
Wir müssen reden.
Politische Bildung im Jugendstrafvollzug durch Peer Education.

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Hochschule Merseburg

Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur

Verfasserin: Gesa Frederike Schlüter, geboren am 23.05.1988 in Henstedt-Ulzburg

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. phil. Jens Borchert

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. phil. Frederik Poppe

Eingereicht am 8. August 2018

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1. 1. Forschungsstand.....	2
1. 2. Methodik und Vorgehensweise.....	3
2. Politische Bildung und Peer Education.....	4
2. 1. Der Bildungsbegriff.....	4
2. 2. Politische Bildung im Wandel der Zeit.....	5
2. 3. Politische Bildung heute.....	8
2. 4. Peer Education.....	9
2. 5. Zusammenführung von politischer Bildung und Peer Education.....	12
3. Politische Bildung im Jugendstrafvollzug: Ausgangssituation und Rahmenbedingungen.....	15
3. 1. Jugendliche, Delinquenz und Jugendstrafrecht.....	15
3. 2. Haftbedingungen.....	17
3. 3. Radikalisierung und Haft.....	19
3. 4. Zwischenfazit: Politische Bildung im Jugendstrafvollzug.....	21
4. Praxisbeispiel vom Anne Frank Zentrum, Projekt Wanderausstellung.....	24
4. 1. Das Projekt.....	24
4. 2. Erfolgsfaktoren für gelungene Peer Education im Jugendstrafvollzug.....	25
4. 2. 1 Moderation.....	26
4. 2. 2. Teilnehmer_innen.....	27
4. 2. 3. Kontext.....	27
4. 2. 4. Ziele.....	28
4. 2. 5. Methode.....	29
4. 2. 6. Vorbereitung und Dauer.....	30
4. 2. 7. Evaluation.....	30
4. 2. 8. Zwischenfazit.....	31
5. Fazit.....	33
6. Literaturverzeichnis.....	35
7. Anhang.....	40

1. Einleitung

Wir müssen reden über politische Bildung im Jugendstrafvollzug und mit den Jugendlichen.

Eine demokratisch organisierte Gesellschaft ist auf die Beteiligung der Bürger_innen angewiesen, sie braucht Menschen die sich einmischen, sich für eigene Belange und Rechte stark machen und sich zu kritischen Fragen positionieren.

Eine demokratische Gesellschaft braucht politische Bildung, um die neuen Generationen dabei zu unterstützen, sich als mündige Bürger_innen aktiv in gesellschaftliche Prozesse einzubringen. Dabei zielt politische Bildung auf die Partizipation aller Individuen in einer Gesellschaft ab, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund.

Die Relevanz des Themas wird vor dem Hintergrund der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Stimmung deutlich. Die Wahlergebnisse der Bundestagswahl, bei der die AfD (Alternative für Deutschland) 12,6% der Stimmen erhielt (Bundeswahlleiter 2018), sind nur ein alarmierendes Beispiel. Laut dem Soziologen Wilhelm Heitmeyer haben sich viele der rechtspopulistischen AfD und Pegida (Patriotische Europäer gegen die Islamisierung des Abendlandes) zugewendet, da sie dort das Gefühl hatten, endlich Gehör zu bekommen. (Schulte von Drach 2017) Menschenfeindlichkeit, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus sind weiter in die Mitte der Gesellschaft gerückt. Verschiedene Formen der Ausgrenzung finden zunehmend eine verstärkte Anschlussfähigkeit. Damit geht einher, dass die Legitimation und das Vertrauen in politische Institutionen verloren geht. Darüber hinaus zeichnen sich aufgrund zunehmender Polarisierung, steigender Gewaltbereitschaft und anhaltendem Demokratiemisstrauen Besorgnis erregende Entwicklungen ab. (Achour 2018, S. 40)

Das rechtsextreme Personenpotential ist angestiegen, so nahmen die Angriffe auf Asylunterkünfte sowie die direkten Angriffe außerhalb der Unterkünfte deutlich zu. (Violence Prevention Network 2017, S. 6) Auch an Schulen zeichnet sich gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als ein ansteigendes Problem ab.

Die Sorge um eine liberale Demokratie hat bereits die Kultusministerien der Länder erreicht und der Ruf nach politischer Bildung wird lauter. (Pauli 2018, S. 61) Der Blick in die Gesellschaft zeigt, dass gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ein weit verbreitetes und nicht nur auf den Schulhöfen des Landes vorzufindendes Problem ist. Auch handelt es sich keinesfalls um ein Problem der sogenannten „Extremen“, vielmehr sind beispielsweise Rassismus und Antisemitismus Teil der Mitte der Gesellschaft geworden. (Achour 2018, S. 40) Wenn dieses Gedankengut nun schon seine Verbreitung in der Mitte der Gesellschaft findet, wie steht es dann um Jugendliche, die

in den Justizvollzugsanstalten dieses Landes sitzen, die sich also in einer Extremsituation befinden? Sie dürfen nicht vergessen werden. Darum müssen wir über die Frage reden, was mit Jugendlichen in der Haft passiert, die eine rechtsextreme Einstellung haben oder dafür offen sind. Zu wünschen ist eine Abkehr vom rechtsextremen Weltbild, aber leider ist das Gegenteil zu vermuten. (Özsöz 2009, S. 53)

Die vorliegende Arbeit will daher untersuchen, wie politische Bildung im Jugendstrafvollzug gelingen kann. Der Fokus wird auf dem Konzept der Peer Education liegen, da sich dieses im besonderen Maße durch Wirksamkeit auszeichnet. Anhand eines Praxisbeispiels – die Wanderausstellung „Lass mich ich selber sein“ des Anne Frank Zentrums Berlin – soll erarbeitet werden, welche Erfolgsfaktoren und Voraussetzungen zum Gelingen eines Peer Projektes zum Thema Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit beitragen.

1. 1. Forschungsstand

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu folgenden Themen betrachtet: politische Bildung, Peer Education und Radikalisierung im Gefängnis. Zum Thema der politischen Bildung im Allgemeinen ist viel Literatur zu finden. Primär wird auf Literatur von der Bundeszentrale für politische Bildung zurückgegriffen, da sich dort zu den verschiedenen Schwerpunkten aktuelle Materialien finden lassen. Im Bereich der politischen Bildung im Jugendstrafvollzug ist der Forschungsstand noch sehr gering. Lediglich in einzelnen Fachbeiträgen, Vorträgen, Projektberichten und Broschüren wird das Thema der politischen Bildung im Jugendstrafvollzug aufgegriffen, zum Beispiel im Vortag von Jens Borchert zu dem Thema: Antisemitismus als Bereich politischer Bildung – Lernen mit Peers, die Projektbroschüre des Anne Frank Zentrums zur Wanderausstellung „Lass mich ich selber sein“ und der Bericht vom Fachtag 2017 zum Thema: Angebote der politischen Bildungsarbeit in Justizvollzugsanstalten.

Zum Themenfeld Peer Education werden die Hauptquellen Texte von Mandy Kaestner, Sarah Strauß und Jens Borchert sein. Die Literatur von J. Borchert legt den Schwerpunkt auf Peer Education im Jugendstrafvollzug und ist neben den Materialien von konkreten Projekten, die bislang einzige Quelle auf diesem Gebiet.

Beim Recherchieren zum Thema Radikalisierung im Strafvollzug ist auffallend, dass Antisemitismus nachrangig behandelt wird und der Fokus auf Rechtsextremismus liegt. In den letzten Jahren rückt das Thema der Radikalisierung von Islamist_innen zunehmend in den Vordergrund. Beispielsweise geht es in Zeitungen und Fachmedien vorrangig um das Thema

Radikalisierung durch Haft von Islamist_innen. Laut Fredericke Leuschner fehlt es an einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Thema Radikalisierung. (Hoffmann et al. 2017, S. 54) Zudem muss der Frage nachgegangen werden, welche Ausmaße radikale und extremistische Einstellungen in Gefängnissen haben und wie diese sich auswirken. (Hoffmann et al. 2017, S. 54)

Im Hinblick auf Haftbedingungen und wie diese die Radikalisierung oder die Zuwendung zu menschenverachtenden Einstellungen beeinflussen können, wird hauptsächlich auf Texte von Mechthild Bereswill zurückgegriffen. Sie beschreibt in welcher Form die Strafhaft als Einschnitt in die Entwicklung der Jugendlichen einzuordnen ist.

Ziel der Auseinandersetzung dieser Arbeit ist es, abschließend zu bewerten, wie politische Bildung im Jugendstrafvollzug einen Teil zum Erreichen des Vollzugszieles beitragen kann und ob und wie Peer Education eine geeignete Methode sein kann.

1. 2. Methodik und Vorgehensweise

Im Theorieteil der Arbeit werden zunächst die Begriffe Bildung, politische Bildung und Peer Education definiert. Es wird analysiert, inwiefern Peer Education als Methode der politischen Bildung geeignet ist. Da es in der vorliegenden Arbeit um den Einsatz von Peer Education im Jugendstrafvollzug geht, werden anschließend die Rahmenbedingungen des Jugendstrafvollzugs betrachtet. Dafür wird die Entwicklungsphase der Jugend angeschaut und besprochen, welche Besonderheiten im Jugendstrafvollzug bestehen, zudem wird ein kurzer Blick auf die Haftbedingungen geworfen. Es wird herausgearbeitet, welche politischen Ideologien im Jugendstrafvollzug existieren und inwiefern Radikalisierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit eine Rolle spielen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird der Blick auf die Praxis gelenkt. Die Wanderausstellung „Lass mich ich selber sein“ des Anne Frank Zentrums wird vorgestellt. Anhand dieses Praxisbeispiels soll analysiert werden, wie politische Bildung durch Peer Education im Jugendstrafvollzug erfolgreich gelingen kann.

Da es wenig praxisbezogene Forschung zu dem Thema gibt, werden in dieser Arbeit anhand einer Fragebogen-Umfrage die Perspektiven aus der Praxis miteinbezogen. Die Fragebögen wurden von den Mitarbeiter_innen des Anne Frank Zentrums beantwortet, anhand dieser Antworten werden die Erfolgsfaktoren herausgearbeitet. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie sind so in die Arbeit eingegangen und geben im Praxisteil Aufschluss darüber, was sich in der Praxis bewährt.

2. Politische Bildung und Peer Education

In diesem Kapitel wird zunächst auf den Begriff der Bildung eingegangen um anschließend das Konzept der politischen Bildung herauszuarbeiten. Dabei werden die Besonderheiten der politischen Bildung in den Vordergrund gestellt und wie sich das Konzept im Laufe der Zeit entwickelt hat. Im nächsten Schritt folgt die Definition des Konzepts der Peer Education. Abschließend wird untersucht ob und auf welche Weise sich die beiden Konzepte ergänzen können.

2. 1. Der Bildungsbegriff

Bildung ist eines der zentralen gesellschaftlichen und politischen Themen. Besonders im Hinblick auf die Entwicklung und den Lebenslauf von Menschen ist Bildung ein überaus bedeutender Aspekt. Abschlüsse und Qualifikationen sind im hohen Maße entscheidend für die biographische Entwicklung, Identität, Berufsqualifikation und die soziale Integration des Individuums. Die anhaltende Bildungsarmut bei Jugendlichen ist ein Indikator dafür, dass es tief verankerte und historisch gewachsene gesellschaftliche Strukturen und Rahmenbedingungen von Bildung gibt. Diese machen die vorhandenen sozialen Ungleichheitsverhältnisse sowie die Macht einzelner und die jeweiligen Interessenverhältnisse deutlich. (Hafeneger 2013, S. 29)

Im Folgenden wird auf die Begriffe Bildung und politische Bildung geschaut. Um ihnen in ihrer Bedeutung näher zu kommen, wird unter anderem in die Historische Entwicklung geschaut. Was genau ist gemeint, wenn von Bildung gesprochen wird? Bildungstheoretische Argumentationen haben fast alle eines gemeinsam, sie sehen Bildung als einen grundsätzlich offenen und auf Dauer angelegten Prozess. Dieser Prozess des Lernens beschränkt sich nicht nur auf die Wissensaneignung und reine Informationsaufnahme, er geht darüber hinaus. (Grunert 2012, S. 19)

In der Bildungsgeschichte sind zwei gegensätzliche Ansätze des Erziehungs- und Bildungsverständnisses zu unterscheiden, zum einen das der Aufklärung, zum anderen das des Neuhumanismus. In der Zeit der Aufklärung herrschte der erzieherisch geprägte, gesellschaftliche Blick vor, dabei standen der reine Wissenserwerb und das Erlernen von Fähigkeiten im Vordergrund. (Grunert 2012, S. 28) Dem gegenüber steht das neuhumanistische Denken, welches maßgeblich durch Wilhelm von Humboldt geprägt wurde. Er beschreibt Bildung als Persönlichkeitsbildung, die sich in einem ganzheitlichen Sinne durch die aktive Leistung des Individuums vollzieht. Durch die Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt findet laut

Wilhelm von Humboldt ein Transformationsprozess der Persönlichkeit statt. Bei diesem Verständnis von Bildung steht das Individuum und die Ausbildung dessen individueller Kräfte im Mittelpunkt. (Grunert 2012, S. 19) Humboldt spricht davon, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen durch seine intrinsische Motivation angetrieben wird. Dabei geht es nicht um ein am Ende fertiges Produkt, sondern um die Herausbildung der Persönlichkeit sowie der „Veredelung der Kräfte“. (Grunert 2012 S. 29)

So kann Bildung zum einen als individueller Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit sich und der Welt (z.B. durch Reflexion) verstanden werden, zum Anderen gibt es die Idee Kinder in der Institution Schule so auszubilden, dass sie mit möglichst viel Wissen für die Wissensgesellschaft ausgestattet werden. (Grunert 2012, S. 28) Es sind somit zwei Dimensionen die Bildung ausmachen, auf der einen Seite die Vorbereitung auf das gesellschaftliche und berufliche Leben und auf der anderen Seite die darüber hinausgehende Selbstermächtigung des Subjekts. Die damit einhergehende und entstehende Eigenständigkeit ermöglicht wiederum die Möglichkeit, die eigenen Handlungen zu reflektieren. Neben dem Wissenserwerb ist also die Persönlichkeitsbildung ein zentraler Bereich der Bildung. (Grunert 2012, S. 28)

2. 2. Politische Bildung im Wandel der Zeit

Sowohl „Bildung“ also auch „politisch“ sind beide sprachlich, kulturell und durch die Historie bedingte Begriffe. Sie variieren somit stark in ihrer Bedeutungszuschreibung. Dies veranlasst eine genaue Definition des Konzeptes der politischen Bildung, da dieses abhängig von Kontext, Raum und Zeit ist. Längst nicht in allen Gesellschaften sind Handlungen und Institutionen zu finden, die unter dem Namen der politischen Bildung arbeiten. (Caruso/Schatz 2018, S. 4)

Die konkreten Ansprüche an politischer Bildung sind vielfältig, jedoch vereint alle Maßnahmen die Grundidee, mündige Bürger_innen hervorzubringen. Die Ziele sind gesellschaftlich und politisch bestimmt und nicht etwa fachwissenschaftlich. (Ziegler 2018, S. 98) In den 1970er Jahren wurde der Beutelsbacher Konsens beschlossen in dem politische Bildung in einen eindeutigen Bildungsauftrag gestellt wurde. Konsens bestand unter anderem darin, dass politische Bildung den Menschen keine Meinungen aufoktroieren soll. Sie soll stattdessen Kontroversität ermöglichen und an Schüler_innen adressiert sein. In dem Zuge fand eine Pädagogisierung der politischen Bildung statt und die Zielvorstellungen orientierten sich von da an stark an Konzepten der Demokratie, des Rechtsstaats und des Sozialstaats. Ergänzt wurden die Ziele durch die Werte von

Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit und Solidarität. (Ziegler 2018, S. 101)

Die Aufgaben von politischer Bildung leiten sich aus der zentralen Stellung der Partizipation der Zivilgesellschaft innerhalb einer Demokratie ab, somit soll politische Bildung den Menschen zu Partizipation befähigen und demokratische Werte stärken. (Wohnig 2018, S. 192) Aus historischer Sicht lässt sich die Funktion oder die Aufgabe von politischer Bildung in erster Linie als politische Integration der heranwachsenden Generation verstehen. Dies geschah meist im Sinne der Herrschaft, da die gesellschaftlichen Ordnungen nur durch eine politische Sozialisation der Bürger_innen aufrechterhalten werden konnte. Somit kommt politischer Bildung eine entscheidende Rolle in der Funktionalität der Herrschaft zu. (Caruso/Schatz 2018, S. 4) Nachdem es in der Antike schon erste Ansätze der organisierten politischen Bildung gab, schwächte sich diese zunächst stark ab. So wurde sich in der darauffolgenden Epoche lediglich drauf beschränkt den Prinzen zu erziehen und ihn auf seine alleinige Herrschaft vorzubereiten. (Caruso/Schatz 2018, S. 4)

Im Übergang zur politischen Moderne sind dann erneut erste Formulierungen einer Vermittlung durch Institutionen zu finden. Die Gothaische Schulordnung aus dem Jahr 1642 gilt als zukunftsweisend, da in ihr veranlasst wurde, dass an Elementarschulen die Beschäftigung mit dem Thema Landes- und Gemeindeverfassung stattfinden soll. Zudem sollte darauf eingegangen werden, welche Pflichten die Untertanen und die Obrigkeit haben. Im 19. Jahrhundert gab es ähnliche Programme, doch waren diese alle ausschließlich für einen geringen Teil des Fürstenstaates oder elitären Schülergruppen vorenthalten. Erst in der Zeit der Aufklärung, in der sich die Schulpflicht etappenweise verbreitete, setzte sich langsam eine institutionalisierte Erziehung für alle durch. Hierbei ging es um die Vermittlung von Inhalten zur politischen Ordnung. (Caruso/Schatz 2018, S. 4) Ziel war es, die rationale Loyalität der Untertanen gegenüber dem absolutistisch verfassten Fürstenstaat zu gewährleisten. (Caruso/Schatz 2018, S. 5)

Auch in der Zeit des 19. Jahrhunderts blieben die Schulen loyalitäts- und herrschaftssichernd. Kaiser Wilhelm der Zweite erklärte 1889, dass es ein Schulfach der politischen Bildung geben soll, auch ihm ging es dabei um deutsch-nationale und die Herrschaft stützende politische Bildung. (Caruso/Schatz 2018, S. 5) In den letzten Monaten des Deutschen Kaiserreichs, kurz vor dem Ende des ersten Weltkrieges, wurde die Vorläuferorganisation der Bundeszentrale für politische Bildung gegründet, die Zentrale für Heimataufklärung. Diese hatte das Ziel, durch Informations- und Propagandaarbeit die schwächelnde Kriegsfront zu stärken. (Caruso/Schatz 2018, S. 6) Durch den Artikel 148 in der Verfassung der Weimarer Republik wurde Staatskunde zum Lehrfach in Schulen. Dieses wurde jedoch zum vergangenheits- und staatsorientiertem Geschichtsunterricht. (Caruso/Schatz 2018, S. 6) Es gab jedoch auch außerhalb der Schulen in der Jugendbildung einige

Versuche, demokratische Bildung zu etablieren. Zum Beispiel bildeten Gewerkschaften ihre Mitarbeiter_innen dahin aus, dass sie sich für Mitbestimmung und Selbstverwaltung einsetzen konnten. Zu der Zeit erlebten auch die Heimvolksschulen und Volkshochschulen einen großen Zulauf. Diese, für eine demokratische politische Bildung grundsätzlich geeigneten Organisationen, waren jedoch nicht stark genug, um sich durchzusetzen. Die Zentrale für Heimataufklärung wurde vor Beginn des 2. Weltkrieges 1933 abgewickelt und in das Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda eingegliedert. So konnte sich bis 1945 keine demokratisch orientierte politische Bildung durchsetzen. (Caruso/Schatz 2018, S. 7) Es gab keinerlei Bestrebungen in diese Richtung, denn während der Zeit des Nationalsozialismus war der Staat antidemokratisch organisiert und es kam zur totalitären Diktatur durch die Nationalsozialist_innen. Durch sie folgte eine Zeit der politischen Instrumentalisierung, mit dem Ziel, Jugendliche heranzuziehen, die gläubig, opferbereit und leicht für die Ziele der Führung zu begeistern waren. (Steinbach 2014, S. 18f.) Durch den Sieg der Alliierten über das nationalsozialistische Deutschland war die Voraussetzung geschaffen, eine neue Form der politischen Bildung zu schaffen. Diese orientierte sich an westlichen-parlamentarischen Wertvorstellungen und teilte die Grundsätze der UN - Menschenrechtskonvention. (Steinbach 2014, S. 20)

Nach dem zweiten Weltkrieg war es unabdingbar, dass es in Deutschland eine grundlegende Neuerung brauchte, um dem Staatsgebilde einen neuen Anfang zu verschaffen und um eine Wiederholung des Holocausts und eine nationalsozialistische Herrschaft zu verhindern. In den Schulen wurde ein Fach eingeführt, in dem es um das menschliche und gesellschaftliche Zusammenleben gehen sollte. Inhalte waren neben Wirtschaft, Recht, Geschichte und Politik auch ein handlungsorientiertes Konzept der Erziehung mit dem Ziel der sozialen Verantwortung und demokratischen Gesinnung. (Caruso/Schatz 2018, S. 8) Die Kultusministerkonferenz konkretisierte dies in einem Beschluss im Jahr 1950, der die Grundidee der politischen Bildung als Schulfach vorsieht. (Caruso/Schatz 2018, S. 8) Die Benennung des Schulfachs erwies sich als schwierig, da es Befürworter_innen für Staatsbürgerkunde genauso wie für Gemeinschaftskunde gab. Mit der Zeit setzte sich die Bezeichnung Sozialkunde durch, bei der es um die Bezüge der Menschen untereinander und zur Gesellschaft ging. Letztendlich setzte sich dann der Begriff der politischen Bildung in der Bundesrepublik durch, was in Abgrenzung zur Staatsbürgerkunde verstärkt die Mündigkeit der Bürger_innen innerhalb der Demokratie fördern sollte. (Caruso/Schatz 2018, S. 9)

In der sowjetischen Besatzungszone etablierte sich die Deutsche Demokratische Republik als Antwort auf die NS-Herrschaft. Die DDR war geprägt durch diktatorische Verfassungsprinzipien und bekannte sich somit nicht zu den, der Verfassung vorausgesetzten, Menschen- und Grundrechten. Die Verfassung der DDR konzentrierte sich auf das Prinzip des Zentralismus und der

Anspruch bestand darin, die Menschen nach den Vorstellungen des Staates zu formen. (Steinbach 2014, S. 31)

Nach der Wiedervereinigung der Bundesrepublik und der DDR wurde es wichtig, dass die Aufstellung, Positionierung und Einrichtung von politischer Bildung auch in den neuen Bundesländern stattfand. In den 1990er Jahren war das Hauptthema der politischen Bildung der Kampf gegen Rechtsextremismus. Nach der Jahrtausendwende war die Einführung von Bildungsstandards ein zentrales Thema. Deutlich ist, dass die politische Bildung sich in der Zeit um 1945 deutlich verändert hat. Erst nach 1945 war eine politische Bildung im Sinne demokratischer Grundwerte möglich. (Caruso/Schatz 2018, S. 11)

2. 3. Politische Bildung heute

Der Blick in die Geschichte zeigt, wie fragil gesellschaftliche Ordnungen und politische Systeme sein können. Die Gefahren, wie die staatlich organisierten Verbrechen des 20. Jahrhunderts, sind nicht gebannt, sie sind all gegenwärtig und stellen sich gegen die Forderung, dass so etwas nie wieder passiert. (Steinbach 2014, S. 33) Menschenverachtende Ideologien wie Antisemitismus oder Rassismus sind mit Ende des Krieges nicht verschwunden, sondern sind weiterhin Teil der Gesellschaft. (Decker et al. 2016, S. 133, 151) Dieser Zustand macht politische Bildungsarbeit notwendig und fordert ihre Weiterentwicklung und Ausbreitung.

Schule ist stets ein Ort gewesen an dem Schüler_innen ein Grundgerüst der bestehenden Werte der Gesellschaft vermittelt werden sollte. Für Soziolog_innen hat die Institution Schule darüber hinaus eine Integrationsfunktion, die Politiker_innen und Pädagog_innen sprechen von politischer Bildung. (Pauli 2018, S. 61)

Heute ist das Ziel der politischen Bildung, die Menschen in einer demokratischen Gesellschaft zu befähigen, sich kompetent an kontroversen gesellschaftlichen und politischen Diskursen zu beteiligen. Es geht darum, dass sich beispielsweise Schüler_innen selbst als Akteur_in in politischen Prozessen begreifen und sich einbringen. Die Förderung von Kenntnissen über politische Prozesse, Institutionen und Inhalte steht im Vordergrund. Außerdem wird versucht anzuregen, sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen. Somit will politische Bildung die individuelle Voraussetzung für Partizipation am politischen Geschehen ermöglichen. (Ziegler 2011, S. 4)

Heute ist die politische Bildung in der deutschen Demokratie fest etabliert. Sie leistet in Schulen und in außerschulischen Projekten einen Beitrag zur Bildung junger Menschen sowie zur politischen Erwachsenenbildung und zur politischen Kultur. Sie lässt Räume entstehen, in denen

politische Gespräche geführt werden können. Das Konzept der politischen Bildung hat sich im Laufe der Zeit etabliert und stabilisiert. Durch die wissenschaftliche Basis und institutionalisierten Strukturen ist die politische Bildung in Deutschland im europaweiten Vergleich von hoher Qualität. (Sander 2014, S. 242)

2. 4. Peer Education

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird Peer Education wie eine Art Sammelbegriff für unterschiedliche Formen des Peer to Peer Ansatzes verwendet. Das Wort Peer bezieht sich auf die Gleichheit der beteiligten Personen. (Borchert 2016b, S. 165) Ursprünglich war es eine Bezeichnung für die ranggleiche Position im Adel, heute wird damit die gleichaltrige Gruppe im Kinder- und Jugendalter bezeichnet. (Appel 2002, S. 35) So kann als Peer zum einen die Bezugsgruppe der Gleichaltrigen gemeint sein, jedoch kann es auch eine Gruppe von Personen sein, die in gleicher Stellung zueinander stehen. (Krappmann 1991, S. 364) Dies macht den Unterschied zur hierarchischen Interaktionsstruktur aus, wie sie zum Beispiel innerhalb der Schule und in der Herkunftsfamilie vorherrscht. (Böhnisch 2015, S. 34)

Bei dem Konzept der Peer Education geht es um die Gleichaltrigen innerhalb eines Bildungskontextes. (Borchert 2016b, S. 165) Education bedeutet Erziehung, wobei in diesem Kontext der Ausdruck Involvement passender ist, da es vielmehr um eine Einbeziehung und im weiteren Sinne um Befähigung geht, als um Erziehung. (Kaestner 2003, S. 50) Peer Education Programme werden bei Zielgruppen unabhängig vom Alter eingesetzt, demnach kann es sich auch um eine Zielgruppe von Erwachsenen handeln. (Backes et al. 2001, S. 7) Peer Projekte können somit und aufgrund von diversen Schwerpunktsetzungen sehr unterschiedlichen Charakter haben. Es kann beispielsweise um langfristige Vermittlung, Einbeziehung der Gleichaltrigen oder um Beratung durch Gleichaltrige gehen. Diese können sowohl in langfristigen Formaten angeboten werden als auch als Kurzeinsätze stattfinden. So haben alle Projekte ihren eigenen thematischen und methodischen Schwerpunkt. Das allgemeingültige Ziel ist dabei die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Ich- Bewusstseins der Jugendlichen. Auch die Förderung von sozialen Kompetenzen durch Kontakt- und Kommunikationstraining stehen dabei im Vordergrund, was zur allgemeinen Verbesserung der Lebenskompetenzen der Jugendlichen beitragen soll. Daneben stehen weitere Themen wie kreative Freizeitgestaltung, Gruppenübungen, Stressbewältigung, Konfliktbewältigung und Prävention beispielsweise zu Gesundheitsthemen. (Kaestner 2003, S. 52)

Die Idee der Peer Ansätze liegt in der Geschichte weit zurück. Bereits im 19. Jahrhundert wurde sie

von Andrew Bell entwickelt, der Leiter eines Waisenhauses war. Inspiriert wurde er durch ein hinduistisches System. Hier ging es vor allem darum, dass sich die Kinder gegenseitig beaufsichtigen sollten. Den älteren Kinder kamen besondere Pflichten zu und die jüngeren Kinder konnten Wissen, Einstellungen und Verhalten von ihnen übernehmen, also wurden die jüngeren von den älteren beeinflusst. (Kaestner 2003, S. 51) Dieses Prinzip wurde auch in der Zeit der industriellen Revolution, als eine finanzielle Knappheit herrschte und man sich keine Lehrer_innen leisten konnte, zunehmend beliebt im Bildungsbereich. Zu der Zeit erhielt die Peer Education Einzug in die Schulen und Universitäten, in denen es auch heute noch in Form von Tutorien präsent ist. Die Tutor_innen- und Tutorenprogramme werden seit den 1960er Jahren wieder vermehrt eingesetzt. (Kaestner 2003, S. 51) So kann gesagt werden, dass es keine Erfindung des 20. Jahrhundert ist, sondern die Idee wieder aufgegriffen wurde. (Kaestner 2003, S. 59)

Der Peer Ansatz gewinnt in Europa zunehmend an Bedeutung, in den USA ist er schon länger bekannt und weit verbreitet, so wird er dort an vielen Orten angewendet. Bis vor wenigen Jahren war er vorrangig in Großbritannien etabliert und gewinnt nun zunehmend auch in anderen europäischen Ländern an Bedeutung. (Backes et al. 2001, S. 8) Vor allem zu Themen wie Ernährung und Essstörungen, Wohnungslosigkeit, Prävention und Aufklärung von sexuell übertragbaren Krankheiten und der Beratung zu Alkohol, Rauchen und Drogengebrauch werden vermehrt Peer Projekte angeboten. (Backes et al. 2001, S. 7f.)

Der Einfluss von gleichaltrigen Gruppe wird zwar als stark prägend, jedoch nicht immer nur als positiv beschrieben. So wird in Veröffentlichungen und Medien zum Beispiel der Freundeskreis und andere Peers mit einer Gewaltbereitschaft als negativer Einfluss beschrieben. Insgesamt verhält es sich so, dass im Bezug auf die Delinquenz und gewalttätiges Verhalten die Gleichaltrigengruppe vor allem im Jugendalter als vorrangig negativ bewertet wird. Es kann gesagt werden, dass die Delinquenz von Jugendlichen durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die sich antisozial verhält, gefördert wird. Aus dieser Perspektive ist der Kontakt unter delinquenten Jugendlichen als Risikofaktor zu bewerten. (Strauß 2012, S. 33) Zunehmend wird thematisiert, dass es neben einigen Risikofaktoren und möglichen negativen Einflüssen, durch die Gleichaltrigengruppe, ihr auch Schutzfaktoren zugesprochen werden. Dazu gehören zum Beispiel positive Freundschaften. (Strauß 2012, S. 34) Alle möglichen Risiko- und Schutzfaktoren, die an dieser Stelle nicht alle genannt werden können, sollten nicht isoliert vom jeweiligen Kontext betrachtet werden. Sie sind in Abhängigkeit zu den persönlichen und sozialen Gegebenheiten zu sehen. (Strauß 2012, S. 35) Hierbei spielt der Einfluss der Familie eine zentrale Rolle und ist wichtig mit zu bedenken. Auch durch die Familie kann zum Beispiel gewaltvolles Handeln verstärkt werden oder ihm eben auch entgegen gewirkt werden. (Strauß 2012, S. 37)

Besonders in der Vermittlung von sozial-kommunikativen Kompetenzen wird die Arbeit mit Peers als sehr sinnvoll angesehen. Als Grund dafür wird angeführt, dass Peers die Lerninhalte mit einer stärkeren emotionalen Beteiligung und damit glaubhafter vermitteln. (Kaestner 2003, S. 51) Gerade im Bereich der Gesundheitsaufklärung gibt es viele Peer Projekte, wie beispielsweise zum Thema Aids, Drogen oder Alkohol, um eine möglichst große Gruppe nachhaltig zu erreichen. (Kaestner 2003, S. 51f.) Die Zugangsschwelle sinkt durch die Gleichaltrigen und die Peers sind selbst mitten im Geschehen, somit dichter an den Lebenswelten der zu Erziehenden als zum Beispiel ein/eine Sozialarbeiter_in. (Kaestner 2003, S. 54)

Warum Peer Education so erfolgreich ist, wird aus verschiedenen Richtungen begründet, aus entwicklungspsychologischer Sicht steht der implizite Lerneffekt durch die Gruppe im Mittelpunkt. Es werden Problemlösefertigkeiten und Denkstrategien von anderen aus der Gruppe übernommen und im Miteinander ausprobiert. (Kaestner 2003, S. 59) Aus der Sicht der Lerntheorie hat das Modelllernen einen großen Stellenwert, weil zum Beispiel auch Haltungen und Verhaltensmuster übernommen werden können. (Kaestner 2003, S. 60) Die Wichtigkeit des sozialen Netzwerkes unterstreicht die Sicht der Gemeindepsychologie. Das soziale Netz ist in der Entwicklung besonders wichtig, da so soziale Unterstützung gewährleistet wird. Peer Ansätze setzen genau dort an, indem sie darauf setzen, dass beispielsweise das soziale Netzwerk der Jugendlichen bewusst für die Unterstützung und Stärkung der Jugendlichen da ist, gleichzeitig kann es präventiv wirken. (Kaestner 2003, S. 60f.) Der Lebensweltorientierte Ansatz sieht die Vorzüge der Peer Education darin, dass die Jugendlichen innerhalb ihres gewohnten Umfeldes beratend und unterstützend tätig sein können oder auf diesem Wege Hilfe und Unterstützung bekommen können. Dass die angebotene Hilfe angenommen wird, ist wahrscheinlicher, da die Peers gegenseitig nicht als Fremdkörper wahrgenommen werden, wie es zum Beispiel bei Erwachsenen eher der Fall sein könnte. (Kaestner 2003, S. 61)

So wird deutlich, dass es bei Peer Education um mehr geht als die reine Wissensvermittlung, vor allem steht zusätzlich der Erwerb von Fähigkeiten und Verhaltensmodifikationen im Vordergrund des Ansatzes. Die eigene Persönlichkeit kann gestärkt werden und Bewältigungsressourcen werden entwickelt und ausgebaut. (Kaestner 2003, S. 57) Peer Education Projekte sollen jedoch keinesfalls Psychotherapie oder ähnliche Unterstützungsmöglichkeiten ersetzen, es ist vielmehr als Zusatz zu bestehenden Präventions- und anderen Angeboten zu verstehen. Es stehen vorrangig protektive Faktoren, ressourcenorientierte und partizipative Sichtweisen im Mittelpunkt. (Strauß 2012, S. 378) Peer Education Projekte sind in keinem Fall einseitig, auch für die Peer Educator_innen ist es ein großes Lernfeld in dem sie einen Wissenszugewinn erleben. Ihr Selbstvertrauen wird dabei gestärkt,

sie lernen über Gefühle zu sprechen, sie üben sich darin Kritik anzunehmen und auszusprechen, sie arbeiten eigenverantwortlich und erweitern somit ihre Lebenskompetenzen. Ihre sozialen Ressourcen werden durch die Interaktion gestärkt und nachhaltig beeinflusst. (Kaestner 2003, S. 62) So kann gesagt werden, dass es im Wesentlichen zwei große Bereiche der Bildungsarbeit gibt, zum einen die Wissensvermittlung von Sachinformationen und zum anderen den Bereich der Hilfe und die Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung. Wesentliche Bausteine von Peer Education sind Selbsterfahrungsübungen und Kommunikationsübungen, Empowerment sowie Partizipation. Geschulte Peers greifen vorrangig zu Methoden, die das aktive Handeln ermöglichen und fördern. (Kaestner 2003, S. 53)

Über die Effekte und Wirksamkeit des Peer Ansatzes gibt es zur Zeit noch keine ausreichenden Daten. Aus diesem Grund besteht eine Notwendigkeit empirische Erhebungen über die Wirkung zu generieren, um Ergebnisse zu bekommen, damit in der Praxis gezielter und wirkungsvoller gearbeitet werden kann. (Strauß 2012, S. 367) Festzustellen ist aber, dass zum Beispiel nach dem gewaltpräventiven Projekt „Schlag.fertig“ zwar nur ein geringer Unterschied im Gewaltverhalten der Jugendlichen ersichtlich war, jedoch diese über vermehrtes Wissen und ein breiteres Verständnis zum Thema Gewalt verfügten. Die Jugendlichen beschrieben sich selbst als kompetenter darin, weniger Gewalt auszuüben. Ein nachhaltiger Effekt war, dass mehr als vorher über das Thema gesprochen wurde und von erlebter Gewalt berichtet wurde. (Strauß 2012, S. 377) Ein zentrales Merkmal der Peer Education ist, dass sich die Jugendlichen gegenseitig als wichtige und kompetente Gesprächspartner_innen wahr- und damit auch ernstnehmen. Dies hat einen großen Effekt auf die beteiligten Jugendlichen. (Strauß 2012, S. 377) Eine weitere Stärke von Peer Education ist, dass durch diesen Ansatz Zielgruppen erreicht werden, die sonst nicht oder nur sehr selten an Bildungsmaßnahmen teilnehmen. Darunter fallen zum Beispiel Schüler_innen, die mit klassischen Methoden der Pädagogik ihre Schwierigkeiten haben oder durch diese nicht angesprochen werden. (Strauß 2012, S. 377)

2. 5. Zusammenführung von politischer Bildung und Peer Education

Aufbauend auf der Auseinandersetzung mit den Konzepten von Bildung, politischer Bildung und der Peer Education soll nun herausgefiltert werden, aus welchen Gründen sich Peer Education als Methode in der politischen Bildung eignet – insbesondere in Bezug auf fremdenfeindliche Ressentiments.

Die Zunahme von gruppenbezogenen Ressentiments, vor allem gegenüber geflüchteten Menschen mit muslimischem Glauben, stellt ein starkes Problem dar. Oftmals gehen diese Einstellungen mit Abwertungen einher, die antisemitisch, homophob oder frauenfeindlich geprägt sind, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Die Folgen daraus können die Ausgrenzung von denjenigen sein, die nicht in das konstruierte homogene Gesellschaftsbild hinein passen. (Achour 2018, S. 42) Die aktuelle Studie „Das politische Mindset von 14 Jährigen“ der ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) hat deutlich gemacht, dass gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit im Zusammenhang mit dem Wissen steht, was die Schüler_innen haben oder nicht. Je mehr politisches Wissen die befragten Schüler_innen im Bereich Politik hatten, desto weniger war bei ihnen eine gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu erkennen. (Ziemes/Jasper 2017, S. 156)

Unter Jugendlichen nimmt der Eindruck zu, dass sie keinen Einfluss haben auf gesellschaftliche Prozesse und ihren Alltag. Eine Art Ohnmachtsgefühl stellt sich ein, jedoch trifft dies nicht für alle zu. Unter bestimmten Voraussetzungen wollen Jugendliche sich einbringen und Verantwortung übernehmen. Es ist ihnen ein Anliegen, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen und mitzubestimmen. (Backes et al. 2001, S. 6) Eine gute Möglichkeit Jugendlichen Einfluss zuzugestehen und sie dazu zu befähigen ihren Einfluss geltend zu machen, sind partizipative Strategien. Der Peer Ansatz bietet eine realistische Chance und viele Möglichkeiten zur Umsetzung der Partizipation. (Backes et al. 2001, S. 6) Durch Begegnung und Austausch können Vorurteile und Ängste abgebaut werden. Politische Bildung kann durch Vermittlung und Projekte Begegnungen ermöglichen, durch welche dann Vorurteile und Ängste abgebaut werden können. (Achour 2018, S. 43)

Rechtspopulistische Gruppierungen bedienen sich oft an Argumenten, die suggerieren, dass die Lösungsansätze den „ganzen Willen des Volkes“ widerspiegeln. Dieser „Wille des Volkes“ ist mit Emotionen behaftet und wird durch sie getragen. Die jüngsten Erfolge der Rechtspopulist_innen bei den letzten Wahlen in Deutschland, sind zum Teil darauf zurückzuführen, dass die Themen stark mit Emotionen verknüpft wurden. Die Ängste und Sorgen vor Zuwanderung, die geschürt wurden, haben bei einigen zu Sympathie für die AfD geführt. Politische Bildung hat Emotionen lange vernachlässigt, da bei den Bildungszielen mehr auf Rationalität als auf Emotionen und Gefühle gesetzt wurde. (Achour 2018, S. 41)

Peer Education kann eben diese emotionale Ebene adressieren. Wenn nun davon ausgegangen wird, dass gerade bei Peer Projekten nicht nur Wissen, sondern auch Einstellungen, Werte und soziale Normen vermittelt und diese auch reflektiert werden (Backes et al. 2001, S. 7), dann wird die Schnittstelle zur politischen Bildung klar. In ihr liegt ein hohes Potenzial, das genutzt werden kann.

Peer Projekte gehen oft einen anderen Weg als andere, formelle Lernangebote. Sie wissen über das informelle Lernen und nutzen diese als Zugangsmöglichkeit, um zum Beispiel Jugendliche zu erreichen. (Borchert 2017, S. 10). Eines der besonderen Merkmale im Peer Ansatz ist die gleiche Ebene, die zwischen den Peers besteht. Dieser gleichberechtigte Umgang ist grundlegend für ein menschenwürdiges Miteinander, voller Respekt und Anerkennung für die anderen. Es geht darum, dass alle etwas voneinander lernen können. Die Begegnung findet auf einer gleichwürdigen Ebene statt. Zusätzlich kann die altershomogene Gruppe zum Lernen motivieren. (Borchert 2016b, S. 166)

Auch in Bezug auf die Zielsetzung ergänzen sich politische Bildung und Peer Education sehr gut, da Bildung der Selbstermächtigung dient und dies die Eigenständigkeit unterstützt. Politische Bildung will durch Bildung Partizipation ermöglichen, also Menschen mündig machen sich selbständig einzusetzen. In der Peer Education sind Empowerment und Partizipation sehr wesentliche Bausteine und zugleich Ziele. An dieser Stelle treffen sich die beiden Ansätze in einem gemeinsamen Ziel: Empowerment. Denn wörtlich übersetzt bedeutet der Begriff Empowerment soviel wie Selbstermächtigung, Selbstbefähigung und die Stärkung der Eigenmacht, um somit Autonomie zu ermöglichen. (Keupp 2015, S. 248f.) Damit ist ein Entwicklungsprozess des Menschen gemeint, in dessen Verlauf das Individuum die notwendige Kraft erlangt, die es braucht, um ein besseres Leben zu führen. Dies stellt den gemeinsamen Nenner der verschiedenen Definitionen dar. (Herriger 2010, S. 13) Grundlegend geht es bei Empowerment um das Subjekt, was die Kraft findet, aus sich selbst heraus sein Leben in die Hand zu nehmen und es zu gestalten. Eng verwandt mit der Empowerment Idee sind Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation und gelingende Lebensbewältigung. (Herriger 2010, S. 18).

Das Handlungsziel von sozial-beruflicher Empowerment Praxis ist es, den Menschen das nötige Rüstzeug zu geben, was ihnen ein eigenverantwortlichen Lebensmanagement ermöglicht. Dafür gilt es Räume zu schaffen, in denen Jugendliche ihre eigenen Stärken erleben können. (Herriger 2010, S. 19)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Peer Education eine sehr wirkungsvolle Methode der politischen Bildung sein kann, da sie Emotionen adressiert und Lernen auf Augenhöhe ermöglicht.

3. Politische Bildung im Jugendstrafvollzug: Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, welche Ziele politische Bildung verfolgt und aus welchen Gründen Peer Education eine geeignete Methode ist, diese Ziele zu erreichen. Da in dieser Arbeit der Einsatz von politisch bildender Peer Education im Jugendstrafvollzug diskutiert werden soll, ist es unerlässlich zunächst die Rahmenbedingungen im Jugendstrafvollzug zu skizzieren und die Ausgangssituation der Zielgruppe näher zu betrachten.

Für eine Einordnung in den Kontext des Jugendstrafvollzugs wird zunächst der Blick auf die Jugend als spezielle Phase in der Biografie eines Menschen gerichtet und das Jugendstrafrecht beleuchtet. Anschließend wird dargestellt wie sich der Haftalltag gestaltet und welche Herausforderungen damit einhergehen. Welche Rolle dabei (extreme) politische Haltungen spielen, soll ebenfalls untersucht werden. Auch wird geschaut, ob die Haft unter Umständen zu einer Radikalisierung beitragen kann und wenn ja, welche Gründe dies hat. Daran schließt sich das Thema an, wie die Jugendlichen auf ein straffreies Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereitet werden und ob politische Bildung (und Peer Education) hier einen Beitrag leisten kann. Radikalisierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit stehen hierbei im Fokus, da dies zentrale Themen in der politischen Bildung sind. Peer Projekte sind grundsätzlich auch zu anderen Themenbereichen denkbar, doch soll es hier vorrangig um die genannten Bereiche gehen, mit dem Hintergrund, dass es im Praxisbeispiel um Antisemitismus und andere Formen der Diskriminierung geht.

3. 1. Jugendliche, Delinquenz und Jugendstrafrecht

Sozialgeschichtliche Forschungen haben ergeben, dass das Konzept Jugend im heute geläufigen Sinne, also die deutlich abgegrenzte Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenleben, nicht in allen Gesellschaften existiert hat. Die Jugend war zunächst ein Privileg des Adels und für das Bürgertum. Das Konzept Jugend war also dann existent, wenn die männlichen Heranwachsenden nicht gezwungen waren bereits in diesem Alter mit für den Lebensunterhalt der Familien zu sorgen. Erst durch die Etablierung des industriellen Kapitalismus entstand das Gegenbild von dem bürgerlichen „Jüngling“ und dem proletarischen Jugendlichen, sie galten als gefährlich und gefährdet und erhielten vielerlei negative Zuschreibungen. (Scherr 2018, S. 19) Erst im 20. Jahrhundert setzte sich die Ansicht durch, dass es eine Art Normbiografie gebe, die für alle Individuen gültig sei. Diese

ist in Kindheit, Jugend, Erwachsenenleben und das Alter unterteilt. Den Altersgruppen werden gleiche und für das Alter typische Eigenschaften zugeschrieben sowie gleiche Rechte und Pflichten zugesprochen. (Scherr 2018, S. 20) Zu berücksichtigen ist, dass die Individualisierungschancen und -zwänge der Jugendlichen durch gesellschaftliche und strukturelle Bedingungen stark beeinflusst sind und somit besonders risikoreich. Es kann in der Jugendphase leicht zum biografischen Scheitern kommen und damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für abweichendes Verhalten. (Scherr 2018, S. 19)

Vor dem deutschen Gesetz gilt als jugendlich wer 14 Jahre aber noch keine 18 Jahre alt ist. (§1 Abs. 2 1 JGG) Die Gruppe derjenigen zwischen 18 und 21 Jahren wird als Gruppe der Heranwachsenden kategorisiert. (§1 Abs. 2 2 JGG) Das Gericht muss zusätzlich laut §110 JGG prüfen, ob das Jugend- oder Erwachsenenstrafrecht für eine Reaktion auf eine Straftat angewendet wird. (Mollik 2012, S. 37)

Es ist nicht einfach, den Anfang und das Ende der Phase Jugend klar abzustecken, es sind Übergänge die stattfinden, in denen es nicht eindeutig ist, wann die Jugend endet und das Erwachsenenalter beginnt. Vor dem Hintergrund der unklaren, schwieriger gewordenen Abgrenzung der Jugendphase gibt es aus der Jugendsoziologie die Ansicht, dass nicht nur die Entgrenzung, sondern die komplette Auflösung der Jugend als einen abzugrenzenden Bereich, erstrebenswert wäre. Jugendpädagogisch sinnvoller scheint es daher in dieser Zeit von einer Bewältigungslage zu sprechen. So könnte die Jugend als eine sich historisch wandelnde gesellschaftliche Konstruktion beschrieben werden, welche die Jugendlichen bewältigen müssen. Gekennzeichnet ist diese Bewältigungslage heute durch verschiedene Extreme, die frühe soziokulturelle Selbständigkeit und durchschnittlich eine länger andauernde ökonomische Abhängigkeit von den Bezugspersonen/Eltern. (Böhnisch 2015, S. 28) Hinzu kommt auf der einen Seite die Anerkennung als aktive Mitglieder in der Gesellschaft und auf der anderen Seite die Etikettierung der Jugendlichen als Risikogruppe. (Böhnisch 2015, S. 29)

Das Jugendstrafrecht ist strikt abgegrenzt von dem Erwachsenenstrafrecht, weil die Jugend eine, wie eben beschrieben, besonders sensible Phase der Sozialisation des Menschen ist. Die Reaktionen auf eine Straftat müssen darum bedarfsgerechter, sensibler, differenzierter, rücksichtsvoller und stark am Bedürfnis der Jugendlichen orientiert sein. (Mollik 2012, S. 17) Eine mögliche Reaktion auf eine Straftat kann auch erzieherische Hilfe sein, wenn zum Beispiel durch die Tat Entwicklungs- und Sozialisationsdefizite deutlich geworden sind. In diesem Fall muss die Jugendhilfe geeignete Maßnahmen und Unterstützung anbieten. Damit ist das Jugendstrafrecht in seiner Konstruktion

Erziehungsstrafrecht und steht zwischen Hilfe und Zwang. Aus diesen beiden Gegensätzen muss sich abhängig voneinander etwas Sinnvolles für die Jugendlichen ergeben. (Mollik 2012, S. 18) Während der Inhaftierung sollen die Jugendlichen dazu befähigt werden, in der Zeit nach der Haft in sozialer Verantwortung ein straffreies Leben zu führen. Dies ist im §2 StVollzG geregelt. Hinzu kommt, dass der Vollzug die Aufgabe hat, die Sicherheit der Allgemeinheit zu gewährleisten. (§2 StVollzG) Im Jugendgerichtsgesetz ist das Ziel eines straffreien Lebens ebenfalls nochmals in §2 Abs1 JGG geregelt und es wird an dieser Stelle erneut betont, dass das Ziel durch den Erziehungsgedanken erreicht werden soll.

Im Jugend- und Erziehungsstrafrecht soll die Gesamtpersönlichkeit des Täters oder der Täterin im Mittelpunkt stehen. Eine Folge daraus ist der spezialpräventive Charakter, den die Sanktionen haben sollen und somit den einzelnen Menschen im Blick haben. Damit bildet es einen Gegensatz zum Erwachsenenstrafrecht, welches generalpräventiv ist und wobei Sanktionen abschreckende Wirkung haben sollen. Die Gerichte und die Jugendgerichtshilfe wird aufgefordert, die Tat innerhalb der Biographie des jungen Menschen zu verorten und danach zu entscheiden, ob sich die Reaktion auf die Straftat positiv oder negativ auf die weitere Entwicklung des/der Jugendlichen auswirkt. Ziel dabei ist es, weitere Straftaten zu vermeiden. (Mollik 2012, S. 23)

Eben weil im Jugendstrafrecht der Erziehungsgedanke enthalten ist, wird in dieser Arbeit beleuchtet, ob und warum Peer Projekte im Jugendstrafvollzug einen Beitrag zum Vollzugsziel leisten können.

3. 2. Haftbedingungen

Ob Erziehung im Gefängnis überhaupt greifen kann, wird kontrovers diskutiert. Die einen finden, dass es keine Alternativen zum Strafvollzug gibt, andere hingegen fordern seine Abschaffung. (Bereswill 2018, S. 729) An die kontroverse Diskussion, ob Erziehung im Gefängnis überhaupt möglich ist, knüpft die grundlegende Frage an, auf welche Weise sich ein Freiheitsentzug auf die biografische Entwicklung eines jungen Menschen auswirkt. Die langfristigen Konsequenzen und Identitätskonflikte, die durch eine geschlossene Unterbringung in einem Gefängnis entstehen, sind Themen, die im Blick auf jugendliche Inhaftierte auf der Hand liegen. (Bereswill 2018, S. 732f.) Diese Fragen und Kritiken sollen jedoch in dieser Arbeit nicht diskutiert werden, da dies den Rahmen überschreiten würde. Es soll dennoch kurz erwähnt sein, um klarzumachen, dass die Frage, ob Gefängnis überhaupt als erzieherische Maßnahme geeignet ist, auch ein möglicher Ansatzpunkt

sein kann. Da die Systeme aber bestehen, ist für die vorliegende Arbeit die pragmatische Frage nach dem Handlungsspielraum innerhalb des bestehenden Systems von größerem Interesse.

Durch die Inhaftierung von Jugendlichen, die eine Straftat begangen haben, findet der Verlust von Autonomie und Freiheit statt. Im gleichen Zuge kommt es zum gesellschaftlichen Ausschluss, zur materiellen und kulturellen Verarmung der Jugendlichen, die darauf meist mit einer starken Abwehrreaktion reagieren. Diese wiederum begünstigt stark die Bildung von Subkulturen unter den Inhaftierten. Es kommt zum starken Zwiespalt zwischen der autoritären Kontrolle der Bediensteten und der zum Teil auch fürsorglichen Beziehung zu ihnen. In diesem Spannungsfeld kommt es zu gewaltbetonten Rangordnungsprozessen, vor allem unter den Inhaftierten, wobei es um Autonomie, Abhängigkeit und Anerkennung geht. (Bereswill 2018, S. 733) Wenn man davon ausgeht, dass die Adoleszenz als psychosozialer Knotenpunkt verstanden werden kann, in dem individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsanforderungen anstehen, ist zu bedenken, dass durch die Inhaftierung massiv in den Entwicklungsprozess und die wachsende Handlungsautonomie eingegriffen wird. (Bereswill 2018, S. 733) Genau betrachtet sind die Jugendlichen vor eine große Aufgabe gestellt, denn die Adoleszenzkonflikte finden innerhalb der „totalen Institution“ (Goffman 2016, S. 16) statt. Sie müssen mit ihrem generellen Autonomie- und Autoritätskonflikt plus den restriktiven Bedingungen im geschlossenen Vollzug zurecht kommen und die Widersprüche miteinander vereinbaren. Es ist wie eine Zerreißprobe zwischen den Adoleszenzkonflikten und den Zwängen der Institution, denen sie sich unterwerfen müssen. (Bereswill 2018, S. 734)

Die psychischen Ressourcen, wie das Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und die Selbständigkeit der Inhaftierten, werden stark in Mitleidenschaft gezogen. Es kommt zu vermehrter Fremdbestimmung, die sich ausdrückt in gleicher Kleidung, vorgeschriebenem Essen und anderen Praxen des Gefängnisalltags. Diese Fremdbestimmung ist eines der zentralen Probleme im Jugendstrafvollzug und kann als eine der Ursachen angeführt werden, warum das Vollzugsziel nur zur Hälfte erreicht wird. (Galli 2011, S. 25, 48) Nach einer verbüßten Jugendstrafe liegt die Rückfallquote zwischen 70 und 80%. Wenn die Jugendstrafe zur Bewährung ausgesetzt ist, verringern sich die Rückfallzahlen auf 50 bis 60%, die Bilanz nach dem Aufenthalt im Jugendarrest liegt dazwischen bei 65 bis 70%. (Ostendorf 2018, S. 173) Bei diesen Zahlen handelt es sich um die Jugendlichen, die innerhalb von 3 bis 4 Jahren nach der Strafe erneut Straftaten begangen haben. Diese Zahlen machen deutlich, dass die Effektivität von jugendstrafrechtlichen Sanktionen, in der Form wie sie derzeit angewendet werden, stark begrenzt ist. (Ostendorf 2018, S. 173) Doch auf die Gründe dafür kann hier leider nicht weiter eingegangen werden, da das Thema Resozialisierung ein weiteres großes Feld ist.

3. 3. Radikalisierung und Haft

Viele Gerüchte handeln davon, dass Gefängnisse ein Pool der Radikalisierung sind, doch diese basieren nicht auf gesicherten wissenschaftlichen Kenntnissen. (Hoffmann et al. 2017, S. 27f.) Interessant ist anzuschauen, wie groß die Zahl von Inhaftierten mit radikalen und/oder extremistischen Einstellungen ist. Darüber gibt die amtliche Strafvollzugsstatistik nicht viel Auskunft, hier sind nur 2 Gruppen vermerkt: Personen, die auf Grund von Friedens-, Hochverrat oder wegen Gefährdung des demokratischen Rechtsstaates inhaftiert, also nach Abschnitt 1 StGB verurteilt wurden und Personen, die nach dem Abschnitt 2 StGB wegen Landesverrat und Gefährdung der äußeren Sicherheit inhaftiert wurden. Doch diese Zahlen geben kein eindeutiges Bild ab über Tendenzen und Häufigkeiten von Radikalisierung und Extremismus, da hinter den Zahlen nur Menschen stehen, die wegen einschlägigen Taten in den Bereichen verurteilt wurden. Politische Tendenzen oder extremistische Einstellungen bleiben unberücksichtigt. Hinzu kommen diejenigen, die wegen einem anderen Tatbestand inhaftiert wurden, aber deren Motive oder Gesinnungen dabei nicht erfasst wurden. (Hoffmann et al. 2017, S. 63)

Anzunehmen ist, dass die Wahrscheinlichkeit der Radikalisierung durch die Haft verstärkt wird. Die Haftbedingungen und die Strukturen im Gefängnis können neben der Gefahr der aktiven Rekrutierung von Gefangenen zur Radikalisierung beitragen. (Matt 2010, S. 217) Da im Strafvollzug immer wieder Krisen erlebt werden, bei denen ein Zusammenhang zwischen dem Autonomieverlust, der Prisorisierung und der Ablehnung der Mehrheitsgesellschaft sichtbar ist, sind diese Phasen als eine potenzielle kognitive Öffnung von großer Bedeutung für die Empfänglichkeit von Radikalisierung. (Hoffmann et al. 2017, S. 29). Auch die starke Ausprägung von Subkulturen können zu einer Verbreitung von radikalen Ansichten führen. Da der Vollzugsalltag stark von Entbehrung, Einschränkungen, Zwängen zur Anpassung an die Normen und Regeln, welche die Institution vorgibt, geprägt ist, schaffen sich die Gefangenen ihre eigenen Kulturen. Diese Entwicklung ist als Reaktion auf die Statusdegradierung und Deprivation zu verstehen. (Özsöz 2009, S. 53) Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe gerade innerhalb einer Haftanstalt bietet Schutz, Orientierung, Sicherheit und Anerkennung, wobei es vor allem um Solidarität und Machtdemonstration geht. (Özsöz 2009, S. 54f.) Innerhalb einer Justizvollzugsanstalt ist die zwischenmenschliche Interaktion auf einen sehr kleinen Personenkreis beschränkt, dadurch verstärkt sich die Einflusskraft der einzelnen Beteiligten. Das Verhalten einzelner gewinnt durch die Konzentration daher immens an Bedeutung. Vor allem den Vollzugsbeamt_innen kommen hierbei eine besondere Vorbildfunktion zu. Ihr Umgang mit anderen Inhaftierten und den Kolleg_innen

wird genau beobachtet und bewertet. So können beispielsweise eine strengere Behandlung oder Witze über Inhaftierte, die nicht als deutsch gelesen werden, für Jugendliche mit rechtsextremer oder anderer menschenfeindlicher Gesinnung die Orientierung und Legitimation für Ausgrenzung und Diskriminierung sein. (Özsöz 2009, S. 56)

Umfragen in Justizvollzugsanstalten zeigen Ergebnisse, dass extremes Gedankengut und Radikalisierung allgemein Themen in Jugendstrafvollzugsanstalten sind. (Hoffmann et al. 2017, S. 78) Alle Justizvollzugsanstalten sehen die Handlungsnotwendigkeit, dass es generalpräventive Erwägungen zum Thema Radikalisierung und Extremismus geben muss. Doch auch hier entsteht der Anschein, dass der Fokus auf der Radikalisierung von religiös motiviertem Extremismus liegt. (Hoffmann et al. 2017, S. 82)

Wie oben beschrieben, gibt es keine eindeutigen Zahlen zu radikalen und extremistischen Einstellungen im Jugendstrafvollzug. Der Blick soll darum nun auf die Gesellschaft und die dort vorherrschenden Ideologien und politischen Tendenzen gerichtet werden. Denn der Strafvollzug stellt einen Spiegel der Gesellschaft dar. Gesellschaftliche Probleme, Themen und Herausforderungen sind auch im Strafvollzug zu finden. (Borchert 2018, S. 153)

Die Ergebnisse der Leipziger Mitte-Studie von 2016 zeigen erneut, dass Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit ernstzunehmende Themen sind. So stimmten 10,9% der Befragten der Aussage zu, dass der Einfluss der Jüdinnen und Juden heute noch zu groß sei. (Decker et al. 2016, S. 34) Dies ist ein klassisch antisemitisches Stereotyp und bezieht sich auf den angeblich privilegierteren Zugang von Juden und Jüdinnen zur Macht. Die Ablehnung von Asylbewerber_innen hat von 2014 bis 2016 zugenommen, so sind fast 60% der Befragten der Meinung, dass Asylsuchende ohne wirklichen Grund Asyl beantragen. Über 40% gehen so weit, dass Muslim_innen die Zuwanderung nach Deutschland verwehrt werden sollte. (Decker et al. 2016, S. 49) Es ist ein enormer Anstieg von politisch motivierten Gewalttaten zu verzeichnen, daraus ergibt sich ein zukünftiger Bedarf für die Sicherheits- und Strafverfolgungsbehörden sowie für Organisationen und andere Stellen, die mit dem Thema oder den Jugendlichen konfrontiert sind. (Ehrt 2018, S. 11)

Weitere alarmierende Zahlen liefert die Forschung zur Demokratie in Deutschland. So findet die Demokratie der Bundesrepublik Deutschland in Ostdeutschland nur eine Zustimmung von 44,3% und in Westdeutschland von 54,1%. (Decker et al. 2016, S. 52) Die Ausländerfeindlichkeit liegt im Alter zwischen 14 und 30 Jahren im Osten von Deutschland bei 23,7%, im Westen ist die Zahl etwas geringer bei 13,7%. (Decker et al. 2016, S. 39) Die Zahlen unterstreichen, dass die rechtsextremistische Szene jugendkulturell geprägt ist. Jugendliche werden gezielt angesprochen und die Themen ihnen entsprechend verpackt. (Ehrt 2018, S. 11)

Die Zahlen zur Gewaltbereitschaft und Radikalisierung geben Anlass zum Handeln, im Jahr 2016 lag die Zahl der gewaltbereiten Rechtsextremist_innen bei 12.100 Personen. Die Zahl verzeichnet einen Anstieg, ebenso wie die Zahl derer, die dem subkulturellen Rechtsextremismus zuzuordnen sind, hier lag die Zahl 2016 bei 8.500. (Violence Prevention Network 2017, S. 6) Im Bereich des islamistisch-terroristischen Personenspektrums zählt das Bundesamt für Verfassungsschutz Anfang 2017 um die 1.600 Personen. Die Zahl der Personen die dem Salafismus zuzuordnen sind lag 2016 bei 8.900 Personen, auch diese Zahl ist in den Vorjahren angestiegen. (Violence Prevention Network 2017, S. 6)

Welcher extremistischen Strömung sich eine Person zuwendet, hängt unmittelbar vom jeweiligen Umfeld und den entsprechenden Anknüpfungspunkten in der sozialen Wirklichkeit ab. Schwer zu klären ist, was die tatsächlichen Gründe sind, da der Prozess der Radikalisierung äußerst komplex ist und in unterschiedlichem Tempo vonstatten geht. Ein Radikalisierungsprozess kann in unterschiedlichen Lebensphasen beginnen und sich je nach den Lebensumständen verstärken. (Ehrt 2018, S. 15)

3. 4. Zwischenfazit: Politische Bildung im Jugendstrafvollzug

Die Frage, die im Nachfolgenden angeschaut wird, ist wie politische Bildung in Verbindung mit Peer Education in dem zuvor beschriebenen Rahmen der sensiblen Jugendphase und den gegenwärtigen Haftbedingungen stattfinden kann.

Hafterfahrungen beeinflussen den Radikalisierungsprozess erheblich. Allgemein wird deutlich, dass die Handlungsfelder der Radikalisierungsprävention sich auf diverse Bereiche erstrecken und die außerschulische und politische Bildungsarbeit einen großen Beitrag dazu leisten kann. Diese kann an Orten der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe stattfinden, auch Institutionen wie Jugend- und Sozialämter sowie die Sicherheits- und Strafbehörden können Akteure sein. Auch Familie und Angehörige haben in den letzten Jahren als Handlungsfeld an Bedeutung gewonnen. (Ehrt 2018, S. 16f.)

Die Aufgabe der Präventionsangebote bleibt rechtsextremistischen und fremdenfeindlichen Straf- und Gewalttaten sowie der Radikalisierung den Nährboden zu entziehen. Dabei ist Präventionsarbeit auch im Strafvollzug unabdingbar. (Ehrt 2018, S. 17)

Zu all diesen Gründen kommt grundsätzlich hinzu, dass Jugendvollzugsanstalten durch ihre eigene Bezeichnung Orte sind, an denen schulische, berufliche und politische Bildung stattfinden soll. Geschrieben steht dies im StVollzG, wo es darum geht, dass die Jugendlichen ein Leben in eigener

Verantwortung ohne Straftaten durch Bildung und Erziehung ermöglicht werden soll. (Borchert 2017, S. 1) Unterstrichen wird dies dadurch, dass Lernen in öffentlichen pädagogischen Einrichtungen dazu dienen soll, den Menschen zur Mündigkeit zu befähigen. Dies impliziert die eigenen Rechte und Pflichten wahrnehmen zu können und in sozialer Verantwortung selbständig zu sein. (Walkenhorst 2015, S. 491) Das Vollzugsziel bietet die Möglichkeit der pädagogischen Ausrichtung. (Walkenhorst 2015, S. 492) Die Aufgabe von politischer Bildung ist es, die Menschen in einer demokratischen Gesellschaft zu befähigen sich kompetent zu beteiligen. (Ziegler 2011, S. 4) Dies gilt für alle Bürger_innen und muss daher auch in den Gefängnissen stattfinden.

Peer Education ist als Methode der politischen Bildung besonders geeignet, da sie zur Selbstermächtigung und damit dem Vollzugsziel der selbständigen Lebensführung beiträgt. Wie bereits erörtert, geraten die jugendlichen Inhaftierten durch die massiven Einschnitte in den alltäglichen Dingen, wie die vorgeschriebenen Zeiten für Wäschewaschen und Duschen, in eine Ohnmacht und bedrohliche Abhängigkeit, da sie in Teilen nicht mehr selbstverantwortlich denken und handeln dürfen. Ihre Handlungsautonomie ist in der Haft stark eingeschränkt. (Bereswill 2018, S. 735). Peer Education kann Situationen schaffen, in denen Menschen Erfahrungen machen, die ihren Mut stärken und ihre Selbstbestimmung fördern. Die Möglichkeit auf positive Erfahrungen zurückzugreifen ermöglicht es dem Menschen, sich weniger seiner Umwelt machtlos ausgesetzt zu fühlen. Empowerment zielt auf die (Wieder-) Herstellung der eigenen Selbstbestimmung. Das Erleben von Selbstwert, aktiver Gestaltungskraft und sozialer Anerkennung sind ebenso Ziele von Empowerment. (Herriger 2010, S. 20)

Viele unterschiedliche Formate von Peer Education sind im Jugendstrafvollzug denkbar. So können Projekte von mitgefangenen Peers untereinander oder von Peer Personen von außerhalb der Haftanstalt angeboten werden. Dies können zum Beispiel Jugendliche oder Student_innen sein, die zu einem bestimmten Thema ein Projekt anbieten wollen. (Borchert 2016a, S. 157) Ganz im Gegenteil zu dem hierarchischen Gefälle zwischen den Gefangenen und den Angestellten aufgrund von Macht und Wissen, kann zum Beispiel zu Studierende, die dem Alter der Jugendlichen näher sind, eine Beziehung auf Augenhöhe entwickelt werden. (Borchert 2016b, S. 165) In diesem Fall nehmen die Student_innen die multiplikative Rolle von sozial erwünschtem Verhalten ein und sind somit Träger_innen von nicht delinquenten Statureigenschaften. (Borchert 2016b, S. 165) Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, dass die jugendlichen Straftäter_innen die Verhaltensoptionen der Studierenden übernehmen können, da dies eine angebotene Ressource ist auf die zurückgegriffen werden kann. (Borchert 2016c, S. 293)

Es kann also festgehalten werden, dass Peer Education eine passende Methode zur politischen Bildung im Strafvollzug ist. Wie aber muss sie gestaltet werden, damit sie gelingt? Im folgenden Abschnitt wird die Wanderausstellung „Lass mich ich selber sein“ des Anne Frank Zentrums als Praxisbeispiel vorgestellt und auf Erfolgsfaktoren untersucht.

4. Praxisbeispiel vom Anne Frank Zentrum, Projekt Wanderausstellung

4. 1. Das Projekt

Das Anne Frank Zentrum aus Berlin hat die Wanderausstellung „Lass mich ich selber sein“ zu Anne Franks Lebensgeschichte entwickelt, mit der sie seit 2015 zu verschiedenen Justizvollzugsanstalten reisen. Anne Frank steht für viele Menschen als Symbol für den Völkermord an den Jüdinnen und Juden in Europa. Ihr Tagebuch ist weit mehr als eine Erinnerung an die Verbrechen der Nationalsozialist_innen, es ist auch ein berührendes Dokument eines jungen Mädchens. Die Ausstellung greift viele Gedanken aus dem Tagebuch auf und führt anhand des Tagebuchs durch die Ausstellung und Fragen zu Identität, Gruppenzugehörigkeit und Diskriminierung werden so aufgeworfen. Die Erinnerung an Anne Frank und die Zeit, in der sie gelebt hat, ist verbunden mit dem Engagement und dem aktiven Einsatz für eine demokratische Gesellschaft. (Siegele 2016, S. 5) Es gibt nur sehr selten außerschulische Bildungsprojekte in Justizvollzugsanstalten, doch die intensive und aufwendige Vorbereitung lohnt sich. (Göpner 2016a, S. 6) Die alarmierenden Zahlen, die weiter oben beschrieben wurden, liefern genügend Gründe dafür.

Der Fokus der Wanderausstellung liegt derzeit auf Jugendhaftanstalten mit männlichen Insassen, lediglich ein Projekt wurde bisher in einer Justizvollzugsanstalt für junge Frauen durchgeführt. Die Jugendlichen in Haft kommen oftmals aus schwierigen sozialen Verhältnissen und viele von ihnen haben eine gescheiterte Bildungsbiographie. Dies sind Faktoren, die menschenverachtende und antidemokratische Einstellungen verstärken können. Hinzu kommt die Gefahr der Verstärkung dieser Einstellungen im Gefängnis durch die oben beschriebenen Bedingungen. Daraus ergibt sich eine dringende Notwendigkeit für pädagogische Arbeit in Justizvollzugsanstalten. (Göpner 2016a, S. 6) Wesentlicher Bestandteil der Ausstellung ist die Einbeziehung der Gefangenen selbst, sie werden zu Peer Guides ausgebildet und ihre Aufgabe ist es, die Gruppen von Besucher_innen durch die Ausstellung zu begleiten. (Göpner 2016a, S. 7) Das Projekt wird begleitet durch Mitarbeiter_innen des Anne Frank Zentrums, die ein pädagogisches Angebot zur Peer Guide Ausbildung für ungefähr 15 Jugendliche anbieten. Diese ausgebildeten Peer Guides begleiten dann interne sowie externe Gruppen durch die Ausstellung, dies können zum Beispiel Schulklassen oder Familien von Inhaftierten sein. (Göpner 2016a, S. 7)

In dem zweitägigen Workshop für die Peer Guides eignen sich die Jugendlichen historisches Wissen

und pädagogische Kompetenzen an. Hier wird unter anderem in der Gruppe überlegt, wie auf menschenverachtende Äußerungen reagiert werden kann. Die pädagogischen Methoden und Gesprächsrunden sind beteiligungsorientiert gestaltet und zielen auf ein erleichtertes Lernen ab. (Göpner 2016b, S. 8) Durch dieses Projekt wird eine Zielgruppe erreicht, die sonst nur sehr geringe Möglichkeiten und Zugänge zu gesellschaftlicher Partizipation und zu historisch-politischer Bildung hat. (Göpner 2016a, S. 7)

Auf großen Ausstellungstafeln sind Ausschnitte der Lebensgeschichte von Anne Frank zu sehen, die in einen zeitgeschichtlichen Kontext bis hin zur Gegenwart dargestellt ist. Das Tagebuch von Anne Frank nimmt als zeithistorisches Dokument eine zentrale Rolle ein. Der Blick wandert über die geschichtlichen Ereignisse hin zu den heutigen Formen von Antisemitismus und anderen Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. (Göpner 2016a, S. 7)

Peer Education ist in der Bildungsarbeit des Anne Frank Zentrums ein wesentliches Element. Der pädagogische Ansatz macht die Jugendlichen zu Expert_innen eines Themas, über das sie dann in ihrer eigenen Sprache und mit ihren individuellen Erfahrungen und Interessen berichten können. Es findet eine Verknüpfung zwischen dem Erwerb und der Weitergabe von Wissen statt. Hinzu kommen die sozialen Kompetenzen durch das Arbeiten mit einer Gruppe und die Jugendlichen erleben ihre Selbstwirksamkeit unmittelbar. (Göpner 2016a, S. 7) Somit bietet das Projekt „Lasst mich ich selbst sein“ - Anne Franks Lebensgeschichte eine Möglichkeit für die Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen politischen Fragen. Dazu kommt der zentrale Punkt, dass die Jugendlichen das Angebot haben, sich selber, die eigene Identität und ihren Umgang mit Diskriminierung und Ressentiments zu reflektieren. (Göpner 2016a, S. 7)

Die jugendlichen Inhaftierten, welche die Peer Guide Schulung gemacht haben, begleiten dann externe Gruppen, wie zum Beispiel Schüler_innen, Eltern oder Studierende durch die Ausstellung. Eingeladen sind auch Gruppen von Jugendlichen, die ebenfalls in der Justizvollzugsanstalt sind oder Angestellte der Anstalt. (Göpner 2016a, S. 7)

4. 2. Erfolgsfaktoren für gelungene Peer Education im Jugendstrafvollzug

In diesem Kapitel wird nun beleuchtet welche Faktoren entscheidend sind damit ein Peer Education Projekt zur politischen Bildung in einer Jugendstrafvollzugsanstalt gelingen kann. Es werden an dieser Stelle lediglich einzelne Faktoren betrachtet, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, diese sollen als Beispiel und Anstoß für die Praxis im Hinblick auf weitere Projekte dieser Art fungieren. Als Materialgrundlage dienen die Ergebnisse der Fragebogenumfrage, die im Zuge dieser

Arbeit mit Mitarbeiter_innen der Wanderausstellung des Anne Frank Zentrums durchgeführt wurde sowie die Projektbroschüre. Ziel dieser Arbeit ist es nicht, die konkreten Erfolge des Projekts zu messen. Es fand eine Evaluation der Projekte durch Fragebögen statt, doch lassen sich daraus keine repräsentativen Erfolge in dem Sinne ableiten, dass die Jugendlichen keine antisemitischen Einstellungen mehr haben. So steht nun im Vordergrund der Auswertung, welche Besonderheiten und elementaren Punkte zu beachten sind, wenn ein politisches Bildungsprojekt in dem speziellen Rahmen des Jugendstrafvollzugs stattfinden soll. Dabei wird ein Projekt als gelungen verstanden, wenn eine arbeitsfähige Atmosphäre entstanden ist und die Jugendlichen äußern, dass sie etwas mitnehmen konnten oder dass es für sie hilfreiche Erfahrungen und sinnvoller Input waren. Folgende Faktoren sollen betrachtet werden: Moderation, Teilnehmer_innen, Kontext, Ziele, Methode, Dauer und Evaluation. Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein und wie tragen die verschiedenen Faktoren dazu bei, ein arbeitsfähiges und produktives Projekt zu gestalten?

4. 2. 1 Moderation

An dieser Stelle wird erläutert, wie die Moderator_innen, also die Referent_innen des Anne Frank Zentrums, die Ausbildung der Peer Guides gestalten, damit diese erfolgreich verläuft. Die Referent_innen vermitteln im Seminar auf partizipative Weise die für die Ausstellung wichtigen Inhalte. Außerdem zeigen sie den Jugendlichen Methoden, welche diese dann selbst in der Ausstellung anwenden können. (Fragebogen A, S. 1) Für das Ausbildungsseminar ist es zentral, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wird, um eine (Arbeits-) Grundlage zu schaffen, damit in das Thema eingestiegen werden kann. Bei einer exemplarischen Begleitung durch die Ausstellung erfragen die Teamer_innen den Wissensstand der Jugendlichen und schauen auf welche Erfahrungen diese zurückgreifen können. Bei der beispielgebenden Begleitung durch die Ausstellung, bei der die Teamer_innen die Jugendlichen anleiten, geht es zusätzlich um die Wissensvermittlung und darum, den Jugendlichen durch eigenes Erleben methodisches Know-How zu vermitteln. In der Phase, in der die ausgebildeten Peer Guides Gruppen durch die Ausstellung leiten, geben die Teamer_innen den Jugendlichen Feedback, Ratschläge und gegebenenfalls Hilfestellungen. Um die Jugendlichen möglichst gut vorzubereiten für die selbständig Begleitung, werden potenziell schwierige Situationen im Seminar vorbesprochen und Lösungsstrategien erarbeitet. Wichtiger Teil der Ausbildung ist das Motivieren und Bestärken der Jugendlichen in ihren eigenen Fähigkeiten. (Fragebogen B, S. 1)

4. 2. 2. Teilnehmer_innen

Ein weiterer wichtiger Erfolgsfaktor liegt in der Auswahl der Teilnehmer_innen. Ein sehr wichtiger, grundsätzlicher Aspekt in der außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit ist die Freiwilligkeit der Teilnahme. Dieser Punkt ist im Kontext Justizvollzug problematisch, wird jedoch angestrebt indem Jugendliche gezielt und persönlich angesprochen werden und sie sich selber entscheiden können, ob sie mitmachen möchten. (Göpner, 2016a, S. 7). Generell steht das Projekt allen Interessierten offen, Vorkenntnisse oder spezielle Kompetenzen sind keine Voraussetzung. Die Motivation für eine Teilnahme ist unterschiedlich, sie kann inhaltlich, aber auch unbestimmt sein oder um zu lernen vor Gruppen zu sprechen. Die wichtigste Voraussetzung ist, dass die Jugendlichen grundsätzlich dazu bereit sind, sich für das Thema der Ausstellung zu öffnen und sich mit der Lebensgeschichte von Anne Frank auseinander zu setzen. Auch braucht es die Bereitschaft, sich mit der eigenen Haltung reflexiv auseinander zu setzen. (Fragebogen B, S. 1) Eine weitere Voraussetzung für die Teilnahme am Seminar sind gute Deutschkenntnisse. Grundsätzlich ist das Projekt niedrigschwellig angelegt und spricht eine breite Zielgruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an, dabei wird die Freiwilligkeit immer wieder betont. Als einziger Grund für einen Ausschluss wird benannt, dass keine Inhaftierten teilnehmen sollen, die aufgrund von rechtsextremen Straftaten verurteilt sind. Der Grund dafür ist der präventive Ansatz des Projektes und für die Zielgruppe eindeutig rechtsextremer Straftäter_innen sind andere Angebote von Nöten. (Fragebogen A, S. 1)

Die endgültige Entscheidung wer bei dem Projekt mitmachen darf, liegt meist bei den jeweiligen Mitarbeiter_innen der Justizvollzugsanstalt. Hierfür spielen vermutlich verschiedene interne Faktoren eine entscheidende Rolle, zum Beispiel Vollzugsarten, Inhaftierungsgründe oder Arbeitszeiten. (Fragebogen A, S. 1, Fragebogen B, S. 2) Der relativ große Einfluss der Justizvollzugsanstalt in der Auswahl der Teilnehmer_innen macht eine vollkommene Freiwilligkeit unmöglich. (Fragebogen A, S. 1) So kommt es manchmal auch zur Entscheidung, dass einzelne Jugendliche nicht mehr teilnehmen dürfen, diese fehlen dann in der Gruppe, was dem Gruppenprozess nicht zuträglich ist. (Fragebogen B, S. 2)

4. 2. 3. Kontext

Für das Gelingen des Projekts ist es ebenso notwendig, das Umfeld der Teilnehmer_innen zu betrachten und einzubeziehen, in diesem Fall die Justizvollzugsanstalt. Das Wohlwollen, die Wertschätzung und die Unterstützung der Mitarbeiter_innen der Justizvollzugsanstalten ist

maßgeblich für das Gelingen des Projektes. Das Projekt sollte von der Justizvollzugsanstalt mitgetragen werden, da es sonst die Zusammenarbeit und die Arbeitsatmosphäre stark belastet und erschwert. Die Möglichkeiten einer Projektdurchführung werden durch die Institution beeinflusst und beschränkt. Die Seminarzeiten, die Auswahl der Teilnehmer_innen und die Nutzung von moderner Technik sind nur einige Punkte, die maßgeblich von der Institution beeinflusst werden. (Fragebogen, S. 4, Fragebogen B, S. 5). Die Bereitschaft der Unterstützung ist von Seiten der Anstalten meist gegeben. Dabei wird die Teilnahme der Jugendlichen unterstützt, zum Beispiel durch Vorbereitung auf die Thematik im Unterricht, Regelungen, dass es nicht zum Verdienstausschluss für die Inhaftierten kommt oder indem zusätzliche Besuchstermine für die Familien ermöglicht werden, damit auch diese an der Ausstellung teilnehmen können. (Fragebogen, S. 2)

4. 2. 4. Ziele

Eine klare Definition der Ziele und erwünschten Ergebnisse trägt ebenfalls zum Erfolg des Projekts bei. Wesentliches Ziel der Ausstellung ist die Weiterbildung und Sensibilisierung von jungen Gefangenen anhand der Lebensgeschichte von Anne Frank. (Göpner 2016a, S. 6) Ein weiteres Ziel der Arbeit ist, möglichst inklusive historisch-politische Bildungsarbeit anzubieten. Dabei wird eine selbstkritische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Themen Antisemitismus, Rassismus und weiteren Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit angestrebt. Dies geschieht durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Anne Frank, dem Nationalsozialismus und dem Holocaust. Es findet eine Übertragung zu den Teilnehmer_innen, in ihre Lebensrealität, zu aktuellen Themen und Fragen zu Antisemitismus und Diskriminierung – und somit in die Gegenwart – statt. (Fragebogen A, S. 2, Fragebogen B, S. 3) Dies geht einher mit dem Ziel des Projekts, das Engagement der Jugendlichen anzuregen, dass sie sich einsetzen für Freiheit, Gleichberechtigung und Demokratie.

Ein grundlegendes Ziel der Wanderausstellung ist es möglichst allen jungen Menschen zu ermöglichen, einen Zugang zu Angeboten der politischen und historischen Bildungsarbeit zu bekommen, da junge Menschen in Haft bisher oft nicht von partizipativen und außerschulischen Bildungsangeboten angesprochen werden. Das Projekt kann einen Beitrag zur Prävention von rechtsextremen und islamistischer Ideologien leisten. (Fragebogen B, S. 3) Dadurch, dass die Jugendlichen als Peer Guides Gruppen durch die Ausstellung begleiten, erleben sie ihre Selbstwirksamkeit und eine Form von Empowerment, was ein weiteres zentrales Ziel der Arbeit ist. (Fragebogen A, S. 2) Neben der Aneignung von inhaltlichem Wissen lernen die Peer Guides soziale

und methodische Kompetenzen und erfahren durch das Tun ihre Selbstwirksamkeit. Dies hat in Haft einen besonderen Mehrwert, da die Jugendlichen vom Zutrauen in ihre Fähigkeiten profitieren und wirksame Akteur_innen werden, was sonst im Haftalltag eher nicht der Fall ist. Dadurch wird der streng hierarchisch und stark reglementierter Haftalltag für kurze Zeit durchbrochen und gleichzeitig ihre Eigenverantwortung gestärkt. (Fragebogen B, S. 4)

4. 2. 5. Methode

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, ist eine passende Auswahl von Methoden wichtig. Durch das Aneignen von Wissen, das Reflektieren des eigenen Handelns und das Erfahren von Selbstwirksamkeit werden die eben genannten Ziele angestrebt. (Fragebogen B, S. 3) Die eingesetzten Methoden sind interaktiv und partizipativ, um die Inhaftierten aktiv zu beteiligen. Sie erschließen sich die Lebensgeschichte von Anne Frank und erarbeiten eigene Fragen und Schwerpunkte. (Fragebogen A, S. 2) Durch den Ansatz des biografischen Lernens, der niedrigschwellig gestaltet ist, wird ein guter Einstieg ins komplexe Thema der NS-Geschichte und des Holocausts gemacht. (Fragebogen A, S. 2, Fragebogen B, S. 3) Die Gedankenwelt von Anne Frank bietet Anschlussmöglichkeiten für die Jugendlichen und ihre eigene Lebenswelt, dadurch findet eine Anregung statt, über Identitätsfragen und Diskriminierung nachzudenken. Es kommt oft vor, dass die Inhaftierten ihre Situation eingesperrt zu sein in Beziehung setzen zur Situation von Anne Frank im Versteck in Amsterdam. Hierdurch angeregt findet meist eine kritische Reflexion über Unterschiede und Konsequenzen statt. (Fragebogen B, S. 3)

Angesetzt wird unmittelbar an der Lebenswelt der Teilnehmenden und die Bildungsinhalte werden gemeinsam erarbeitet. Dabei werden vorrangig auf kurze Texte in einfacher jugendgerechter Sprache und eine überschaubare Anzahl von Bildern und historischen Quellen zurückgegriffen. (Fragebogen B, S. 2) Die Teamer_innen zeigen den angehenden Peer Guides verschiedene Methoden, welche sich für die Erschließung der Ausstellung eignen. Die Ausstellungsbegleitung ist genau wie das Peer Guide Seminar partizipativ und auf einen Dialog angelegt. Die Beteiligung an inhaltlicher Auseinandersetzung und Diskussionen wird vor allem durch die Verantwortungsübernahme der Peer Guides, die Besucher_innen durch die Ausstellung zu begleiten, angeregt. (Fragebogen B, S. 2)

Durch den Peer Education Ansatz schaffen die Teamer_innen vom Anne Frank Zentrum einen Lernprozess auf Augenhöhe, der von Partizipation und Gemeinsamkeit geprägt ist und einen besonderen Zugang zum Thema ermöglicht. Den Jugendlichen wird ein eigener, persönlicher

Zugang ermöglicht, dies kann nur durch Vertrauen in die Jugendlichen und in die Durchführung der Begleitung gelingen. (Fragebogen A, S. 2)

Der Rahmen für die Gruppe im Seminar muss eine offene und vertrauensvolle Atmosphäre sein. Dieser wird geschaffen indem sich die Teilnehmer_innen gemeinsam Kommunikationsregeln erarbeiten und respektvoll miteinander umgehen. Eine vorurteilsfreie Begegnung trägt maßgeblich zu einem guten und arbeitsfähigen Rahmen bei. (Fragebogen B, S. 2)

4. 2. 6. Vorbereitung und Dauer

Es bedarf mehrere Monate Zeit in einer Justizvollzugsanstalt für eine Projektdurchführung. Es müssen Gespräche mit der Einrichtungsleitung, Personen aus dem Justizministerium und Kooperationspartner_Innen sowie der Projektleitung geführt werden. Die tatsächliche Ausstellungszeit beträgt dann lediglich zwischen zwei bis vier Wochen. (Göpner 2016a, S. 7)

Der erste Kontakt zu der entsprechenden Einrichtungsleitung der Justizvollzugsanstalt findet mindesten ein halbes Jahr im Vorfeld der Projektdurchführung statt. Die Einbindung eines Ausstellungsprojektes in den Ablauf einer Anstalt benötigt einige Organisation. (Fragebogen A, S. 3) Bei der Organisation müssen viele Dinge bedacht werden, ein geeigneter Raum in der Haftanstalt muss gefunden werden, die Finanzierung muss geklärt werden, das Projekt muss beworben werden und die konkrete Umsetzung muss gut vorbesprochen sein. Das Trainingsseminar findet an zwei Tagen statt und ist damit inhaltlich sehr komprimiert. Der Ausstellungszeitraum beträgt dann zwischen zwei und vier Wochen. (Fragebogen B, S. 4) Das vorbereitende Seminar könnte nach Wunsch der Jugendlichen gerne über einen längeren Zeitraum gehen, doch dies ist aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht möglich. (Fragebogen B, S. 5)

4. 2. 7. Evaluation

Um die Zielerreichung zu bewerten und das Angebot weiterzuentwickeln, ist eine Evaluation nötig, die alle Stakeholder – Jugendliche, Ausstellungsbesucher_innen und Mitarbeiter_innen der Justizvollzugsanstalt – einbezieht. Zum Abschluss einer Projektzeit findet ein Feedbackseminar mit den Jugendlichen statt. Hier werden die gemachten Erfahrungen reflektiert. (Göpner 2016a, S. 7) Es werden zusätzlich Evaluationsbögen ausgeteilt, deren Ergebnisse kontinuierlich in die Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes einfließen. (Fragebogen A, S. 3) Grundsätzlich ist es jedoch schwierig Aussagen über die Nachhaltigkeit und die möglicherweise veränderte

Einstellung der Teilnehmer_innen zu treffen, da dies schwer messbar ist, lassen sich diesbezüglich keine klaren Aussagen treffen. Worauf zurückgegriffen werden kann, sind die Rückmeldungen der jugendlichen Peer Guides, diese sind überwiegend positiv. So schätzen sich viele Jugendlichen nach dem Projekt inhaltlich kompetenter ein und beschreiben eine Stärkung in ihrer Persönlichkeit. Viele berichten im Nachhinein zum Beispiel von starken Selbstzweifeln, die sie durch die Rolle der Ausstellungsbegleitung überwinden konnten. Es lassen sich bereits in den Seminaren Situationen beobachten, in denen bei den Jugendlichen eine Reflexion über ihre Haltung stattfindet. Die Bereitschaft ihre Vorurteile abzubauen und die eigenen Haltungen zu hinterfragen wird dabei deutlich. (Fragebogen B, S. 4)

Wie die Besucher_innen die Ausstellungen erleben, ist bisher nur über das Gästebuch, die Berichte der Peer Guides und einzelnen Gesprächen zwischen den Teamer_innen und Besucher_innen einzuschätzen. Diese Rückmeldungen sind zum größten Teil sehr positiv und gerade die Art wie die Peer Guides die Ausstellung begleiten wird als sehr gut herausgehoben. (Fragebogen A, S. 3, Fragebogen B, S. 4) Auffällig oft wird von Besucher_innen berichtet, dass die Erwartungen an die Peer Guides übertroffen wurde. (Fragebogen B, S. 4) Für die Weiterentwicklung des Projektes und für statistische Erhebungen und organisatorische Fragen bekommen die Organisator_innen innerhalb der Justizvollzugsanstalt Rückmeldebögen. (Fragebogen B, S. 5)

4. 2. 8. Zwischenfazit

Was die wesentlichen Faktoren sind, damit das Projekt in einer arbeitsfähigen Atmosphäre gelingen kann, wird im Nachfolgenden noch einmal herausgearbeitet. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass einer der wichtigsten Faktoren, die gegeben sein müssen, ein unvoreingenommenes Zugehen auf die inhaftierten Jugendlichen ist, dies sollte auf Augenhöhe und mit Respekt geschehen. (Fragebogen B, S. 5) Gleichmaßen ist auch eine Offenheit der angehenden Peer Guides gegenüber dem Projekt und den Teamer_innen von zentraler Bedeutung. (Fragebogen A, S. 4) Zentral für das Gelingen dieses Projektes ist die Wertschätzung, die den jugendlichen Gefangenen entgegen gebracht wird. Es unterstützt sie in ihrer Arbeit, wenn sie erleben, dass ihnen und ihren Fähigkeiten etwas zugetraut wird. (Göpner 2016a, S. 7) Dies bildet die Grundlage für die partizipative Vermittlungsweise. Die freiwillige Teilnahme wird ebenfalls als elementar beschrieben und gleichzeitig darauf verwiesen, dass dies schwer ist im Kontext Jugendstrafvollzug zu gewährleisten.

Als einer der großen Punkte wird hervorgehoben, dass die Projektdurchführung damit steht und fällt, wie die Kooperation mit den Leitungen und Mitarbeiter_innen in der Justizvollzugsanstalt gelingt. Der Rahmen Justizvollzugsanstalt ist besonders herausfordernd und die Umsetzung des Projektes wird maßgeblich von ihm beeinflusst. Klare Zuständigkeiten, eine gemeinsame Vorbereitung und ein guter Informationsfluss sind von großer Notwendigkeit. Es braucht Offenheit und Verständnis auf allen Seiten, denn die Arbeitsweisen eines Trägers der historisch-politischen Bildungsarbeit unterscheiden sich stark von denen der Justizvollzugsanstalt. (Fragebogen A, S. 4) Entsprechend lange Vorbereitungszeit sollte eingeplant werden, um alle Beteiligten einzubeziehen. Bezüglich des Zeitrahmens scheint auch wichtig, ausreichend Zeit für die vorbereitenden Seminare mit den Jugendlichen einzuplanen.

Von der Seite der Jugendlichen bedarf es neben der Offenheit gegenüber dem Projekt auch die Bereitschaft sich mit dem Thema in Bezug auf die eigene Haltung auseinanderzusetzen. Nur dann kann das Ziel der Sensibilisierung für das Thema gelingen. Gerade der Ansatz des biografischen Lernens, der unmittelbar an der Lebenswelt der Teilnehmenden ansetzt, erfordert ihre Bereitschaft und Offenheit sich drauf einzulassen. Wie die Praxis zeigt, bietet die Lebensgeschichte von Anne Frank viele Anschlussmöglichkeiten für die Inhaftierten, um sich anhand der Geschichte mit Identitätsfragen und Themen wie Diskriminierung und personenbezogener Menschenfeindlichkeit kritisch auseinanderzusetzen.

Bemerkenswert ist zudem und als ein erreichtes Ziel der Arbeit an zu erkennen, dass die Jugendlichen Verantwortung übernehmen, ihre Selbstwirksamkeit erleben und es dadurch zu Empowerment kommt. Die Reflexion über die eigene Haltung und die Übertragung in die eigene Lebensrealität stellt einen großen Zugewinn für die Jugendlichen dar.

Das Projekt leistet in jedem Fall einen Beitrag zu dem Ziel des Anne Frank Zentrums, für alle Zugang zu historischer und politischer Bildungsarbeit zu ermöglichen, da sie durch die Arbeit in Justizvollzugsanstalten es einer sonst von politischer Bildung ausgeschlossenen Zielgruppe ermöglichen daran teilzunehmen.

5. Fazit

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zu untersuchen, wie Peer Education in politischer Bildung im Jugendstrafvollzug gelingen kann. Dabei wurde zunächst gezeigt, dass Peer Education als Ansatz für die politische Bildung geeignet ist, um die Menschen zu unterstützen in einer Demokratie zu mündigen Mitgliedern zu werden und um Menschenfeindlichkeit durch Wissen und Begegnungen vorzubeugen. Durch Peer Education können politische Themen auch für eine sonst schwierig zu erreichende Zielgruppe – wie jugendliche Straftäter – zugänglich gemacht werden. Peer Education ermöglicht die Begegnung der Jugendlichen auf Augenhöhe und bietet ihnen so die Möglichkeit, Handlungsoptionen und Verhaltensmodifikation zu übernehmen. Neben der Wissensvermittlung können so auch Werte und Haltungen vermittelt werden.

Anhand der Beschreibung der Rahmenbedingungen im Jugendstrafvollzug wurde klar, dass Handlungsbedarf besteht, um menschenverachtenden Einstellungen und Haltungen vorzubeugen und ihnen entgegenzuwirken. Dabei ist deutlich geworden, dass politische Bildung gerade auch im Jugendstrafvollzug einen wichtigen Beitrag leisten kann, um eine Auseinandersetzung mit aktuellen Themen wie Antisemitismus und jeglichen anderen Formen von Diskriminierung anzuregen. Als Ansatz ist Peer Education besonders geeignet, weil sie nicht nur Reflexion ermöglicht und Haltungen verändern kann, sondern auch Autonomie und Partizipation fördert. Dieses Empowerment stärkt die Selbstbestimmung der Jugendlichen, die durch die Haftsituation stark eingeschränkt ist. Das Empowerment kann sich positiv auf das Vollzugsziel, der Straffreiheit nach der Haft, auswirken.

Anhand des Praxisbeispiels „Lass mich ich selber sein“-Wanderausstellung zu Anne Franks Lebensgeschichte wurden wichtige Erfolgsfaktoren aufgezeigt, um politische Bildung durch Peer Education erfolgreich zu gestalten. Hierzu gehören unter anderem die Freiwilligkeit der Teilnehmer_innen, die Niedrigschwelligkeit und Anknüpfungsmöglichkeit der Inhalte, die Übertragung von Verantwortung an die Teilnehmer_innen selbst, um ihr Gefühl der Selbstermächtigung zu stärken und die Anpassung an die Umstände und Beschränkungen, die durch die Haftsituation gegeben sind. Die Anknüpfungsmöglichkeiten an die Themen und die anschließende Reflexion über die eigenen Haltungen stellen eine gute Chance für die Jugendlichen dar, genau wie die Übernahme von Verantwortung in der Peer Guide Rolle, die sie empowert und ihnen eine positive Selbsterfahrung bietet.

Weiterführend ist festzuhalten, dass eine Notwendigkeit besteht mehr politische Bildungsprojekte in Jugendhaftanstalten zu etablieren. Dazu braucht es weitere Forschung auf dem Gebiet der politischen und gewaltbereiten Haltungen der Jugendlichen. Darüber hinaus braucht es Forschung

über die Erfolge und wie die Projekte im Hinblick auf ihre Nachhaltigkeit weiterentwickelt und optimiert werden können. Langzeitstudien zu diesem Thema fehlen bis dato. Empirische Forschung und mehr wissenschaftliche Belege für die Notwendigkeit der Projekte könnten die Hürden und den großen bürokratischen Aufwand sowie die starke Abhängigkeit vom Einrichtungspersonal abbauen. Dieses Desiderat ist also nicht nur für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema hinderlich, sondern auch – was viel gravierender ist – für die praktische Umsetzung einzelner Projekte.

Die Sicht der inhaftierten Jugendlichen zu den Themen Radikalisierung in der Haft, Resozialisierung und wie sich die Haft auf ihr Leben auswirkt wäre sehr interessant, ist bislang aber sehr rudimentär behandelt worden. Mit Einbeziehung der Sicht der Jugendlichen könnten passende Angebote entwickelt werden, die sie bei der Erreichung des Haftziels optimal unterstützen.

All diese Vorschläge beziehen sich auf die gegenwärtige Realität, in der der Jugendstrafvollzug praktiziert wird und stellen nicht infrage, wie sinnvoll der Jugendstrafvollzug im Generellen ist. Der Blick auf die Rückfallzahlen ist so alarmierend, dass dringend über eine Umstrukturierung und über Alternativen zur Haftstrafe nachgedacht werden sollte.

Bis wir aber in einer Gesellschaft leben, in welcher der Jugendstrafvollzug grundlegend anders strukturiert ist, sodass er sein tatsächliches Ziel, nämlich Jugendlichen ein straffreies Leben zu ermöglichen, erreicht und es keine horrenden Rückfallzahlen mehr gibt, müssen Bildungskonzepte und Maßnahmen bei den Realitäten der Inhaftierten ansetzen.

Der untersuchte Ansatz bietet die Möglichkeit, die Jugendlichen zu befähigen, eine gestaltende Rolle in einer demokratischen Gesellschaft einzunehmen. Dabei können sie aus der passiven Rolle der Inhaftierten heraustreten und sich als selbstwirksame Subjekte erleben. Projekte nach dem Prinzip der Peer Education, wie sie musterhaft vom Anne-Frank-Zentrum umgesetzt werden, sind deshalb erstrebenswert und unbedingt zu fördern.

6. Literaturverzeichnis

- Achour, Sabine (2018): Die „Gesplaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 68. Jg., 13–14/2018, 26. März. S. 40- 46.
- Appel, Elke (2002): Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie. Dissertation. Berlin: Freie Universität.
- Backes, Herbert/ Farnbacher, Anne/ Gerdes, Ruth/ Nuij-Brandt, Ineke/ Wronska, Lcyna (2001): Peer Education, ein Handbuch für die Praxis. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. 1. Auflage. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bereswill, Mechthild (2018): Strafhaft als biographischer Einschnitt Befunde zum Jugendstrafvollzug aus der Perspektive seiner Insassen. In: Döllinger, Bernd/ Schmidt- Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Interdisziplinäre Perspektiven. 3. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 729-744.
- Borchert, Jens (2016a): Pädagogik im Strafvollzug – Grundlagen und reformpädagogische Impulse. Weinheim, Basel: Beltz.
- Borchert, Jens (2016b): Peer Education mit straffälligen Jugendlichen. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 2, S. 164 – 167.
- Borchert, Jens (2016c): Kurzzeit- und Erlebnispädagogik im Jugendarrest. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 3, S. 291-294.
- Borchert, Jens (2017): Antisemitismus als Bereich politischer Bildung – Lernen mit Peers. (Unveröffentlichter Artikel)
- Borchert, Jens (2018): Pädagogik im Justizvollzug. Aktuelle Verunsicherungen und Perspektiven. In: Forum Strafvollzug, Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe. 2/18. S. 153-157.

- Böhnisch, Lothar (2015): Jugend. Probleme und Aufgaben. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim, Basel: Beltz. S. 28 – 42.
- Bundeswahlleiter/Statistisches Bundesamt (2018): Wahlergebnisse zur Bundestagswahl 2017. Verfügbar unter: <https://bundeswahlleiter.de/bundestagswahlen/2017/ergebnisse.html> (Stand: 31.07.2018).
- Caruso, Marcelo/ Schatz, Stefan J. (2018): Politisch und Bildung? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 68. Jg. 13-14/2018, 26. März. S. 4 - 11.
- Decker, Oliver/ Kiess, Johannes/ Brähler, Elmar (Hrsg.) (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland. Die Leipziger Mitte- Studie 2016. 2. Auflage. Gießen: Psychosozialer-Verlag.
- Ehrt, Tobias (2018): Rechtsexremismus und -terrorismus. Radikalisierung bei Jugendlichen und Heranwachsenden. Anregung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. 1/18, S. 11- 17.
- Galli, Thomas (2011): Lockerungsbegutachtungen im Strafvollzug. Kritik aus kriminologischer Sicht. Wiesbaden: Springer.
- Goffman, Erving (2016): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderen Insassen. 20. Auflage. Frankfurt am Mein: Suhrkamp Verlag.
- Göpner, Franziska (2016a): Eine Ausstellung geht hinter Gitter. In: Anne Frank Zentrum (Hrsg.): „Lass mich ich selber sein“ Anne Franks Lebensgeschichte. Historische-politische Bildungsarbeit in Justizvollzugsanstalten. Projektbericht 2015/2016. Berlin. S. 6 - 7.
- Göpner, Franziska (2016b): Ein Seminar für Häftlinge. In: Anne Frank Zentrum (Hrsg.): „Lass mich ich selber sein“ Anne Franks Lebensgeschichte. Historische-politische Bildungsarbeit in Justizvollzugsanstalten. Projektbericht 2015/2016. Berlin. S. 8-9.

- Grunert, Cathleen (2012): Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer.
- Hafeneger, Benno (2013): Lernen, Bildung und Jugend. In: Hafeneger, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder – Akteure. 2. ergänzte und überarbeitete Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag. S. 29 – 42.
- Herriger, Norbert (2010): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, Anika/ Illgner, Christian/ Leuschner, Fredericke/ Rettenberger, Martin (2017): Extremismus und Justizvollzug. Literaturlauswertung und empirische Erhebungen. Band 10. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle.
- Kaestner, Mandy (2003): Peer Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Nörber, Martin (Hrsg.): Peer Education Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim, Basel: Beltz.
- Keupp, Heiner (2015): Empowerment. In: Kraft, Dieter/ Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 7. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/ Ulich, Dieter, (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. S. 355 – 375.
- Matt, Eduard (2010): Gewalttätiger Extremismus, Radikalisierung und Gefängnis. In: Forum Strafvollzug, 59. Jg. (4), S. 216–220.
- Mollik, Reiner (2012): Jugendstrafrecht – Jugendhilferecht – Kriminologie. So gelingt Jugendhilfe im Strafverfahren, Handbuch für die Praxis Sozialer Arbeit. Regensburg: Walhalla Fachverlag.

- Ostendorf, Heribert (2018): Von Straferwartungen zum „richtigen“ Strafen bei jugendlichen/ heranwachsenden Straftätern. In: Döllinger, Bernd/ Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Interdisziplinäre Perspektiven. 3. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer. S. 159-182.
- Özsöz, Figen (2009): Rechtsextremistische Gewalttäter im Jugendstrafvollzug. Der Einfluss von Jugendhaft auf rechtsextremistische Orientierungsmuster jugendlicher Gewalttäter. In: Albrecht, Hans-Jörg/ Kaiser, Günther (Hrsg.): Kriminologische Forschungsberichte, Band K 148. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Pauli, Ralf (2018): Wie erzieht man Demokratie? Der Rechtsruck in der Gesellschaft verunsichert die Schulen und die Politik. Jetzt suchen Lehrer nach Gegenmitteln. In: Die Zeit, Nr. 30 vom 19. Juli 2018. S. 61- 62.
- Sander, Wolfgang (2014): Politische Bildung im 21. Jahrhundert. Herausforderungen und Perspektiven. In: Sander, Wolfgang/ Steinbach, Peter (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 242-271.
- Scherr, Albert (2018): Jugend als gesellschaftliche Institution und Lebensphase. In: Döllinger, Bernd/ Schmidt-Semisch, Henning (Hrsg.): Handbuch Jugendkriminalität. Interdisziplinäre Perspektiven. 3. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer. S. 17-33.
- Schulte von Drach, Markus C. (2017): Erwachen aus wutgetränkter Apathie. Soziologe Wilhelm Heitmeyer zur AfD. In: Süddeutsche Zeitung vom 04.10.2017. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/soziologe-zur-afd-erwachen-aus-wutgetraenkter-apathie-1.3687762> (Stand: 31.07.2018).
- Siegele, Patrick (2016): Vorwort. In: Anne Frank Zentrum (Hrsg.): „Lass mich ich selber sein“ Anne Franks Lebensgeschichte. Historische-politische Bildungsarbeit in Justizvollzugsanstalten. Projektbericht 2015/2016. Berlin. S. 5.

- Steinbach, Peter (2014): Historische Grundlage der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang/ Steinbach, Peter (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 18-34.
- Strauß, Sarah (2012): Peer Education & Gewaltprävention. Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig. Freiburg: Centaurus.
- Violence Prevention Network (2017): Jahres und Wirkungsbericht 2016. Berlin: Violence Prevence Network e. V. Verfügbar unter:<http://www.violence-prevention-network.de/de/component/phocadownload/category/1-publikationen?download=376:jahresbericht-2016> (Stand: 31.07.2018).
- Walkenhorst, Philipp (2015): Pädagogisches Denken und Handeln im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.482-506.
- Wohnig, Alexander (2018): Die Entwicklung politischer Partizipationsfähigkeit in politischen Lernprozessen. In: Ziegler, Béatrice/ Waldis, Monika (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 191 - 212.
- Ziegler, Béatrice (2011): Die Arbeiten zur Integration von Politischer Bildung im Lehrplan 21. In: vpod-Bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft. Nr. 170. S. 4-6.
- Ziegler Béatrice (2018): Legitimationsfiguren der Politischen Bildung. In:Ziegler. Béatrice/ Waldis, Monika (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 97- 109.
- Ziemes, Johanna F./ Jasper, Janina (2017): Gruppenbezogene Einstellungen. In: Abs, Hermann J./ Hahn-Laudenberg, Katrin (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der internationalen Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster, New York: Waxmann. S. 135–160.

7. Anhang

Fragebogen A

S. 1

Fragen an die Mitarbeiter_innen des Projektes der Wanderausstellung des Anne Frank Zentrums, für die Bachelor Arbeit: Politische Bildung im Jugendstrafvollzug durch Peer Education.

1. Welche Aufgaben hat die moderierende Person während der Ausbildungsphase der Peer Guides?

Die Ausbildung der Peer Guides im Rahmen der Wanderausstellungsprojekte des Anne Frank Zentrums wird von zwei Referent*innen geleitet. Diese vermitteln auf partizipative Art und Weise die Inhalte der Wanderausstellung zur Geschichte Anne Franks, der Zeit des Nationalsozialismus wie auch Fragen von Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung heute. Die Peer Guides lernen außerdem Methoden kennen, mit denen Sie selber Begleitungen durch die Ausstellung umsetzen und die Inhalte an andere Gefangene vermitteln.

2. Was sind die Anforderungen an die Peer Guides?

Die Peer Guides melden sich im besten Fall freiwillig für diese Aufgabe, sie sollten ein gewisses Interesse für das Thema mitbringen. Für die Teilnahme am Seminar sind gute Deutschkenntnisse eine wichtige Voraussetzung, es ist jedoch kein spezifisches Vorwissen erforderlich. Der Ansatz der Peer Education verfolgt das Ziel, ein Lernen auf Augenhöhe zu ermöglichen und einen niedrigschwelligen Zugang zum historischen Themenkomplex zu ermöglichen.

3. Nach welchen Kriterien wird entschieden, welche Jugendliche bei dem Projekt mitmachen können? Aus welchen Gründen sind Sie zu den Kriterien gekommen?

Das Angebot ist recht niedrigschwellig und damit offen für eine breite Zielgruppe. Wir empfehlen unseren Projektpartner*innen, die Teilnahme am Projekt freiwillig zu gestalten, was aufgrund der Rahmenbedingungen in den JVA's nicht immer möglich ist. Das Projekt hat die Zielgruppe Jugendliche und junge Erwachsene im Fokus. Als einzige Ausnahme wird benannt, dass keine aufgrund rechtsextremer Straftaten verurteilten Inhaftierten teilnehmen sollten, da das Angebot einen präventiven Ansatz verfolgt und aus diesem Grund nicht für diese Zielgruppe geeignet ist.

4. Wer entscheidet darüber, wer mitmachen darf?

Wir verfolgen das Prinzip der Freiwilligkeit, häufig werden bestimmte Inhaftierte jedoch explizit angesprochen, die für das Projekt geeignet erscheinen. Insbesondere mit Blick auf die Regelungen innerhalb der JVA's (d.h. Arbeitszeiten, mögliche Strafen bzw. Lockerungen...) ist die Umsetzung der Seminare häufig abhängig von den Angestellten im Strafvollzug.

5. Welche Faktoren müssen gegeben sein, damit in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen ein Rahmen zustande kommt, in dem eine arbeitsfähige Atmosphäre entsteht?

Insbesondere in diesem Bildungsangebot, das von außen kommt, zeigen sich besondere Chancen und Zugänge. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist unserer Meinung nach eine Offenheit den Jugendlichen gegenüber, d.h. sie als Menschen und nicht nur als Gefangene wahrzunehmen und ihnen zuzuhören. Als Referent*innen des Bildungsangebots sind wir nicht an den Hintergründen und Taten der Inhaftierten interessiert. Zudem braucht es eine Offenheit von Seiten der JVA und des Personals gegenüber dem Projekt und den Referent*innen.

6. Welche Ziele werden mit dem Projekt der Wanderausstellung in Vollzugsanstalten, neben dem Sensibilisieren für das Thema Antisemitismus, verfolgt?

Das Projekt verfolgt den Ansatz einer möglichst inklusiven historisch-politischen Bildungsarbeit. Insbesondere junge Menschen im Strafvollzug haben häufig keinen Zugang zu den Angeboten der historisch-politischen Bildungsarbeit, daran knüpft das Projekt an und schließt eine Leerstelle. Es werden eine selbstkritische und selbstreflexive Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und anderen Formen der Diskriminierung angeregt, Stereotype hinterfragt wie auch Möglichkeiten des couragierten Handelns gegen unterschiedliche Formen von Diskriminierung diskutiert. Durch die Tätigkeit als Peer Guide erleben die Inhaftierten die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und eine Form des Empowerments.

7. Durch welche Aktivitäten/ Methoden stellen Sie sicher, dass diese Ziele erfüllt werden?

Die Methoden sind interaktiv und partizipativ und versuchen, die Teilnehmenden aktiv einzubeziehen. Die Idee der Ausstellungsbegleitung umfasst dieses Konzept – die Jugendlichen erschließen sich die Geschichte Anne Franks und des Nationalsozialismus, entwickeln eigene Fragen und Interessensschwerpunkte. Über den Ansatz des biografischen Lernens und die Geschichte von Anne Frank wird ein Zugang zur komplexen Geschichte der NS-Verfolgung ermöglicht. Zudem werden in der Ausstellung selber aktive Bezüge zu den Lebenswelten der jungen Teilnehmenden hergestellt, u.a. über die Reflexion zu Fragen von eigener Identität und Zugehörigkeiten.

8. Welche Vorzüge sprechen Sie der Peer to Peer Methode zu?

Der Ansatz der Peer Education ermöglicht einen besonderen Zugang zu Themen der historisch-politischen Bildungsarbeit. Peer Education ermöglicht einen gemeinsamen, partizipativen Lernprozess auf Augenhöhe. Die Jugendlichen finden ihren eigenen Zugang zum Themenfeld, entwickeln eigene Fragen. Hierfür braucht es insbesondere Vertrauen in die jungen Gefangenen selber und in den Prozess der Vermittlung.

9. Welche Veränderungen beobachten Sie bei den Peer Guides, sowohl in der persönlichen Entwicklung als auch in der politischen Haltung?

Die Rückmeldungen der Peer Guides im Anschluss an ein Ausstellungsprojekt sind mehrheitlich sehr positiv. Sie berichten von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und einem Zugewinn an Selbstvertrauen – Prozesse, die insbesondere für chancenarme Jugendliche mit häufig schwierigen Bildungsbiographien eine große Rolle spielen. Viele der jungen Inhaftierten setzen sich zum ersten Mal intensiv mit der Geschichte des Nationalsozialismus und Anne Frank auseinander. Selbstreflexionsprozesse zur Fragen von eigenen Stereotypen und diskriminierenden Einstellungsmustern werden angestoßen und von den jungen Peer Guides wahrgenommen.

10. Welche Veränderungen sind bei den Besucher_innen der Ausstellung zu beobachten?

Es gibt von unserer Seite keinen direkten Kontakt mit den Besucher*innen der Ausstellung, die Rückmeldungen erreichen uns über die Peer Guides wie auch das Gästebuch. Die Rückmeldungen der Besucher*innen sind meist überaus positiv, insbesondere mit Blick auf die Begleitung durch die Peer Guides, die einen guten und interaktiven Einstieg in die Ausstellung ermöglichen.

11. Wie lang müsste die Vorbereitungszeit und die Durchführungszeit sein, um von einem gelingenden Projekt zu sprechen?

Der Erstkontakt zu den Leitungen der JVs wie auch den Ministerien findet oft mindestens ein halbes Jahr vor Projektbeginn statt. Es braucht einigen zeitlichen Vorlauf zur organisatorischen Einbindung eines Ausstellungsprojekts in den Ablauf der JVs, u.a. auch mit Blick auf die Suche nach einem geeigneten Raum. Die Ausstellungspräsentation selber umfasst meist zwischen zwei und drei Wochen.

12. Wie evaluieren Sie das Projekt?

Im Anschluss an ein Ausstellungsprojekt und die umgesetzten Begleitungen findet ein Feedbackseminar mit den teilnehmenden statt, in dem diese die Möglichkeit haben, Rückmeldungen zum Projekt, zu den Begleitungen, Schwierigkeiten aber auch positiven Erfahrungen zu geben. Es werden u.a. Evaluationsbögen verteilt, die diese Ergebnisse dokumentieren. Diese Bögen werden kontinuierlich ausgewertet und das pädagogische Konzept auf dieser Grundlage kontinuierlich weiter entwickelt.

13. Was würden Sie Anderen raten, die ein Peer Education Projekt in einer JVA durchführen wollen?

Eine Herausforderung in der pädagogischen Arbeit in Justizvollzugsanstalten ist der Rahmen der Institution. Das Gefängnis als Ort beeinflusst die Umsetzung eines Projekts auf verschiedenen Ebenen. Hier bedarf es einer guten und intensiven Vor- und Nachbereitung mit den Leitungen und Mitarbeiter*innen der JVAs. Da die Arbeitsweisen der Institution Gefängnis und eines Trägers der historisch-politischen Bildungsarbeit sehr unterschiedlich sind, braucht es ein großes Maß an Verständnis und Offenheit von beiden Seiten.

14. Welche Faktoren sind elementar, damit ein Projekt gelingen kann?

Die erfolgreiche Umsetzung eines Projekts ist abhängig von der Offenheit der Mitarbeitenden im Vollzug wie auch der Peer Guides, die sich auf die Begleitungen einlassen. Im Rahmen der pädagogischen Arbeit braucht es eine Offenheit und Unvoreingenommenheit der Referent*innen den Inhaftierten gegenüber.

Vielen Dank für das Beantworten der Fragen!

Fragen an die Mitarbeiter_innen des Projektes der Wanderausstellung des Anne Frank Zentrums, für die Bachelor Arbeit: Politische Bildung im Jugendstrafvollzug durch Peer Education.

1. Welche Aufgaben hat die moderierende Person während der Ausbildung der Peer Guides?

Die Ausbildung der Peer Guides findet im Rahmen eines zweitägigen Trainingsseminars statt. Es dient zunächst dazu, sich kennenzulernen und eine vertraute Atmosphäre zu schaffen, um dann inhaltlich ins Thema einzusteigen. Die Ausstellung des Anne Frank Zentrums, mit der sich die Peer Guides beschäftigen, erzählt die Lebensgeschichte von Anne Frank sowie die Geschichte des Nationalsozialismus. Im aktuellen Teil geht es um Fragen der Identität, Gruppenzugehörigkeiten, Diskriminierung und Engagement – Fragen, mit denen sich Anne Frank in ihrem Tagebuch beschäftigt hat und die heute ebenso relevant sind, auch für junge Menschen in Haft. Die Teamer*innen fragen (methodisch gestützt durch den »Gallery Walk«) vorhandenes Wissen und Erfahrungen der Teilnehmenden ab, sammeln offene Fragen und leiten die Diskussion darüber an. Sie zeigen den Gefangenen die Ausstellung des Anne Frank Zentrums (exemplarische Begleitung). Dabei vermitteln sie zum einen inhaltliches Wissen, zum anderen methodisches Know-How. Ein wichtiger Aspekt ist auch die Selbstreflexion, die durch Diskussionen und Methoden im Seminar angeregt wird. Die Arbeit mit und in der Ausstellung soll möglichst interaktiv und dialogisch angelegt und die Teamer*innen setzen am Vorwissen, den Kompetenzen und dem Interesse der Teilnehmenden an. Wenn die angehenden Peer Guides sich später selbst in der Seminargruppe als Ausstellungsbegleiter*innen ausprobieren, geben die Teamer*innen Feedback, Tipps und Hilfestellungen. Mögliche schwierige Situationen während der Begleitung von Gruppen werden im Seminar vorbesprochen und Lösungsstrategien aufgezeigt. Es gilt, die Teilnehmenden zu motivieren und zu bestärken.

2. Was sind die Anforderungen an die Peer Guides?

Generell steht das Angebot allen Interessierten offen. Vorwissen oder besondere Kenntnisse und Kompetenzen sind nicht erforderlich. Es ist zunächst egal, ob die persönliche Motivation zur Teilnahme am Projekt eher inhaltlich, anders begründet (z.B. Lernen vor der Gruppe zu sprechen, im Haftalltag mal was anderes erleben, o.ä.) oder auch unbestimmt ist (»Ich schau mir das mal an«). Es braucht aber die grundlegende Bereitschaft, sich gegenüber den Themen der Ausstellung zu öffnen, sich im Seminar mit der Lebensgeschichte Anne Franks zu beschäftigen und eigene Haltungen zu reflektieren.

3. Nach welchen Kriterien wird entschieden, welche Jugendliche bei dem Projekt mitmachen können? Aus welchen Gründen sind Sie zu den Kriterien gekommen?

Die Jugendlichen sollten sich nach Möglichkeit freiwillig für das Projekt melden oder jedenfalls persönlich angesprochen und zur Teilnahme motiviert werden. Dies ist aber nicht immer möglich oder wird von den JVA's verschiedentlich umgesetzt. Die Kriterien werden faktisch durch die

jeweilige JVA festgelegt, wobei ganz unterschiedliche Fragen eine Rolle spielen (möglicherweise auch Vollzugsarten, Inhaftierungsgründe, das Vertrauen in die einzelnen Personen und ihre Kompetenzen).

4. Wer entscheidet darüber, wer mitmachen darf?

siehe 3. Das Anne Frank Zentrum weist die Organisator*innen darauf hin, dass sich das Angebot nicht an rechtsextreme Straftäter*innen bzw. Personen mit verfestigten rassistischen und antisemitischen Einstellungen richtet. Diese sind keine adäquate Zielgruppe, da es präventiv angelegt ist (hier wären vielmehr langzeitpädagogische und einzelfallorientierte Ausstiegs-/Deradikalisierungsprogramme angezeigt; bei Bedarf weisen wir auf entsprechende Angebote hin). Vereinzelt kommt es zu Ausschlüssen während des Trainingsseminars. Oftmals werden diese ohne Rücksprache mit den Teamer*innen des Anne Frank Zentrums von der jeweiligen JVA verfügt und die genauen Hintergründe bleiben unklar oder es erfolgt nur eine kurze Information über den Ausschluss (bzw. »Einschluss«). Teilnehmende fehlen dann mehr oder weniger unangekündigt. Es gibt auch nicht zwingend einen Zusammenhang zum Seminar, aber der Seminaratmosphäre und dem Bildungsprozess ist dieser Umstand nicht zuträglich.

5. Welche Faktoren müssen gegeben sein, damit in der Zusammenarbeit mit den Jugendlichen ein Rahmen zustande kommt, in dem eine arbeitsfähige Atmosphäre entsteht?

Die Atmosphäre im Seminar muss offen und vertrauensvoll sein. Die Teilnehmenden geben sich gemeinsame Kommunikationsregeln, gehen respektvoll miteinander um und hören einander zu. Es ist wichtig, dass nicht nur in der Gruppe der Gefangenen, sondern auch zwischen den Teilnehmenden und den Teamer*innen »die Chemie stimmt« und sich alle möglichst vorurteilsfrei begegnen und Interesse füreinander entwickeln. Durch den Einsatz vielseitiger Methoden wird eine lockere Seminaratmosphäre geschaffen und konzentriertes Arbeiten ermöglicht. Über das Seminar hinaus sind das Wohlwollen, die Unterstützung und die Wertschätzung durch die Mitarbeiter*innen der jeweiligen JVA immanent wichtig. Wenn das Projekt von der JVA nicht maßgeblich mitgetragen wird (da zum Beispiel zusätzlicher Mehraufwand entsteht, das Konzept der Peer Education nicht verstanden wird oder die Relevanz des Themas nicht gesehen wird), ist die Umsetzung grundsätzlich schwierig. Grundsätzlich ist die Unterstützung seitens der Anstalten gegeben, indem sie sich auch über den zwingend erforderlichen Rahmen hinaus häufig dazu bereitfinden, Gefangene zur Teilnahme am Projekt ohne Verdienstausschluss von der Arbeit freizustellen, zusätzliche Besuchstermine für Angehörige anzubieten, im Unterricht auf die Themen der Ausstellung vorzubereiten, die Kooperation mit Schulen suchen oder die Ausstellungseröffnungen für ein breites Publikum zu öffnen.

6. Welche Ziele werden mit dem Projekt der Wanderausstellung in Vollzugsanstalten, neben dem Sensibilisieren für das Thema Antisemitismus, verfolgt?

Das Projekt verfolgt das grundsätzliche Ziel, allen jungen Menschen den Zugang zu Angeboten der politischen und historischen Bildung zu ermöglichen. Gerade junge Menschen in Haft sind bisher weitgehend von partizipativen und außerschulischen Bildungsangeboten ausgeschlossen. Wie auch mit unseren weiteren Wanderausstellungsprojekten außerhalb der JVAs, zielen wir darauf ab, zur Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und dem Holocaust sowie mit Antisemitismus und anderen Formen »gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit« (GMF) in der Gegenwart, insbesondere der eigenen Lebenswelt, anzuregen. Zudem geht es darum, das Engagement Jugendlicher für Freiheit, Gleichberechtigung und Demokratie zu stärken. Die Projekte können einen präventiven Beitrag in der Bearbeitung rechtsextremer und islamistischer Ideologien leisten, u.a. indem sich die Teilnehmenden Wissen aneignen, eigene Haltungen reflektieren und Selbstwirksamkeit erfahren.

7. Durch welche Aktivitäten/ Methoden stellen Sie sicher, dass diese Ziele erfüllt werden?

Der biografische Zugang dient als niedrighschwelliger Einstieg in das Thema NS-Geschichte und Holocaust. Auch Teilnehmenden mit geringer formaler Bildung und wenig ausgeprägtem Wissen zur Geschichte des Nationalsozialismus ist Anne Frank und ihr Tagebuch in der Regel nicht unbekannt. Insofern stehen das Vorwissen, die Erfahrungen und Fragen der Teilnehmenden im Fokus des Trainingsseminars. Zudem ist die Gedankenwelt Anne Franks anschlussfähig an die Lebenswelt Jugendlicher und regt zur Auseinandersetzung mit Identitätsfragen und Diskriminierung an. Die Teilnehmenden in den JVA-Seminaren bringen dabei auch Erfahrungen aus dem Haftalltag ein und setzen ihren Status »eingesperrt zu sein« häufig in Beziehung zur Situation Anne Franks im Versteck, wobei Unterschiede und Konsequenzen im Seminar kritisch reflektiert werden. Unsere Bildungsarbeit setzt direkt an der Lebenswelt der Teilnehmenden an und die Bildungsinhalte werden gemeinsam mit ihnen erschlossen. Um das zu gewährleisten, greift die Ausstellung auf eher kurz gehaltene Texte in einer einfachen, jugendgerechten Sprache sowie eine überschaubare Anzahl an historischen Quellen und Fotos zurück. Durch die Teamer*innen werden verschiedene Methoden zur Erschließung und Präsentation der Ausstellungsinhalte aufgezeigt, die sich die Peer Guides dann für ihre eigenen Ausstellungsbegleitungen aneignen. Die Ausstellungsbegleitungen sind dahingehend wie das Trainingsseminar partizipativ und dialogisch angelegt. Durch die Verantwortungsübernahme als Peer Guide Besucher*innen durch die Ausstellung zu begleiten, wird das Engagement der Jugendlichen unmittelbar gefördert. Weitere Möglichkeiten, sich gegen Antisemitismus, Rassismus und Diskriminierung zu engagieren, werden im Seminar und in den Ausstellungsbegleitungen aufgezeigt und diskutiert.

8. Welche Vorzüge sprechen Sie der Peer to Peer Methode zu?

Durch die Peer Guide Education wird ein »Lernen auf Augenhöhe« ermöglicht. Die Peer Guides stellen eigene Bezüge zu den behandelten Themen her, verinnerlichen die Bildungsinhalte und werden in die Lage versetzt, anderen in der Rolle als Lernbegleiter*in etwas beizubringen. Dabei greifen Sie auf ihre eigene Sprache und Erfahrungswelt zurück, wodurch Lerninhalte für

Gleichaltrige verständlich und zugänglich gemacht werden. Durch das Engagement der Peer Guides wirken die Inhalte auch über das eigentliche Lernsetting hinaus, indem sie beeinflussen können, was und wie Jugendliche miteinander reden. Die Peer Guides eignen sich neben inhaltlichem Wissen, soziale und methodische Kompetenzen an und erfahren Selbstwirksamkeit. Im Kontext JVA heißt das insbesondere auch: Die jungen Gefangenen profitieren von dem Zutrauen in ihre Kompetenzen und werden zu handelnden, wirkmächtigen Akteuren. Der zumeist langweilige und von einer streng hierarchischen Struktur und vielen Reglementierungen geprägte Haftalltag wird durch das Projekt zumindest teilweise durchbrochen und die Partizipation und Eigenverantwortung der teilnehmenden Gefangenen gefördert.

9. Welche Veränderungen beobachten Sie bei den Peer Guides, sowohl in der persönlichen Entwicklung als auch in der politischen Haltung?

Verlässliche Aussagen über die Nachhaltigkeit unseres Projektes, insbesondere auf der Einstellungsebene der Teilnehmenden, sind nicht möglich und ohnehin schwer messbar. Im Zuge der Nachbereitung findet ein Feedbackseminar mit den Teilnehmenden statt. Die Rückmeldungen der Peer Guides sind überwiegend sehr positiv und viele zeigen sich dankbar für die Mitwirkung am Projekt. Die Teilnehmenden schätzen sich inhaltlich kompetenter ein und sehen sich auch in ihrer persönlichen Entwicklung gestärkt. So berichten etwa viele Teilnehmende von anfänglichen Selbstzweifeln und Bedenken, die sie im Laufe des Projekts, insbesondere durch die Ausstellungsbegleitungen in ihrer Rolle als Peer Guides überwinden konnten. Zudem lassen sich auch in den Seminaren bereits Situationen beobachten, in denen Teilnehmende ihre Haltungen reflektieren. So kommt es zum Beispiel vor, dass sich Teilnehmende recht offen antisemitisch oder homofeindlich äußern, sich gleichwohl aber eingestehen, entsprechende Vorurteile im Laufe der Sozialisation erlernt zu haben. Insofern zeigen sie durchaus die Bereitschaft, ihre Haltungen zu hinterfragen und eigene Vorurteile abzubauen.

10. Welche Veränderungen sind bei den Besucher_innen der Ausstellung zu beobachten?

Wir haben nur wenige Informationen darüber, wie Besucher*innen die Ausstellung aufnehmen: Einträge in Gästebücher, Rückmeldung der Peer Guides, Gespräche mit einzelnen Besucher*innen. Alle diese Rückmeldungen sind überwiegend positiv und die Erwartungen der Besucher*innen an die Peer Guides werden häufig übertroffen. Veränderungen auf der Einstellungs- oder Verhaltensebene sind daraus nicht abzuleiten.

11. Welche Inhalte sind angebracht?

Die Frage ist unverständlich.

12. Wie lang müsste die Vorbereitungszeit und die Durchführungszeit sein, um von einem gelingenden Projekt zu sprechen?

Die Organisation eines Projektes nimmt mehrere Monate Vorlaufzeit in Anspruch (Fragen der Finanzierung, Raumorganisation, Planung der konkreten Umsetzung, Bewerbung des Projekts). Die Ausstellung wird dann zwei bis vier Wochen in der JVA gezeigt. Während dieser Zeit finden die Begleitungen statt. Das zweitägige Trainingsseminar ist inhaltlich sehr dicht. Häufig wird der Wunsch nach einem längeren Seminar geäußert, was mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen aber nicht umsetzbar ist.

13. Wie evaluieren Sie das Projekt?

Gemeinsam mit den Teilnehmenden findet ein Feedbackseminar statt. Das Feedback fließt zum einen in einen von den Teamer*innen verfassten Seminarbericht. Zum anderen findet eine anonymisierte Fragebogen-Erhebung statt. Diese werden ausgewertet, im Rahmen der Teamsitzungen und Klausuren des Arbeitsbereiches besprochen und zur Weiterentwicklung der Ausstellungsprojekte, insbesondere der Seminarinhalte genutzt. Zu diesem Zweck, vor allem aber statistische Erhebungen und organisatorische Fragen, gibt es auch einen Rückmeldebogen für die Organistor*innen der Ausstellung in der jeweiligen JVA.

14. Was würden Sie Anderen raten, die ein Peer Education Projekt in einer JVA durchführen wollen?

Wichtig ist unvoreingenommen auf die Teilnehmenden zuzugehen und ihnen auf Augenhöhe und mit Respekt zu begegnen. Das besondere Bildungssetting erfordert ein hohes Maß an Offenheit und Anpassungsfähigkeit. Der Rahmen dessen, was in einem Projekt möglich ist, wird durch die Institution Gefängnis vorgegeben oder jedenfalls eingeschränkt, wenn man etwa an die Ausgestaltung von Seminarzeiten und an den Einsatz moderner Medien denkt. Bei der konkreten Umsetzung, der Auswahl von Teilnehmenden und der Bereitstellung von Ressourcen ist man sehr stark von der Kooperationsbereitschaft der Leitungen und Mitarbeiter*innen abhängig. Dafür sind eine gemeinsame Vorbereitung, klare Zuständigkeiten und ein guter Informationsfluss notwendig.

15. Welche Faktoren sind elementar, damit ein Projekt gelingen kann?

Siehe Punkt 5 und 14.

Vielen Dank für das Beantworten der Fragen!

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich durch eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe und benutzte Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommene Stellen also solche kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Leipzig, den 8. August 2018

Gesa Frederike Schlüter