

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 4 (2022)
Soziales Lernen und Bildung**

Bibliografie:

Annika Krause, Ulrike Fickler-Stang, Stephanie Blatz
und Sophie C. Holtmann:
Bildung in geschlossenen Institutionen –
Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen
Bildungsangeboten für junge Menschen.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 4 (4), 70-80.
<https://doi.org/10.35468/5950-06>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eszeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5950>

ISSN 2629-0170

**Bildung in geschlossenen Institutionen –
Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen
Bildungsangeboten für junge Menschen**

*Annika Krause, Ulrike Fickler-Stang, Stephanie Blatz
und Sophie C. Holtmann*

Abstract

Geschlossene Einrichtungen wie der Jugendstrafvollzug sind Zwangskontexte, die eine besondere pädagogische, institutionelle sowie rechtlich-festgelegte (Mit-)Verantwortung an der Bildung von jungen Menschen haben. Der Artikel spannt, ausgehend von einer Skizzierung des Bildungsbegriffs mit Blick auf geschlossene Institutionen, einen Bogen über die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse der jungen Menschen in Haft, die sich nicht zuletzt aus ihren häufig fragmentierten Bildungsbiografien eindrücklich nachzeichnen lassen. Daraus lassen sich bedürfnisorientierte und individualisierte Angebote ableiten, die im Setting Strafvollzug als Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden können. Da sich gerade der Jugendstrafvollzug in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen und rechtswissenschaftlichen Rahmungen bewegt, ist dabei auch die Konturierung der (sonder-)pädagogischen Verantwortung insgesamt zentral.

Keywords

Bildung, (bildungs-)biografische Lebenswege, Jugendstrafvollzug, sonderpädagogische Verantwortung

1 Einleitung

Totale Institutionen (Goffman, 1973) können sich der (Mit-)Verantwortung an der Bildung von jungen Menschen nicht entziehen – genauso wenig wie die jungen Menschen sich, zumindest physisch, dem Ort entziehen können. Besonders die Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung kann und soll in diesem Kontext, als genuiner Teilbereich eines sonderpädagogischen Handlungsfeldes, Verantwortung übernehmen (u.a. Kaplan & Roos, 2021). In den folgenden Abschnitten werden, auf Basis einer Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und den jungen Menschen in Haft, mögliche Ansatzpunkte sowie Optionen zur Installierung von Bildungsangeboten im Jugendstrafvollzug im Kontext eines sonderpädagogischen Verständnisses von Bildung und Schule aufgezeigt. Auf der Ebene curricularer Ideen werden an den jungen Menschen in Haft orientierte und partizipativ-gedachte Bildungsinhalte und -formen skizziert und aufgezeigt, welche die Chancen gelingender Transitionen mindestens eröffnen können (Schildmann, 2016). Dass hier Ideen zunächst nur Entwurfcharakter haben, sollte nicht als unzulässige fachliche Verkürzung missverstanden werden, sondern als Impuls für eine Öffnung der Debatte in konkrete Lern- und Bildungsarrangements gelten. Genauso wird innerhalb dieses Beitrags von einer systematischen Ausbuchstabierung des Diskurses der Dichotomie zwischen Erziehung und Bildung abgesehen, sondern Erziehung als indizierter Aspekt von Bildung verstanden.

2 Bildungsbegriff, Lernen und Haft – eine Skizze von Widersprüchlichkeiten, Abhängigkeiten und zukunftsorientierten Verbindungen

Freiheitsentzug als einschneidendste strafrechtliche Sanktion im Jugendgerichtsgesetz vereint – zumindest theoretisch – verschiedene Ziele. Unter anderem sollen die jungen Menschen während der Haft dazu befähigt werden, eine verantwortungsvolle Rolle in der Gesellschaft einzunehmen, indem man sie durch diverse Bildungsangebote qualifiziert (Borchert, 2017; Walkenhorst, 2010). Was auf den ersten Blick nach einer klaren Zielformulierung klingt, erweist sich bei genauerer Betrachtung in der praktischen Umsetzung als multifaktoriell und vielschichtig. *Bildung* soll in der Antinomie „Erziehung zur Freiheit“ neu gedacht werden – mit dem Fokus auf den von Marginalisierungserfahrungen geprägten Personenkreis sowie das spezifische Setting geschlossener Einrichtungen, welches z.T. „erzieherische und selbstbildnerische Prozesse massiv behindert“ (Borchert, 2016, S. 20) und gleichzeitig auch erst Bildungsanlässe oder -möglichkeiten (er-)schafft. Ganz gleich, ob dies formell oder informell geschieht.

Die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff ist ein begrenzt deutschsprachiger Diskurs, obgleich das Thema „disziplinär [nicht] exklusiv zurechenbar ist“ (u.a. Tenorth, 2011, S. 358). Es wird erkannt, dass der Bildungsbegriff in der Pädagogik schwierig zu definieren ist (Walter-Klose, 2021, S. 18) und „sich tatsächlich nicht allgemeingültig definieren [lässt], zumindest nicht mit einem wünschenswerten Maß an inhaltlicher Substanz und Korrektheit“ (El-Mafaalani, 2020, S. 25), denn letztendlich ist, wie Menze es bereits 1970 konstatiert hat, die „Theorie der Bildung [...] unabschließbar und nie endgültig“ (S. 182). Der Bildungsbegriff ist somit in besonderem Maße von zeit- und kulturspezifischen Einflüssen geprägt: „Bildung wird, per definitionem, zum Nicht-Messbaren, zum anderen der alltäglichen Praxis, zur Negation schulisch erwarteter Lernprozesse und -strukturen, zur systematischen Kritik aller empirischen Bildungsforschung. „Wahre Bildung“ kann nicht Ware sein“ (Tenorth, 2011, S. 354).

Auf der Grundlage eines klassisch aufklärerischen und humanistischen Bildungsbegriffs, der – beispielsweise für den Jugendstrafvollzug in Niedersachsen in §113 Abs. 1 NJVollzG – das Vollzugsziel abbildet, Menschen dazu zu befähigen, „künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen“, soll(te) Bildung als genuine Aufgabe der interdisziplinären und interinstitutionellen Kooperation der verschiedenen Einrichtungen und (fach-)wissenschaftlichen Disziplinen verstanden werden. Denn wann, wo, wie Bildung und Lernen stattfinden, ist multidimensional, gesteuert als auch ungesteuert, prozesshaft als auch wechselhaft (Krause & Wittrock, 2020) und findet in einer geschlossenen Institution wie dem Strafvollzug nicht nur eng miteinander verknüpft, sondern auch eng zueinander lokalisiert und zentral statt.

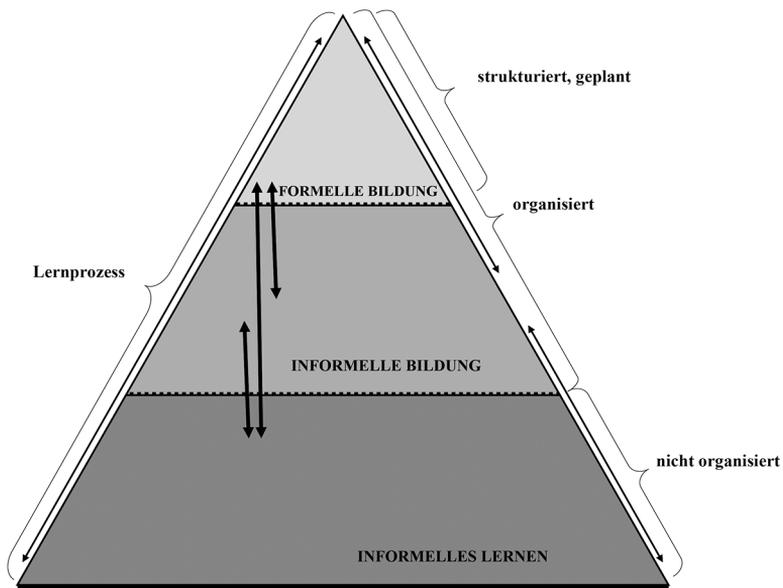


Abb. 1: Bildungsebenen und Lernsetting (Krause & Wittrock, 2020, S. 272 in Anlehnung an Borchert, 2016)

Es gilt, ohne dabei den Bildungs- sowie Lernbegriff semantisch synonym zu betrachten, auf diesen unterschiedlichen Ebenen bildendes Lernen (Weber, 1999) zu gestalten und als „Hochform des pädagogisch betreuten und geförderten Lernens“ (Weber, 1999, S. 55) umzusetzen – auch, wenn es an einigen Stellen entgegen liberalen Bildungserwartungen (Hoffmann, Jantzen & Stinkes, 2018) sein mag, so gilt es, die dystopische Konnotation der Haft in der Biografie der jungen Menschen in eine real-utopische Zukunftsperspektive zu wandeln. Und auch wenn Bildung von einer zeitdiagnostischen Valenz geprägt ist (Tenorth, 2011), so stellt die Begrifflichkeit eine „Form der Selbstgestaltung [dar], die den Menschen auf vieles achten und ihn sein Leben aufmerksam führen lässt, und zwar als Praxis der Freiheit mit dem Ziel, sich selbst zu regieren“ (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 60).

Trotz der fachwissenschaftlich diffusen Gültigkeit und Reichweite des Bildungsbegriffs (Tenorth, 1997, S. 970) hat dieser eine signifikante Relevanz und wird subsumierend als genuine Form von Bildung gesehen. Bildung im Strafvollzug als ein dabei spezifischer Aspekt „kann auf Diskurse unterschiedlicher Disziplinen zurückgreifen“ (Kaplan & Roos, 2021, S. 3 f.) und bereits 1984 wurde „Unterricht im Jugendstrafvollzug“ durch Myschker und

Hoffmann (1984, S. 13) als Teilbereich der sonderpädagogischen Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung markiert. Bildungsangebote im Jugendstrafvollzug sind somit „als gezielte sonderpädagogische Intervention [zu verstehen], die ihre Begründung aus der Verhaltensgestörten- und Lernbehindertenpädagogik sowie der Straffälligenpädagogik herleitet“ (Hoffmann, 1993, S. 470) und gleichzeitig einen vorbeugenden Charakter innehat, welcher als Prävention zur Verhinderung der Verfestigung eines maladaptiven Verhaltens dient (Myschker & Stein, 2018).

Es gilt, mit einem hohen Maß an Anwaltschaft und Identifikation für einen marginalisierten und von kohärenten Bildungsverläufen in der Regel ausgeschlossenen Personenkreis (Herz, 2021) zu vermeiden, dass die Zeit der Inhaftierung eine dystopisch-bildende Lebenserfahrung wird; ohne dabei jedoch den Vollzug der Jugendstrafe zum Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten (z.B. § 113 Abs. 2 NJVollzG) zu diffamieren sowie die Ausführung von „Strafe“ an dieser Stelle zu (be-)werten. Dieses Mandat kann und sollte von der Sonderpädagogik federführend übernommen werden, denn eines ihrer allgemeinen Ziele, „den Einzelnen in Erziehung, Bildung und Sozialisation auf vielfältige individuelle und gesellschaftliche Aufgaben vorzubereiten und zu verantwortlichem, selbsttätigem Verhalten zu ermächtigen“ (Stein, 2017, S. 17) gilt es im Jugendstrafvollzug umzusetzen.

Letztlich gilt es, vor dem Hintergrund eines akademisch-wissenschaftlichen Begriffsdiskurses konkrete und reale *Bildungsangebote* für junge Menschen in Haft zu konzipieren und ggf. unter komplexen Bedingungen umzusetzen. Dazu ist es einerseits, bezogen auf die Gestaltung des Settings, notwendig, sich an den Merkmalen eines „sozialen Ortes“ (Bernfeld, 1929/2012) zu orientieren. Andererseits treffen sich die jungen Menschen in Haft und die pädagogischen Fachkräfte unter besonderen, *totalen* Bedingungen, so dass individuelle lebensgeschichtliche Erfahrungen besonders zum Tragen kommen und ggf. im Widerspruch zu eigenen normativen Überzeugungen stehen. So werden auf der interpersonalen Ebene an alle Beteiligten besondere Herausforderungen adressiert. Und schlussendlich geht es um eine inhaltliche Ausgestaltung von Angeboten, in denen die intra- und extramurale Verbindung von Bildung unbedingt im Sinne der Anschlussfähigkeit gegeben sein sollte.

3 Unter dem bildungsbiografischen Brennglas – persönliche und institutionelle Lebenswege von jungen Menschen in Haft

Mit Blick auf die Biografien von Jugendlichen, Heranwachsenden und jungen Erwachsenen in Haft zeigen sich eine Vielzahl von individuellen Entwicklungsverläufen (u.a. Stelly & Thomas, 2011) – doch zugleich gibt es in jeder einzelnen Geschichte jeweils viele Parallelen, wie u.a. soziale Exklusions- und (strukturelle) Diskriminierungserlebnisse (Stelly, Thomas, Vester & Schaffer, 2014). Ein nennenswerter Anteil der jungen Menschen in Jugendstrafvollzugsanstalten ist vor der Inhaftierung schon auf verschiedenen Ebenen mit dem Hilfesystem in Kontakt gekommen und war nicht selten Teil von mehr oder weniger erfolgreichen institutionellen Versuchen der Versorgung in der Kinder- und Jugendhilfe und vielfältigen anderen Maßnahmen (u.a. Bereswill, 2011; Hoyer, 2015). Mit dieser wenig zuversichtlichen Feststellung ist ausdrücklich kein Vorwurf mangelnden Engagements verbunden, weder auf Seiten der Fürsorgeeinrichtungen noch auf Seiten der darin tätigen Professionellen. Schließlich sind sie bemüht, ein als gescheitert betrachtetes Angebot durch ein anderes zu ersetzen – verbunden entweder mit der optimistischen Hoffnung, dass sich nun endlich alles zum Guten wenden werde, im Sinne des „Mythos des Neuanfangs“ (von Freyberg & Wolff, 2006,

S. 152), oder – kritisch zugespitzt betrachtet – andernfalls schon mit einem resignativen Blick, Kinder und Jugendliche so lange im System der Kinder- und Jugendhilfe zu halten, bis die Verantwortung aus Gründen veränderter Zuständigkeiten endet und nun in der Logik des Jugendstrafrechts der jeweiligen Länder juristisch wie institutionell verhandelt wird. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen kommen oft aus herausfordernden familiären Situationen und ihr Aufwachsen ist geprägt von Marginalisierungserfahrungen, ökonomischen Krisen und einem charakteristischen Mangel an Partizipation (Herz, 2021). Die Erlebenswelt wird von vielfältigen desintegrativen Prozessen flankiert und die Jugendlichen erleben sich in zahlreichen unterschiedlichen Hilfesystemen, ohne einen haltenden Rahmen im Innen wie Außen wahrzunehmen oder auch wahrnehmen zu können.

Von geschlossener Unterbringung jedweder Art sind vor allem Jugendliche in „Multiproblemmkonstellationen“ (Walkenhorst, 2019, S. 108) betroffen, die „multipel traumatisiert wurden und auf eine lange Geschichte des Scheiterns in verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen zurückblicken“ (Zinsmeister, 2015, S. 7). Auf die Logik eines Systemproblems und die Dynamiken von „Unterbringungskarrieren“ (von Wolffersdorff, 2004, S. 16) ist zusätzlich zu verweisen, denn die geschlossene Unterbringung ist „nicht etwa alleine durch die Belastungen der jungen Menschen und ihrer familiären Kontexte veranlasst, sondern immer auch eine Reaktion des Hilfesystems auf seinen eigenen unzulänglichen Verlauf“ (Zinsmeister, 2015, S. 8). Zudem wird in diesen Zusammenhängen ein weiterer Aspekt von disziplinären und institutionellen Zuständigkeiten bedeutsam: Neben den ohnehin schon sehr komplexen und zugleich hochindividuellen Problemlagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, stellt der Übergang zwischen verschiedenen Altersstufen, die sich in der Rechtsprechung des Gesetzgebers manifestiert haben, die Frage nach einer Verantwortungsübernahme. Die Tatsache, dass die Gruppe delinquenter und dissozialer Jugendlicher sowie junger Erwachsener in ihren Bedürfnissen und Lebenslagen so heterogen ist, führt in der Konsequenz aber häufig dazu, dass aus zunächst pluralistisch wahrgenommener Verantwortung eine fast schon strukturelle Verantwortungslosigkeit der beteiligten Sozialisationsinstanzen wird (Stossun & Flihs, 2021).

Auch Lehrern, Erziehern und Therapeuten fällt es schwer, dissozialen Jugendlichen mit Anteilnahme zu begegnen und ihre Bereitschaft, sich ihnen zuzuwenden, aufrechtzuerhalten. [...] Durchschlagende und befriedigende Ergebnisse bleiben zumeist auch bei klaren Grenzsetzungen und konsequenten Sanktionen aus. Die Jugendlichen gehen, wenn überhaupt, nur unregelmäßig in die Schule und sind oft schwer zu bewegen, Ausbildungsmöglichkeiten und Angebote der Jugendhilfe wahrzunehmen. Wenn sie stationär untergebracht sind, wandern sie oft von einer Einrichtung zur nächsten, bis sie volljährig sind. Viele von ihnen sind zu diesem Zeitpunkt schon straffällig geworden (Kipp & Perner, 2010, S. 7).

Somit ist die Inhaftierung für die meisten jungen Menschen, die strafrechtlich in Erscheinung treten, eine weitere Station in ihrem Lebensweg institutioneller (und nicht selten hilfloser) Delegation (Kofß, Wagner & Baumann, 2018), bei der sie zwar auch im „System Strafvollzug“ gesehen werden, mit ihren realen Bedürfnissen und Schwierigkeiten aber weiterhin oft unsichtbar bleiben (Schmidt, 2019). Die psychosozialen Krisen verstärken auch Diskontinuitäten im Bildungsweg, so dass die jungen Menschen im Jugendvollzug – gemessen an formalen Qualifikationsmerkmalen – nur unzureichend qualifiziert sind. Auch zeigen aktuelle Forschungsdaten wiederholt, dass ein Mangel an materieller und immaterieller Grundausstattung Bildungsdisparitäten begünstigt und diese zudem recht stabil über die Bildungsbiografie bestehen bleiben (Autorengruppe Bildungsbericht, 2020). So kommen

die straffälligen jungen Menschen mit brüchigen Bildungsbiografien und „gravierenden Bildungs- und Qualifikationsdefiziten“ (Wirth, 2021, S. 450) im intramuralen Bildungs- und Qualifikationssystem des Jugendstrafvollzugs an.

Bei allen Bemühungen stellt sich letztlich die Frage: Wie kann oder muss ein intramurales Bildungsangebot aussehen, das jungen Menschen, die aus unterschiedlichen wie vielfältigen Gründen im extramuralen Bildungssystem nicht anschließen konnten, eine Form von Bildung ermöglicht? Und zwar unter der Prämisse, die mangelnde Passung zwischen den individuellen Bildungsbedürfnissen und den, in der Regel wenig flexiblen und an schulischen Normen orientierten, Bildungsangeboten von außen nicht im Innen zu wiederholen. Dem gegenüber steht der Anspruch, intramurale Angebote anschlussfähig für die Zeit nach der Haft zu gestalten und die Haftzeit für die Anbahnung eines Übergangs zu nutzen. Dieses Dilemma verstärkt sich mit der Erkenntnis, dass die zunehmend kürzere Verweildauer in Haft auf Langfristigkeit angelegte Bildungsprozesse vielleicht nicht gänzlich verhindert, mindestens aber erschwert. Dafür erscheint es notwendig, sich in gebotener Kürze mit dem Diskurs um einen Bildungsbegriff vor der Folie von Inhaftierung auseinanderzusetzen. Dies ist eine essenzielle Voraussetzung, um die Dialektik zwischen freiheitlich-demokratischer Bildung und Inhaftierung mit all ihren Widersprüchen in einem ersten Schritt zu verstehen und in einem zweiten zugunsten einer „guten Schule“ (Walkenhorst, 2002) in Haft skizzenhaft zu konturieren. Um diese Kontur zu ermöglichen, ist zunächst ein Blick auf die gesetzlichen Verankerungen von Bildungsangeboten im Jugendstrafvollzug notwendig, die seit 2006 von den jeweiligen Rahmenbedingungen der Bundesländer abhängen, um das Spannungsfeld pädagogischer Angebote vor dem Hintergrund rechtswissenschaftlicher ermöglichender wie begrenzender Rahmung einordnen zu können.

4 Umsetzung und Ausgestaltung von Bildungsangeboten im Jugendstrafvollzug

Die Bildungsangebote der einzelnen Jugendstrafvollzugsanstalten in Deutschland sind sehr unterschiedlich gestaltet und hängen von den gesetzlichen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bundeslandes, den gewährten Bildungsbudgets und individuellen Gegebenheiten (Haftform, Anzahl der Haftplätze, Anzahl der Lehrkräfte im Vollzug) ab (Tjettmers & Henning, 2016). Noch schulpflichtigen Menschen in Haft ist grundsätzlich ein schulisches Angebot entsprechend den jeweiligen Landesschulgesetzen vorzuhalten, aber auch nicht (mehr) schulpflichtige junge Menschen erhalten Angebote schulischer und beruflicher Bildung (Tjettmers & Henning, 2016).

Schulische Angebote im Strafvollzug stützen sich primär auf formal-qualifizierende Inhalte und umfassen „freizeitbezogene Angebote, den Unterricht zum Erwerb von elementaren Kenntnissen und Fähigkeiten mit lebenspraktischem Bezug (Alphabetisierung, Elementar- und Vorbereitungskurse), die Vermittlung einer allgemeinen, berufsorientierten Grundbildung (Hauptschulabschluss), sowie weiterführende mittlere Bildungsabschüsse“ (Gudel, 2013, S. 248). Mit Blick auf die Tatsache, dass die Zielgruppe in ihrer Biografie marginal von schulischen sowie außerschulischen Bildungserfahrungen profitieren konnte, bedarf es niedrigschwelliger und auch informeller Angebote, in denen die Möglichkeit von formeller Bildung zunächst nachrangig zu betrachten ist, aber durchaus angebahnt und initiiert werden kann und sollte.

Ob der fehlenden rechtlichen Bindung des Unterrichts in Jugendstrafvollzugsanstalten an das allgemeine Schulsystem (Reinheckel, 2013) sowie der Zuordnung des Lehrpersonals zu den Justizministerien, beruht der Unterricht in Jugendstrafvollzugsanstalten auf länderspezifischen Vorgaben. Hieraus resultiert bundesweit eine Vielzahl unterschiedlichster Bildungsmaßnahmen, die sowohl als Diffusion als auch als Chance interpretiert werden können. Unabhängig davon besteht bei nicht wenigen Angeboten die Herausforderung der mangelnden Passung, da die intramurale Bildung zu wenig an, sofern vorhandene, bisherige extramurale Bildungserfahrungen – formell wie informell – anknüpft bzw. extramurale Bildungslücken ausgleicht. Die Bildungserfahrungen im Strafvollzug können nach Haftentlassung erst anknüpfen, wenn sie die formale Logik des Bildungssystems außerhalb übernehmen und/oder die Akteurinnen und Akteure bei Übernahme bereit sind, in Haft erworbene Qualifikationen bedingungslos anzuerkennen. Hierzu gibt es (noch) keine grundlegenden formalen Regeln. Bildungsangebote sollten daher deutlich individueller auf die Lebenswelt der/des Einzelnen bezogen und konzipiert sein – auf dem Fundament einer ganzheitlichen Betrachtung der bisherigen individuellen Bildungsbiografie sowie einer realistischen und ermutigenden Perspektivplanung im Anschluss an die Haft. Insbesondere diese Aufgabenbereiche gilt es weiter zu konkretisieren und unter den Bedingungen von Haft auszugestalten. Mit Blick auf die innerhalb dieses Artikels thematisierten Entwicklungsverläufe von jungen Menschen in Haft, den damit einhergehenden Marginalisierungserfahrungen institutioneller Versorgung sowie den Erfahrungen des Scheiterns sollte das Ziel sein, eine bildungsorientierte, ganzheitliche sowie intrainstitutionelle Idee der Umsetzung von Bildung auf den Weg zu bringen, die zugleich die Heterogenität auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt.

Als primäre Forderung steht, die vorinstitutionell geprägten Schul- und Bildungsbiografien der jungen Menschen wahrzunehmen: Nicht nur fachliche Unterstützung in Form von sonderpädagogischer Kompetenz kann in die Fachbereiche „Bildung der Gefangenen“ sowie die Justizvollzugsschulen eingebracht werden. In Abwägung zum finanziellen Mehraufwand, der dadurch entsteht, überwiegt der Nutzen von schulischen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, da sie im Rahmen ihrer Arbeit den Fachkräften sonderpädagogische Unterstützung bieten können, z.B. im Umgang mit Unterrichtsstörungen und Lernbeeinträchtigungen, Co-Teaching und kollegiale Beratung. Es können Ressourcen für eine sonderpädagogische Diagnostik (bereits im Rahmen der Aufnahmediagnostik) sowie eine individuelle Förderung der jungen Menschen geschaffen werden, die nicht nur durchgeführt, sondern auch zentral organisiert werden können, u.a. Kontaktaufnahme zur vorherigen Bildungsinstitution, Beschaffung von Förderplänen und Weiterleitung an die unterrichtenden Lehrkräfte zur Fortführung der Fördermaßnahmen; in Anlehnung an die Umsetzung der IEPs in Einrichtungen des US-amerikanischen juvenile justice-Systems (hierzu: EDJJ, 2011). Außerdem kann die Ausweitung von Kontakten zum sozialen Umfeld (Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler) umgesetzt werden, um etwaige Rückschulung nahtloser zu ermöglichen, z.B. via Videokonferenz, Austausch von Lehr-Lernmaterialien.

Es bedarf mehr als bisher der intra- und extramuralen Verbindung von Bildungsangeboten, um eine flexible sowie ganzheitliche Bildung zu ermöglichen und individuelle Bildungsprozesse zu initiieren und zu installieren.

Curricular gesehen sollte der Vermittlung von informellen Kompetenzen sowie informellem Wissen zur eigenständigen Lebensführung nach der Haft („lifemart“; Krause, 2020) die gleiche Priorität eingeräumt werden wie der Schaffung von Lebensweltnähe und -bezug von Lerninhalten und einer co-konstruktiven Gestaltung von Bildungs- und Lerninhalten im Unterricht/in Bildungsmaßnahmen (Krause & Wittrock, 2020). Daran anknüpfend ermög-

lichen Gedanken über eine Konzipierung und Implementierung von additiven, rollierenden Bildungsangeboten die Chance, flexible Kurse und Lernmodelle für die Menschen in Haft anzubieten und die Bildungsmöglichkeit nicht in Relation zur Haftdauer zu stellen, sodass auch Menschen mit sogenannten Kurzstrafen an Bildungsangeboten partizipieren können. Ein modulares Design dieser Bildungsangebote, in Anlehnung an die Curricula, legt bestenfalls während der Haftzeit die Grundlagen zur Anschlussfähigkeit im Schul- und Berufsbildungssystem nach Haftentlassung.

Die sonderpädagogische Perspektive der Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung sollte intrainstitutionell Einfluss auf die Multiprofessionalität und -disziplinarität im Kontext der anstaltsweiten Kooperation nehmen und kann dies, im ersten Schritt, im Rahmen von anstaltsinternen Fortbildungsangeboten für die Professionellen anstoßen. Gleichzeitig kann und muss, über die Anstaltsmauern hinaus, die multiprofessionelle Kooperation ausgeweitet werden, um Ressourcen zu nutzen. Eine etwaige Ressource kann in diesem Zusammenhang die Kooperation von Kultusministerium und Justizministerium sein – beispielsweise in Bezug auf vakante Stellen innerhalb der Justiz (Abordnungen), Weiterbildungsangebote bzw. Öffnung der Weiterbildungsangebote für Justizlehrkräfte und Anerkennung der kultusministeriell-angebotenen Weiterbildungen durch das Justizministerium. Eine weitere Ressource kann die Zusammenarbeit von geschlossenen Einrichtungen mit externen Institutionen wie Fachhochschulen oder Universitäten sein sowie die Vereinbarung von Kooperationen auf Augenhöhe – entgegen jeglicher top-down oder bottom-up-Prozesse (u.a. HU Berlin, hierzu: Fickler-Stang & Borchert, 2021). Der bewusste Einbezug von fachwissenschaftlichem Wissen und beispielsweise universitären Ressourcen kann genutzt werden, um eine strukturelle Verknüpfung zwischen Hochschulen und Justizvollzugseinrichtungen durch Bildung zu schaffen. Hieraus können innovative Lernerfahrungen entstehen – nicht nur für die Menschen in Haft, sondern auch für die Bediensteten und das Fachpersonal sowie für Studierende und Forschende. Gleichzeitig erfolgt in diesem Zusammenhang auch ein Heranführen zukünftiger Fachkräfte, beispielsweise durch Forschungsprojekte im Rahmen von Seminar- oder Abschlussarbeiten. Es ergeben sich Möglichkeiten, die Geschlossenheit des Settings im Bildungskontext zu reduzieren.

Eine der zentralen Fragen, die mit dem Nachdenken über brüchige und kaum erfolgreiche, im formalen Sinne, Bildungs- und Entwicklungsbiografien der jungen Inhaftierten verbunden ist, spitzt sich im Motiv zu, ob so etwas wie eine nachholende Entwicklung im Sinne positiver und bestärkender Bildungserfahrungen in geschlossenen Settings möglich ist. Ließe sich die Frage nach der nachholenden Entwicklung bejahen, so könnten individualisierte Bildungsangebote, die die Bildungs- und Lebenserfahrungen der jungen Menschen als Ausgangspunkt nehmen, konzipiert und umgesetzt werden. Das wiederum kann einen emanzipatorischen Raum Richtung (Wieder-)Aneignung der eigenen formellen Bildungsbiografie eröffnen und Bildung als etwas Selbstbestimmtes erlebbar machen. Die in der Regel unguten institutionellen Erfahrungen mit Bildung können – wenn auch nur unter den Bedingungen von Haft mit all den limitierenden Faktoren – eine ganz vorsichtige Korrektur erfahren. Das sollte auch und vor allem das Ziel eines sonderpädagogischen Engagements sein – in stationären, teilstationären, offenen und freien Settings gleichermaßen. Mit Blick auf die Konzeption gelingender Bildungs- und Erziehungsangebote in Jugendstrafanstalten lohnt eine Erweiterung des Diskurses auf hochstrukturierte Settings außerhalb von Haft.

Abschließend soll an dieser Stelle auf die Unvollständigkeit der Vorschläge angesichts der Kürze des Textes hingewiesen werden. Gleichzeitig ist damit der Aufschlag für weiterführende

fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen formuliert. Es gilt, durch Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen Bildungsangeboten für junge Menschen, Bildung für eine nachhaltige (Re-)Sozialisierung zu diversifizieren und bedürfnisorientiert zu individualisieren. Dass es hierzu einen fachwissenschaftlichen und interdisziplinären Diskurs braucht, der über den bisherigen Austausch zu konkreten Bildungsangeboten hinausgeht, steht außer Frage. Dieser kann und sollte – mehr als bisher – unter der Konturierung der (sonder-)pädagogischen Verantwortung für geschlossene Settings geführt werden. Damit als Antwort auf die Frage: „(Sonder-)Pädagogische Bildungsangebote in geschlossenen Institutionen – *quovadis?*“ ein ertragreicher Diskurs in der Fachdisziplin verankert werden kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media. doi: 10.3278/6001820gw
- Bereswill, M. (2011). Straftat als biographischer Einschnitt. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 545-556). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-19953-5_38
- Bernfeld, S. (1929/2012). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In S. Bernfeld (Hrsg.), *Sozialpädagogik* (Werke, Band 4, S. 255-272). Gießen: Psychosozial. doi: 10.30820/9783837972689-255
- Borchert, J. (2016). *Pädagogik im Strafvollzug. Grundlagen und reformpädagogische Impulse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Borchert, J. (2017). Bildung als Anspruch: Maßnahmenangebot zwischen Vielfalt und Beschränkung. In M. Schweder (Hrsg.), *Jugendstrafvollzug – (ke)in Ort der Bildung?* (1. Auflage, S. 18-32). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: wbg.
- EDJJ (The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice) (2011). *Special Education in Correctional Facilities*. College Park. Abgerufen am 6. Dezember 2021 von http://www.edjj.org/Publications/pub05_01_00.html.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch. doi: 10.1515/infodaf-2021-0022
- Fickler-Stang, U. & Borchert, B. (2021). Gemeinsam neue Ideen entwickeln - Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis am Beispiel eines Kooperationsprojektes zwischen dem Berliner Jugendstrafvollzug und der Humboldt-Universität zu Berlin. *Forum Strafvollzug - Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe* 70(5), 311-315.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Berlin: Suhrkamp.
- Gudel, J. (2013). Schule im Jugendstrafvollzug: Überlegungen und Untersuchungen zu ihrer Ausrichtung als Instrument im Rahmen der Prävention. *Neue Kriminalpolitik*, 25(3), 247-267. doi: 10.5771/0934-9200-2013-3-247
- Herz, B. (2021). „Unerziehbare“, „Systemsprenger“, „Austherapierte“ – und dann als „Kriminelle“ in die Jugendstrafanstalt? *VHN 90*(3), 169-174. doi: 10.2378/vhn2021.art24d
- Hoffmann, M. (1993). Unterricht im Strafvollzug. In H. Neukäter & H. Goetze (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (Bd. 6, S. 464-472). Berlin: Marhold.
- Hoffmann, T., Jantzen, W. & Stinkes, U. (Hrsg.) (2018). *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Gießen: Psychosozial-Verlag. doi: 10.30820/9783837973983
- Hoyer, J. (2015). Die Paradoxie der jugendlichen Delinquenz. In B. Herz, D. Zimmermann, & M. Meyer (Hrsg.), *... und raus bist Du! Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 87-99). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kaplan, A. & Roos, S. (2021). Jugenddelinquenz als genuines Handlungsfeld der Sonderpädagogik Emotionaler und Sozialer Entwicklung? Einführendes zu einer interdisziplinären Perspektive. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 3-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kipp, H. & Perner, A. (2010). Editorial. In C. Buhmann, H. Kipp, A. Perner & S. Teuns (Hrsg.), *Zur Dissozialität geboren? Konzepte und Erfahrungen der psychoanalytischen Sozialarbeit zu Vernachlässigung und Dissozialität. Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse*, Band 44 (S. 7-12). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Koß, P., Wagner, C. & Baumann, M. (2018). Riskant agierende junge Menschen – über hilflose Systeme und ihre sogenannten „Systemsprenger“. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe ZJJ* 4 (29), 285-290.
- Krause, A. (2020). Informelle Bildung im Jugendstrafvollzug. Von ‚streetsmart‘ und ‚streetwise‘ zu ‚lifesmart‘. *Unsere Jugend*, 72(5), 203–210. doi: 10.2378/uj2020.art33d

- Krause, A. & Wittrock, M. (2020). Bildung (und Unterricht) im Strafvollzug. *Sonderpädagogische Förderung heute* 65(3), 268-278. doi: 10.3262/SZ2003268
- Menze, C. (1970). Bildung. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (S. 134–182). München: Kösel.
- Myschker, N. & Hoffmann, M. (1984). *Unterricht mit jugendlichen Inhaftierten*. Studienbrief. Fernuniversität Hagen.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (8. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Reinheckel, S. (2013). *Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland: eine empirische Untersuchung*. Berlin. Abgerufen am 06. Dezember 2021 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-349418>.
- Schildmann, U. (2016). Institutionelle Übergänge – eine Forschungsperspektive mit Zukunft? *VHN* 85(3), 245-247. doi: 10.2378/vhn2016.art28d
- Schmidt, H. (2019). *Ungerechtigkeit im Jugendstrafvollzug. Biographische Erkundungen einer sozialmoralischen Gefühlsregung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stein, M. (2017). *Allgemeine Pädagogik: Mit 56 Übungsaufgaben* (3., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Stelly, W. & Thomas, J. (2011). Die sozialen Lebenslagen von Jugendstrafgefangenen. In W. Stelly & J. Thomas (Hrsg.), *Erziehung und Strafe* (S. 127-145). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Stelly, W., Thomas, J., Vester, T. & Schaffer, B. (2014). Lebenslagen von Jugendstrafgefangenen - ein Forschungsbericht. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 97(4), 267-279.
- Stossun, A. & Flihs, L. (2021). Übergänge aus hoch strukturierten Hilfen für junge Menschen – eine integrierende Betrachtung von Intensivpädagogischen Jugendhilfemaßnahmen, Jugendstrafvollzug und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen – Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 179-197). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-31601-3_11
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), 969-984. doi: 10.25656/01:701
- Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, 351-362.
- Tjettmers, T. & Henning, T. (2016). *Grundbildung im Strafvollzug. Bedarfe, Bedingungen und Ziele*. München: Bertelsmann. doi: 10.3278/6004489w
- von Freyberg, T. & Wolff, A. (Hrsg.) (2006). *Störer und Gestörte*. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. doi: 10.1007/s12054-006-0165-8
- von Wolfersdorff, C. (2004). Ein bisschen Einschluss, ein bisschen Therapie! Über das Dilemma der geschlossenen Unterbringung. *Sozial Extra* 28(10), 15-19. doi: 10.1007/s12054-004-0115-2
- Walkenhorst, P. (2002). Jugendvollzug als „Gute Schule“. *DVJJ -Journal*, 13(3), 290-300. doi: 10.5771/0934-9200-2013-3-247
- Walkenhorst, P. (2010). Jugendstrafvollzug. *APuZ* (7), 22-28.
- Walkenhorst, P. (2019). Überlegungen zu einer künftigen Positionierung einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1) 102-115.
- Walter-Klose, C. (2021). *Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen. Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weber, E. (1999). *Pädagogik – Eine Einführung. Band 1: Grundfragen und Grundbegriffe, Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik* (8., völlig neu bearbeitet Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Wirth, W. (2021). Jugendliche im Jugendstrafvollzug: Von quantitativen Rückblicken zu qualitativen Ausblicken. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 443-457). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-31601-3_26
- Zinsmeister, J. (2015). (Wann) Ist Zwang in der Pädagogik erforderlich und gerechtfertigt? Plädoyer für einen menschenrechtsbasierten Ansatz in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. *EthikJournal* 3(2), 1-16.