

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**



Deutsches
Jugendinstitut

Impulse und Reflexionsanregungen für die Praxis

Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding, Maria Jakob

Wie eignen sich Inhaftierte pädagogische Maßnahmen an?

Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und
Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit 60 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Aktuell sind an den beiden Standorten München und Halle (Saale) etwa 470 Beschäftigte tätig, darunter rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Finanziert wird das DJI überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält es im Rahmen von Projektförderungen u.a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum

© 2024 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Datum der Veröffentlichung:

Dezember 2024

ISBN: 978-3-86379-547-4

DOI: 10.36189/DJI202443

Satz/Layout: graphodata GmbH

Quellennachweise:

Cover: AdobeStock_115810907

Seite 8: AdobeStock_658045266

Seite 12: AdobeStock_939382408

Seite 13: Erstellt mit KI ChatGPT

Seite 17: Erstellt mit KI ChatGPT

Seite 21: Erstellt mit KI ChatGPT

Seite 25: Erstellt mit KI ChatGPT

Deutsches Jugendinstitut

Außenstelle Halle

Franckeplatz 1, Haus 12/13

06110 Halle

Ansprechpartner:

Dr. Björn Milbradt

Telefon: +49 345 68178-37

E-Mail: milbradt@dji.de

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt das veröffentlichende Institut die Verantwortung.

Inhalt

Einleitung	5
1 Zielgruppen und deren Zustandekommen im Gefängnis	7
2 Die Sicht der Inhaftierten:	
Wie sich Teilnehmende die Angebote aneignen	9
2.1 Typus der kontrollorientierten Aneignung	13
2.2 Typus der hilfeorientierten Aneignung	16
2.3 Typus der beziehungsorientierten Aneignung	20
2.4 Typus der erlebnisorientierten Aneignung	23
3 Fazit	27
4 Literaturverzeichnis	29
Anhang: Datenerhebung und -analyse	30

Einleitung

Seit dem Jahr 2018 begleitet ein Team von Wissenschaftler:innen am Deutschen Jugendinstitut Projekte zivilgesellschaftlicher Träger, die im Rahmen von „Demokratie leben!“ gefördert werden und die im Strafvollzug und im Bereich der Bewährungshilfe Angebote zur Extremismusprävention und Deradikalisierung unterbreiten. Neben jährlichen Schwerpunktberichten sowie wissenschaftlichen Beiträgen, Artikeln und Monografien entstanden in diesem Kontext in den letzten Jahren auch Handreichungen für die Fachpraxis (Herding u.a. 2023; Schwarzloos u.a. 2022).

Mit den Handreichungen wird das Ziel verfolgt, Fachkräften und Projektteams Anregungen für die kritische Reflexion der eigenen beruflichen Praxis und für die eigenständige, professionelle Bearbeitung von Problemstellungen in einem Arbeitsfeld zu bieten, in dem es keine vorgefertigten Lösungen gibt. Die empirische Grundlage der Handreichungen bilden insbesondere die thematischen Schwerpunktberichte des Forschungsteams. Mit den Handreichungen sollen vor allem folgende Zielgruppen adressiert werden:

- Fachkräfte und Projekte zivilgesellschaftlicher Träger, für die der Strafvollzug und die Bewährungshilfe ein neues Tätigkeitsfeld darstellt,
- Fachkräfte, die erstmals ihre Arbeit in bereits etablierten Projekten in Strafvollzug und Bewährungshilfe beginnen, und
- Projektteams, die aus erfahrenen und weniger erfahrenen Mitarbeitenden bestehen und gemeinsam ihre pädagogische Praxis reflektieren wollen.

Sie richten sich damit nicht allein an Pädagog:innen, deren Modellprojekte im Rahmen von „Demokratie leben!“ gefördert werden, sondern an eine pädagogische Praxis allgemein, bei der zivilgesellschaftliche Akteure in der Justiz tätig werden.

Die vorliegende Handreichung fußt maßgeblich auf dem Schwerpunktbericht **„Zielgruppen und Aneignung (sozial-)pädagogischer Angebote in Strafvollzug und Bewährungshilfe“**, der im Jahr 2024 erschienen ist (Schwarzloos u.a. 2024). In der Handreichung werden ausgewählte Forschungsergebnisse des Berichts kompakt und praxisnah dargestellt. Reflexionsfragen schließen die einzelnen Kapitel ab und unterstützen die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen. Dies kann dabei helfen, die eigene Fachpraxis kritisch in den Blick zu nehmen, pädagogische Konzepte weiterzuentwickeln oder neue Konzepte zu entwerfen.

Mithilfe qualitativer Erhebungsmethoden (narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung) und mit qualitativ-rekonstruktiven Auswertungsmethoden ist das Forschungsteam der Frage nachgegangen, wie sich Inhaftierte und Proband:innen der Bewährungshilfe mit sozialpädagogischen Angeboten justizexterner Träger auseinandersetzen, wie sie diese erfahren und wie sie sie vor dem Hintergrund ihrer bisherigen (Haft-)Biografie einordnen (weitere Ausführungen zu erkenntnisleitenden Fragen, zur Datenerhebung, zum Sample und zu den Auswertungserfahren finden sich im Anhang der Handreichung). Dabei wird deutlich, dass die Art und Weise, wie die Angebote gedeutet und bewertet werden, sehr unterschiedlich sein kann. Deshalb ist in dieser Handreichung von **unterschiedlichen Typen der Aneignung** die Rede.

Zielgruppen und deren Zustandekommen im Gefängnis

Zu den Anforderungen in der zielgruppenspezifischen Arbeit gehört es, sie möglichst genau auf die unterschiedlichen Zielgruppen und die Bedarfe des Feldes abzustimmen. Angebote müssen auf die (vermuteten) Merkmale und Bedürfnisse spezifischer Zielgruppen zugeschnitten und Zugänge zu den avisierten Zielgruppen geschaffen werden, um möglichst passgenau Teilnehmende ins Angebot zu holen (Schwarzloos u.a. 2024, S. 10–17).

Zielgruppen entstehen in einem längeren Prozess von der Planung eines Angebots für potenzielle Teilnehmende mit bestimmten Merkmalen bis hin zum tatsächlichen Zustandekommen einer Maßnahme, die dann oft inhaltlich noch einmal nachjustiert wird. In den Fördergrundsätzen des BMFSFJ sind die Zielgruppen zunächst benannt als „radikalisierte Inhaftierte“ sowie radikalisierte Straftäter:innen auf Bewährung oder solche, die gefährdet sind, im Strafvollzug oder auf Bewährung mit entsprechenden Ideologien in Berührung zu kommen oder sich zu radikalisieren (BMFSFJ 2021, S. 4–5). Neben der Unterscheidung nach Präventionsstufen¹ sind auch Merkmale wie Alter, Sprachkenntnisse oder Geschlecht für die Zielgruppenkonzeption relevant. Schließlich können auch die vielfältigen Problemlagen und Lebenskrisen der potenziellen Teilnehmenden einbezogen werden.

Hinzu kommt, dass die anstaltsinterne Einbettung der Angebote die Arbeit der pädagogischen Mitarbeiter:innen mit ihren Zielgruppen beeinflusst. Ob ein Angebot im Arbeits- und Ausbildungsbereich, während der Freizeit oder in der sozialtherapeutischen Abteilung durchgeführt wird, weckt sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei den Anstalten unterschiedliche Erwartungen an die Maßnahme (Nützlichkeit, Freiwilligkeit, Sanktionsmaßnahmen, Informationsweitergabe etc.; siehe Frank u.a. 2023, S. 25–27).

Die Zusammensetzung von Zielgruppen ist abzuwägen: Einerseits ist es notwendig, auf Lebenslagen individuell einzugehen, andererseits müssen aber auch bestimmte Merkmale potenzieller Teilnehmender zusammengefasst werden, um ein gezieltes (Hilfs-)Angebot durchführen zu können.

Das tatsächliche Zustandekommen einer Gruppe von Teilnehmenden, die zur avisierten Zielgruppe gehören, gelingt in der Praxis nicht umstandslos. Zum einen

¹ In der Radikalisierungsprävention unterscheidet man verschiedene Präventionsstufen: Von Universalprävention spricht man, wenn potenziell die gesamte Bevölkerung oder alle jungen Menschen adressiert werden, von selektiver Prävention bei Angeboten für risikobehaftete, radikalierungsgefährdete Zielgruppen und von indizierter Prävention, wenn mit radikalisierten Personen gearbeitet wird.

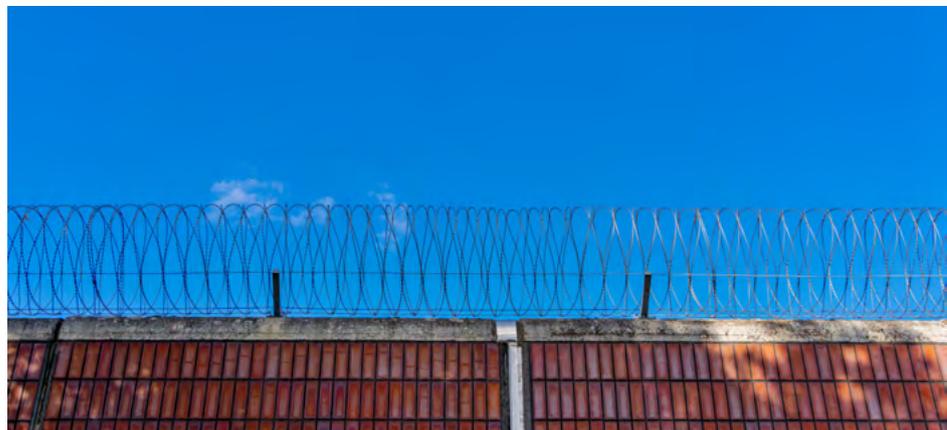
hat das Justizpersonal eine zentrale Funktion bei der Ansprache und Zuweisung von potenziellen Teilnehmenden zu Projektangeboten. Die Vorstellungen darüber, wer an einer Projektmaßnahme teilnehmen sollte, sind stark davon geprägt, was aus Sicht des Vollzugs sinnvoll erscheint. Dazu zählen organisatorische Aspekte, die strukturelle Einbettung der Angebote in unterschiedliche Haftbereiche, soziale Aspekte der Inhaftierten bezogen auf Sicherheit und Gruppendynamik sowie Erwartungen an die inhaltliche Ausgestaltung (vgl. Schwarzloos u.a. 2024, S. 13–17).

Zum anderen müssen sich die Projekte zwangsläufig zu den vollzuglichen Auswahlstrategien ins Verhältnis setzen. Für sie stellt sich die Frage, wie sehr sie sich auf die Vollzugslogiken einlassen oder diese fachlich begründet hinterfragen. Sie versuchen daher, die justiziellen Auswahlprozesse mitzugestalten, z. B. durch Aushänge im Gefängnis oder Absprachen mit einer festen Kontaktperson des Justizpersonals. Die Projektmitarbeitenden führen aber auch selbst Vorgespräche mit den Inhaftierten durch, um die Passung und wechselseitige Erwartungen zu klären.

Reflexionsfragen

Ein thematisch fokussiertes Gruppenangebot oder ein gezieltes Hilfsangebot erfordern es, dass die anvisierte und die tatsächlich zustande kommende Zielgruppe möglichst übereinstimmen. Wie war das bei Ihrem zuletzt durchgeführten Angebot?

- Welche Zielgruppen wollten Sie – vor dem Hintergrund ihres Konzepts – erreichen?
- Haben Sie diese tatsächlich auch angetroffen?
- Wie kamen die Gruppen- oder Beratungsangebote zustande? Wurden Teilnehmende und Klient:innen von der Anstalt dorthin verwiesen?
- Was tun Sie, wenn Teilnehmende mit ganz anderen Merkmalen und Bedürfnissen als konzipiert zu Ihren Angeboten kommen?
- Welche Strategien sind sinnvoll, um die Zusammensetzung der Gruppen oder die Passung der Klient:innen zum Angebot zu verbessern?

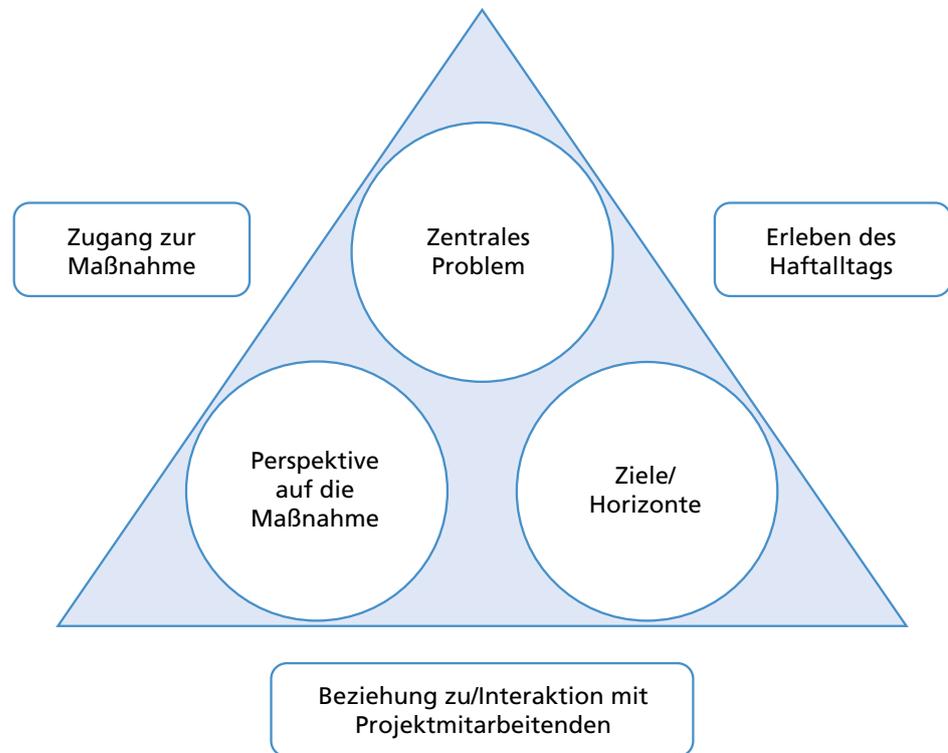


Die Sicht der Inhaftierten: Wie sich Teilnehmende die Angebote aneignen

Die Ergebnisse pädagogischer Arbeit entstehen in einem ko-konstruktiven Prozess aller Beteiligten. Teilnehmende pädagogischer Angebote nehmen diese auf je individuelle Weise wahr und nutzen sie in spezifischer Weise (siehe dazu etwa Graßhoff 2015; Oelerich/Schaarschuch 2013, 2005). In den Angeboten der Extremismusprävention in Strafvollzug und Bewährungshilfe haben wir deshalb analysiert, wie sich Adressat:innen die Angebote aneignen (Schwarzloos u.a. 2024). Dafür waren folgende Fragen für uns leitend: Wie sehen die Adressat:innen die Inhalte und Ziele der Angebote? Wie gestalten sie die Beziehungen zu den Durchführenden? Wie bringen sie die Angebote in Zusammenhang mit ihrem bisherigen Leben und ihrem gegenwärtigen Alltag?

Zur Beantwortung dieser Fragen haben wir 17 Interviews mit Adressat:innen pädagogischer Angebote geführt und diese rekonstruktiv ausgewertet (mehr zur Datenerhebung und -analyse siehe Anhang). Ziel war es, eine systematische Übersicht zu erarbeiten, die einen Überblick über maßgebliche und „typische“ Aneignungsformen der Angebote gibt. Ein erstes Ergebnis unserer Analysen sind die folgenden Dimensionen des Aneignungsprozesses (Abb. 1). Diese stellten sich als diejenigen strukturellen, interaktiven und subjektiven Bedingungen heraus, die die jeweilige Aneignungsform der Angebote in besonderem Maße prägen.

Abb. 1: Dimensionen der Aneignungstypen



Quelle: Eigene Darstellung

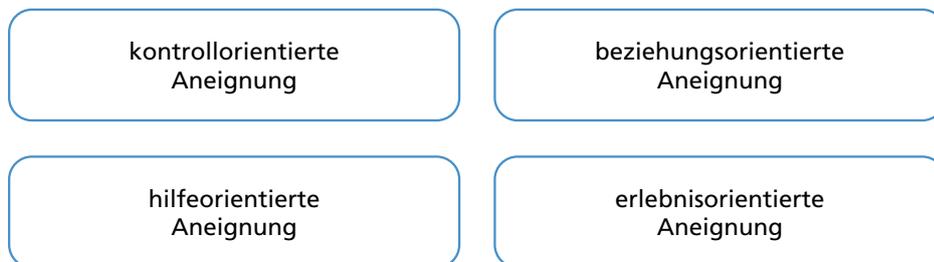
Innerhalb der Dimensionen des Aneignungsprozesses können folgende Aspekte bedeutsam werden:

- **Zentrales Problem:** eine oder mehrere Problemlagen, die die Interviewpartner bezogen auf ihre Alltags- oder Lebenssituation beschreiben oder die sich aus den Erzählungen rekonstruieren lassen; dazu können auch biografische Entwicklungen in der Zeit vor der Inhaftierung gehören sowie familiäre Verhältnisse, die Straftat, die Haftdauer, persönliche Eigenschaften und Vorlieben;
- **Perspektive auf die Maßnahme:** Sicht auf und Herangehensweise an das Angebot, wie die Teilnehmenden es für sich nutzen, was sie daraus machen;
- **Ziele/Horizonte:** positive Ziele, die die Teilnehmenden bezogen auf die Angebote oder ihr weiteres Leben formulieren, Erwartungen an die Zeit nach der Haft; negative Horizonte bzw. Dinge, die sie vermeiden möchten;

- **Zugang zur Maßnahme:** erste Wahrnehmung des Angebots, Bedeutung der Kontaktaufnahme oder -vermittlung, Zustandekommen der Teilnahme;
- **Erleben des Haftalltags:** subjektive Wahrnehmung und Bewertung des Haftalltags, Beziehungen zu Mitinhaftierten und Bediensteten, Außenkontakte, Teilnahme an weiteren Maßnahmen;
- **Beziehung zu und Interaktion mit Projektmitarbeitenden:** Ausgestaltung von Nähe und Distanz, Kooperation, Identifikation, Wahrnehmung und Bewertung der Beziehung, dazu gehört auch die Selbstdeutung und -präsentation der Jugendlichen.

Im Zuge der Interpretation haben wir alle Dimensionen fallintern (also: für jede interviewte Person) zueinander in Beziehung gesetzt und fallübergreifend miteinander verglichen. Bei der Identifizierung von Ähnlichkeiten und Mustern sowie der Benennung der Aneignungstypen waren vor allem die Dimensionen (1) Perspektive auf die Maßnahme, (2) zentrales Problem sowie (3) Ziele/Horizonte leitend, weil sich diese als besonders bedeutsam herausstellten. Die Ausprägungen mehrerer ähnlich gelagerter Fälle konstituierten jeweils einen **Typus der Aneignung**. Wir konnten auf diese Weise vier Typen voneinander unterscheiden:

Abb. 2: Aneignungstypen



Quelle: Eigene Darstellung

- **Typus der kontrollorientierten Aneignung:** Fälle dieses Typus fühlen ihre Identität institutionell bedroht und kooperieren deshalb strategisch und bleiben auf Distanz.
- **Typus der hilfeorientierten Aneignung:** Diese Fälle sind auf spezifische biografische Probleme konzentriert und eignen sich die Angebote in Bezug auf diese an. Ziel ist es, das eigene Leben gesellschaftlichen Normalvorstellungen anzunähern.

- **Typus der beziehungsorientierten Aneignung:** Fälle dieses Aneignungstypus erfahren insbesondere das Sozialleben im Gefängnis als entbehrungsreich. Primäres Ziel ist es, normalisierte zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen und zu führen. Die pädagogischen Angebote bieten dafür einen Raum.
- **Typus der erlebnisorientierten Aneignung:** Fälle dieses Typus nehmen ihre Inhaftierung als Einschränkung jugendkultureller Ausdrucksmöglichkeiten wahr. Der Haftalltag erscheint ihnen als ereignisarm, er hat einen geringen Erlebnischarakter. Die pädagogischen Angebote stehen im Gegensatz dazu, bieten Abwechslung und bieten das Potenzial, die Teilnehmenden emotional zu berühren und zu bewegen.

Bei der folgenden ausführlichen Darstellung der Aneignungstypen präsentieren wir jeweils einen Beispielfall, anhand dessen sich einige der besonders charakteristischen Merkmale des jeweiligen Aneignungstypus zeigen lassen. Ein Fall steht beispielhaft für einen Typus, ist aber mit diesem nicht deckungsgleich. Vielmehr verdichten sich im Aneignungstypus Ähnlichkeiten und Muster idealtypisch über mehrere Fälle hinweg. Im Anschluss an die Darstellung der Aneignungstypen benennen wir jeweils Implikationen für die pädagogische Praxis und bieten mittels Reflexionsfragen Möglichkeiten für die weitere Auseinandersetzung.



2.1 Typus der kontrollorientierten Aneignung

Kennzeichnend für Fälle, die wir dem kontrollorientierten Aneignungstypus zugeordnet haben, ist die Wahrnehmung einer justiziell bedrohten Zukunft, existenziell bedrohter Identität sowie von Zumutungen und Ungerechtigkeiten in Haft. Das Angebot justizexterner Projekte hebt sich von diesen Zumutungen nicht grundsätzlich ab, wie bei den anderen Aneignungstypen, sondern setzt diese mehr oder weniger nahtlos fort. Aus strategischen Gründen nehmen solche Fälle zwar am Projektangebot teil und kooperieren, bleiben dabei jedoch distanziert und misstrauisch, auf kommunikative und emotionale Kontrolle bedacht.

Beispielfall: Marcus Bergmüller (Name anonymisiert)

- 18 Jahre alt
- lange Haftstrafe, die Marcus' Sicht in die Zukunft fürs Erste versperrt
- seine Straftat wird als rechtsextrem motiviert aufgefasst
- zentrales Ziel: Er betrachtet seine politische Haltung als Identitätskern, den er um jeden Preis schützen will.

Ein Beispielfall für diesen Typus ist Marcus Bergmüller². Er ist 18 Jahre alt und verbüßt eine im Kontext von Jugendstrafen verhältnismäßig lange Haftstrafe für eine Gewaltstraftat. Zusätzlich steht bei ihm die Möglichkeit anschließender Sicherheitsverwahrung im Raum. Seine Straftat wird in den sozialen Medien und teilweise vom Justizpersonal als rechtsextrem motiviert gewertet, er wurde aber nicht einschlägig verurteilt. Sein **maßgebliches Ziel** besteht darin, seinen Persönlichkeitskern möglichst gut abzuschirmen und nach außen zu verteidigen. Seine politische Haltung und damit verbundene Aussagen deklariert Marcus im Interview zum identitätsstiftenden Wesenskern. Er deutet hier an, dass rechte oder rechtsextreme Bezüge einen wesentlichen sozialen Bezug für ihn darstellen. Andere relevante Bezüge oder Beziehungen besitzt er, biografisch bedingt, kaum:

Man ist ein offenes Blatt hier im Gefängnis. Und das Stückchen, was ich jetzt noch für mich behalten kann, das behalte ich für mich. Erstens zur Sicherheit und zweitens, man kann halt das eine, was man halt noch hat, das will man auch irgendwann nicht mehr preisgeben. Ich versuch' schon so zu reden, um meinen Vorteil zu erhaschen sozusagen. Und das kann man auch wieder negativ sehen, ja, dass ich nur auf meinen eigenen Vorteil bedacht bin. Aber das ist einfach nur reiner Selbstschutz.



² Alle Namen in dieser Handreichung sind anonymisiert. Die Zitate wurden für eine bessere Lesbarkeit geglättet.

Marcus' **Zugang zum Projektangebot** – eine Beratung im Einzelsetting – erfolgt auf Empfehlung der Vollzugsplankonferenz. Dementsprechend wichtig ist die Beratung für Marcus, da er durch seine Teilnahme Kooperationswilligkeit demonstrieren kann. Gleichzeitig hat er den Beratenden gegenüber zu Beginn eine betont vorsichtige Haltung und schildert, dass er die Befürchtung hatte, dass zwei „Zecken“ vor ihm sitzen würden, die versuchen wollten, ihn „umzukrempeln“. Dies hätte sich aber nicht bewahrheitet, wie Marcus schildert:

„Das Gefühl [dass mich jemand umkrempeln will] hatte ich bei diesen Terminen nicht. Das haben wir dann erst angesprochen, wo wir dann schon sehr vertraut miteinander waren. Ich denk' sehr viel nach, bevor ich rede, einfach um nix Falsches zu sagen. Und das haben die Beraterinnen auch wirklich sehr gut gefunden. Konnten damit auch sehr gut arbeiten. Wenn jetzt beispielsweise das Thema Antisemitismus oder allgemein Rassenideologie aufkam – da hab' ich gesagt: ‚Nee, ich kann Vertrauen schenken, aber so viel jetzt nicht.‘ Und sofort akzeptiert und dann das Thema anders weiter vertieft.“

Hier zeigt sich das **ambivalente Verhältnis**, das sich **zwischen Marcus und den Beratenden** eingespielt hat. Einerseits sind sie aus Marcus' Sicht „schon sehr vertraut miteinander“ – ein starker Ausdruck von empfundener Nähe und Intimität. Andererseits aber zieht Marcus nach wie vor klare Grenzen und ist weiterhin sehr vorsichtig, „um nix Falsches zu sagen“. Er geht während des gesamten Beratungsprozesses davon aus, dass bestimmte Aussagen (als konkrete Beispiele führt er „Antisemitismus oder allgemein Rassenideologie“ an) gegen ihn verwendet werden könnten. Gleichzeitig verweist er auf einen funktionierenden Arbeitsmodus auf einer solchen (ambivalenten) Grundlage, ja sogar auf positive Zustimmung der Beratenden genau dazu. Mit der Anerkennung seiner klar gezogenen Grenzen, die Marcus erlebt, hat sich somit für ihn im Beratungsprozess paradoxerweise – bei weiterhin vorhandenem Misstrauen gegenüber den Pädagog:innen – etwas entwickelt, das er als „Vertrautsein“ bezeichnet. Auf diese Weise gelingt es den Beratenden, sich auf den distanzierten Beziehungsmodus von Marcus einzulassen, ihm punktuell die für ihn notwendige Kontrolle über die Interaktion zuzugestehen und auf dieser geteilten Arbeitsgrundlage sukzessive Möglichkeiten inhaltlicher Auseinandersetzung auszuloten. Dies zeigt sich auch, wenn Marcus über die Inhalte der Gespräche berichtet:

„Ja, die haben tatsächlich auch Fragen gestellt, was ich nie gedacht hätte, die ich noch nie gehört hab'. Ich bin schon eine Weile hier, mir wurde bestimmt schon fast jede Frage fünfmal gestellt, aber die haben es wirklich geschafft, mal auch über neue Sachen zu reden. Das waren vor allem poetische Fragen. Wo ich kurz nachdenken musste (lacht). Aber direkt fällt mir grad nichts ein, nee.“

Auch wenn Marcus sich hier nicht konkret erinnert, bezeichnet er die Fragen in der Beratung als überraschend. Auf dieser inhaltlichen Ebene gelingt es den Projektmitarbeitenden, sich von den anderen Beratungs- und Therapiesettings in Haft, in deren Kontinuität sie Marcus zunächst gestellt hatte, positiv abzuheben und so Interesse zu wecken. Aufschlussreich ist auch, dass Marcus die Fragen der Beratenden als „poetisch“ bezeichnet. Dies klingt erst mal ungewöhnlich, da sich diese Bezeichnung eher auf die Form als auf die Inhalte der Fragen zu beziehen scheint. Nimmt man die Charakterisierung hier aber ernst, deutet sich mit dem „Poetischen“ ein Bezug auf einen anderen, vom Alltag abgehobenen Möglichkeitsraum an, in dem existenzielle Themen aufgeworfen und bearbeitet werden können. Da es hier nicht um seinen konkreten Alltag geht, muss Marcus nicht befürchten, dass ihn hier jemand sofort verändern will. Darüber hinaus deutet sich eine affektive, emotionale Komponente an (Poesie als künstlerische Ausdrucks- und Erlebnisform), die für Marcus neue Erlebnisräume eröffnen kann, die über seinen als unantastbar imaginierten rechtsextremen Bezugskern hinausweisen.

Der Beispielfall zeigt, dass es auch beim kontrollorientierten Aneignungstypus Anknüpfungspunkte gibt, die auf der Grundlage einer stabilen Vertrauensbeziehung pädagogisch genutzt werden können. Wichtig ist dabei, die Ambivalenzen zu berücksichtigen, die alle Fälle dieses Typus kennzeichnen:

- Weil der Haftalltag wie auch das pädagogische Angebot aus unterschiedlichen Gründen vor allem als Bedrohung wahrgenommen werden, ihnen aber im Zwangskontext nicht ausgewichen werden kann, kooperieren die Teilnehmenden strategisch. Sie halten formell die (physische) Teilnahme aufrecht, bleiben den Inhalten und Zielen der Beratung gegenüber aber skeptisch und auf Distanz.
- Obwohl die momentane Lebenssituation durchaus als problematisch erlebt wird, werden persönliche Veränderungen als Zumutung aufgefasst. Auch das Projektangebot wird kaum als potenzielle Unterstützung oder Chance erkannt. Die Notwendigkeit einer Veränderung von Einstellungen oder Verhalten wird tendenziell negiert.
- In der Interaktion mit den Beratenden erleben die Teilnehmenden durchaus freundliche Zugewandtheit und erwidern diese teilweise. Sie können diesem Interaktionsmodus aber nicht völlig vertrauen und vermuten immer wieder auch Täuschung und Hinterlist.

Für Pädagoginnen besteht also die Herausforderung, trotz der distanzierten Skepsis der Teilnehmenden für diese ein **berechenbares Beziehungsangebot** kontinuierlich aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dabei müssen nicht selten inhaltliche

Ziele, die im Vorfeld gesteckt wurden, zunächst zugunsten einer **Aushandlung der Beratungsregeln und -inhalte** zurückgestellt werden. Inhaltlich gilt es dann, wie im Fall von Marcus deutlich wurde, einen **individuellen Möglichkeitsraum der thematischen Auseinandersetzung** zu finden. Dieser kann dann vorsichtig nach und nach durch unerwartete Fragen oder neue Perspektiven zu biografischen Problemen oder Ideologismen geöffnet werden. Wenn dies von den Teilnehmenden akzeptiert wird, kann dieser Raum vorsichtiwg und sukzessive geweitet werden.

Reflexionsfragen

Sind sie schon einmal Klient:innen oder Teilnehmenden begegnet, die Sie als kontrollorientiert und distanziert kooperierend einschätzen würden?

- (Wie) ist es Ihnen gelungen, im Rahmen einer kontrollorientierten und distanzierten Kooperation eine Vertrauensbeziehung aufzubauen und ein Arbeitsbündnis zu etablieren?
- Was konnten Sie thematisieren, welche Inhalte blieben in den Gesprächen ausgespart? Hat dies den Beratungs- bzw. Maßnahmenprozess beeinflusst?
- Gab es Situationen, in denen die Klient:innen ihre „Mauern“ für einige Zeit fallen lassen konnten? Was waren die Gründe dafür?
- Kann es gelingen, eine kontrollorientierte Aneignung in eine andere, offenere Aneignungsform zu überführen? Was ist dazu pädagogisch oder strukturell notwendig? Wo sehen Sie Grenzen?

2.2 Typus der hilfeorientierten Aneignung

Charakteristisch für Teilnehmende, deren Aneignungsweise wir als hilfeorientiert bezeichnen, ist eine Erfahrung des Lebens als eine Aneinanderreihung von schicksalhaften Ereignissen. Die Inhaftierten, die wir diesem Aneignungstypus zugeordnet haben, geraten aus ihrer Sicht im Leben immer wieder in Situationen, deren Dynamik sie ausgeliefert sind und die sie als nicht steuerbar erleben. Entsprechend entwickeln diese Personen kaum Handlungspläne oder Entwürfe für ihr Leben. Ihre Erzählungen sind geprägt von Ereignissen, die ihnen widerfahren und von der Einschätzung, sich selbst nicht trauen zu können und ein Risiko für die eigene Person darzustellen. Prägend ist die Erfahrung, Handlungskontrolle zu verlieren und Prozesse und Situationen zu durchlaufen, die man nicht steuern kann. Charakteristischerweise nehmen diese Jugendlichen eine Kluft wahr, die zwischen ihren Zielen und den gegebenen Möglichkeiten liegt, die sie haben. Diese biografischen Beschränkungen resultieren aus Problemen in verschiedenen Lebensbereichen. Starke Ideologisierung und die Einbindung in extremistische Szenen sind dabei ein zentrales Problem. Diese verhindern, dass sich Teilnehmende biografisch und lebensweltlich

an „Normalität“ orientieren bzw. entsprechende Pläne umsetzen können. Pädagogische Angebote werden als Möglichkeit wahrgenommen, Hilfestellungen bei verschiedenen Problemen und Krisen im Leben zu erlangen, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Gefängnisses. Die Aneignung der Projektangebote ist selektiv auf das jeweilige konkrete, biografische Bezugsproblem bezogen.

Als Beispiel betrachten wir hier Chris, dessen biografische Probleme und Lebenserfahrungen die typischen Merkmale zeigen.

Beispielfall: Chris Wagner (Name anonymisiert)

- 19 Jahre alt
- zu ca. zwölfmonatiger Freiheitsstrafe verurteilt, steht kurz vor der Entlassung
- provoziert mit rechtsextremer Symbolik
- Teilnehmer eines Kleingruppenangebots
- zentrales Problem: Kontrollverlust bezüglich des eigenen Lebens

Chris ist 19 Jahre alt und steht kurz vor der Entlassung nach einer etwa zwölfmonatigen Freiheitsstrafe. Während seiner Haftzeit ist er auffällig geworden, indem er mit rechtsextremer Symbolik provoziert hat. Er gehört im Gefängnis zu einer Gruppe von Jugendlichen, die aus derselben Gegend stammen und die in der rechtsextremen Szene aktiv waren. Mehrere Mitglieder dieser Gruppe sind Teilnehmende eines Angebots, in dem gemeinsame Lebenserfahrungen und Straftaten aufgearbeitet sowie persönliche und haftspezifische Themen bearbeitet werden.

Ich kann mich nicht so richtig freuen auf draußen. (...) Einfach die Sorge, dass ich halt wieder alles ins Negative ziehe. Das ist für mich so ein Problem. Aber damit muss ich leben.

Jemandem die Meinung zu ändern, ändern zu lassen. Jemanden so zu verändern, dass er halt komplett anders denkt. Das ist schwierig bis unmöglich. Ich finde, es ist viel wichtiger, zu verstehen, wie es zu all den Sachen kam, dass wir jetzt halt hier sind. Damit sie halt auch sagen können: „Das und das und das darf halt nicht passieren. Sonst landen wir wieder hier“. Das, find' ich, ist auch wichtig. Die versuchen uns zu helfen. Damit wir wissen, was wir machen können und was wir nicht machen können, um halt draußen zu bleiben oder wieder in den Knast zu gehen.

Ich geh auf 'ne Demo. Und es gibt halt meistens so 'ne Gegendemo. Da kommt es dann halt zur Schlägerei. Bevor ich hierhergekommen bin, war mir scheißegal, wer vor mir steht. Jetzt denk' ich drüber nach. (...) was kann ich jemandem damit, damit antun. (...) Über sowas hab' ich halt nicht nachgedacht. Aber meine Meinung, dass ich sage: „hier, ich bin, ich gehöre zu dem und dem Sektor“, bleibt dieselbe. Bloß ich denke halt einen Schritt weiter, wie das halt auch für andere Leute ausgehen kann.



Chris' **zentrales Problem** zeigt sich unter anderem in Bezug auf seine bevorstehende Entlassung. Er konstatiert, dass diese für ihn kein Grund zur Freude sei und begründet dies mit seinem grundlegenden Misstrauen in die Zukunft und in sich selbst: Er befürchte, „wieder alles ins Negative“ zu ziehen. Wie dieser Sog ins Negative zustande kommt, kann sich Chris selbst nicht erklären („halt“), er erfährt dies als schicksalhaft und hat diesem nichts entgegenzusetzen („damit muss ich leben“). Chris präsentiert sich wenig handlungsmächtig.

Damit korrespondiert das **Erleben des Haftalltags**: Gegenüber Chris' zentralem Problem, sich selbst situativ und das eigene Leben als Ganzes nicht kontrollieren zu können, kommt das Gefängnis als Struktur (und in gewisser Weise als Hilfe) ins Spiel, die Chris über fehlende Strategien hinweghilft, um langfristige Ziele wie einen Schulabschluss zu erreichen. Die ambivalente Selbstdeutung wird aber auch hier deutlich. So wird durch das Gefängnis das Erreichen des Schulabschlusses in sichere Bahnen gelenkt. Gleichzeitig aber ist Chris auch hier nicht das aktiv handelnde und planende Subjekt. Auch bleibt die weitere Zukunft vage und wird nicht mit konkreten Zielen und Perspektiven verbunden.

Bezogen auf das zentrale Problem, sein als schicksalhaft empfundenenes Leben nicht unter Kontrolle zu haben und nicht verändern zu können, rahmt er das pädagogische Angebot als Hilfs- und Unterstützungsangebot beim Navigieren durchs Leben. Damit verbunden ist aber auch eine Abwehr des unterstellten pädagogischen Ansinnens, seine politische Einstellung zu ändern. Das pädagogische Ansinnen, „die Meinung“ von Jugendlichen zu verändern, wird als äußerst unwahrscheinlich zurückgewiesen und als Veränderungszumutung, Grenzüberschreitung und Bedrohung der persönlichen Identität thematisiert. Dies betrifft die Dimension der **Beziehung zu bzw. der Interaktion mit den Pädagog:innen**. Das Lob an das Team gilt vor allem dem Versuch, die Jugendlichen in ihrer Lebenslogik zu verstehen.

Aus dem Verständnis, „wie es zu all den Sachen kam“, erhofft Chris sich lebenspraktische Erkenntnisse und konkrete Ansagen, was es zukünftig zu vermeiden gilt („das und das und das darf halt nicht passieren“). Über den Umweg einer sozialpädagogischen Analyse der problematischen Lebenszusammenhänge erwartet er die Entwicklung von Handlungsalternativen und Kompetenzen zur Kontrolle des Laufs der Dinge. Dies führt zur Dimension der **Ziele/Horizonte**. So dient Chris das Angebot zur Reflexion und gedankenexperimentellen Einübung seines Verhaltens in bestimmten Situationen und zur Reflexion konkreter Schritte und Pläne für die Zeit nach der Entlassung.

Erst über dieses Arbeitsthema kommt schließlich auch der Aspekt der Deradikalisierung ins Spiel. So nimmt Chris wahr, dass sich bei ihm während der Teilnahme an dem Angebot einige Einstellungen verändert haben. Am Beispiel einer typischen Situation in der Gemengelage einer politischen Demonstration und deren Gegen-

demonstration, mit den ihr eigenen selbstläufigen, ritualisierten Gewaltausbrüchen („da kommt es dann halt zur Schlägerei“) verdeutlicht er dies. Das pädagogische Angebot versetzt ihn in die Lage einer gedankenexperimentellen Reflexion. Zum einen wird eine Perspektivübernahme angeregt, im Zuge derer sich Chris in sein Gegenüber und dessen soziale Lage einfühlt. Zum anderen wird Chris befähigt, über die unmittelbare Situation hinaus die möglichen Konsequenzen der verübten Gewalttaten zu betrachten. Beide Dimensionen tragen dazu bei, sich der fatalen Dynamik der Situation zu entziehen und aus einer reflexiven Position heraus bessere, begründetere Entscheidungen treffen zu können.

Im Rahmen dieses Aneignungstypus erscheint das pädagogische Angebot als Hilfe, um Kontrollmöglichkeiten des eigenen Verhaltensspektrums auszuloten und sich selbst als handlungsmächtige Person zu entwerfen. Die Jugendlichen bringen sich hier aber zugleich auch als hilfebedürftig ins Spiel. Ideologismen sind gegebenenfalls konstitutiv für die persönliche und soziale Identität, und Veränderungsansprüche werden dementsprechend als identitätsbedrohend zurückgewiesen. Pädagogische Fachkräfte müssen mit der Behauptung der eigenen Identität der Inhaftierten rechnen und diese unterstellen. Die Adressat:innen können über die Arbeitsthemen pädagogisch angesprochen werden. Die Aneignung ist auf die konkreten Straftaten und deren Aufarbeitung sowie auf die Gestaltung der weiteren Biografie bezogen. Davon ausgehend kann es zur Reflexion problematischer Identitätsfacetten kommen. Neben dieser Variante, in der es um Hilfestellung bei Lebensproblemen geht, gibt es weitere Varianten des hilfeorientierten Typus, die eine Bildungs- und Lernorientierung auszeichnet. Hier verstärken die Projekte Bildungsaspirationen und Identitätsfacetten, die am Ideal des Wissenszuwachses ausgerichtet sind und die bisher ebenfalls nicht verwirklicht werden konnten. Dabei erwarten die Jugendlichen von den Angeboten, etwas Neues zu lernen, was für ihr weiteres Leben oder ihre Bildungs- und Berufslaufbahn nützlich ist. Die Projekte bieten für die Jugendlichen Möglichkeiten, sich selbst als Person mit Wissenskompetenzen oder beispielsweise berufsbezogenen Kompetenzen zu erfahren.

Reflexionsfragen

Im Rahmen der hilfeorientierten Aneignung stehen biografische Probleme und Ziele im Mittelpunkt. Sind Ihnen Klient:innen begegnet, die sich Angebote auf diese Weise (teilweise) angeeignet haben?

- Welche Art der Hilfe erwarteten die Klient:innen und in welchen Lebensbereichen? Wie sehen Sie Ihre eigene Rolle dabei?
- Wie hängt die Bearbeitung biografischer Problemlagen mit ideologischen Facetten und möglicherweise problematischen Identifizierungen zusammen?
- Welche Möglichkeiten und Grenzen gibt es, die Klient:innen dabei zu unterstützen, sich an ihre Vorstellungen von gesellschaftlicher Normalität und einem gelungenen Leben anzunähern?

2.3 Typus der beziehungsorientierten Aneignung

Für den Typus der beziehungsorientierten Aneignung ist kennzeichnend, dass zwischenmenschliche Kontakte sowie Interaktionen und deren Qualität in den Fokus rücken. Dabei sind vor allem die Pädagog:innen und die Beziehungsangebote zentral, die diese unterbreiten. Ein Projektangebot gewinnt seinen Wert dadurch, dass es für die Teilnehmenden positive, gute und „normale“ Beziehungs- und Rollenangebote bereithält. Als positiv erscheinen diese dann, wenn sie folgende Merkmale aufweisen: Reziprozität, Unvoreingenommenheit, eine persönliche Nähe und das Interesse, sich auf Augenhöhe zu begegnen. Solche Beziehungskonstellationen erfahren die Teilnehmenden dieses Typus nicht als bedrohlich oder schädlich, sondern im Gegenteil: als anerkennend, bestärkend und Handlungsmacht verleihend. Sie bilden dadurch einen Gegenhorizont zu abwertenden Beziehungserfahrungen, die die Teilnehmenden in anderen institutionellen Settings und gegenüber anderen sozialen Rollenträgern gemacht haben oder immer noch machen, beispielsweise in der Herkunftsfamilie oder im Gefängnis. Der Beispielfall, an dem wir diesen Aneignungstypus genauer darstellen wollen, ist Orhan Özmen.

Beispielfall: Orhan Özmen (Name anonymisiert)

- zu 6 Jahren Freiheitsstrafe verurteilt, von denen er drei bereits abgesessen hat
- wartet seit Längerem auf die Entscheidung zum Übergang in den offenen Vollzug
- hat Frau und zwei Kinder, die ihn regelmäßig besuchen und für die er sorgt
- hat vor der Inhaftierung studiert und war berufstätig, pflegt Kontakte zu früheren Chefs; hat sich während der Haftzeit weiterqualifiziert

Orhan, der an einem universalpräventiven, demokratiebildnerischen Gruppenangebot teilnimmt, ist seit Längerem im geschlossenen Vollzug inhaftiert und wartet ungeduldig darauf, in den offenen Vollzug überstellt zu werden. Aus für ihn unerfindlichen Gründen geht dieser Prozess jedoch nicht voran. Er sieht auch wenige Möglichkeiten, ihn durch eigenes Zutun zu beschleunigen. Auch die Besuche seiner Frau und seiner Kinder sind für ihn mit erheblichem organisatorischem Aufwand verbunden und stets durch justizielle Entscheidungen bedroht. Die bürokratischen Abläufe innerhalb des Gefängnisses, die die Vollzugsentscheidungen regeln, bleiben für ihn undurchsichtig, wenig greifbar und außerhalb seiner Einflussmöglichkeiten. Konnte er sich vor der Inhaftierung auf sein soziales Kapital, seine Fertigkeiten beim Gestalten und Nutzen sozialer Beziehungen, seine gesellige Art und seinen geschickten zwischenmenschlichen Umgang verlassen, bringt ihn dies im Gefängnis nicht weiter. Daraus wächst für Orhan **ein zentrales Bezugsproblem**: Die Welt

des Justizvollzugs hält für ihn wenige Gestaltungs- und Einflussnahmemöglichkeiten bereit, insbesondere im Rahmen der Beziehungsgestaltung zum Justizpersonal. **Haftzeit und Hafterleben** sind für ihn verbunden mit unbestimmtem Warten darauf, dass andere Entscheidungen treffen und Dinge voranbringen. So erlebt er den Haftalltag und das Gefängnis auch in erster Linie als anonyme bürokratische Organisation mit unzähligen Regeln und mit rein formalen, unpersönlichen Beziehungskonstellationen. Statt „sozialem Öl“ herrschen hier Gesetze und Akten. Hinzu kommt, dass die sozialen Kontakte innerhalb des Gefängnisses wenig positive Bezugnahmen erlauben: Das Anstaltspersonal sei überarbeitet, gestresst und deshalb wenig kooperativ, Mitinhaftierte seien nur auf den eigenen Vorteil aus und nicht an einem positiven Miteinander interessiert. „Alle sind gefrustet, alle sind genervt“, stellt er resümierend fest.

In meinem normalen Alltag, ist das mit links erledigt, hier wird voll das große Ding daraus gemacht.

Man hat ja hier im Gefängnis mit negativen Leuten zu tun.

Die Projektmitarbeiter sind Menschen, das sind normale Menschen, die offen sind wie wir.

Die Projektmitarbeiter sind nicht hier, um uns auszuspiönieren. Die hören uns zu. Die haben Interesse.



Von diesen Erfahrungen im Haftalltag hebt sich das pädagogische Projektangebot für Orhan positiv ab. Orhan nimmt an diesem seit Längerem teil und das aus einer großen Eigenmotivation heraus, wie er berichtet. Im Gegensatz zu anderen Inhaftierten, die pädagogische Angebote vor allem strategisch nutzen, verspricht sich Orhan keine vollzüglichen Vorteile von der Teilnahme. Im Gegenteil: Er erwartet sogar Nachteile, weil das Projekt des zivilgesellschaftlichen Trägers aus seiner Sicht von den Justizbediensteten argwöhnisch und misstrauisch beäugt werde.

Neben den Lernerfahrungen, die Orhan im Gruppenangebot macht – er berichtet insbesondere von der Auseinandersetzung mit Menschenrechten und mit Konzepten der gewaltfreien Kommunikation –, bietet das Projekt für ihn vor allem eine soziale Kontrasterfahrung. Diese knüpft er eng an die Projektmitarbeiter:innen

und die Beziehungsangebote, die diese unterbreiten. Die **Beziehungen zu den Pädagog:innen** bezeichnet er mehrfach als „normale“ Beziehungsformen. Diese empfindet er als wertvoll und sie gleichen den Beziehungen, die Orhan außerhalb des Gefängnisses eingeht. Damit bilden sie für Orhan gleichsam einen sozialen Ort des Außen innerhalb der Gefängnismauern. Sie repräsentieren eine „normale“ soziale Welt, die trotz des langen Gefängnisaufenthalts weiterhin ein wichtiger Bezugspunkt und Orientierungsrahmen für Orhan ist. Die Projektmitarbeiter:innen bezeichnet er mehrfach als „normale Menschen, die hier hinkommen“.

Die sozialen Normen, die für Orhan bedeutsam sind und die er im Projektangebot realisiert sieht, sind die Normen von Gegenseitigkeit, Respekt und Fairness – in erster Linie also Gerechtigkeitsnormen. Aber auch zwischenmenschliche Aspekte gewichtet er stark. Den Projektmitarbeiter:innen gelänge es, wie er erzählt, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der man sich offen äußern könne, ohne dass das Gesagte zum Risiko für den weiteren Vollzugsverlauf werde. Das Projektangebot wird für ihn damit zum Ort der Offenheit und Transparenz, die auch das Zeigen von Verletzlichkeit in einem von großem Misstrauen geprägten Gefängnisumfeld erlaubt. Diese Offenheit korrespondiert für Orhan in hohem Maße mit den Projektzielen: In „unserer Demokratiegruppe“, wie Orhan das Angebot bezeichnet, gehe es gerade darum, sich in den deliberativen, pluralistischen Meinungsaustausch einzuüben, und Offenheit stelle dafür die Grundvoraussetzung dar. Er hält fest: „Wir wollen ja hier [in der Demokratiegruppe] alle sagen, was wir denken.“

Diese Offenheit von Pädagog:innen und Teilnehmenden korrespondiert für Orhan mit einer weiteren Beziehungsqualität: der gegenseitigen Aufgeschlossenheit. Die Anwesenden in der Gruppe bringen Interesse füreinander auf und schaffen damit die Voraussetzung für wechselseitige Anerkennung, Zugänglichkeit und Neugier. Er sagt: „Wenn jemand Interesse hat, dann hast du auch Interesse, ihm zuzuhören.“

Die positiven Beziehungserfahrungen bilden die Grundlage für Orhans regelmäßige, aktive Teilnahme an der „Demokratiegruppe“. Dabei geht sein Involviertsein weit über die Projekttermine hinaus. So wirbt er jenseits dessen bei anderen Inhaftierten für das Angebot und tritt als Fürsprecher der Projektaktivitäten gegenüber den Anstaltsbediensteten auf. Die Beziehungserfahrungen erlauben es Orhan außerdem, sich sehr stark mit dem Gruppenangebot und den Projektmitarbeiter:innen zu identifizieren. Im Gespräch spricht er deshalb auch immer wieder von „unserer Gruppe“ und macht damit deutlich, dass er diese als etwas Eigenes begreift, dem er sich zugehörig fühlt und für die er bereit ist, Verantwortung zu übernehmen.

Maßgeblich für die Identifikation mit dem Projektangebot ist für Orhan die Identifikation mit den Pädagog:innen, die die Gruppe leiten. Beides fällt in weiten Teilen

zusammen. Stellen bei anderen Fällen, die man dem Typus der beziehungsorientierten Aneignung zuordnen kann, vor allem biografische und soziodemografische Merkmale einen Fixpunkt für die Identifikation mit den Pädagog:innen dar (Alter, Geschlecht, Migrationsgeschichte etc.), spielt für Orhan etwas anderes eine Rolle: In den justizexternen Pädagog:innen erkennt er Leute, die, ähnlich wie er selbst, innerhalb des Gefängnisystems eine Außenseiterposition innehaben, die wenig autonom agieren können, Unberechenbarkeiten ausgesetzt sind und die immer wieder an justiziellen Vorgaben zu scheitern drohen bzw. mit diesen in Konflikt geraten. Das Gefängnis erscheint für beide – sowohl für Orhan als auch für die Pädagog:innen – als Raum, der sehr ähnlich erfahren wird.

Die positiven Beziehungserfahrungen, die aus der Projektteilnahme für Orhan resultieren, korrespondieren mit seinem **positiven Zielhorizont**: Das, was in der „Demokratiegruppe“ (zeitlich und räumlich begrenzt) erprobt und erfahren werden kann, wünscht sich Orhan auch dauerhaft für seine eigene Zukunft und kennzeichnet seinen eigenen Lebensentwurf. Er möchte sein Leben autonom bewältigen, mündig mitgestalten und aufgrund positiver Sozialbeziehungen ein „gutes“ und „normales“ Leben führen. Er möchte sich selbstwirksam, anerkannt, gleichberechtigt, angenommen und in seinen Bedürfnissen ernst genommen wissen.

Reflexionsfragen

Im Rahmen der beziehungsorientierten Aneignung bringen sich sowohl Teilnehmende als auch Pädagog:innen mit ihrer ganzen Person stark ins Spiel. Sie lassen sich aufeinander ein, bieten Identifikationspotenzial, bringen ihre – oftmals auch ambivalenten, verletzlichen oder fragilen – Persönlichkeitsfacetten in den Prozess ein.

- Wie kann es (methodisch) gelingen, einer solchen Beziehungsgestaltung Ausdruck zu verleihen?
- Welche Möglichkeiten und Grenzen bietet dafür der spezifische Kontext des Strafvollzugs?
- Welche Risiken sehen Sie im Rahmen einer Beziehungsgestaltung, die Persönlichem und sozialer Nähe viel Raum gibt? Wie reagieren Sie auf diese?

2.4 Typus der erlebnisorientierten Aneignung

Bei dem erlebnisorientierten Typus handelt es sich um eine Aneignungsform, bei dem es sich als zentral erweist, in einem jugendkulturellen Kontext emotional berührt und bewegt zu werden. Anhand des erlebnisorientierten Aneignungstypus wird deutlich, wie wichtig es ist, (sozial-)pädagogisches Handeln an den subjektiven,

lebensphasenspezifischen Aneignungsweisen auszurichten. Die Logik dieses Aneignungstypus stellen wir am Beispielfall Elyas Hussein dar. Elyas nahm an einem Gruppenangebot zur Gewaltprävention mit demokratiebildnerischen Elementen teil.

Beispielfall: Elyas Hussein (Name anonymisiert)

- ist 18 Jahre alt, vor der Inhaftierung fest in einer Gruppe von Freunden und Gleichaltrigen integriert, die in seinem Viertel und in seinem Block wohnen
- zu einer Freiheitsstrafe von 25 Monaten verurteilt, die er in einer Jugendstrafanstalt verbüßt; hat die Hälfte der Haftzeit absolviert
- beschreibt die Haftzeit vor allem als ereignisarme Monotonie

Erzählt der 18-jährige Elyas von seiner Zeit im Gefängnis, dann schildert er vor allem detailliert die starken Einschränkungen für seine Lebensführung, die mit der Haft einhergehen (z. B. bezüglich der Freizeitgestaltung oder des Kontakts zu Freunden). Einschränkungen solcherart stellen beim erlebnisorientierten Aneignungstypus das **zentrale Bezugsproblem** dar. So beschreibt Elyas seinen Haftalltag als wenig abwechslungsreich und arm an außeralltäglichen Ereignissen.

Als eine Ausnahme im prinzipiell monotonen Haftalltag erzählt Elyas ausführlich von seinem 18. Geburtstag. Ursprünglich sei mit seinen Freunden „etwas Großes geplant“ gewesen, was durch die Inhaftierung jedoch verhindert wurde. Er habe gelegentlich Kontakt zu seinen Freunden, denen er seine Enttäuschung und Frustration darüber mitteilt („Das ist scheiße!“). Am Tag seines Geburtstages geschieht allerdings Überraschendes: Elyas' Freunde sind unangekündigt zum Gefängnis gekommen, um ihm einen Besuch abzustatten. Dabei handelt es sich nicht um einen offiziellen, im Besuchsbereich der Anstalt angemeldeten Termin. Die Freunde sind suchend entlang der äußeren Gefängnismauern gegangen und haben laut Elyas' Namen gerufen in der Hoffnung, dass er dies drinnen, in seinem Haftraum, hören kann und aufmerksam wird.

Elyas ist in dem Moment, als er die Freunde hört, emotional und körperlich außerordentlich berührt („krasses Gefühl“, „Gänsehaut“). Trotz der räumlichen Trennung können sie miteinander reden. Das Leben im Gefängnis scheint für einen Moment vergessen. Er kann trotz der Inhaftierung den Tag mit Freunden in einer Weise feiern, die der jugendspezifischen Bedeutung eines 18. Geburtstags gerecht wird. Auch bei weiteren Schilderungen von Begebenheiten in Haft betont Elyas stets deren Ereignis- und Erlebnischarakter. In diesen ungeplanten Situationen, die ihn mitreißen, beeindrucken und emotional berühren und die in Gruppenaktivitäten eingebettet sind, erscheinen ihm die Einschränkungen der Haft aufgehoben.

Hier ist jeden Tag dasselbe. Deshalb vergeht die Zeit hier, im Vergleich zu draußen, viel, viel schneller, weil man halt kaum Abwechslung hat, außer so ganz kleine Sachen.

Ja, und irgendwann habe ich meine Freunde gehört. Die standen hinter der Gefängnismauer und ich stand in meiner Zelle. Wir haben uns ganz normal unterhalten. Es war auf jeden Fall ein sehr krasses Gefühl, ja. Gänsehaut am ganzen Körper, Adrenalin.

Das war bei dem Projekt auf jeden Fall so ein Spiel, wo ich mir gedacht habe im Nachhinein in meiner Zelle, krass. Einfach mit Reden hätten wir, glaube ich, einen Kompromiss gefunden, aber ohne Reden nicht.



Das pädagogische Projektangebot, an dem Elyas teilnimmt, ist dem Behandlungsbereich der Vollzugsanstalt zugeordnet. Die zuständige Mitarbeiterin des Sozialen Dienstes vermittelt ihn in das Angebot des justizexternen Trägers, für das er sofort offen gewesen sei, wie Elyas berichtet. Ähnlich wie bei der Beschreibung des Haftalltags rücken für Elyas, wenn er seine Erfahrungen aus dem Projektangebot rekapituliert, auch diejenigen Aspekte in den Vordergrund, die einen Erlebnischarakter haben, bei denen er in der Gruppe der Gleichaltrigen agiert und emotional bewegt wird.

Besonders in Erinnerung geblieben ist Elyas deshalb auch eine Übung³, an der er mit weiteren Inhaftierten teilgenommen hat und die im Rahmen des demokratiebildnerischen Angebots durchgeführt wurde: Nachdem zwei Gruppen gebildet wurden, erhalten diese unabhängig voneinander und geheim unterschiedliche Instruktionen. Eine Gruppe solle einen Stuhlkreis bauen, die andere einen Turm aus Stühlen. Mit Beginn der Übung beginnt zwischen den Gruppen ein Ringen um die Stühle. Eine Situation entsteht, die für Elyas hochdynamisch erscheint, ein Wettbewerb darum, wer Besitz von den meisten Stühlen ergreifen kann. Im Endeffekt erreicht keine Gruppe ihr Ziel:

„Das war natürlich fast unmöglich, weil zwei gegen zwei. Man baut halt einen Stapel auf und er wird direkt wieder aufgelöst und bis man einen Stuhl wieder vorne hat, sieht man, dass der andere schon wieder hinten ist und so weiter.“

Das Geschehen während der Übung hat für Elyas einen eventförmigen, aktivitätsbetonten Charakter. Hier passiert etwas Ungewohntes, hier gibt es etwas gemeinsam mit den anderen Inhaftierten zu erleben. Die Übung wird zum Ereignis, das sich als

³ Die Übung war angelehnt an die Übung „Stuhlkreis-Stuhlturm“, die für gewöhnlich im Rahmen des demokratiepädagogischen Ansatzes Betzavta eingesetzt wird.

etwas Besonderes, Einmaliges vom regelhaften Gefängnisalltag abhebt. Bedeutsam ist für Elyas dabei auch, dass er diese Erfahrung mit anderen teilt. Dieser soziale Aspekt erlaubt es den jungen Inhaftierten, sich über das ereignishaft Erfahrene zu vergemeinschaften. Wiederholt spricht Elyas von „wir“, wenn er über die Teilnehmenden spricht.

Mit der Reflexion des Ereignisses kommt für Elyas zur Aktivitätsebene eine weitere Ebene der Auseinandersetzung hinzu. Im Nachhinein, so stellt Elyas fest, hätte es durchaus eine Lösung für das Problem der beiden Gruppen während der Übung gegeben: Hätte man sich ausgetauscht und miteinander gesprochen, wären andere Möglichkeiten als ein Wettbewerb um die meisten Stühle denkbar geworden.

Elyas wird in dem gemeinsamen „Spiel“, wie er es nennt, und durch die Gruppenerfahrung emotional bewegt. Das Erlebte berührt ihn und prägt sich ihm ein. Die Darstellung ähnelt den Schilderungen seines 18. Geburtstags, wenn auch im pädagogisch gerahmten Setting qualitativ anders gelagert. Auf die spezifische Weise, die das Angebot bereithält, scheint es zu gelingen, einen aneignungsfähigen Impuls zu setzen, eine Reflexion über das Geschehene anzuregen und einen Raum für eigenes Erkennen, Nachdenken über Konflikte und mögliche Lösungsstrategien entstehen zu lassen. Das Erlebte bewegt Elyas noch eine ganze Weile und auch im Anschluss an das Projektangebot reflektiert er dieses („wo ich mir gedacht habe im Nachhinein in meiner Zelle, krass“).

Reflexionsfragen

Der erlebnisorientierte Aneignungstypus verweist auf die Bedeutung des Erlebnischarakters von pädagogischen Angeboten, auf die Möglichkeiten, die sie bereitstellen, sich emotional berühren und bewegen zu lassen sowie auf jugend- und peerkulturelle Aspekte (Vergemeinschaftung über Musik, Sprache, Kunst, Kultur, sportliche Aktivitäten etc.).

- Welche Möglichkeiten sehen Sie, solchen erlebnisorientierten Aneignungsweisen in pädagogischen Angeboten Raum zu geben? Durch welche kommunikativen, didaktischen und methodischen Mittel können Sie dies erreichen?
- Welche jugend- und peerkulturellen Aspekte können Sie aufgreifen? Was müssen Sie dabei im Gefängnis Kontext beachten?
- Wo liegen die Grenzen, wenn Sie diese jugendkulturellen Praktiken einbeziehen? Was unterscheidet diese Praktiken, wenn sie innerhalb oder außerhalb eines pädagogischen Rahmens bedeutsam werden? Haben Sie dabei konkrete Situationen aus Ihrem Berufsalltag im Blick, in denen Ihnen dies aufgefallen ist?

Fazit

Adressat:innen eignen sich pädagogische Angebote der Extremismusprävention sehr unterschiedlich an, je nach ihrer aktuellen Lebenssituation und ihrem biografischen Hintergrund. Sie ordnen die Angebote dabei vor dem Hintergrund ihrer situativen Bedürfnisse sinnhaft ein. So kann ein und dasselbe Angebot für einen Teilnehmenden zur jugendkulturellen Entfaltung genutzt werden, für einen anderen Teilnehmenden wird es dagegen in Zusammenhang mit der Gestaltung einer als „normal“ wahrgenommenen Biografie gebracht. Unsere rekonstruktive Studie hat bei Adressat:innen pädagogischer Maßnahmen im Strafvollzug vier typische Aneignungsformen herausgearbeitet: eine kontrollorientierte, eine hilfeorientierte, eine beziehungsorientierte und eine erlebnisorientierte. Diese hier in typisierter Weise auf den Punkt gebrachten Aneignungsformen spielen im Alltag nicht unbedingt in reiner Form eine Rolle. So kann sich eine Person verschiedene Aspekte eines Angebotes unterschiedlich aneignen. Vor allem aber können sich Aneignungsformen während eines längeren Angebotes, von Angebot zu Angebot sowie vor dem Hintergrund sich verändernder Problemlagen verändern.

Was dies jeweils für den pädagogischen Umgang mit den einzelnen Aneignungsformen bedeutet, haben wir im vorherigen Kapitel zur Diskussion gestellt. In der Regel treffen Pädagog:innen allerdings auf eine heterogene Gruppe von Adressat:innen. Daher ziehen wir abschließend ein generelles Fazit aus unseren Erkenntnissen:

Raum für Aneignungslogiken: Der Anspruch eines guten pädagogischen Konzepts besteht u. a. darin, die Adressat:innenperspektive mitzudenken und zu berücksichtigen. Die verschiedenen Aneignungslogiken der Teilnehmenden sind eine Dimension einer solchen Perspektive. Das bedeutet, dass konzeptionelle (z. B. präventive) Ziele mit den Aneignungsweisen in Einklang gebracht werden – sowohl inhaltlich als auch zeitlich. Maßgebliche Erfolgsfaktoren sind dabei **Bedürfnisorientierung, Responsivität und Offenheit** seitens der Durchführenden. Um sich auf die Aneignungslogiken der Teilnehmenden einlassen zu können, müssen diese den Raum erhalten, sich ausdrücken zu können. So können Teilnehmende ihre situativen Bedürfnisse und Themen formulieren. Dies beginnt bei einem ausführlichen gegenseitigen Kennenlernen, geht über regelmäßige Check-ins mit den Teilnehmenden (z. B. ein regelmäßiges Blitzlicht) bis hin zu situativem Aufgreifen von Themen, die die Teilnehmenden aufbringen.

Neue Perspektiven ermöglichen: Unabhängig von den unterschiedlichen Aneignungsweisen war es für alle untersuchten Fälle wichtig, dass das pädagogische Angebot einen Kontrast zu ihrem sonstigen Alltag oder ihren bisherigen Erfahrungen bot. Diesen von ihnen als anders und alternativ wahrgenommenen Erfahrungs- und Erlebnisraum konnten die Teilnehmenden dann nutzen, um etwa **neue Handlungs- und Konfliktlösestrategien** kennenzulernen und zu erproben, um **neue Perspektiven auf die eigene Biografie** einzunehmen oder um neue Facetten in der **Auseinandersetzung mit demokratierelevanten Themen** zu entdecken. Wichtig erscheint dabei auch, den Teilnehmenden ein **Rollenangebot jenseits der Häftlingsrolle** zu unterbreiten und einen **diskursiven Raum zu eröffnen, der zur (Selbst-)Reflexion einlädt**.

Literatur

BMFSFJ (2021): Grundsätze der Förderung von Modellprojekten im Handlungsfeld Extremismusprävention zum Themenfeld Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (Stand: 10.11.2021). Köln

Frank, Anja/Diegmann, Daniel/Herding, Maruta/Jakob, Maria/Schwarzloos, Christian (2023): Strafvollzug als Kontext für (sozial-)pädagogische Arbeit. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)

Graßhoff, Gunther (2015): Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden

Herding, Maruta/Jakob, Maria/Diegmann, Daniel/Frank, Anja/Schwarzloos, Christian (2023): Strafvollzug als Kontext für (sozial-)pädagogische Arbeit. Impulse und Reflexionsanregungen für die Praxis. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“. Halle (Saale)

Herding, Maruta/Jukschat, Nadine/Lampe, Dirk/Frank, Anja/Jakob, Maria (2021): Neuausrichtungen und Handlungslogiken. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)

Jakob, Maria/Herding, Maruta/Frank, Anja/Diegmann, Daniel (2022): Professionelles Handeln im Team. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)

Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.) (2005): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München/Basel

Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (2013): Sozialpädagogische Nutzerforschung. In: Graßhoff, Gunther (Hrsg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 85–98

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Berlin/Boston

Schwarzloos, Christian/Herding, Maruta/Frank, Anja/Jakob, Maria/Diegmann, Daniel (2022): (Sozial-)Pädagogische Arbeit im Strafvollzug. Impulse und Reflexionsanregungen für die Praxis. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“. Halle (Saale)

Schwarzloos, Christian/Jakob, Maria/Herding, Maruta/Frank, Anja/Diegmann, Daniel (2024): Zielgruppen und Aneignung (sozial-)pädagogischer Angebote in Strafvollzug und Bewährungshilfe. Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024. Halle (Saale)

Anhang: Datenerhebung und -analyse

Die wissenschaftliche Begleitung der pädagogischen Projekte am Deutschen Jugendinstitut ist eine **prozessbegleitende Evaluation** für das gesamte Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ des Bundesprogramms „Demokratie leben!“. Ihre Aufgaben sind es, einen umfassenden Einblick in die Arbeit und die Entwicklungen des Themenfeldes zu ermöglichen sowie auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Analyse des Themenfeldes Empfehlungen für dessen Weiterentwicklung zu formulieren. Dafür wurden alle Projekte über den gesamten Programmzeitraum von fünf Jahren (2020–2024) beobachtet und evaluiert.

Das **zentrale Thema** des vierten Schwerpunktberichts (Schwarzloos u.a. 2024), der dieser Handreichung zugrunde liegt, ist die Perspektive von Zielgruppen auf die Angebote justizexterner, pädagogischer Projekte. Konzeptuell haben wir dies als Aneignungsprozess gefasst. Unser Interesse daran, wie sich Teilnehmende die Angebote der Extremismusprävention aneignen, lässt sich mithilfe verschiedener Fragen konkretisieren: Wie werden die Angebote von den Teilnehmenden gedeutet, wie werden sie für sie subjektiv plausibel und wie gestalten sie sie mit? Welche Inhalte, Ziele oder Beziehungen werden dabei jeweils vor dem Hintergrund ihrer bisherigen und gegenwärtigen Alltags- und Lebenssituationen relevant gemacht? Wie ist ihre Perspektive auf die wechselseitigen Interaktionen innerhalb der Angebote?

Für die Beantwortung dieser Fragen eignen sich sozialwissenschaftliche Methoden, mit deren Hilfe soziale Vorgänge und Bedeutungszuschreibungen in ihrem Kontext untersucht werden können. Deshalb nutzen wir **rekonstruktive Methoden** der Sozialforschung. Sie ermöglichen es, aus vielfältigem Datenmaterial methodisch kontrollierte und in den Daten fundierte theoretische Aussagen zu entwickeln (siehe ausführlich zur Methodik: Schwarzloos u.a. 2024; Frank u.a. 2023; Jakob u.a. 2022; Herding u.a. 2021). Im Einzelnen wenden wir verschiedene Verfahren der Erhebung und Auswertung an, wie sie in den Ansätzen etwa der Narrationsanalyse, der Objektiven Hermeneutik oder der Dokumentarischen Methode entwickelt wurden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021). Unser Sample besteht aus 19 narrativen Interviews

(Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 106–118) mit 16 jugendlichen Teilnehmern und einer Teilnehmerin von Modellprojektangeboten. 15 junge Menschen waren zum Zeitpunkt des Interviews in Haft, zwei Jugendliche haben wir nach ihrer Haftentlassung außerhalb des Gefängnisses interviewt. Mit zwei Jugendlichen haben wir zweimal zu unterschiedlichen Zeitpunkten gesprochen. Die Interviews haben wir sequenziell interpretiert und in einem komparativen Typenbildungsverfahren vier Aneignungslogiken rekonstruiert (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 475–494).

**Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention
und Deradikalisierung in Strafvollzug und
Bewährungshilfe“**

Deutsches Jugendinstitut e. V.

Nockherstraße 2
D-81541 München

Postfach 90 03 52
D-81503 München

Telefon +49 89 62306-0

Fax +49 89 62306-162

www.dji.de