

Anne Bihs, Lisa Schneider, Jan Tölle und Rainer Zimmermann

Kurzzeitpädagogische Bildungsarbeit mit marginalisierten jungen Menschen – ein Pilotprojekt im Jugendarrest

Zusammenfassung:

Jährlich werden in Deutschland mehrere tausend junge Menschen zu Jugendarrest verurteilt.¹ Die Mehrheit der Betroffenen, bei denen diese jugendstrafrechtliche Sanktion verhängt wird, stammt aus marginalisierten Lebenslagen. Damit einher gehen in der Regel verminderde gesellschaftliche Teilhabechancen, wie die Aussicht auf einen berufsqualifizierenden Schulabschluss oder materiellen Wohlstand. Die konsequente Ausgestaltung des Jugendarrests entlang der ihm zu Grunde liegenden gesetzlichen Bestimmungen erfordert eine auf Entwicklungsförderung und (Jugend-)Bildung abziehende inhaltliche Ausrichtung. In diesem Beitrag wird ein kurzzeitpädagogisches Pilotprojekt vorgestellt, das Anfang des Jahres in einer deutschen Jugendarrestanstalt realisiert wurde. Dazu wurde ein Curriculum entwickelt, das sich an den Entwicklungsanforderungen und marginalisierten Lebenslagen der jungen Menschen orientiert und dem Verständnis eines Jugendarrests als „Ort der Jugendbildung“ folgt.

Schlüsselwörter: Jugendbildung, Marginalisierung, pädagogisches Handeln, Curriculum, Jugendarrest

Abstract:

The majority of the several thousand young people who are sentenced to juvenile detention every year is living under marginalised conditions. Processes of marginalisation become manifest, amongst other things, in limited opportunities for social participation such as the prospect of a qualifying school diploma or material well-being. Therefore, the consistent arrangement of juvenile detention centres along prevailing legal regulations requires focussing on the promotion of the young people's development as well as youth education. This paper discusses the pilot study of a short-term education program which was realized in a German juvenile detention centre. This program is

- 1 Der Jugendarrest ist die Form des Freiheitsentzugs, den die Jugendlichen am häufigsten erfahren. Im Jahr 2013 wurden laut dem Statistischen Bundesamt (2015) 81.737 Jugendliche nach dem Jugendstrafrecht verurteilt 14.481 Mal wurde Jugendarrest verhängt (das beinhaltet auch Mehrfacharreste durch ein und dieselbe Person), darunter 12.461 Arreste bei den männlichen Jugendlichen. D.h. nur ca. 14 % der ausgesprochenen Arreste betrafen weibliche Jugendliche.

based on a specially developed curriculum, integrating the young people's developmental tasks as well as their marginalized life situations, ultimately suggesting an understanding of juvenile detention institutions as "Places of Youth Education".

Keywords: Youth education, marginalisation, pedagogic action, curriculum, juvenile detention

1. Ausgangslage

Junge Menschen, die sich in marginalisierten Lebenslagen befinden, sind überdurchschnittlich häufig von jugendstrafrechtlichen Maßnahmen betroffen (vgl. Lukas, 2011, S. 43). Es kommt erschwerend hinzu, dass ihre Lebenswelten mehrheitlich von exkludierenden Bedingungen gekennzeichnet sind. So wachsen von struktureller Ungleichheit betroffene junge Menschen überwiegend in materiell unsicheren Verhältnissen auf, sie erreichen vergleichbar niedrige Bildungsabschlüsse (vgl. Holz, 2013, S. 106 f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 72), werden häufiger Förderschulen zugewiesen (vgl. BMAS, 2013, S. 94 f.), die Prävalenzrate psychischer Auffälligkeiten ist bei ihnen erhöht (vgl. Hölling et al., 2014, S. 811 f.) und insgesamt ist ihre (Bildungs-)Biografie von mehrfachen Brüchen gekennzeichnet. Aus pädagogischer Sicht ist es nicht zuletzt vor dem Hintergrund des im Jahre 2006 im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) formulierten Inklusionsgedanken² unverzichtbar, diesen jungen Menschen den Zugang zu materiellen und ideellen Gütern sowie die Teilhabbe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Ausschließlich beim Individuum selbst ansetzende pädagogische Diagnostik und Förderung ist mit Blick auf die skizzierten Befunde sowie auf das Inklusionsparadigma hier nicht ausreichend – insbesondere gilt es, die bestehenden (öffentlichen) Bildungs- und Erziehungsverhältnisse kritisch zu reflektieren (vgl. Weiß, 2009) und gesellschaftliche Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse abzubauen (vgl. Meyer, 2013). Die Jugendbildungsarbeit liefert bezüglich der hier angesprochenen Problematiken, Notwendigkeiten und Zielgruppen weiterführende theoretische Diskurse, pädagogische Konzepte und Methoden (vgl. z.B. Rauschenbach, 2005; Scherr, 2002; Sturzenhecker, 2003).

Anhand des Jugendarrests als ein Handlungsfeld, das selbst immer wieder kritisch als exkludierendes und bestenfalls nutzloses Instrument diskutiert wird, soll in diesem Beitrag die Konzeption und die erstmalige Durchführung eines Bildungsprogramms für marginalisierte junge Menschen vorgestellt und reflektiert werden.

2 Mit der UN-BRK ging ein Paradigmenwechsel vom medizinischen bzw. individuellen Modell von Behinderung / Abweichung hin zu einem menschenrechtlichen Modell einher. Dieses fokussiert vornehmlich gesellschaftliche Bedingungen, die Menschen mit Behinderung stigmatisieren und ausgrenzen (Degener, 2009, S. 272 f.).

2. Erziehungsauftrag und gesetzliche Grundlagen des Jugendarrests

Inzwischen wurde in den Ländern Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Brandenburg, Hamburg, Baden-Württemberg und Hessen ein Jugendarrestvollzugsgesetz verabschiedet, in Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt sind Gesetzesentwürfe in Arbeit und von Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland und Rheinland-Pfalz liegen Entwürfe für ein Jugendarrestvollzugsgesetz vor. Zwei Schlüsse lassen sich aus diesen Entwicklungen ableiten: Zum einen ist nach wie vor mit einer baldigen Abschaffung des Jugendarrests nicht zu rechnen, zum anderen drückt der Gesetzgeber in den vorliegenden Gesetzen und Entwürfen mehrheitlich den Willen aus, den Jugendarrest deutlicher jugendpädagogisch und bildungsorientiert zu gestalten.³ Die Chance, die von Jugendarrest betroffenen jungen Menschen menschenwürdig zu behandeln und sie ggf. auch inhaltlich zu erreichen, liegt also in einer sinnvollen, gesetzlichen zielführenden und planvollen Konzeption, die auf die Bildung der jungen Menschen abstellt.

Der Auftrag zur Erziehung und Förderung der Entwicklung der jungen arrestierten Menschen – und damit implizit der Jugendbildung – ergibt sich grundlegend aus dem SGB VIII, das jedem jungen Menschen unter 27 Jahren gemäß § 1 Abs. 1 nicht nur das Recht auf Entwicklungsförderung zuspricht, sondern gleichzeitig auch das Ziel jeglicher öffentlicher Erziehungs- und Förderbestrebungen deutlich formuliert. Dieses ist darauf gerichtet, junge Menschen zu Eigenverantwortlichkeit und gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen. Ebenso hat öffentliche Erziehung den Auftrag, „Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (§ 1 Abs. 3 S. 1 SGB VIII). Dementsprechend muss die Realisierung von Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen bei der Ausgestaltung entsprechender pädagogischer Angebote stets mitgedacht werden (vgl. auch Stein, 2015, S. 218).

Das Urteil vom Bundesverfassungsgericht aus dem Jahre 2006 weist in seiner Begründung eingehend nach, dass das im SGB VIII formulierte Recht auf Entwicklungsförderung in Einrichtungen der Jugendstrafrechtspflege nicht nur nicht suspendiert ist, sondern zentrale Leitlinie der inhaltlichen Ausgestaltung darzustellen hat.⁴ In diesem Sinne wären dann auch der Auftrag der erzieherischen Ausgestaltung des Jugendarrests (§ 90 Abs. 1 JGG) sowie das allgemeine Ziel des Jugendstrafrechts, zukünftig ein Leben in sozialer Verantwortung und ohne Straftaten zu führen (§ 1 Abs. 1 JGG), zu interpretieren und auszustalten.

Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass der im JGG und in den nun vorliegenden Jugendarrestvollzugsgesetzen normierte Erziehungsauftrag inhaltlich auslegungsbedürftig ist und dass es dazu einer erziehungswissenschaftlichen Grundlegung bedarf (vgl. u.a. Bihs, 2014, S. 331; Laubenthal et al., 2010, S. 3). Eine solche fachwissenschaft-

3 Z.B. § 4 Abs. 2, 5 und § 19 Abs. 1 („Zur Ausgestaltung der Freizeit hat die Anstalt (...) Bildungsangebote vorzuhalten“) BbgJAVollzG; § 3 HmbJAVollzG; §§ 3, 4 JA VollzG SH.

4 So heißt es in der Begründung u.a., dass freiheitsentziehende Maßnahmen den „physische[n] und psychische[n] Besonderheiten des Jugendalters“ Rechnung tragen müssen (BVerfGE 116, 69 (87)).

liche Interpretation von Erziehung wurde in vergangenen Veröffentlichungen bereits hinreichend dargelegt (vgl. Walkenhorst, 2004; Bihs, 2014 a), so dass hier nur die zentralen Kernpunkte verdeutlicht werden sollen: Erziehung bedeutet die Förderung der Persönlichkeit junger Menschen, damit diese selbstständig und selbstverantwortlich leben können (vgl. Brezinka, 1977, S. 91; Menck, 1998, S. 21; Preiser, 2009, S. 321). Erziehung ist dabei ein abstrakter Begriff, erst in sozialen Handlungen und Interaktionen wird diese zu einem beobachtbaren Merkmal (vgl. Reichenbach, 2011, S. 20). Allerdings kann nur dann von Erziehung die Rede sein, wenn die sozialen Interaktionen Lernen ermöglichen (vgl. Giesecke, 2010, S. 29; Brezinka, 1977, S. 75). Übersetzt bedeutet dies, dass Erziehende für ihre Zielgruppe Lernsituationen arrangieren, die dazu dienen, neue (erwünschte) Verhaltensweisen zu erlernen, einzuüben und zu vertiefen oder unerwünschte Verhaltensweisen abzubauen (vgl. Brezinka, 1995, S. 161 f.). Was als erwünscht bzw. als unerwünscht erachtet wird, ist abhängig von den jeweils gültigen Wert- und Normvorstellungen einer Gesellschaft (vgl. Speck, 1996, S. 40). Entsprechende Gesetzeswerke und Konventionen, die das ethisch-normative Fundament unserer Gesellschaft bilden, bestimmen die inhaltliche Leitlinie für öffentliche Erziehung und begrenzen den Erziehungsbummel zum Schutz der jungen Menschen. So kann und darf öffentliches pädagogisches Handeln keine „Gesamterziehung“ leisten, sondern zielt auf einen jeweils spezifischen institutionellen Zweck (vgl. Koring, 1992, S. 37; Oelkers, 2001, S. 256; Giesecke, 2010, S. 113; Trenczek, 2003, S. 40). Auch diese institutionellen „Teilziele“ von Erziehung müssen immer auf das Wohl und die Förderung der jeweils anvertrauten jungen Menschen gerichtet sein (Schwer et al., 2014, S. 72; Bihs, 2014, S. 332). Entsprechende Normierungen finden sich allen voran im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und dem SGB VIII. Das Verständnis öffentlicher Erziehung muss zudem Konventionen wie u.a. der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Europäischen Empfehlungen für Inhaftierte und ambulant sanktionierte jugendliche Straftäter (ERJOSSM) verpflichtet sein.

2.1 Aktuelle Befunde zum Jugendarrest

Die Datenlage zum Jugendarrest ist nach wie vor als mangelhaft zu beurteilen. Es fehlt insbesondere an erziehungswissenschaftlicher Forschung, die u.a. die vorhandenen pädagogischen Angebote in den Jugendarrestanstalten auswertet und so die Konzeptentwicklung unterstützt. Die wenigen vorliegenden Befunde lassen konstatieren, dass die intendierte Wirkung des Jugendarrests – ein Leben ohne Straftaten – mehrheitlich nicht realisiert wird. Das legt zumindest die Rückfallrate nach Arrestverbüßung nahe, die in der aktuellen Rückfallstatistik ca. 65% beträgt (Jehle et al., 2010, S. 57) – wobei das Rückfallkriterium als Indikator für eine „erfolgreiche Entwicklungsförderung“ möglicherweise nicht ausreichend ist (vgl. hierzu Bihs, 2014, S. 52 f.).

Auf der Basis der vorliegenden Befunde ist vornehmlich von schwierigen Förderbedingungen in den Jugendarrestanstalten vor Ort auszugehen. Dies betrifft insbesondere die räumliche, materielle, personelle und inhaltliche Ausstattung (siehe hierzu Bihs,

2013; Thalmann, 2011, S. 80). Zudem scheinen insbesondere junge Menschen, die aus marginalisierten Lebenslagen stammen, mit Jugendarrest in Berührung zu kommen. Ihre Lebenswirklichkeit ist besonders häufig von Perspektivlosigkeit, brüchigen Bildungsbiografien, Arbeitslosigkeit und Marginalisierung gekennzeichnet (vgl. Pütz, 2011, S. 84; Schwegler, 1999, S. 228 f.; Bihs, 2013, S. 332 ff.) und ein Großteil von ihnen ist strafrechtlich vorbelastet (vgl. Heinz, 2014, 103; Bihs, 2013, S. 344 ff.).

Diese Erkenntnisse machen die Existenz und die Modi des gegenwärtigen Jugendarrestvollzugs für die betroffenen jungen Menschen und für Menschen, die an ihrem Wohlergehen interessiert sind, schwer erträglich⁵, da auch die durchaus vorzufindenden pädagogischen „Leuchttürme“ unter den Jugendarrestanstalten die Probleme nicht zu kompensieren vermögen. Ein Abwenden vom Jugendarrest würde aber bedeuten, die jungen Menschen sich selbst zu überlassen und das anwaltschaftliche Mandat (vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 13) ihnen gegenüber niederzulegen. Deshalb gilt es, eine Übergangsphase, in der der Jugendarrest weiterhin existiert, durch eine sinnvolle pädagogische Ausgestaltung aber weniger Schaden bei den jungen Menschen anrichtet, zunächst auszuhalten. Wenn eine kurzfristige und ersatzlose Abschaffung des Jugendarrests ohne negative Konsequenzen für die betroffene Zielgruppe gelingt, wäre das aus pädagogischer Sicht zu unterstützen. Bis dahin muss das (Kindes-)Wohl der jungen Arrestierten über die politischen und fachlichen Diskurse gestellt werden. Auch die mögliche Besorgnis, dass ein „pädagogisierter Arrest“ zu mehr Verhängungen führt und den Jugendarrest dauerhaft verstetigt, kann entkräftet werden. Es gibt weder rechtliche noch fachliche Vorgaben, die bestimmen, dass Arrest in gefängnisähnlichen Gebäuden und in gefängnisähnlichen Strukturen zu vollstrecken ist. Vielmehr sind auch offene und freie Formen z.B. gemäß § 26 Abs. 4 JAVollzG NRW denkbar. Deshalb sollte wenigstens in Betracht gezogen werden, für den Jugendarrest ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, das junge Menschen reell in ihrer Entwicklung fördert und das konsequent auf entsprechenden pädagogischen Prämissen aufbaut. Wird dies umgesetzt, kann der Jugendarrest mit einem passenderen Label – bspw. „Jugendbildungsstätte“ (Bihs & Walkenhorst, 2009) oder „Ort der Jugendbildung“ wie im vorliegenden Beitrag – versehen und systematisch in das SGB VIII integriert werden. Die Zuchtmittel wären somit obsolet und der heutige Jugendarrest in Zukunft ausschließlich ein Instrument sozialer Hilfe.

3. Der Jugendarrest als Ort der Jugendbildung

Das Minimum und damit die Grundlage für ein langfristiges „Ausschleichen“ des Jugendarrests aus dem JGG wäre ein verändertes Selbstverständnis (vgl. Bihs & Walkenhorst, 2009, S. 15; siehe auch Höynck, 2014, S. 141). Dazu wurden in der Vergangenheit bereits einige Vorschläge unterbreitet, die neue Ausgestaltungsformen und teilweise neue Bezeichnungen für dieses Instrument einforderten. So wollte Wulf den Jugend-

5 Diesbezügliches Unbehagen äußern u.a. auch Franzen, 2014, S. 114; Schumann, 2014, S. 150; Höynck, 2014, S. 140.

arrest bereits 1989 als „Stationäres Soziales Training“ konzipieren und legte dazu später einen Gesetzesentwurf zur Diskussion vor (Wulf, 1989; Wulf, 2010). Walter (2012, S. 5) plädierte für einen Jugendarrest, in dem kurze soziale Trainings stattfinden, Kohlberg und Wetzels (2012, S. 140) für vermehrte Beratungs- und Therapieangebote während der Arrestzeit und Bihs und Walkenhorst (2009) sprachen sich für einen Jugendarrest als „Jugendbildungsstätte“ aus.

Pädagogisch und gesetzlich zielführend wäre es, den Jugendarrest als Ort der Jugendbildung (Bihs, 2015) zu begreifen, in dem für die jungen Menschen Lern- und Bildungsangebote arrangiert werden, die auf die Befähigung zu einem eigenverantwortlichen Leben in Straffreiheit gerichtet sind.

So ist festzustellen, dass dieser gesetzliche Auftrag des Jugendarrests im Bildungsbegriff und insbesondere in dem im einschlägigen Fachkontext verbreiteten Verständnis von „Jugendbildung“ und „Jugendbildungsarbeit“ eine geeignete inhaltliche Übersetzung findet. Das Ermöglichen verantwortungsvoller gesellschaftlicher Teilhabe sowie die Förderung der Entwicklung junger Menschen ist genuiner Auftrag von Bildung. Auch das Bundesjugendkuratorium (BJK) veröffentlichte in den Leipziger Thesen mit dem Titel „Bildung ist mehr als Schule“ eine sehr prägnante Definition von Bildung. Demnach ist diese „der umfassende Prozess der Entwicklung und Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, kompetent zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten.“ (BJK, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe (AGJ) 2002, S. 317).

Ebenso formuliert das SGB VIII in § 11 Abs. 3 einen Bildungsauftrag, der, wie oben bereits erläutert, auch für junge arrestierte Menschen zu erfüllen ist. Daneben wird in § 1 Abs. 1 SGB VIII ein impliziter Bildungsauftrag beschrieben, wenn – wie dies in diesem Beitrag der Fall ist – die Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung zu eigenverantwortlichem Verhalten als zentrale Zielsetzungen von Bildungsprozessen verstanden werden (so auch Scherr, 2002, S. 96 f.).

In der öffentlichen Wahrnehmung wird Bildung häufig mit ausgewiesenen Bildungseinrichtungen (Schulen, (Fach-)Hochschulen, Bildungswerke usw.) assoziiert, in denen überwiegend formales Lernen stattfindet (vgl. Grunert, 2015, S. 168). Die informelle Bildung, also das, was Menschen sich in Aushandlung mit ihrer Umwelt selbst aneignen (Müller, 2006, S. 296) und die non-formale Bildung – organisierte Angebote, die freiwillig in Anspruch genommen werden können (ebd.; vgl. Rauschenbach, 2005, S. 234; von Hentig, 2004, S. 9 ff.) – werden dabei ausgeblendet. Bildung findet aber nicht nur in formalen Bildungsinstitutionen statt, sondern auch an anderen Lernorten, an denen jungen Menschen die unterschiedlichen Arten von Bildungsangeboten gemacht werden (vgl. Rauschenbach, 2005, S. 234) – somit (idealerweise) auch im Jugendarrest. Im fachlichen Diskurs über Bildung besteht breiter Konsens darüber, dass Jugendarbeit immer auch Bildungsarbeit ist (Müller, 2006, S. 297; Delmas & Scherr, 2005, S. 105; Sturzenhecker, 2003 a). Sie ist also kein „Anhänger“ und kein spezielles Zusatzprogramm, sondern grundlegend in allen Angeboten der Jugendarbeit aufgehoben (Müller, 2006, S. 298). Man könnte noch weiter gehen und annehmen, dass sich Bil-

dungsprozesse „prinzipiell in der gesamten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ereignen können“ (Grunert, 2015, S. 165). Im Sinne des ersten Kommunikationsaxioms – „Man kann nicht nicht kommunizieren“ – von Watzlawick (2011, S. 53) ist also davon auszugehen, dass Angebote im Jugendarrest immer bildend sind, auch wenn dies nicht explizit bezweckt oder bewusst gemacht wird. Ein Jugendarrest als Ort der Jugendbildung würde diese Prozesse allerdings nicht dem Zufall oder gar unerwünschten Lerninhalten – z.B. dass es junge Menschen gibt, die in dieser Gesellschaft unerwünscht sind und in einer Zelle eingeschlossen werden müssen – überlassen, sondern aktiv Räume für formale, non-formale und informelle Bildungsprozesse gestalten. Dem bisher beschriebenen Verständnis folgend wären die Angebote dort subjektorientiert und würden an den Entwicklungsbedürfnissen, Erfahrungen, Lebenswelten und Interessen der jungen Menschen ansetzen (vgl. auch Scherr, 1997, S. 66; Scherr, 2002, S. 94), und damit als Basis für „materielle Sicherheit und Entfaltung der Persönlichkeit“ dienen (BJK, Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht & AGJ 2002, S. 317). Entsprechende Lernthemen und -anlässe sind in § 11 Abs. 3 SGB VIII normiert, wo insbesondere von allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher sowie technischer Bildung als Teil außerschulischer Jugendarbeit die Rede ist. Als übergeordnete Ziele werden in § 11 Abs. 1 SGB VIII die Entwicklungsförderung und Befähigung zu Selbstbestimmung sowie Anregung und Hinführung zu sozialem Engagement genannt.

Eine weitere inhaltliche Konkretisierung eines zu erarbeitenden Bildungs- und Förderkonzepts bieten die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Jugend- und Heranwachsendenalter. Die Idee, die Inhaltsbereiche der Förderung im Jugendarrest entlang den Entwicklungsbedürfnissen zu konzipieren, wurde bereits an unterschiedlichen Stellen vorgetragen (vgl. Bihs, 2013, S. 20 ff.; Hohenstein, 2004). Die Entwicklungsanforderungen im Jugendalter bieten eine Fülle an Lernthemen, die im Jugendarrest gemeinsam mit den jungen Arrestierten und gesetzlich zielführend bearbeitet werden können (vgl. Bihs, 2014 a, S. 334 f.). Diese Idee und sich daraus ergebene Lerninhalte sollen weiter unten aufgegriffen werden.

4. Kurzzeitpädagogische Bildungsarbeit mit marginalisierten jungen Menschen – ein Pilotprojekt im Jugendarrest

Für diesen hier skizzierten theoretischen Anspruch von (Jugend-)Bildungsarbeit gilt es, geeignete Konzepte zu erarbeiten. Herausforderungen bestehen dabei zum einen in der Übersetzung dieser in pädagogisches Handeln und zum anderen in den strukturellen Bedingungen vor Ort. Die von Sturzenhecker derart geäußerte Skepsis mit Bezug zur Jugendhilfe lässt sich relativ gut auf das Feld der Jugendstrafrechtspflege übertragen: „Theorien der Jugendarbeit konzipieren die Bildungsaufgabe, sogar das Gesetz beschreibt Jugendarbeit so und auch die institutionellen Charakteristika erlauben (ja erzwingen fast) eine solche Ausrichtung von Jugendarbeit. Dennoch wird der Bil-

dungsanspruch in der Praxis nur selten aufgenommen und nicht nur in Konzepten versteckt, sondern gar ignoriert und aufgegeben.“ (Sturzenhecker, 2003 b, S. 49)

Mit Blick auf die oben dargestellte Befundlage zum Jugendarrest kann dieser als Ort, an dem Jugendbildung unter erschwerten Bedingungen stattfinden muss, beschrieben werden. Zu bedenken ist bezüglich eines Bildungscurriculums deshalb insbesondere die hohe Strukturierung des Einrichtungstages, der alle Merkmale der von Goffman beschriebenen „totalen Institution“ erfüllt (Goffman, 1973, S. 11). Insofern sind die jungen Menschen im Jugendarrest nicht nur vom Entzug der Freiheit betroffen und in ihrer Bewegungsfreiheit begrenzt, sondern durch den vorstrukturierten Alltag auch stark in ihrer Entscheidungsfreiheit eingeschränkt, da keine persönlichen Gegenstände mit eingebracht werden dürfen oder Besuchszeiten – wenn überhaupt gestattet – stark reguliert sind (vgl. Permien, 2010, S. 90; Schmocker, 2012, S. 50).

Sicher ergeben sich aus den Förderbedarfen und den marginalisierenden Lebensumständen der jungen Menschen eigene pädagogische Aufgabenstellungen. Hier kann aber auf die Kompetenz von anderen Institutionen der Erziehungshilfe, wie die Förderschulen im Bereich Lernen und sozial-emotionale Entwicklung, die Heimerziehung, die Offene Jugendarbeit etc., zurückgegriffen werden. Entsprechende didaktische Modelle und geeignete Methoden sind zahlreich vorhanden, wurden in der Praxis erprobt sowie bereits für den Jugendarrest adaptiert (vgl. hierzu Bihs, 2013; Bihs, 2014 a).

Ein Spezifikum des Jugendarrests ist die knappe Zeitressource, da für Förderangebote maximal vier Wochen zur Verfügung stehen. Dies erhöht den Druck hinsichtlich der Erarbeitung planvoller und inhaltlich konsistenter pädagogischer Angebote. Erforderlich ist deshalb zudem ein gewisser Pragmatismus, so dass weniger drängende Förderbedarfe zu Gunsten einer Fokussierung auf zentrale Anliegen der jungen Menschen zurückgestellt werden müssen. Ein besonderes Gewicht erhält dabei die während der Arrestzeit zu initierende Nachsorge und die Orientierung an den Lebenskontexten der jungen Menschen, innerhalb derer Soziale Hilfen und Förderangebote zur Befähigung für eigenverantwortliches Handeln beitragen sollen.

Im Gesamten ergeben sich für die Planung und Umsetzung eines kurzzeitpädagogischen Bildungsprojekts im Jugendarrest daher folgende grundlegende Aufgaben und Notwendigkeiten:

1. Es ist ein inhaltlich schlüssiges und gesetzlich zielführendes Curriculum zu konzipieren.
2. Das Curriculum muss sich an den Anliegen der jungen Menschen orientieren und zu ihrer Befähigung für ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben beitragen.
3. Aus dieser übergeordneten Zielsetzung gilt es, Lernziele abzuleiten, die bis auf die Ebene konkret umsetzbarer Handlungsschritte zu operationalisieren sind.
4. Dabei sind bewährte Methoden zur Sicherstellung „guten Unterrichts“ (hier: „guter Jugendbildungsarbeit“) (vgl. Aurin, 1989; Helmke, 2015) zu implementieren.
5. Die Entscheidungskompetenz bezüglich der inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung des Tagesablaufs muss (weitgehend) bei den Projektdurchführenden liegen

Maßgeblich – und den genannten Punkten übergeordnet – ist jedoch, größtmögliche Gestaltungsräume für und gemeinsam mit den jungen Menschen zu schaffen, damit diese authentisch und eigenverantwortlich für ihre zukünftige Freiheit lernen können – getreu dem Motto: „Freiheit kann nur unter Freiheitsbedingungen angeeignet werden.“ (Sturzenhecker, 2003 b, 49)

4.1 Konzeptuelle Grundlegung / Bildungscurriculum

In einer ersten Machbarkeitsstudie wurde der Versuch gewagt, die Idee eines Jugendarrests als Ort der Jugendbildung unter Berücksichtigung der genannten Rahmenbedingungen, theoretischen Grundlagen und Prämissen in einer Jugendarrestanstalt umzusetzen. Dazu wurde ein Curriculum für ein zunächst viertägiges Bildungsprogramm ausgearbeitet, das in einer Jugendarrestanstalt für männliche Arrestierte angeboten wurde.

Um die zu Grunde gelegten (Lern-)Ziele in pädagogisches Handeln umsetzen zu können, wurden Richtungsziele formuliert, die in mehrere Handlungsziele und konkrete Handlungsschritte zerlegt wurden. Diese Vorgehensweise orientiert sich sowohl an der Curriculumentwicklung (vgl. hierzu Steindorf, 2000) als auch an der verbreiteten Praxis der Jugendhilfe, die im Rahmen der Erstellung von Hilfeplänen gemäß § 36 SGB VIII solche Zielvereinbarungen festlegt (vgl. Lüttringhaus & Streich, 2007, S. 141).

Zentral für die Erarbeitung von Lernzielen ist ihre positive und klare Formulierung (vgl. von Spiegel, 2004, S. 191 ff.). Sie müssen auf das Verhalten der Adressierten gerichtet, für sie realistisch erreichbar, mit ihnen gemeinsam erarbeitet und in einer ihnen verständlichen Sprache verfasst sein (Lüttringhaus & Streich, 2007, S. 140). Richtungsziele repräsentieren dabei die grundlegenden Bildungsabsichten (vgl. Steindorf, 2000, S. 110) bzw. die übergeordneten und eher langfristig erreichbaren Zustände oder Verhaltensweisen (Lüttringhaus & Streich, 2007, S. 140). Auf der nächst unteren Ebene sind die Handlungsziele angesiedelt, die die Voraussetzung für das Erreichen der Richtungsziele bilden und bereits in konkreten Verhaltensweisen beschrieben werden. Die Handlungsschritte zergliedern diese Verhaltensweisen wiederum in kleine und kurzfristig umsetzbare sowie überprüfbare Handlungen (vgl. ebd.). Für das hier zu konzipierende Curriculum wurden folgende Richtungsziele ausgewählt:

1. Partizipative Strukturen schaffen
2. Empowerment/Lernen für die Freiheit
3. Schaffen eines positiven Klimas/Wohlbefinden
4. Aufbau von tragfähigen (Arbeits-)Beziehungen
5. Schaffen eines lernfreundlichen pädagogischen Arrangements

Diese Richtungsziele unterscheiden sich insofern von der oben angeführten Definition, als dass sie nicht ausschließlich auf langfristig erreichbare Verhaltensweisen gerichtet sind, sondern den Rahmen für ein viertägiges kurzzeitpädagogisches Bildungsprogramm bilden. Diese Vorgehensweise ist zum einen der kurzen Zeit geschuldet, zum

anderen wird dadurch eine formative Evaluation des Programms möglich (siehe unten). Die einzelnen Richtungsziele basieren auf den oben beschriebenen Prämissen einer inhaltlich zielführenden und kurzzeitpädagogischen Jugendbildungsarbeit. Insbesondere das Richtungsziel „Empowerment/Lernen für die Freiheit“ ist dem gesetzlichen Auftrag eines Lebens in sozialer Verantwortung verpflichtet, was in diesem Projekt u.a. durch das Angebot verschiedener Bildungsbausteine zu relevanten Themen realisiert wurde. In Abbildung 1 wird die Operationalisierung anhand eines Richtungsziels beispielhaft dargestellt.

Abbildung 1: Operationalisierung des Richtungsziels „Empowerment / Lernen für die Freiheit“

| Richtungsziel: Empowerment / Lernen für die Freiheit | |
|--|---|
| <i>Exemplarische Handlungsziele</i> | <i>Exemplarischer Handlungsschritt</i> |
| Die Tagesstruktur und die Angebote orientieren sich soweit wie möglich an der Außenwelt. | Die TN haben die Möglichkeit, an gemeinsamen Mahlzeiten teilzunehmen und diese unter Aspekten der Gesundheitsförderung zuzubereiten. |
| Die TN haben die Möglichkeit, an Bildungsworkshops zu jugendspezifischen und anschlussfähigen Themen teilzunehmen. | Die TN haben die Möglichkeit, am Bildungsbaustein „Auseinandersetzung mit der eigenen Straftat“ teilzunehmen. |
| <i>Beispielhaft:</i> Die TN besuchen den Bildungsbaustein „Folgen von Straftaten“. | Die TN haben die Möglichkeit, über Sanktionen im Jugendstrafrecht informiert zu werden und die konkrete Bedeutung ihrer Folgen für das eigene Leben zu thematisieren. |

Die exemplarisch dargestellten Bildungsbausteine dienen den jungen Menschen dazu, sich zu jugendpädagogischen Themen zu informieren und ihre Anliegen einzubringen sowie zu diskutieren.

Diese Bausteine wurden entlang der oben erläuterten Prämissen der Jugendbildungsarbeit sowie des Konzepts der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben (vgl. u.a. Havighurst, 1972; Fend, 2005; Alsaker & Flammer, 2002) konzipiert. Insgesamt wurden sechs erarbeitet, deren Themen sowohl für die Entwicklung im Jugendalter relevant sind als auch dem gesetzlichen Auftrag und den Förderleitlinien des JGG bzw. der Jugendarrestvollzugsgesetze folgen (siehe Abbildung 2).

Für ein verträgliches Miteinander sieht die Bildungskonzeption die Formulierung von Verhaltensregeln gemeinsam mit den Teilnehmenden vor. Die Handhabung von Regeln und der Einsatz von Erziehungsmitteln folgen dabei dem Ansatz Geisslers, der eine breite Palette an ermutigenden und gegenwirkenden Maßnahmen formulierte (vgl. Geissler, 2006). Grundlegend ist dabei, dass Regeln zunächst vereinbart und kommuniziert werden müssen, um eingefordert werden zu können. Die „Einforderung“ von Regeln bzw. die Konsequenzen bei ihrer Nichteinhaltung können in unterschiedlicher Form gehandhabt werden, wobei hier die ermutigenden Mittel, wie das Lob oder die Bestätigung, den gegenwirkenden Mitteln, wie der Tadel oder die Disziplinierung, vorziehen sind. Diese proaktive Vorgehensweise ist auch Grundlage des im ebenfalls im

Projekt eingesetzten Konzepts der „Klassenführung“. Dieses geht davon aus, dass Regelübertretungen bzw. Störungen durch eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung und Formulierung/Aushandlung von Verhaltensregeln bereits im Vorfeld vermieden werden können (vgl. Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 255). So ist empirisch gut nachzuweisen, dass proaktive Strategien wie die Vorbereitung des Klassenraums/der Lernumgebung und das Schaffen eines positiven Klimas den reaktiven Strategien wie das Unterbinden von unangemessenen Verhaltensweisen überlegen sind (vgl. ebd., S. 257 f.).

Abbildung 2: Bildungsbauusteine

| Bildungsbauusteine (Auswahl) | Handlungsziele |
|---------------------------------|--|
| Beruf und Zukunft | <i>Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, an Bildungsworkshops zu jugendspezifischen Themen teilzunehmen, die der Anschlussfähigkeit dienen.</i> |
| Lebensführung und Finanzen | |
| Kreativität | <i>Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, an kreativen Angeboten teilzunehmen.</i> |
| Problemlöseverhalten | <i>Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, sich zukunftsgerichtet mit dem eigenen Problemlöseverhalten auseinanderzusetzen.</i> |
| Kriminalität | <i>Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, sich zukunftsgerichtet mit der Bearbeitung der Straftat auseinanderzusetzen.</i> |
| Politische Bildung | <i>Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit, sich selbst als partizipierendes Mitglied der Gesellschaft zu begreifen.</i> |

Auf verhaltenssteuernde Maßnahmen wie Verstärkersysteme wurde im vorliegenden Konzept verzichtet. Zwar ist bei ihrem Einsatz von einer geringen Störungsdichte auszugehen (vgl. Esser, 2008, S. 536). Grundsätzlich sollte zu Gunsten eines möglichst partizipativ ausgerichteten Programms, das die Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln der Teilnehmenden verfolgt, auf diese stark strukturierenden und die Mitarbeiterschaft bevollmächtigenden Maßnahmen verzichtet werden (siehe auch Müller, 2007, S. 211; Herzog, 2012, S. 188). Vielmehr werden dem Bildungskonzept die Annahmen der humanistischen Psychologie und Pädagogik nach Rogers zu Grunde gelegt. Es wird also davon ausgegangen, dass jeder Mensch einen konstruktiven Kern hat und jedes – auch abweichendes – Verhalten für den jeweiligen Menschen sinnstiftend ist (vgl. Rogers, 1978, S. 283). Daran geknüpft sind eine eingeforderte wertschätzende, professionelle Grundhaltung und eine ressourcenorientierte und liebevolle Begleitung der jungen Menschen während der Arrestzeit.

Einige wenige Verhaltensweisen, die mit dem zumindest zeitweiligen Ausschluss aus dem Projekt verbunden waren, mussten zur Sicherstellung eines lernförderlichen und gewaltfreien Lernraums im Vorfeld festgelegt werden. Hierzu zählen die verbale Beleidigung oder ausgesprochene Drohungen gegenüber Mitarbeitenden oder Teilnehmen-

den sowie körperliche Übergriffe. Letzteres sollte im Sinne einer „Zero-Tolerance“-Grenze mit dem sofortigen Projektausschluss verbunden sein.

4.2 Tagesstruktur

Das Curriculum wurde in eine Tagesstruktur eingebettet, die sich auf vier Tage à jeweils 14 Stunden erstreckt. Dazu sollte der reguläre institutionelle Alltag für die teilnehmenden jungen Menschen weitgehend aufgebrochen werden und diese – gemäß dem Richtungsziel „Partizipative Strukturen schaffen“ – in anstehende Planungs- und Entscheidungsprozesse mit eingebunden werden. Im Gegensatz zur Einzelunterbringung sollten die Lernarrangements im Gruppenverband gestaltet werden, um soziales Lernen zu fördern. Die Gruppe sollte aus etwa acht bis zehn Teilnehmenden bestehen, was auch in der einschlägigen Literatur als ideale Gruppengröße angesehen wird (vgl. Nagl, 2000, S. 143).

Abbildung 3: Beispielhafte Tagesstruktur für ein Bildungsprogramm im Jugendarrest

| Beispielhafte Tagesstruktur | |
|------------------------------------|--|
| <i>Zeit</i> | <i>Programmpunkt</i> |
| 06:30 | Wecken; gemeinschaftliches Zubereiten des Frühstücks; Angebot zu duschen |
| 07:30 | Frühstück mit Morgenrunde |
| 08:30 | Bildungsworkshop I |
| 11:30 | Mittagessen (Abwicklung durch die Anstalt) |
| 12:30 | Bildungsworkshop II |
| 15:30 | Freizeit, Angebot zu duschen |
| 19:30 | Abendessen |
| 20:00 | Nachrichten / Tagesschau |
| 20:30 | Tagesabschluss |

Neben den täglichen Bildungsbausteinen wurden Elemente der Freizeit- und Alltagsgestaltung implementiert. So sollten die jungen Menschen täglich die Gelegenheit haben, sich in ihrer freien Zeit zurückzuziehen bzw. einem Angebot ihrer Wahl nachzugehen.⁶ Zudem sollten die Mahlzeiten gemeinsam mit den Mitarbeitenden zubereitet und eingenommen werden. Dies dient der Alltagsstrukturierung, der Lebensweltorientierung, der ungezwungenen Kommunikation und dem Beziehungsaufbau sowie der Gesundheitsförderung im Sinne einer angemessenen Ernährungsweise, wie sie u.a. § 24 Abs. 2 JAVollzG SH vorsieht.

6 Diese bestehen u.a. in sportlichen Aktivitäten, Basteln, Entspannungsübungen, Film anschauen etc.

ORIGINALBEITRÄGE

Abbildung 4: Projektablauf

| Tag | Inhaltliche Schwerpunkte |
|-------|---|
| Tag 1 | <i>Kennenlernen und Auswahl der Teilnehmenden:</i> Vorstellung des Projekts; freiwillige Entscheidung über die Teilnahme; gemeinsames Aushandeln verbindlicher Regeln der Zusammenarbeit, Anbahnung eines lernförderlichen Gruppenklimas und Arbeitsbeziehung |
| Tag 2 | <i>Diagnose- und Arbeitsphase:</i> Morgen- und Abendrunde, gemeinsame Mahlzeiten; Einzelgespräche zur Klärung der Lebenssituation und Erarbeitung von Nachsorgeperspektiven (durchgeführt von „Maßstab e.V.“); Bildungsbausteine und Freizeitangebot |
| Tag 3 | <i>Arbeitsphase:</i> Morgen- und Abendrunde, gemeinsame Mahlzeiten; Bildungsbausteine und Freizeitangebot |
| Tag 4 | <i>Arbeits- und Abschlussphase:</i> siehe Tag 3; Verabschiedung im Rahmen eines gemeinsamen Abendessens und Verteilung von Teilnahmezertifikaten |

Als ein Element der Außenweltorientierung und als bildender Beitrag war geplant, jeden Abend gemeinsam die Nachrichten anzuschauen – eine entsprechende gesetzliche Regelungen findet sich z.B. in § 7 Abs. 3 JAVollzG NRW („Zugang zu tagesaktuellen Informationen“). Um das am Tag Erlebte reflektieren und verarbeiten zu können sowie den Teilnehmenden und Mitarbeitenden Rückmeldung zu ihrem Verhalten zu geben, sollte jeden Abend eine kurze Abschlussrunde stattfinden. Ebenso war für jeden Morgen eine Morgenrunde geplant, innerhalb derer das Tagesprogramm vorgestellt bzw. mit den jungen Menschen abgestimmt wird und weitere inhaltliche sowie organisatorische Punkte die Tagesstruktur betreffend geklärt werden können. In Abbildung 3 werden die genannten Elemente in einer beispielhaften Tages- und Zeitstruktur dargestellt.

Eine große Herausforderung bestand darin, für vier Projekttage einen pädagogisch konsistenten „Spannungsbogen“ mit einer Auswahl- und Kennenlernphase, einer Diagnose- und Arbeitsphase und einer Abschlussphase zu arrangieren. Abbildung 4 zeigt die Verteilung dieser Aufgaben und Anliegen auf die einzelnen Tage.

4.3 Durchführung

Das Projekt wurde an vier Tagen im März 2015 in einer nordrhein-westfälischen Arrestanstalt durchgeführt, die Freizeit-, Kurz- und Dauerarrest an jungen Männern vollstreckt. Im Vorfeld lud die Arrestanstalt 25 junge Arrestierte aus der Stadt Köln, um sicherzustellen, dass an dem Projekt ausschließlich junge Männer aus dieser Region teilnahmen. Somit konnte im Sinne der Ausrichtung des Vorhabens an ethischen Grundprinzipien der empirischen Sozialforschung (vgl. Atteslander, 2008, S. 97 ff.) die Nachbegleitung der Projektteilnehmenden durch den in Köln verorteten Verein „Maßstab e.V.“ sichergestellt werden.

Am ersten Tag erschienen zwölf zu Dauerarrest verurteilte junge Männer zum Projektauftakt. Nach gemeinsamen erlebnispädagogischen Übungen und einem Mittagessen konnten diese sich eigenständig für oder gegen die verbindliche Projektteilnahme

entscheiden. Da alle zwölf jungen Männer für das Projekt geeignet waren (keine akute Drogenabhängigkeit oder Suizidgefahr) und sich für die Teilnahme entschieden, wurde diese Gruppengröße von den Projektverantwortlichen als noch tragfähig beschieden, so dass die Projektgruppe aus zwölf Teilnehmern bestand. Bei den Mitarbeitenden („Teamern“) waren drei Personen schlüsselberechtigt⁷, so dass die Tagesgestaltung mit dem Aufschluss um 06:30 Uhr beginnen konnte. Wie geplant, verblieben die Teilnehmer den gesamten Tag in der Projektgruppe und waren somit abgekoppelt vom üblichen Anstaltsalltag. Lediglich das Mittagessen wurde durch die Arrestanstalt abgewickelt.

Es wurde in Früh- und Spätschicht mit gleich starker personeller Besetzung gearbeitet, so dass sich je folgende Besetzung ergab: drei pädagogisch arbeitende Teamer_innen (zwei Projektverantwortliche und ein_e Studierende_r), ein_e Dozierende_r für den Bildungsbaustein, ein_e Studierende_r zur Durchführung der Beobachtungen (siehe unten) und am zweiten Tag zusätzlich ein Mitarbeiter und eine Praktikantin des Maßstab e.V. zur Durchführung der Einzelgespräche.

Für die verschiedenen Angebote konnten ein großer Freizeitraum, ein kleiner PC-Raum, ein Büro, die Küche sowie das Außengelände der Arrestanstalt genutzt werden.

4.4 Formative Evaluation

Das hier beschriebene Pilotprojekt wurde mittels formativer Begleitforschung hinsichtlich der Machbarkeit eines umfassenden (kurzzeit-)pädagogischen Bildungscurriculums evaluiert.⁸

Für die Erhebung der Passung und Implementation der einzelnen Bildungsbausteine, des pädagogischen Gesamtarrangements und der Einhaltung der oben genannten Richtungsziele wurde ein sogenanntes „Mix Methods Design“ angelegt (vgl. Kuckartz, 2014). Mit Hilfe eines solchen multimodalen Designs kann die Praktikabilität eines pädagogischen Programms oder Konzeptes überprüft werden, was auch hier das primäre Anliegen darstellte. Auf dieser Grundlage sollen die konzeptionellen Stärken und Schwachstellen identifiziert und für die Weiterentwicklung des vorliegenden Curriculums nutzbar gemacht werden. Die dazu notwendigen Daten wurden auf der Basis von teilnehmenden und teilsystematischen Beobachtungen sowie halbstandardisierten Fragebögen erhoben.

Zur Überprüfung des Vorgehens und Verhaltens der anleitenden Teamer_innen und Dozierenden⁹ bzw. zur zeitlichen und organisatorischen Passung der Tagesstruktur¹⁰

⁷ D.h. sie waren sicherheitsüberprüft und somit berechtigt, einen Schlüssel der Anstalt zu erhalten, so dass Unabhängigkeit von den Mitarbeitenden der Anstalt bestand.

⁸ Eine detaillierte Beschreibung des Forschungsdesigns und der Erhebungsinstrumente sowie die Vorstellung der Datenanalyse können hier aus Platzgründen nicht erfolgen. Ein entsprechender und ausführlicher Forschungsbericht ist in Arbeit.

⁹ U.a. Störungsintervention, Teilnehmerorientierung etc.

¹⁰ U.a. Identifikation von Leerläufen, Schwierigkeiten und zeitlichen Unpässlichkeiten etc.

wurde eine prozessbegleitende, explorativ-formative teilnehmende Beobachtung¹¹ gewählt, die sich gut zur (Weiter-)Entwicklung und Implementierung neuer Konzepte eignet (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 109 ff; Soellner, 2010, S. 237). Die aus der Beobachtung gewonnenen Materialien wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) genauer untersucht. Gleichzeitig wurde die Sicht der Arrestierten und Mitarbeitenden auf die einzelnen Tage, Bildungsbausteine deren Inhalte und Ziele unmittelbar im Anschluss an jeden einzelnen Programmpunkt mittels Fragebögen erfasst¹². Diese wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS ausgewertet.

4.5 Erste Ergebnisse

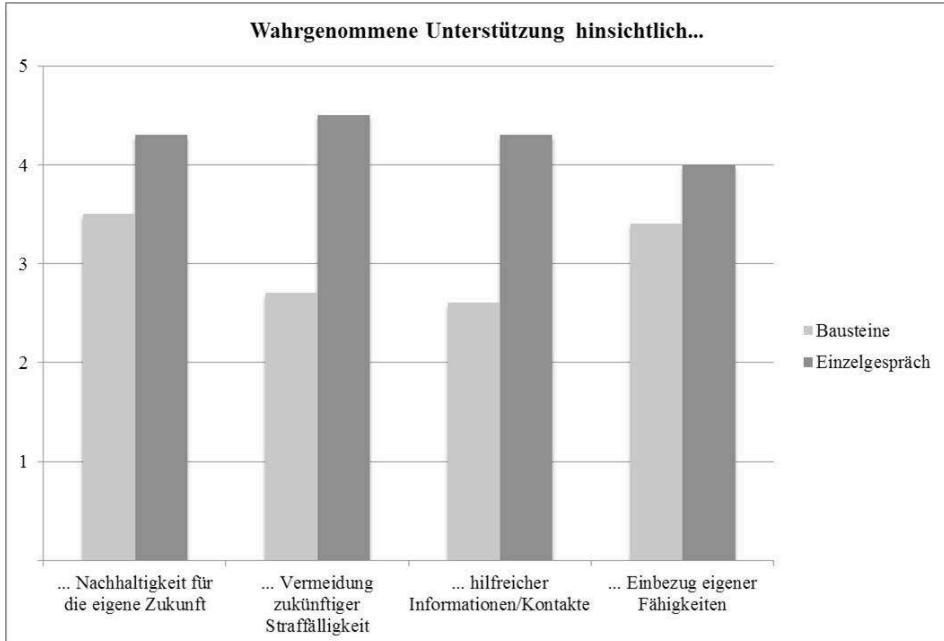
Die eingehende Analyse des vorliegenden Datenmaterials ist zwar noch nicht abgeschlossen, dennoch kann die grundlegende Frage, ob ein Konzept der Jugendbildungsarbeit im Jugendarrest – ohne den Einsatz verhaltenssteuernder Elemente – realisierbar ist, positiv beantwortet werden. Im hier beschriebenen Pilotprojekt wurde mit zwölf jungen Menschen, die z.T. nicht mehr als beschulbar gelten, 14 Stunden am Tag gearbeitet, davon allein je sechs Stunden in konzentrierter Bildungsarbeit. Größere Störungen, die auf abweichendes Regelverhalten der Teilnehmenden zurückzuführen wären, entstanden nicht. Zwar wurde insbesondere in den eher unterrichtsorientierter Bausteinen wie „Kriminalität“ oder „Politische Bildung“ eine relativ hohe Störungsdichte in den Bereichen Laustärke, Diskussionskultur und Ablenkung durch Seitengespräche oder Arbeitsmaterial verzeichnet. Hier ist aber Gelassenheit angezeigt, da Prinzipien des „Guten Unterrichts“ (vgl. Helmke, 2015) und der Klassenführung, die solchen Störungen präventiv entgegenwirken und der Sicherstellung erhöhter Lernzeit dienen, mit Lerngruppen zunächst eingeübt und so etabliert werden müssen. Zudem handelte es sich bei den zwölf Teilnehmenden um eine sehr heterogene Lerngruppe, was u.a. Alter/Reife und Vorwissen bzw. Bildungsstand betrifft. Vor diesem Hintergrund und der von einem Teil der Gruppe immer wieder geäußerten Schulmüdigkeit ist das freiwillige Verbleiben in den Bildungseinheiten und die fast durchgängig gezeigte Bereitschaft, an den dort gemachten Lernangeboten aktiv teilzunehmen, als pädagogischer Erfolg zu werten.

Als weiteres zentrales Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die Rahmenbedingungen, die eine totale Institution wie der Jugendarrest bietet, trotz aller Bemühungen hinderlich für die pädagogische Arbeit sind. Allen voran sind hier die verschlossenen Türen, eine durchaus skeptische Mitarbeiterschaft und für Bildungsarbeit wenig geeignete Räumlichkeiten – bezogen auf die Akustik, Ausstattung, Größe und Anzahl – zu nennen. Durch ungünstige baulich bedingte Gegebenheiten waren Gruppendifiskussionen moderater Lautstärke ausreichend, um die gewünschte, anstaltsinterne „Hausruhe“ nachhaltig zu stören.

11 Als Erhebungsmethode wurde auf Grund von pragmatischen und ethischen Erwägungen die offene, teilnehmende Beobachtung gewählt.

12 U.a. Wohlbefinden, Gruppenklima, Umgang mit anderen Teilnehmern.

*Abbildung 5: Wahrnehmung des Grades der Befähigung/„Empowerment“
(1=sehr gering; 5=sehr hoch)*



Weiterhin ist festzuhalten, dass die Sozialform „Gruppe“ für den überwiegenden Teil der Teilnehmenden eine Herausforderung und eine nicht immer passende Sozialform darstellt. So wurde von einzelnen Teilnehmern immer wieder geäußert, dass die Gruppe sie belaste und sie die Arbeit in Kleinstgruppen vorzögen. Zudem wurden die Einzelgespräche von den Teilnehmenden durchgehend als gewinnbringender bezüglich der Klärung der eigenen Lebensverhältnisse eingeschätzt (siehe auch Abbildung 5). Hier sind aber die Unmittelbarkeit des Angebots, mögliche Sympathieeffekte bezüglich der Mitarbeitenden, die Form (Unterricht versus Beratungsgespräch) und das Arrangement des Angebots (Schonraum Einzelgespräch versus sozialen Druck erzeugende Gruppendynamik) zu berücksichtigen. Bedenklich ist allerdings, dass sich bereits innerhalb der vier Projekttage leichte subkulturelle Verhaltensweisen bei den Teilnehmenden abzeichneten. Dies zeigte sich u.a. in wiederholt geäußerter verbaler Ablehnung gegenüber bestimmten Gruppenmitgliedern, die nicht auf das Projekt zurückzuführen und die mit dem sozialen Rückzug einzelner Teilnehmer verbunden waren. Diese Beobachtungen lassen darauf schließen, dass die Gegebenheiten totaler Institutionen die längerfristige stationäre Erziehungsarbeit erheblich erschweren können.

Bezüglich des oben intensiver besprochenen Richtungsziels „Empowerment/Lernen für die Freiheit“ zeigen sich in den Fragebögen an die Teilnehmer ambivalente Ergebnisse. Wie in Abbildung 5 dargestellt, erleben sie die Bildungsangebote und die Einzel-

gespräche grundsätzlich als Beitrag zu ihrem Empowerment. Je unmittelbarer die Angebote auf ihr straffälliges Verhalten und ihre Lebensprobleme bezogen sind, desto höher wird dieser eingeschätzt. Wie oben bereits erwähnt, wurden abstraktere Inhalte, die sich auf politische Bildung, demokratische Strukturen oder ethisch-moralische Fragestellungen bezogen, eher als überfordernd bewertet.

Ein erfreulicher „Nebeneffekt“ der Projektdurchführung ist, dass sich aktuell – also sieben Monate nach der Durchführung – noch acht der zwölf jungen Menschen in der Weiterbegleitungsbetreuung von Maßstab e.V. befinden.

5. Diskussion und Ausblick

Die vorläufigen Ergebnisse der formativen Evaluation legen nahe, dass das Vorhaben, den Jugendarrest zeitweise als Ort der Jugendbildung zu gestalten, grundsätzlich gelungen ist. Deutlich wurden aber auch Optimierungsbedarfe für die Weiterentwicklung des Bildungskonzepts. So sollten die Elemente der Klassenführung bzw. die Lernarrangements der Bildungsbauusteine unter dem Aspekt der Störungsprävention überdacht werden. Angesprochen sind hier insbesondere die Reibungslosigkeit bei inhaltlichen Übergängen und Wechseln der Sozialform sowie der Umgang mit Störungen. Das teilweise hohe Störungsniveau während der Bildungsbauusteine lässt aber auch den Schluss zu, dass die kurzzeitpädagogische Arbeit mit einer sehr heterogenen und in ihrem Verhalten herausfordernden Gruppe eine enorme pädagogische Aufgabe darstellt. Hier braucht es Mitarbeitende, die über eine hohe pädagogische Fachexpertise verfügen und eine professionelle Haltung mitbringen. Es ist fraglich, ob die Ausbildung des Allgemeinen Vollzugsdienstes (AVD) – die Hauptakteur_innen im Jugendarrest – eine solche Qualifizierung hervorbringt. Der Logik der Jugendbildungsarbeit folgend, müsste auch die Frage gestellt werden, ob es in einer Bildungseinrichtung überhaupt einer solchen Berufsgruppe bedarf oder ob hier nicht Erzieher_innen und Pädagog_innen das geeigneteren Personal wären – ohne diejenigen im AVD, die pädagogisch hervorragend arbeiten, dabei vergessen zu wollen.

Das teilweise hohe Störungsniveau ist zudem auch Ergebnis der Räumlichkeiten der Einrichtung. Es bleibt festzuhalten, dass für ernsthafte pädagogische Bemühungen eine ausreichende Anzahl an Räumen vorhanden sein müssen, die angemessen ausgestattet sind – mindestens mit einer Tafel/Whiteboard, Magnetleiste/-wand, Beamer, PC und Moderationskoffer –, eine gedämpfte Akustik aufweisen und die keine „Doppelfunktion“ haben, so dass Arbeitsmaterialien und Sitzordnungen über Pausen hinweg liegen gelassen werden bzw. bestehen bleiben können.

Die konzipierten Bildungsbauusteine konnten die in sie gesetzten Ziele insgesamt erfüllen. Dennoch gilt es kritisch zu hinterfragen, wie solche Bildungsangebote noch weniger mittelschichtsbezogen und stärker lebensweltorientiert ausgestaltet werden können, so dass sich ihr Mehrwert für die Teilnehmenden besser erschließt. Andererseits ist auch abzuwägen, ob Bildungsangebote stets einen unmittelbaren Nutzen aufweisen müssen (siehe auch von Hentig, 2004). Wünschenswert im Sinne einer „subjektorien-

tierten (Jugend-)Bildung“, wie sie oben in Anlehnung an Scherr (1997) dargestellt wurde, wäre aber die zukünftige gemeinsame Auswahl und Konzeption von Bildungsthemen mit den adressierten jungen Menschen.

In einer Weiterbearbeitung des vorgestellten Bildungskonzepts muss zudem vermehrt auf einen Wechsel der Sozialformen geachtet werden, um einen größeren individuellen Schonraum in Form von Rückzugsmöglichkeiten, Einzelmaßnahmen und reflektierenden -gesprächen etc. zu gewährleisten. Es zeigte sich auch, dass die Arbeit mit einer Gruppengröße von zwölf Teilnehmenden zwar prinzipiell machbar ist, der größere Lerngewinn und ein besseres Gruppenklima aber bei einer idealen Gruppengröße von acht bis maximal zehn jungen Menschen liegt. Ebenso müsste die Konzeption und Evaluation bezüglich der Gestaltung der freien Zeit überarbeitet werden. Wie so oft lief diese im Pilotprojekt etwas „stiefkindlich“ nebenher, so dass ihr zukünftig verstärkt Beachtung beizumessen ist.

Bisher konnten nur junge Menschen, die zu Dauerarrest verurteilt wurden, erreicht werden. Da das hier vorgestellte Konzept unter der Maßgabe der kurzzeitpädagogischen Arbeit realisiert wurde, könnten zumindest die Bildungsbausteine zukünftig auch im Bereich des Freizeit- und Kurzzeitarrestvollzugs eingesetzt werden. Zentral wäre hierbei, die vordringlichen Bedarfe der jungen Menschen im Vorfeld – ggf. im Rahmen eines ambulanten Vorgesprächs – zu ermitteln und den Fokus auf die Kontaktanbahnung mit nachbegleitenden Einrichtungen wie der Jugendberufshilfe, der Schuldenberatung etc. zu legen.

Es gilt zudem, weitere Bildungsbausteine zu jugend- und entwicklungsrelevanten Themen wie Sexualität und Partnerschaft, Identität und Zukunftspläne, Risiken und Verlockungen etc. zu erarbeiten. Dies könnte u.a. im Rahmen einer „Zukunftswerkstatt“ mit Teilnehmenden in einem nächsten Projekt umgesetzt werden.

Ein zweites Pilotprojekt ist bereits für das erste Halbjahr 2016 geplant. Vorher gilt es, den Forschungsbericht abzuschließen, um die Ergebnisse der formativen Evaluation aus der ersten Pilotphase bei diesem Vorhaben berücksichtigen zu können. Das zweite Pilotprojekt soll ebenfalls in einer Jugendarrestanstalt stattfinden. Entsprechende Zusagen aus anderen Bundesländern liegen bereits vor. Um die Rahmenbedingungen einer totalen Institution aufzubrechen und den Projektort näher an mögliche Fördereinrichtungen und die Sozialräume der jungen Menschen heranzubringen, ist mittelfristig geplant, das Projekt teilstationär in Räumlichkeiten außerhalb des Jugendarrests durchzuführen. Dies würde bedeuten, dass die Teilnehmenden tagsüber im Projekt verweilen, zur Übernachtung aber nach Hause fahren. Ein besonderer Fokus ist zukünftig auch auf die Arbeit mit jungen Frauen, die zu Jugendarrest verurteilt wurden, zu legen. Die hier durchaus anders gelagerten Hilfebedarfe erfordern ein teilweise modifiziertes pädagogisches Konzept, das noch zu erarbeiten ist.

Der Jugendarrest kann ein Ort der Jugendbildung sein – diese Schlussfolgerung darf hier gezogen werden. Dennoch ist die Einrichtung des Jugendarrests für Bildungsarbeit hinderlicher als die z.T. herausfordernden Lebenssituationen oder Verhaltensweisen der jungen Menschen. Ein anderer Ort, ein anderes Konzept und eine veränderte professionelle Haltung sind in der Lage, diesen Umstand zu Gunsten der jungen Men-

ORIGINALBEITRÄGE

schen zu ändern. Diese Erkenntnisse dürften es Wert sein, eine inhaltliche und strukturelle Neuausrichtung des Jugendarrests ernsthaft zu überdenken.

Literatur

- Alsaker, A. & Flammer, F.D. (2002). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern: Huber.
- Atteslander, P. (2008). Methoden der empirischen Sozialforschung (12. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Aurin, K. (1989). Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [Zugriff am 15.10.2015].
- Brezinka, W. (1977). Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft (3. verb. Aufl.) München: Ernst Reinhardt.
- Brezinka, W. (1995). Erziehungsziele. Erziehungsmittel. Erziehungserfolg (3. neubearb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bihs, A. (2013). Grundlegung, Bestandsaufnahme und pädagogische Weiterentwicklung des Jugendarrests in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung des Jugendarrestvollzugs in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/5322/> [Zugriff am 27.10.2015].
- Bihs, A. (2014 a). Annäherungen an eine Didaktik des Jugendarrests. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (Forum Strafvollzug), 63 (5), 326-333.
- Bihs, A. (2014 b). Überlegungen zu einem Jugendarrest in freien Formen. In: Jugendhilfe, 51 (5), 341-349.
- Bihs, A. (2015). Jugendarrest als Ort der Jugendbildung. In: DVJJ (Hrsg.), Jugend ohne Rettungsschirm. Herausforderungen annehmen! Dokumentation des 29. Deutschen Jugendgerichtstage vom 14.-17. September 2013 in Nürnberg (S. 109-127). Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg.
- Bihs, A. & Walkenhorst, P. (2009). Jugendarrest als Jugendbildungsstätte? In Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 20 (1), 11-21.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den elften Kinder- und Jugendbericht & AGJ (2002). Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zu den Voraussetzungen für eine bildungspolitische Wende. In Neue Praxis, 32(4), 317-320.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013). Sozialbericht 2013. Verfügbar unter: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/sozialbericht-2013.pdf;jsessionid=32A97B17658A609E7C3EE437433B5FF4?__blob=publicationFile&v=2 [Zugriff am 15.10.2015].

Degener, T. (2009). Die neue UN-Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive der Disability Studies. In: *Behindertenpädagogik*, 48 (3), 263-283.

Delmas, N. & Scherr, A. (2005). Bildungspotenziale der Jugendarbeit. Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie. In *deutsche jugend*, 53 (3), 105-109.

Esser, G. (2008). Verhaltenstherapie. In: Esser, G. (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen* (3. aktual. Aufl., S. 517-539). Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Franzen, R. (2014). Gehört der Arrest geschlossen? Warum und wie der Vollzug des Jugendarrests neu gedacht werden sollte – ein Vorschlag zu einer verfassungskonformen Neukonzipierung. In *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 25 (2), 114-120.

Geissler, E. (2006). *Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*. Würzburg: Ergon.

Giesecke, H. (2010). Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns (10. Aufl.). Weinheim: Juventa.

Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Grunert, C. (2015). Außerschulische Bildung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. überarb. Aufl., S. 165-178). Wiesbaden: Springer Verlag.

Havighurst, R.J. (1972). *Developmental Tasks in Education*. New York: Mc Kay.

Heinz, W. (2014). Jugendarrest im Kontext freiheitsentziehender Sanktionen. In *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 25 (2), 97-107.

Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (6. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung-Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl, (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255-279). Stuttgart: Kohlhammer.

Herzog, W. (2012). Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 202-219.

Hiller, G.G. (2007 a). Bildung für Kellerkinder. In Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 76 (1), 4-9.

Hiller, G.G. (2007 b). „Resilienz“ – für die pädagogische Arbeit mit Risikojugendlichen und mit jungen Erwachsenen inbrisanten Lebenslagen ein fragwürdiges, ja gefährliches Konzept? In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Resilienz und Risiko (2. Aufl., S. 266-278). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland-Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). Verfügbar unter: <http://edoc.rki.de/oa/articles/re9wG5xBftbdM/PDF/23snHyPgg8sPo.pdf> [Zugriff am 15.10.2015].

Höynck, T. (2014). Der Jugendarrest – mehr als nur Detailfragen! Einige Überlegungen zum Schwerpunktthema. In Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 25 (2), 140-141.

Hohenstein, W. (2004). Bildungsaufgaben der Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage jugendlicher Entwicklungsaufgaben. In B. Sturzenhecker & W. Lindner (Hrsg.), Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis (S. 15-33). Weinheim: Juventa.

Holz, G., Laubstein, C. & Sthamer, E. (2013). Armut(sfolgen) bei Kindern und Jugendlichen. Ein Plädoyer zur Neuausrichtung (nicht nur) der Jugendhilfe. In unsere Jugend, 65 (3), 98-111.

Jehle, J.-M., Albrecht, H.-J., Hohmann-Fricke, S. & Tetal, C. (2010). Legalbewährung nach strafrechtlichen Sanktionen. Eine bundesweite Rückfalluntersuchung 2004 bis 2007. Mönchengladbach: Forum Verlag.

Kolberg, J. & Wetzel, P. (2012). Jugendarrestvollzug: Ungesund, unwirksam und ungesetzlich? – Reformbedarf, Reformansätze und Regelungsvorschläge. Praxis der Rechtspsychologie, 22 (1), 113-145.

Koring, B. (1992). Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.

Laubenthal, K., Baier, H. & Nestler, N. (2010). Jugendstrafrecht. 2. Aufl. Berlin: Springer.

Lüttringhaus, M. & Streich, A. (2007). Zielvereinbarungen in der Sozialen Arbeit: Wo kein Wille ist, ist auch kein Weg! In S. Gillich (Hrsg.). Nachbarschaften und Stadtteil im Umbruch (S. 135-149). Gelnhausen: Triga.

Lukas, T. (2011). Kriminalisierung als Diskriminierung. In Sozial Extra, 35 (11), 43-47.

- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse (11. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Menck, P. (1998). Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth: Auer.
- Meyer, M. (2013). Teilhabechancen aus gesellschaftskritischer und gerechtigkeitstheoretischer Perspektive. In B. Herz (Hrsg.), Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen (S. 104-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, B. (2006). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit als Legitimationsstrategie. In deutsche jugend, 54 (%), 295-302.
- Müller, T. (2007). Lernende Gehirne. Anthropologische und pädagogische Implikationen neurobiologischer Forschungspraxis. In Zeitschrift für Pädagogik, 52. Beiheft, 53, 202-219.
- Nagl, E. (2000). Pädagogische Jugendarbeit. Was leistet Jugendgruppenarbeit für Jugendliche? Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (2001). Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Permien, H. (2010). Erziehung zur Freiheit durch Freiheitsentzug= Zentrale Ergebnisse der DJI_Studie „Effekte freiheitsentziehender Maßnahmen der Jugendhilfe“. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Preiser, S. (2009). Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht (2.Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Pütz, E. (2011). Jugendarrest. Die Praxis. In Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe, 60(2), 83-85.
- Rauschenbach, T. (2005). Krisensemantiken: Soziale Arbeit- die fehlende Seite der Bildung. In Neue Praxis, 35 (3), 231-237.
- Reichenbach, R. (2011). Erziehung. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Redtke & W. Thole (Hrsg.), Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen (S. 20-27). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogers, C. (1978). Die Kraft des Guten: Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München: Kindler.
- Speck, O. (1996). Erziehung und Achtem vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München: Reinhardt Verlag.
- Stein, R. (2015). Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (S. 216-229). Stuttgart: Kohlhammer.

- Scherr, A. (1997). Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendarbeit (S. 50-70). Verfügbar unter <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/sozio/scherr/SubjektorientierteJugendarbeit.pdf> [Zugriff am 19.10.2015].
- Scherr, A. (2002). Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: R. Münchmeier, H.-U. Otto & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben (S. 93-106). Opladen: Leske und Budrich.
- Schmocker, B. (2012). Berufsethik im Zwangskontext: Wie viel Zwang ist legitim? In Hochschule Luzern (Hrsg.), Werkstattheft Soziale Arbeit mit Pflichtklientinnen und Pflichtklienten. Theoretische Positionen – methodische Beiträge – neue Perspektiven (S. 42-51). Verfügbar unter: http://www.hslu.ch/download/s/interact/werkstatthefte/120902_werkstattheft_plichtklientschaft.pdf [Zugriff am 15.10.2015].
- Schumann, K.F. (2014). Der Jugendarrest – (Zucht)Mittel zu jedem Zweck? Kommentar des Autors nach 28 Jahren. In Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 25 (2), 148-151.
- Schwegler, K. (1999). Dauerarrest als Erziehungsmitel für junge Straftäter. Eine empirische Untersuchung über den Dauerarrest in der Jugendarrestanstalt Nürnberg vom 10. Februar bis 28. Mai 1997. München: Fink.
- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014). Annäherungen an das Konzept ‚Professionelle pädagogische Haltung‘: Ausgewählte empirische und theoretische Zugänge. In C. Schwer & C. Soldbücher, (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff (S. 47-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soellner, Renate (2010). Modelle der Evaluation. In: H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation (S. 233-243). Göttingen: Hogrefe,
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Vom beruflichen Doppelmandat zum professionellen Trippelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Sozialer Arbeit. In: Zeitschrift für Sozialarbeit in Österreich, 43 (2), 8-17.
- Steindorf, G. (2000). Grundbegriffe des Lehrens und Lernens (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturzenhecker, B. (2003 a). Jugendarbeit ist außerschulische Bildung. In deutsche jugend, 51 (7/8), 300-307.
- Sturzenhecker, B. (2003 b). Zum Bildungsanspruch von Jugendarbeit. Mitteilungen LJA WL 153/2003. Verfügbar unter: https://www.lwl.org/lja-download/datei-download/Service/zarchiv/mitteilungen/m153/1048159600_4/Sturzenhecker_Zum_Bildungsanspruch_von_Jugendarbeit.pdf [Zugriff am 15.10.2015].
- Thalmann, D. (2011). Kritische Anmerkungen zum Jugendarrest und seiner praktischen Umsetzung. In Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe, 60 (2), 79-83.

- Trenczek, T. (2003). Die Mitwirkung der Jugendhilfe im Strafverfahren. Konzeption und Praxis der Jugendgerichtshilfe. Weinheim: Juventa.
- von Hentig, H. (2004). Bildung. Ein Essay (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- von Spiegel, H. (2004). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München: Reinhardt.
- Walkenhorst, P. (2004). Leben in der „Schwierigen Freiheit“: Skizzen zum eigentlichen Fluchtpunkt pädagogischer Arbeit im Jugendstrafvollzug (Teil 2). In Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 15 (4), 416-425.
- Walkenhorst, P. (2014). Perspektiven pädagogischen Handelns im Jugendstrafvollzug in freien Formen. In: D. Rössner & R. Wulf (Hrsg.), Wahr.Haft.Leben. 10 Jahre Jugendstrafvollzug in freien Formen (S. 27-42). Tübingen.
- Walter, M. (2012). Stellungnahme zum Gesetzentwurf der Landesregierung. Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 16/746. Gesetz zur Regelung des Jugendarrestvollzuges in Nordrhein-Westfalen. JAVollzG NRW. Stn. 16/225.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (2011). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (12. Aufl.). Bern: Huber.
- Weiß, H. (2009). Armut und soziale Benachteiligung: Bedingungen einer kontextorientierten Sonderpädagogik. In: G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), Handbuch schulische Sonderpädagogik (S. 85-91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wulf, R. (1989). Jugendarrest als Trainingszentrum für soziales Verhalten. Forum Strafvollzug. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe, 38 (2), 93-102.
- Wulf, R. (2010). Diskussionsentwurf für ein Gesetz über stationäres soziales Training („Jugendarrestvollzugsgesetz“). Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 21 (2), 191-196.

Korrespondenzadresse:

Dr. Anne Bihs
Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Erziehungshilfe und Soziale Arbeit
Klosterstr. 79 c
50931 Köln

Lisa Schneider (Sonderschullehrerin)
TU Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Soziale und Emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund

BA Jan Tölle
Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Erziehungshilfe und Soziale Arbeit
Klosterstr. 79 c
50931 Köln

Rainer Zimmermann (Sonderschullehrer)
Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation
Erziehungshilfe und Soziale Arbeit
Klosterstr. 79 c
50931 Köln