ein umfassendes Bild zeichnen zu können. Dies ist insbesondere deshalb relevant, weil die Regelung des Strafvollzugs sowie der politischen Bildung den jeweiligen Ländern obliegt und somit Differenzen aufzeigen kann. Darüber hinaus sollen weibliche Jugendstrafgefangene berücksichtigt werden, um auch hier mögliche Spezifika herausarbeiten zu können.

Literatur

- Achour, S. / Wagner, S. (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Berlin.
- Balzter, N. / Yan R. / Schröder, A. (2014): Wie politische Bildung wirkt. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Frankfurt a.M.
- Bierschwale, P. (2001): Wohin treibt es den Justizvollzug? In: Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug [Hg.]: Justizvollzug und Pädagogik. Herbolzheim, S. 106 – 132.
- Borchert, J. (2016): Pädagogik im Strafvollzug. Weinheim.
- Borchert, J./Böttcher, S./Schweder, M. (2011): Berufliche Bildungsmaßnahmen im Jugendstrafvollzug. In: Baabe-Meijer, S. et al.: Hochschultage berufliche Bildung.
- Glaser, A. (2018): Politische Bildung und politische Rechte: Wechselbeziehungen aus staatsrechtlicher Sicht. In: Ziegler, B. et al. [Hg.]: Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden.
- Goffman, E. (1973): Asyle. Frankfurt/Main.
- Lange, D. / Onken, H. / Korn, T. (2013): Politikunterricht im Fokus. Politische Bildung und Partizipation von Jugendlichen. Bonn.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1 (2), Art. 20. <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [12.08.2019].
- Neundorf, A. / Niemi R. G. / Smets, K. (2016): The Compensation Effect of Civic Education on Political Engagement: How Civics Classes Make Up for Missing Parental Socialization. New York.
- Neumann, A. et al. (2017): Extremismus und Justizvollzug. Wiesbaden.
- Persson, M. (2015): Classroom Climate and Political Learning: Findings from Swedish Panel Study and Comparative Data. In: Political Psychology, 36 (5), S. 587–601.
- Rauschenbach, T. (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter – Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung [Hg.]: Bildungsreform, Band 6.
- Rauschenbach, T. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (4), S. 439-453.
- Rauschenbach, T. (2013): Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung?p=all> [12.08.2019, 12:01].

- Reinheckel, S. (2015): Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland – eine empirische Studie. Berlin.
- Schäfer, A. (2015): Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet. Frankfurt a. M.
- Schröder, A. (2013): Politische Jugendbildung. In: Hafener, B. [Hg.]: Handbuch außerschulische Jugendbildung: Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach.
- Tjettmers, T./Henning, T. (2016): Grundbildung im Strafvollzug. Bielefeld.
- Werner, J. (2012): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Frankfurt/Main.
- Ziegler, B. (2018): Legitimationsfiguren der politischen Bildung. In: Ziegler, B. et al. [Hg.]: Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden.
- Ziemes, J. F. / Jasper, J. (2016): Gruppenbezogene Einstellungen. In: Abs, H. J. / Hahn-Laudenberg, K. [Hg.]: Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der internationalen Civic and Citizenship Education Study, S. 135–160.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 7

I. Der 24. Deutsche Präventionstag im Überblick

Erich Marks

Zur Eröffnung des 24. Deutschen Präventionstages 11

Erich Marks

Zusammenfassende Gesamtdarstellung des
24. Deutschen Präventionstages 27

Merle Werner, Rainer Strobl

Evaluation des 24. Deutschen Präventionstages
am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin 67

II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte

Rami Ali, Felix Lippe

Jamal al-Khatib – Mein Weg! Partizipatives Online
Streetwork gegen gewalttätigen Fanatismus 117

Lan Böhm

Demokratiestärkung und Extremismusprävention in ländlichen
und strukturschwachen Räumen – Das Bundesprogramm
„Zusammenhalt durch Teilhabe“ 143

Jens Borchert, Diana Beyer, Maren Jütz

Politische Bildung im Jugendstrafvollzug.
Spezifika, Themen und Definitionen – Ein Zwischenbericht 147

Niels Gatzke

Ein Präventionsrat zur Aktivierung der Zivilgesellschaft 167

Joschka Gatzlaff

Radikalisierungsprozesse in Haft – Das „System fit machen“ 171

Thomas Gill

Demokratieförderung, politische Bildung und Prävention im
Kontext von Flucht 175

<i>Nadine Jukschat, Maruta Herding, Maria Jakob</i> Demokratieförderung im Strafvollzug. Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“	187
<i>Kari-Maria Karliczek, Jasmin Rocha</i> Chancen und Grenzen von Partizipation. Die Organisation partizipativer Prozesse im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“	207
<i>Christoph Kopke, Philipp Kuschewski</i> Das Kooperationsprojekt „Politische Bildung und Polizei“	229
<i>Tobias Lehmeier, Laura Liebscher</i> Qualitätsstandards in der Ausstiegsarbeit aus der extremen Rechten	245
<i>Svenja Pasternack</i> „Grenzerfahrungen“. Ein Modellprojekt zur Stärkung der Demokratiefähigkeit und Rechtsextremismusprävention bei jungen Menschen	253
<i>Helmolt Rademacher</i> Gewaltprävention und Demokratiepädagogik in der Schule	261
<i>Larissa Sander</i> RADIKAL ICH – Prävention durch Identitätsstärkung	269
<i>Kerstin Sischka</i> Professionell arbeiten unter extrem(istisch)en Bedingungen?!	277
<i>Ann-Sofie Susen</i> Diskursive Beteiligung im Gemeinwesen: Der Ansatz „Community Communication“	289
<i>Yvette Völschow, Marlene Gadzala</i> Toleranz und Sicherheitempfinden in einer strukturschwächeren Kleinstadt	299
<i>Stephan Voß</i> Der Neuköllner Aufruf der Initiative Gesamtgesellschaftliche Gewaltprävention (IGG)	315

Harald Weilnböck

Intensivpädagogische politische Bildung –
Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen
und kleinstädtischen Raum

319

III. Autor*innen

369