

Lisa Schneider

Zwangskontexte als Handlungsfeld für eine kritische politische Bildung

Erste Ergebnisse einer explorativen Studie – Politik, Essen und Sexualität

Der vorliegende Beitrag analysiert den Zwangskontext Jugendstrafvollzug als Ort politischer Bildung. Neben den grundlegenden theoretischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen wird das explorativ-qualitative Forschungsdesign im Sinne der Grounded Theory dargelegt. Abschließend werden erste Ergebnisse entlang ausgewählter zentraler Konzepte – Politik, Essen und Sexualität – vorgestellt und diskutiert.

Schlagwörter: Essen; Jugendstrafvollzug; marginalisierte junge Menschen; politische Bildung; Sexualität; Zwangskontext

Total Institutions as a Field for Critical Political Education

First Findings of an Explorative Study – Politics, Food and Sexuality

This paper analyses juvenile prisons as a means of political education. It offers a basic theoretical and legal framework as well as an oversight of the conducted explorative-qualitative design of the study based on the Grounded Theory Methodology. Finally, first findings following the main concepts – politics, food and sexuality – are presented and discussed.

Keywords: food; juvenile prison; marginalized young people; political education/social studies; sexuality; total institution

1. Einleitung

Gegenwärtig erlebt die politische Bildung eine Renaissance angesichts des Erstarkens einer „neuen Rechten“, der Zunahme rassistischer und rechtsradikaler Bewegungen (u. a. Pegida, Identitäre Bewegung; vgl. hierzu Zick, et al. 2019) und Straftaten (medial präsent: die Ermordung des CDU-Politikers Walter Lübcke) sowie der (angenommenen) wachsenden Zustimmungsraten zu extremistischen, radikalen und gewaltaffinen Positionierungen, insbesondere bei jungen Menschen¹. So wird die politische Bildung jüngst auch im Kontext des (Jugend-) Strafvollzugs mit Fokus auf sogenannte Deradikalisierungsprogramme und Extremismusprävention immer prominenter diskutiert (Borchert, 2018). Zurzeit werden mehrere Forschungsprojekte initiiert, die Überblicksarbeiten über politische Bildungsangebote im Strafvollzug an-

¹ Die Dominanz dieses Themas lässt sich beispielsweise auch an der prominenten Setzung im Rahmen der kriminologischen, sozialwissenschaftlichen Forschung ablesen (beispielsweise den Schwerpunktteil der ZJJ 1/2019 zur Radikalisierung und Extremismus bei jungen Menschen in Haft, den thematischen Schwerpunkt des Deutschen Präventionstags im Mai 2019 <https://www.praeventionstag.de/>).

streben (Borchert, 2018; Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018). Gleichzeitig fördert das Netzwerk „Demokratie leben“² in allen Bundesländern in verschiedenen Jugendstrafvollzugsanstalten zahlreiche Initiativen politischer, demokratischer Bildung mit dem Ziel der Prävention von Radikalisierung. Dem hier beschriebenen Ruf nach mehr politischer Bildung liegt möglicherweise – neben sicherlich ernstgemeinten Bildungsinteressen für die (jungen) Menschen in Haft – ein Verständnis von politischer Bildung als „Feuerwehr“ oder „Domestizierungsinstanz“ (Lösch & Eis, 2018, S. 502) zugrunde, also die Vorstellung, „politische Bildung könne immer dann, wenn es zu krisenhaften Erscheinungen kommt, mit schnellen Maßnahmen Abhilfe schaffen“ (Krüger, 2018, S. 157).

Auch wenn zunehmend eine Verbindung zwischen politischer Bildung und Strafvollzug hergestellt wird, ist dieser Zusammenhang nicht neu. Bereits 1969 beschreibt Deimling die Aufgabe von (politischer) Bildung im Gefängnis nicht als „die Abrichtung eines marionettenhaften Wesens, das den Ansprüchen einer an totalitären Leitbildern orientierten Kriminalpolitik entspricht, [...] sondern die Hilfeleistung bei der Freisetzung des entscheidungsfähigen und verantwortungsbereiten Individuums“ (Deimling, 1969, S. 369). Auch das in diesem Artikel vorgestellte Promotionsvorhaben widmet sich dem Themenkontext Jugendstrafvollzug und politische Bildung. Ziel ist es, den Jugendstrafvollzug als möglichen Ort politischer Bildung zu analysieren und zu untersuchen, wie und unter welchen Bedingungen politische Bildung im Zwangskontext Jugendstrafvollzug stattfindet und wo die Ziele und Methoden politischer Bildung in der „totalen Institution“ (Goffman, 1973) begrenzt werden.

Der Artikel, der die Verschriftlichung einer Arbeitsstandpräsentation des Promotionsvorhabens im Rahmen der Netzwerktagung Kriminologie NRW darstellt, reflektiert zunächst (1) die theoretischen Hintergründe und gesetzlichen Grundlagen zum Jugendstrafvollzug als Ort politischer Jugendbildung. Darauf aufbauend werden (2) die zentrale Forschungsfrage des Promotionsvorhabens und das angelegte Forschungsdesign beschrieben. Unter (3) werden erste Ausschnitte aus den vorliegenden Erkenntnissen dargestellt und unter (4) diskutiert. Dazu wird auf die von den jungen Menschen selbst prominent gesetzten Themen – Politik, Essen und Sexualität – eingegangen und herausgearbeitet, inwiefern dies politische Themen sind.

2. Theoretischer Hintergrund und gesetzliche Grundlagen – der Jugendstrafvollzug als Ort politischer (Jugend-)Bildung

2.1 Erziehung und Bildung im Jugendstrafvollzug – Theoretische und gesetzliche Rahmung

Mit dem richtungweisenden Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 31. Mai 2006 wurde der Erziehungsauftrag des Jugendstrafvollzugs präzisiert und auf Entwicklungsförderung abgestellt (BVerfGE, 116, 69, 87). Auch der in § 2 Abs. 1 JGG normierte Erziehungsgedanke verdeutlicht, dass das übergeordnete Ziel des Jugendstrafrechts – das Verhindern erneuter Straftaten und ein Leben in sozialer Verantwortung – vornehmlich durch den Einsatz erzieherischer Mittel zu erreichen ist. Erziehung bedeutet zusammengefasst, die Förderung der Persönlichkeit durch das Zurverfügungstellen von Lerngelegenheiten zu ermöglichen (Brezinka, 1995; Giesecke, 2010; Kaplan & Schneider, 2016; Walkenhorst, 2004). Für die Praxis (des Jugendstrafvollzugs) bedeutet dies, dass Erziehende für ihre Zielgruppe Lernsituationen

² <https://www.demokratie-leben.de/> (30.06.2019).

initiieren, die dazu dienen, neue erwünschte Verhaltensweisen zu erlernen, einzuüben und zu vertiefen (Bihs et al., 2015).

Bildung wird im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2005) definiert als „[...] aktiver Prozess, in dem sich das Subjekt eigenständig und selbsttätig in der Auseinandersetzung mit der sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt bildet“ (S. 49). In einem weiten Verständnis geht Bildung dann deutlich über schulischen Unterricht hinaus; sie kann prinzipiell in allen Lebensbereichen erfolgen (Rauschenbach & Otto, 2008, S. 11; Bundesjugendkuratorium, 2004). Unter formellen Bildungsangeboten werden demnach Schule und Ausbildung, aber auch Fort- und Weiterbildungen oder auch außerschulische Angebote verstanden, die in bestimmter Form zertifiziert werden. Non-formale oder weniger formalisierte Angebote meinen außerschulische Angebote, die in der Regel freiwillig wahrgenommen werden und an Nachmittagen oder kompakt an Wochenenden stattfinden. Informelle Bildung meint solche Bildungsprozesse, in denen sich die jungen Menschen auch ohne pädagogische Anleitung in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Bildungsinhalte selbst aneignen (Grunert, 2015, S. 165). In der hier besprochenen Promotionsarbeit wird Bildung zudem in einem kritischen Verständnis als ein „Zu-Eigen-Machen“ (Deinet & Reutlinger, 2004, S. 11) im Verhältnis von Erfahrung und Reflexion aufgefasst und als ein „selbsttätiger Prozess der Bewusstseinerweiterung [...], der die Überführung von Kenntnissen in das innere Eigentum der Person, der selbsttätigen, reflektierenden Verarbeitung gesellschaftlicher Wissensbestände“ (Bernhard, 2008, S. 75). In diesem Sinne wird Bildung als lebenslanger selbstermächtigender Prozess der Auseinandersetzung und Aneignung der Welt verstanden. Damit ist auch das der Bildung inhärente dialektische Miteinander von Emanzipation und Unterwerfung angesprochen. Bildungsprozesse sind daher immer politisch (Bünger, 2013), weil immer auch (gesellschaftliche) Macht- und Herrschaftsverhältnisse berührt werden. Damit ist nichts Abstraktes und Fernes gemeint, vielmehr geht es um die Aneignung der konkreten Lebenswelt – im vorliegenden Fall über die drei zentralen Themenfelder Politik, Essen und Sexualität. Ein ähnliches Verständnis von Bildung findet sich in einem weiten Verständnis politischer Jugendbildung (Hafeneger, 2014, S. 225), das auf den im SGB VIII politisch formulierten Auftrag von außerschulischer Jugendbildungsarbeit aufmerksam macht (Sturzenhecker, 2013, S. 213). Punktuell eingesetzte Maßnahmen, Programme oder Trainings, die immer dann implementiert werden, wenn die betreffenden jungen Menschen an sie gerichtete Normen und Erwartungen nicht erfüllen, sind damit nicht gemeint.

Letztlich sind alle Bildungs- und Erziehungsbemühungen im Gefängnis auf das Erlernen und Einüben legaler Gestaltungs- und Handlungskompetenzen und auf Teilhabechancen für das bevorstehende Leben in Freiheit ausgerichtet. Tatsächlich sind die Möglichkeiten von Jugendgefängnissen, für die Freiheit zu bilden – auch auf Grundlage der Ergebnisse der Promotionsarbeit – jedoch durchaus infrage zu stellen (Bereswill, 2010; Kaplan & Schneider, 2019).

Der Auftrag zu Erziehung und Bildung junger, in Haft befindlicher Menschen ergibt sich neben dem oben erwähnten Erziehungsgedanken auch aus dem SGB VIII, das § 1 Abs. 1 folgend jedem jungen Menschen bis zum Alter von 27 Jahren das Recht auf Entwicklungsförderung zuspricht und zugleich das Ziel jeglicher öffentlicher Erziehungs- und Förderbemühungen normiert. Diese sind darauf ausgerichtet, junge Menschen zu Eigenverantwortlichkeit und gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen.

Eine weitere rechtliche Legitimation für (schulische) politische Bildung in Zwangskontexten findet sich auch in den Schulgesetzen der Länder, die ebenfalls bei Unterbringung in Einrichtungen der Strafverfolgungsbehörden nicht außer Kraft gesetzt sind. Beispielsweise regelt § 2 des Schulgesetzes NRW Folgendes: Die Schule „[...] fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein

für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten” (hierzu ausführlich Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018).

2.2 Politische Bildung

Politische Bildung hat in Deutschland einen besonderen Stellenwert und eine Vielgestaltigkeit (Lösch & Eis, 2017, S. 502). Sie bezeichnet zunächst all jene Lernprozesse, die Politisches zum Gegenstand haben und den Menschen als politisches Wesen begreifen (Sander, 2009). Diese Prozesse finden bewusst oder unbewusst, innerhalb und außerhalb der Schule statt, in der Diskussion mit anderen Menschen oder in der medialen Vermittlung (Hafeneger, 2014). Gegenstand politischer Bildung ist das Zusammenleben der Bürger*innen und insbesondere die Frage danach, wie dieses zur größtmöglichen Zufriedenheit aller gestaltet werden kann. Auftrag der kritisch emanzipatorischen politischen Bildungsarbeit ist die Förderung der politischen Urteils-, Kritik- und Handlungsfähigkeit der jungen Menschen (Lösch, 2010) sowie die Ermächtigung zu einer informierten, reflektierten Auseinandersetzung mit sich selbst und den gesellschaftlichen Lebensbedingungen (Scherr, 2010). Politische Bildung findet sich in der Schule als Schulfach (Nonnenmacher, 2009, S. 116) sowie als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip und ist als Querschnittsaufgabe demokratischer Schulentwicklung in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien verankert (Lösch, 2010). Nonnenmacher (2009) nennt außerdem politische Bildung als Prinzip, das in mehr oder weniger benachbarten Fächern spezifische politische Fragestellungen behandelt. Daneben findet sie in den vielfältigen Angeboten der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung statt. Darüber hinaus erfolgt politische Bildung auch spontan und selbstorganisiert im Bereich des informellen Lernens beispielsweise in nichtinstitutionalisierten Kontexten wie Demonstrationen, politischen Bewegungen und Aktionen wie Besetzungen und Protesten (Trumann, 2013), so etwa im Rahmen der „Fridays-Future-Bewegung“. Kritische politische Bildung konzentriert sich auf die Kritik der bestehenden Verhältnisse inklusive einer kritischen Zeitdiagnose, die Reflexion und Verstrickung der Subjekte in benannte Verhältnisse und die Emanzipation der Subjekte zur Veränderung dieser Verhältnisse (vgl. Frankfurter Erklärung kritische politische Bildung, 2015). *Politisch* wird Bildung dadurch, dass die Bezüge zum politischen Feld, die politischen Verstrickungen der Alltagsverhältnisse betrachtet werden. So ist es im vorliegenden Kontext eine politische Tatsache, dass (junge) Menschen in Unfreiheit über politische Inhalte sprechen. Wenn sie dann auf Essen und Sexualität fokussieren, dann ist dies deshalb politisch, weil ihre beschnittenen Grundbedürfnisse eine politische Dimension haben.

2.3 Zwangskontexte: Jugendstrafvollzugsanstalten als totale Institutionen

Das Ziel einer erzieherisch-bildnerischen Ausgestaltung des Jugendstrafvollzugs steht der gegenwärtigen organisationalen Struktur der Institution entgegen (Kaplan & Schneider, 2016; Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018). Der Jugendstrafvollzug muss als Zwangskontext charakterisiert werden, in dem sich die jungen Menschen nicht freiwillig aufhalten. Auch an den ihnen unterbreiteten (politischen Bildungs-)Angeboten nehmen sie nur sehr eingeschränkt

freiwillig teil (Kaplan & Schneider, 2017 für den Jugendarrest; Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018). Der institutionelle Kontext kennt zahlreiche Elemente gewaltvoller Umsetzung von (unmittelbarem) Zwang, so das Eingesperrtsein oder die eingeschränkten Grundrechte. Goffman (1973) beschreibt Institutionen wie Psychiatrien oder Gefängnisse in seiner Studie „Asyle“ als totale Institutionen, die ihre Mitglieder total vereinnahmen. Zentrale Merkmale totaler Institutionen sind ihm zufolge die Verrichtung aller Tätigkeiten des Alltags an einem Ort, die Beschränkung des Kontakts mit der Außenwelt, eine strikte, von der Einrichtung vorgegebene Tagesstruktur, die eingeschränkte Bewegungsfreiheit (z. B. Einschlusszeiten), das Erzwingen von Tätigkeiten zur Stabilisierung der institutionellen Ordnung sowie die Überwachung durch das Personal (Goffman, 1973, S. 11). Jugendstrafvollzugsanstalten als totale Institutionen können als repressive und undemokratische Institutionen definiert werden (Weyers, 2003, S. 106; Goffman, 1973, S. 11). Infolge der totalen Reglementierung des Gefängnisalltags werden den jungen Menschen wertvolle Erfahrungs-, Verantwortungs- und Partizipationsmöglichkeiten verwehrt (Goffman, 1973, S. 11; Walter, 2011). Sie sind qua Rollendefinition fast völlig von der Entscheidungs- und Handlungsmacht ausgeschlossen, die gleichaltrige junge Menschen in Freiheit besitzen. Der geschlossene Jugendstrafvollzug stellt – trotz aller Erziehungsbemühungen – von allen pädagogischen Settings wohl das ungünstigste dar (Walter, 2011, S. 98). Goffman (1973) bescheinigt diesen totalen Institutionen eine verhängnisvolle Wirkung auf das bürgerliche Selbst der jungen Menschen (S. 53). Den Entzug der Freiheit im Sinne des Ausschlusses aus der freien bürgerlichen Gesellschaft bezeichnet Goffman als „bürgerlichen Tod“ (S. 53), da die jungen Menschen in Haft nicht als vollwertiges, vertrauenswürdige Mitglied der Gesellschaft (Greco, 2017) anerkannt werden. Dieses Strukturmerkmal macht den Jugendstrafvollzug zu einem besonders ungünstigen Ort für politische Bildung.

Die institutionenspezifischen Bedingungen stellen diejenigen, die an (politischer) Bildungsarbeit interessiert sind, vor Herausforderungen, indem die vorherrschenden Machtkonstellationen durchaus schädlich sind für die professionellen Beziehungen, die zum erfolgreichen Erziehen, Fördern und Lernen nötig sind. Ebenso liegt eine wichtige Grundvoraussetzung für das Lernen in ihrer Qualität als individueller Prozess in Freiheit (Rogers, 1974), die im Kontext von institutioneller Unfreiheit und institutionellem Zwang nicht zu realisieren ist. Gerade im Bereich der politischen Bildung, die explizit das Ziel verfolgt, Menschen als mündige Subjekte zu befähigen, die diese Subjekte bestärken will, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ist auch ein Experimentierraum nötig, dessen sich die jungen Menschen sicher sein und in dem sie sich frei bewegen können. Die Lebensbedingungen in Unfreiheit – oder konkret in Gefangenschaft –, das thematisieren die jungen Menschen in der Erhebung im Rahmen der Promotionsarbeit immer wieder, sind derart schmerzhaft (Sykes, 1999; Bereswill, 2010), dass das schiere „Überleben“ und Sprechen über ihre Lebensbedingungen fast alle Ressourcen bindet. Sie markieren hierbei besonders Entbehrungen der selbstständigen Vorbereitung von und Versorgung mit Essen (Goffman, 1973, S. 33) und die Unmöglichkeit, ihre Sexualität selbstgestaltet und frei auszuleben (Döring, 2006; Kaplan, Verlinden & Schneider, 2017).

In den benannten Herausforderungen liegt zugleich – im Sinne der in den Jugendstrafvollzugsgesetzen normierten Angleichungs- und Gegenwirkungsgrundsätzen – die absolute Notwendigkeit politischer Bildung, Partizipation und Demokratiebildung als Auftrag für den Jugendstrafvollzug. Wenn junge Menschen für die Freiheit lernen sollen, benötigen sie politische, partizipatorische und demokratische Handlungsräume (Schneider et al., 2015). Vollverpflegung und Entmündigung können zur Erreichung des Vollzugsziels nicht nachhaltig beitragen (Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018). Umgekehrt kann die Förderung von Eigenverantwortung und sozialer Verantwortung, Kompromissbereitschaft, Konfliktfähigkeit und

Mitbestimmung die individuelle Handlungskompetenz der jungen Inhaftierten ausbilden und dadurch neue gewaltfreie Handlungsoptionen zur Problemlösung eröffnen (Weyers, 2003, S. 107).

2.4 Junge Menschen in Haft – Lebenswelt und Lebenslagen

Bildungsprozesse in Zwangskontexten werden, wie dargelegt, durch die schwierige Vereinbarkeit von Bildung und Unfreiheit und die damit verbundenen Machtkonstellationen konstituiert. Eine weitere Herausforderung ist sicherlich auch in den marginalisierten Lebenslagen der jungen Menschen zu sehen. Die Datenlage zu Lebenswelten junger Menschen, die sich im Jugendstrafvollzug befinden, ist nach wie vor als unzureichend zu bewerten. Aus den wenigen Studien, die ihre Lebens-, Bildungs- und Teilhabesituation näher beleuchten, kann geschlossen werden, dass es sich mehrheitlich um junge Menschen handelt, die massiv von sozialer Marginalisierung und struktureller Diskriminierung betroffen sind (Lukas, 2011, S. 43; Stelly et al., 2014). Auch schon vor der Inhaftierung waren die Lebenswelten dieser jungen Menschen mehrheitlich von exkludierenden Bedingungen und Benachteiligungen gekennzeichnet. Hierzu gehören das Aufwachsen in materiell unsicheren Verhältnissen, das Durchleben einer von Brüchen gekennzeichneten Bildungsbiografie, der Erwerb niedrigerer Bildungsabschlüsse oder das Beenden der Schullaufbahn ohne Qualifikation (Holz, Laubstein & Stamer, 2013, S. 106 f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 72) sowie die erhöhten Zuweisungsraten zu Förderschulen (BMAS, 2013, S. 94).

Die jungen Menschen, die im Rahmen dieses Forschungsprojekt mitwirken – so viel kann aus den Aktenstudien vorweggenommen werden – waren bereits vor ihrer Inhaftierung massiv von gesellschaftlichen Diskriminierungen und Ungleichheitsstrukturen betroffen, besonders in den Bereichen soziale und geografische Herkunft. Schon vor ihrer Inhaftierung erlebten diese jungen Menschen kaum positive Selbstwirksamkeit (Sturzenhecker, 2007, S. 10), insbesondere keine öffentlich-politische Wirksamkeit. Häufig machten sie bereits in Freiheit die Erfahrung, dass ihre Wünsche und Bedürfnisse selbst in grundlegenden Zusammenhängen nicht berücksichtigt wurden. Diese strukturelle Benachteiligung kann unter den Bedingungen der Haft nur noch verstärkt werden.

Auf Grundlage der bisherigen Ausführungen erscheint der Ruf nach politischer Bildung im Zwangskontext naiv. Tatsächlich erscheint Erziehung zur Mündigkeit als zentraler Anspruch politischer Bildung mit dem Jugendstrafvollzug, wie er in der Praxis häufig ausgestaltet ist, kaum vereinbar. Hier sei angemerkt, dass ähnliche Diskussionen schon länger für den Kontext Schule geführt werden. Nonnenmacher (2009) und Hammermeister (2013) diskutierten bereits für den im Vergleich zum Strafvollzug weit weniger totalen Zwangskontext Schule, ob in diesem Rahmen (kritisches) politisches Lernen überhaupt möglich sei, weil auch hier unauf lösbare Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie undemokratische Strukturen vorherrschten. Diese Strukturen dürften für den Kontext Jugendstrafvollzug deutlicher ausgeprägt und kaum abzubauen sein.

Gleichzeitig zwingt die Tatsache, dass 2018 3 352 männliche* und 179 weibliche* junge Menschen³ in Deutschland inhaftiert waren, aus pädagogischer Perspektive dazu, gerade auch ihnen ein qualifiziertes, hochwertiges (politisches) Bildungsangebot angedeihen zu lassen. Da-

³ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/158317/umfrage/gefangene-und-verwahrte-in-deutschland-nach-art-des-vollzugs/> (30.06.2019).

mit ist gemeint, dass auch der Jugendstrafvollzug, wie andere Orte, an denen sich junge Menschen aufhalten, als „Ort der Jugendbildung“ (Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018) auszugestalten ist. Die Legitimation des Freiheitsentzugs ist hierdurch nicht gegeben.

3. Forschungsdesign

Im hier vorgestellten Promotionsvorhaben der Verfasserin zum Kontext von politischer Bildung im Zwangskontext Jugendstrafvollzug wird diese Institution auf gesetzlicher, pädagogischer und gestalterischer Ebene als politischer Bildungsraum analysiert. Die empirische Grundlage bildet die Begleitung eines politischen Bildungsformats in Haft (in diesem Fall ein politischer Bildungsworkshop), anhand dessen die Themensetzungen und Aushandlungsprozesse der Teilnehmer*innen fokussiert werden. Zur Annäherung an den Kontext des Erkenntnisinteresses wurde ein qualitativ-exploratives Design mit mehreren Feldaufenthalten zur Datenerhebung ausgearbeitet. Die Daten wurden durch den Einsatz von Expert*innendiskussionen, Teilnehmer*innendiskussionen, Workshopgesprächen, teilnehmenden Beobachtungen, Akten- und Dokumentenanalysen sowie Analysen der Workshopmaterialien erhoben, die dann mithilfe der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010) aufbereitet und ausgewertet wurden. Die Datenerhebung und -auswertung ist im Sinne der Grounded Theory als iterativer Prozess angelegt, der sich in zirkulär angelegte Forschungsschleifen gliedert. Die Grounded Theory ist für dieses Erkenntnisinteresse besonders indiziert, da kaum empirische Daten zum Forschungsgegenstand vorhanden sind. Die für den vorliegenden Beitrag ausgewählten ersten Ergebnisse fokussieren unter Berücksichtigung der genannten Analyseschwerpunkte die folgenden Forschungsfragen: Welche Themen verhandeln die jungen Menschen und welche nicht? Welche Themen werden prominent gesetzt, welche werden verschwiegen oder geraten eher in den Hintergrund?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden die Transkripte der Workshopgespräche und der Teilnehmer*innendiskussionen sowie der teilnehmenden Beobachtungsprotokolle in Anlehnung an die Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010) sowie darauf aufbauend anhand der Mappingstrategien der Situationsanalyse nach Clarke (2012) ausgewertet. Durch die Verzahnung von offenen, axialen und selektiven Kodierstrategien und das konsequente Memorisieren des Forschungsprozesses wurden die ersten hier vorgestellten zentralen Konzepte herausgearbeitet. Diese werden in nun folgenden Schritten weiter analysiert und mit anderen Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt. Die Datencodierung erfolgte computergestützt mit der Software MAXQDA18 (Rädiker & Kuckartz, 2019). Die nachfolgenden Erläuterungen zu den für die beiden Analyseschwerpunkte ausgewählten Konzepten sollen zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Datenauswertung (Steinke, 2015) beitragen.

Im Kontext des offenen Kodierens wurden zunächst einzelne Passagen bezüglich ihres Inhalts benannt, hierbei wurde frei assoziierend kodiert und teilweise sehr kleinschrittig (Wort-für-Wort; Zeile-für-Zeile) vorgegangen und memorisiert. Um das Material weiter aufzubrechen, wurden W-Fragen an den Text formuliert (z. B. Wer spricht hier? Wo findet die Situation statt? Was ist hier wichtig?). Um im Sinne machtkritischer Forschung die Teilnehmer*innen des Forschungsprojekts zum Sprechen zu bringen und in ihrer Sprache zu sprechen, wurde besonders von In-Vivo-Codes Gebrauch gemacht. Im Prozess des axialen Kodierens wurde nach Verbindungen im Datenmaterial gesucht, hierfür wurde zunächst anhand des Kodierparadigmas nach Strauss vorgegangen, das im Datenmaterial nach Kontexten, ursächlichen wie intervenierenden Bedingungen, Handlungen und Interaktionen sowie Konsequenzen für bestimmte

im Material thematisierte Phänomene sucht. Im Zuge des selektiven Kodierens wurde dann das vollständige Datenmaterial gezielt nach fehlenden beziehungsweise noch unklaren Teilaspekten der entstandenen Kernkonzepte durchsucht.

Der gesamte Forschungsprozess wurde durch intensives Memorisieren begleitet. Memos dienen hier als Gedankenstütze für methodische Überlegungen, als Interpretationshilfe und als Schreibhilfe für die zu entwickelnde Grounded Theory. Da im Forschungsprozess mit einer besonders vulnerablen Gruppe geforscht wurde, eigneten sich zusätzlich die Situationsanalyse nach Clarke (2012) und ihre Mappingstrategien, um marginalisierte Positionen im Diskurs deutlich zu machen. Im Zuge des forschungsethischen und machtkritischen Ansatzes wurde das Design an die Überlegungen des Positionierenden Schreibens (Mohseni, Merl & Mai, 2018) und der inklusiven Forschung in totalen Institutionen (Kremsner, 2017) angelehnt. Hierzu wurden über den Forschungsprozess hinweg möglichst flache Hierarchien und umfassende Mitbestimmungsrechte für die Teilnehmer*innen des Forschungsprojekts etabliert. Die Wahrung dieser Prinzipien soll dazu beitragen, dass die Positionen der jungen inhaftierten Menschen tatsächlich deutlich werden können.

4. Grundbedürfnisse als Thema politischer Bildung – Politik, Essen und Sexualität

Die eingesetzte Forschungsmethodologie der Grounded Theory verlangt nach der Entwicklung einer materiellen, gegenstandsbezogenen Theorie, die aus dem empirischen Material emergiert (Strübing, 2014). Aus dieser im Rahmen der Dissertation zu entwickelnden Theorie sollen hier nur einige Aspekte herausgegriffen und diskutiert werden. Diese bewegen sich entlang der im empirischen Datenmaterial zentralen Konzepte Politik, Essen und Sexualität.

4.1 Politik

Politische Bildung – dies zeigt auch der Stand der Forschung des Faches (Besand, Birkenhauer & Lange, 2013; Calmbach & Borgstedt, 2012; Bremer & Kleemann-Göhring, 2010) – ist schon unter Bedingungen der Freiheit nicht immer in der Lage, den Bedürfnissen und Nöten junger marginalisierter Menschen gerecht zu werden (Ottersbach, 2010). Umso mehr gilt dies für junge Menschen in Haft. Aus den Gesprächen mit den jungen Menschen und den Aktenanalysen wird deutlich, dass politische Bildung und die Teilnahme an Politik formal im Leben der jungen Menschen bislang keine Rolle gespielt haben. Aus den Daten kann extrahiert werden, dass die jungen Teilnehmer*innen des Forschungsprojekts aber durchaus Interesse am politischen Bildungsprojekt zeigen und sich politische Bildung im Sinne von Informationen und Diskussionen ausdrücklich wünschen. Diese Erkenntnis widerspricht zunächst Studien aus dem Kontext der politischen Bildung, die immer wieder betonen, dass junge marginalisierte – oder hier häufig als „bildungsfern“ beziehungsweise „politikfern“ bezeichnete – Menschen mit den Mitteln der politischen Bildung sehr schwer zu erreichen seien (Besand, Birkenhauer & Lange, 2013; Calmbach & Borgstedt, 2012; Bremer & Kleemann-Göhring, 2010; Detjen, 2007). Diese Feststellung kann im Rahmen der Promotionsarbeit nicht untermauert werden, wenn gleich unter Berücksichtigung der oben genannten Zwangsmerkmale der Institution und des gesamten Settings zu fragen ist, inwiefern junge marginalisierte Menschen in Freiheit zu erreichen wären. Auch kann die Motivation zur Beteiligung am Forschungs- und Bildungsprojekt

in einer Flucht aus der Einsamkeit und der Isolierung auf dem Haftraum begründet sein. Dennoch bleibt zu konstatieren, dass die beteiligten jungen Menschen über die gesamte Phase des Forschungs- und Bildungsprojekts zu keinem Zeitpunkt äußerten, dass sie z. B. keine Lust oder kein Interesse mehr hätten, sich weiter damit auseinanderzusetzen.⁴ Im Gegenteil enthält das empirische Material an vielen Stellen Äußerungen, dass sie dieses Bildungsprojekt unbedingt benötigten, da sie die gesamtgesellschaftlichen Vorgänge (hier beispielsweise das Erstarken rechter Parteien und Gruppierungen/politische Erfolge bestimmter Akteure/grundsätzliche Fragen zu Möglichkeiten im Umgang mit Geflüchteten und Gründen der Flucht) als so unüberschaubar empfinden, dass sie dringend der „Aufklärung“ (GD_1) bedürften. Ihr Interesse wird auch daran deutlich, dass sie aktiv Themen einbringen, Zeitungsartikel mitbringen und lebhaft an den Diskussionen teilnehmen.

Damit thematisieren die jungen Menschen den Wissensvorsprung der politischen Bildner*innen über bestimmte politische Inhalte – und damit den Machtvorsprung (Wolf, 2000) der Bildner*innen, die hier stellvertretend für die Mehrheitsgesellschaft stehen. Dieser Sachverhalt wird im Kontext der Theoriebildung im Rahmen der Dissertation weiter zu diskutieren sein.

4.2 Essen und Sexualität

Weitere Ergebnisse bezogen auf den derzeitigen Kenntnis- und Auswertungsstand des Promotionsvorhabens weisen darauf hin, dass die jungen Teilnehmer*innen des Projekts die Verhandlung ihrer Lebenslagen und Lebenswelten in den Fokus des politischen Bildungsprojekts rücken. Sie bringen hierbei besonders die Lebensbedingungen in Unfreiheit und die Kontextmerkmale einer totalen Institution zur Sprache. Hierzu zählen Erzählungen über das „Kontrolliert-und-durchsucht-Werden“ (Coding im Workshopmaterial), das Erleben von Ausschluss aus der Welt „draußen“ (Coding im Workshopmaterial) und die Erfahrung der Unterdrückung in Haft und vor der Inhaftierung.

Besonders im Fokus der jungen Menschen stehen die Versorgung ihrer Grundbedürfnisse, wie das zur Verfügung gestellte Essen, die Möglichkeiten des Einkaufens, das Bedürfnis nach Nähe, das Leben unter Armutbedingungen sowie die verbleibenden Chancen nach dem Haftende. Am deutlichsten tritt die entzogene Befriedigung der Grundbedürfnisse aber im Kontext der Themenkomplexe „Essen“ und „sexueller Kontakt“ ins Zentrum. Die jungen Menschen thematisieren in nahezu allen Erhebungsphasen das Essen in Haft, die Tatsache, dass sie nicht selber kochen dürfen, dass sie nur beschränkt und in ihrer Wahrnehmung völlig willkürlich Zugang zum Einkauf haben. Ebenfalls zentral setzten sie den sexuellen Kontakt zu Frauen auf von ihnen gestaltenden Workshopmaterialien. Interessant ist hierbei, dass sexuelle Themen im Material fast nicht versprachlicht werden – was möglicherweise auf das als weiblich gelesene Geschlecht der Bildner*in, Forscher*in und Beobachter*innen zurückzuführen ist. In den Plakaten, Skulpturen und Arbeitsmaterialien, die von den jungen Menschen in Einzel- oder Gruppenarbeit gestaltet werden, kommen sexuelle Wünsche, Bedürfnisse und Fantasien ebenso wie sexuelle Gewaltausbrüche zum Ausdruck. Dabei werden die fundamentalen Menschenrechte Essen und Sexualität auch als politische Themen verhandelt.

Obwohl sie jedoch in einem weiten Politikbegriff, der alle gesellschaftlichen und sozialen Themen als Gegenstand politischer Bildung liest, miteingeschlossen sind (Massing, 2013), wird das Menschenrecht auf Nahrung im Kontext politischer Bildung eher auf Länder im globalen Süden bezogen. In der politischen Bildungsarbeit mit Menschen in Unfreiheit – wohlmöglich

⁴ Dieses Ergebnis steht auch im Kontrast zu früheren Forschungsergebnissen der Autorin (s. Kaplan & Schneider, 2019).

mit Menschen in Marginalisierung und Armut generell – sollte über Möglichkeiten nachgedacht werden, die bildungsbürgerlichen Themenlandschaften zu verlassen und eben auch basale Themen des Menschseins wie Essen und Sexualität zu thematisieren (Butterwegge, 2015). Im Strafvollzug kann für beide Bereiche festgestellt werden, dass sie ein Desiderat darstellen (Täubig, 2016 zu Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag; Kaplan, Verlinden & Schneider, 2017 zu Sexualität).

5. Diskussion und abschließende Überlegungen: Politische Bildung im Kontext von Zwang und Unfreiheit

Die hier beispielhaft vorgestellten, ersten Ergebnisse der Promotionsarbeit deuten darauf hin, dass die jungen Menschen in Unfreiheit einen großen Bedarf an politischer Bildung haben und dass dabei die Aushandlung ihrer Lebenslagen in Haft und die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse eine zentrale Rolle spielen. Diese Ergebnisse sollen im Rahmen der Theoriebildung mit Butlers Theorie der „Grievable Lives“ (2009) sowie den Ausführungen Agambens zum „Nackten Leben“ (2002) in Bezug gesetzt werden. Handlungsleitend wird hier die Frage Butlers sein, wann und unter welchen Umständen ein Leben als „betrauerbar“ gelten kann. Übertragen auf den vorliegenden Kontext bedeutet dies danach zu fragen, inwiefern junge Menschen in Haft zur Wahrnehmung ihrer Bildungsansprüche und für ein Leben in sozialer Verantwortung nach und während der Haft ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben haben sollten. Die Erkenntnisse zum Themenkomplex Sexualität sollen im Kontext sexuell-politischer Bildung (Doneit, Lösch & Rodrian-Pfennig, 2016) interpretiert werden. Schließlich soll dieser Diskurs an die Ausführungen zu Goffmans (1973) „totaler Institution“ und die grundlegenden gesellschaftstheoretischen Überlegungen im Rahmen von Gramscis Hegemonietheorien zurückgebunden werden. Besonders unter Bezug auf Gramsci können Überlegungen für die politische Bildung im Jugendstrafvollzug konkretisiert werden (Bernard, 2005; 2007). Unter den Bedingungen des Jugendgefängnisses und seiner institutionalisierten Unfreiheit wird die Kluft zwischen den Zielvorgaben und Ideen politischer Bildung und der Lebenswelt und den Lebenslagen der jungen Menschen – die schon in Freiheit oft unüberwindbar scheint – weiter verschärft. Das Paradoxon liegt darin, dass (junge) Menschen unter Ausschluss aus der Gesellschaft wiederum zu gesellschaftsfähigen Bürger*innen erzogen werden sollen (Greco, 2017, S. 174). Insbesondere für Menschen, die sich noch in der Entwicklungsphase des Jugendalters befinden, stellt sich dieser Ausschluss äußerst schwerwiegend dar. Noch bevor sie sich hinreichend erproben und als mündiges Mitglied der Gesellschaft bewähren konnten, wurden sie von dieser wiederum ausgeschlossen (Greco, 2017, S. 179). An den strukturellen Gegebenheiten totaler Institutionen ist bisweilen – auch dies zeigt das Promotionsvorhaben eindringlich – nur wenig zu verändern. Politische Bildungsarbeit mit jungen Menschen aus sozial marginalisierten Lebenslagen in einer totalen Institution braucht ein von Emanzipation, Solidarität und Ermächtigung geprägtes kritisches Verständnis von Bildung und deren Ermöglichung. Im Umgang mit inhaftierten jungen Menschen dominieren bislang allerdings bei dem Individuum selbst ansetzende pädagogische Diagnostik, Förderung und Präventionsprogramme wie Projekte des sozialen Lernens, soziale Trainingskurse, Anti-Gewalt-Trainings oder Antiradikalisierungstrainings (Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018). Diese Ansätze und Maßnahmen thematisieren oft lediglich die Verhaltensweisen der jungen Menschen, ohne ihre Eingebundenheit in Macht- und Herrschaftsstrukturen zu reflektieren

(Scherr, 2002, S. 2). Die kritische politische Jugendbildung kann hierzu weiterführende theoretische Diskurse, pädagogische Konzepte und Methoden liefern (Erben, Schlottau & Waldmann, 2013).

Das hier vorgestellte Promotionsvorhaben soll nicht missverstanden werden als ein schlichter Ruf nach „mehr politischer Bildung“ im Gefängnis zur Verbesserung der Lebenslagen der jungen Menschen oder als Beitrag zur Deradikalisierung. Dies stünde nicht im Einklang mit dem hier entworfenen kritischen (politischen) Bildungsverständnis und würde den jungen Menschen selbst die „individuelle Verantwortlichkeit“ (Neef & Keim, 2007, S. 17) im Gefüge politischer und struktureller Macht- und Herrschaftsstrukturen zuschreiben. Vielmehr wird der Ansatz verfolgt, dass politische Bildung im Gefängnis die Themen und Lebenslagen junger Menschen ernstnehmen sollte, um sie auf ihrem weiteren Weg – ein Stück weit – zu begleiten und sich mit ihren Anliegen solidarisch zu zeigen (Kaplan & Schneider, 2019). Dies erfordert, die politische Bildung nicht nur als „Feuerwehr“ herbeizurufen (Lösch & Eis, 2018), etwa wenn Radikalisierung, ein Abwenden von der Demokratie beziehungsweise die Gefährdung der Demokratie droht, sondern politische Bildung als einen eigenständigen, selbstverständlichen Bildungsinhalt und zugleich als verbindendes Element eines Bildungsprozesses im Leben der jungen Menschen anzuerkennen (Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018). Zu klären ist auch die Frage, wie in einer als undemokratisch definierten Institution wie dem Jugendstrafvollzug, alle Mitglieder – also nicht nur die jungen inhaftierten Menschen, sondern die Beamt*innen des allgemeinen Vollzugsdienstes, die Mitarbeiter*innen der Fachdienste und die Anstaltsleitung – für einen politischen Bildungsprozess gewonnen werden können.

Bereits aus Deimlings einleitenden Ausführungen seines Beitrags aus dem Jahr 1969 lässt sich der zentrale Gedanke für politische Bildung im Jugendstrafvollzug ableiten, der auch hier gelten soll: Es geht darum, den jungen Menschen die Gelegenheit zu eröffnen, für die Freiheit zu lernen. Dazu gehören politische Artikulation und politisches Handeln, sich reflektiert für eigene Anliegen stark machen zu können – eine Stimme zu haben und diese zu erheben (Sturzenhecker, 2007, S. 12). Es kann dagegen nicht Ziel der Erziehungsbemühungen des Jugendstrafvollzugs sein, die jungen Menschen zu angepassten, unauffälligen Wesen zu erziehen, die im vollzuglichen Alltag „wenig Arbeit machen“ – dies widerspräche den gesetzlichen, demokratischen und menschenrechtlichen Bestimmungen (Feest & Bammann 2010, S. 540). Solange es Gefängnisse für (junge) Menschen gibt – und andere Vorschläge gibt es bereits (Cornel, 2009) – sind sie auf Basis der Erziehungsauftrags (JGG § 2 Abs. 1) gezielt auszugestalten (Schneider, Kaplan & Fereidooni, 2018; Kaplan & Schneider, 2016, 2019; Walkenhorst, 2004). Denn Bildung im Gefängnis findet ohnehin statt. Die Frage ist jedoch, ob man diese Bildungsprozesse den jungen Menschen selbst, den mitunter schädlichen subkulturellen Bewegungen im Gefängnis (Bredlow, 2015), der Langeweile auf dem Haftraum oder der deutlich einschüchternden Architektur der Gefängnismauern überlassen will (Helmhold, 2017) – oder ob man sie professionell, proaktiv und subjektorientiert (Scherr, 2010) ausgestaltet.

Literaturverzeichnis

- Agamben, G. (2002). *Homo Sacer. Die souveräne Macht und das nackte Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (31.08.2018).

- Bernhard, A. (2005). *Antonio Gramscis Politische Pädagogik*. Hamburg: Argument Verlag.
- Bernhard, A. (2007). Pädagogische Grundverhältnisse. Die Relevanz Antonio Gramscis für eine emanzipatorische Pädagogik. In A. Merckens & V.R. Diaz (Hrsg.), *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis* (S. 141-157). Hamburg: Argument Verlag.
- Bernhard, A. (2008). *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bereswill, M. (2010). Der Freiheitsentzug als begrenztes Resozialisierungsprojekt. In E. Koller, F. Reisinger & M. Rosenberger (Hrsg.), *Wegsperrten oder einschließen? Die Praxis der Freiheitsstrafe zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 83-100). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Besand, A., Birkenhauer, P. & Lange, P. (2013). *Politische Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie zum Projekt DU HAST DIE MACHT*. http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Politische_Bildung_in_digitalen_Umgebungen.pdf (24.01.2017).
- Bihs, A., Schneider, L., Tölle, J., Zimmermann R. (2015). Kurzzeitpädagogische Bildungsarbeit mit marginalisierten jungen Menschen – ein Pilotprojekt im Jugendarrest, *Rechtspsychologie*, 3, 303-327.
- Borchert, J. (2018). *Politische Bildung im Jugendstrafvollzug als Beitrag zur Radikalisierungsprävention*, <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/281962/politische-bildung-im-jugendstrafvollzug-als-beitrag-zur-radikalisierungspraevention> (30.06.2019).
- Bredlow, K. H. (2015). Freiheit in der Unfreiheit – Subkultur als Strukturelement im Jugendstrafvollzug in: M. Schweder (Hrsg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 354-371), Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bremer, H. & Kleemann-Göhring, M. (2010). „Defizit“ oder „Benachteiligung“. Zur Dialektik von Selbst- und Fremdausschließung in der politischen Erwachsenenbildung und zur Wirkung symbolischer Herrschaft. *Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung*, 1, 12-28.
- Brezinka, W. (1995). *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bünger, C. (2013). Die Politizität der Bildung – Systematischer Fokus kritischen Bildungsdenkens. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3, 430-446.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013). *Sozialbericht 2013*. http://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/sozialbericht-2013.pdf;jsessionid=32A97B17658A609E7C3EE437433B5FF4?__blob=publicationFile&v=2 (31.08.2018).
- Butterwegge, C. (2015). *Reichtumsförderung statt Armutsbekämpfung. Eine sozial- und steuerpolitische Halbzeitbilanz der Großen Koalition*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht & AGJ (2002). Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zu den Voraussetzungen für eine bildungspolitische Wende. *Neue Praxis*, 32(4), 317-320.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (30.6.2019).
- Butler, J. (2009). *Frames of War. When Is Life Grievable?*. London, New York City: Verso.
- Döring, N. (2006). Sexualität im Gefängnis: Forschungsstand und -perspektiven. *Zeitschrift für Sexualforschung*, 19, 315-350.
- Calmbach, M. & Borgstedt, S. (2012). Unsichtbares Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen Jugendlichen“. In W. Kohl & A. Seibring (Hrsg.), *Unsichtbares Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen Jugendlichen“* (S. 43-80). Bonn: bpb.
- Clarke, A.E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cornel, H. (2009). Den Vorrang der Erziehung bei delinquenten Jugendlichen ernst nehmen – Vorschläge zur Abschaffung des geschlossenen Jugendstrafvollzugs und Begründung. *Unsere Jugend*, 10, 402-415.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (2004). Einführung. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik* (S. 7-18). Wiesbaden: Springer VS.

- Deimling, G. (1969). *Theorie und Praxis des Jugendstrafvollzugs in pädagogischer Sicht*. Neuwied, Berlin: Luchterhand Arbeitsmittel.
- Detjen, J. (2007). Politische Bildung für bildungsferne Milieus. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 32-33, 3-8.
- Doneit, M., Lösch, B. & Rodrian-Pfennig, M. (Hrsg.) (2016). *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*. Berlin, Toronto: Opladen.
- Erben, F., Schlottau, H. & Waldmann, K. (Hrsg.) (2013). „Wir haben was zu sagen!“ *Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation*. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Feest, J. & Bamann, K. (2011). Jugendstrafvollzugsgesetze: Anspruch und Umsetzung. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (2. Auflage, S. 535-543). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FfE (2015). Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, 4, 94-96; <https://sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung> (30.06.2019).
- Giesecke, H. (2010). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 10. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Greco, S. (2017). Vollzugsziel „Resozialisierung“?! Kritische politische Bildung im Jugendstrafvollzug. In M. Görtler, M. Lotz, M. Partetzke, S. Poma & M. Winkler (Hrsg.), *Kritische Politische Bildung: Standpunkt und Perspektiven* (S. 174-186). Schwalbach, Taunus.: Wochenschau Verlag.
- Grunert, C. (2015). Außerschulische Bildung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Auflage, S. 165-178). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hafeneger, B. (2014). Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 222-230). Bonn: bpb.
- Hammermeister, J. (2013). Über die (Un-)Möglichkeit des Kritiklernens im politischen Unterricht. Reflexionen zum Kritikbegriff im Kontext institutionell gebundener Politischer Bildung. In B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute kritische Politische Bildung?* (S. 100-108). Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Helmhold, H. (2015). *Strafvollzugsarchitektur – Funktionale und symbolische Merkmale sowie Strategien ihrer Nutzung*. In M. Schweder (Hrsg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 213-227). Weinheim, Basel: Beltz Juventa,
- Holz, G., Laubstein, C. & E. Sthamer (2013). Armut(sfolgen) bei Kindern und Jugendlichen. Ein Plädoyer zur Neuausrichtung (nicht nur) der Jugendhilfe. *Unsere Jugend*, 65(3), 98-111.
- Kaplan, A. & Schneider, L. (2019). „How do you eat an elephant?“ – Jugendarrest als (Un-)Ort der Jugendbildung. In M. Schweder (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Abseits* (S. 201-218). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kaplan, A., Verlinden, K. & Schneider, L. (2017). Sexualpädagogische Bildungsangebote für junge Menschen im Jugendvollzug – ein Appell an die Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (Forum Strafvollzug)*, 66(5), 335-340.
- Kaplan, A. & Schneider, L. (2016). Bildung im Zwangskontext – Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie im Jugendarrest. *Zeitschrift für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen*, 27, 384-390.
- Kremsner, G. (2007). *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krüger, T. (2018). Die Zukunft der politischen Bildung in einer repolitisierten Gesellschaft. In C. Butterwegge, G. Hentges & B. Lösch (Hrsg.), *Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus* (S. 157-165). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lösch, B. & Eis, A. (2018). Politische Bildung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 502–517). Weinheim: Beltz Juventa.

- Lösch, B. (2010). Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung: Anerkennung und Empowerment als Strategien rassismuskritischer politischer Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 423-432). Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Lukas, T. (2011). Kriminalisierung als Diskriminierung. *Sozial Extra*, 35, 43-47.
- Massing, P. (2013). Politik/politisch – Die Inhalte politischer Bildung unter dem Aspekt kritischer politischer Bildung. In B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute kritische Politische Bildung?* (S. 197-205). Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Mohseni, M., Merl, T. & Mai, H. (2018). Wer Wissen schafft: Zur Positionierung von Wissenschaftler*innen. In: H. Mai, T. Merl, & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 19-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Neef, R. & Keim, R. (2007). „Wir sind keine Sozialen“. *Marginalisierung und Ressourcen in deutschen und französischen Problemvierteln*. Konstanz: UVK.
- Nonnenmacher, F. (2009). Politische Bildung in der Schule. Demokratie Lernen als Widerspruch im System. In S. Kluge, G. Steffens, & E. Weiß (Hrsg.), *Entdemokratisierung und Gegenaufklärung, Jahrbuch für Pädagogik* (S. 269-279). Frankfurt a. M.: Lang.
- Ottersbach, M. (2010). ‚Bildungsferne‘ oder marginalisierte Jugendliche: ein Tabu für die politische Bildung? In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 423-432). Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Rauschenbach, T. (2005). Krisensemantiken: Soziale Arbeit – die fehlende Seite der Bildung. *Neue Praxis*, 35(3), 231-237.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rogers, C. (1974). *Lernen in Freiheit – zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel-Verlag.
- Sanders, W. (2009). *Was ist politische Bildung? In einem Online-Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung zu „Kulturelle Bildung“*. http://www.bpb.de/themen/U5F770,0,0,Was_ist_politische_Bildung.html (31.08.2018).
- Sykes, G. M. (1999). *The Society of Captives. A Study of a Maximum Security Prison*. New Jersey: Princeton University Press.
- Scherr, A. (2002). Mit Härte gegen Gewalt? Kritische Anmerkungen zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training. *Kriminologisches Journal*, 34(4), 294-301.
- Scherr, A. (2010). Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 303-314). Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Schneider, L., Kaplan, A. & Fereidooni, K. (2018). Jugendarrestvollzug und Jugendstrafvollzug als politischer Bildungsraum. *Zeitschrift für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen*, 29, 321-326.
- Schneider, L., Zimmermann, R., Tölle, J. & Barkhausen, V. (2015). Junge Menschen in Haft als Zielgruppe politischer Bildungsarbeit. Theoretische Grundlagen und eine konkrete Form der Umsetzung. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (Forum Strafvollzug)*, 64(2), 86-90.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stelly, W., Thomas, J., Vester, T. & Schaffer, B. (2014). Lebenslagen von Jugendstrafgefangenen – ein Forschungsbericht. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 97(4), 267-279.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory – Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Springer.
- Sturzenhecker, B. (2007). Politische Bildung mit „politikfernen“ Jugendlichen in der Jugendarbeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 32/33, 9-14.

- Sturzenhecker, B. (2013). Die Stimme erheben und mitbestimmen. Politische Bildung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In F. Erben, H. Schlottau, K. Waldmann (Hrsg.), *Wir haben was zu sagen! Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation* (S. 213-223). Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Täubig, V. (Hrsg.) (2016). *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Truman, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen*. Bielefeld: transcript.
- Walkenhorst, P. (2004). Leben in der „Schwierigen Freiheit“: Skizzen zum eigentlichen Fluchtpunkt pädagogischer Arbeit im Jugendstrafvollzug (Teil 2). *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 15(4), 416-425.
- Walter, J. (2011). Jugendstrafvollzug heute und morgen. In W. Stelly und J. Thomas (Hrsg.), *Erziehung und Strafe. Symposium zum 35-jährigen Bestehen der JVA-Adelsheim* (S. 95-118). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Weiß, H. (2009). Armut und soziale Benachteiligung: Bedingungen einer kontextorientierten Sonderpädagogik. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 85-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyers, S. (2003). Funktioniert Demokratie(erziehung) im Knast? Demokratische Partizipation und moralisches Lernen im Vollzug. *Neue Kriminalpolitik. Forum für Praxis, Politik und Wissenschaft*, 15(3), 106-109.
- Wolf, K. (2000). Macht, Pädagogik und ethische Legitimation. *Evangelische Jugendhilfe*, 77(4), S. 197-206.
- Zick, A., Küpper, B. & Berghan, W. (2019). *Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz, J H.

Kontakt | Contact

Lisa Schneider | Universität Siegen | Fakultät II | Department Erziehungswissenschaft Psychologie | lisa.schneider@uni-siegen.de