

Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland: eine empirische Untersuchung

Reinheckel, Susann

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reinheckel, S. (2013). *Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland: eine empirische Untersuchung*. Berlin. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-349418>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen
im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland
– eine empirische Untersuchung

Forschungsbericht
von
Dipl.-Päd. Susann Reinheckel

Berlin, den 29. Juli 2013

Für all jene,
die auch in der Schule versagt haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
2. Forschungsstand und Theorie.....	11
2.1 Folgen von Geringqualifikation.....	13
2.1.1 Nachteile für das Individuum.....	13
2.1.2 Nachteile für die Gesellschaft.....	15
2.2 Ursachen von Geringqualifikation.....	18
2.2.1 Multifaktorielle Ansätze.....	19
2.2.2 Pädagogische Perspektive.....	21
2.2.3 Psychologische Perspektive.....	27
2.2.4 Soziologische Perspektive.....	35
2.2.5 Interdisziplinäre Perspektive.....	63
2.3 Handlungsmöglichkeiten bei Geringqualifikation.....	66
2.3.1 Schlussfolgerungen aus Ursachen und Folgen.....	66
2.3.2 Schulische Einrichtungen im Jugendstrafvollzug der BRD.....	81
3. Methode.....	101
3.1 Ziel und Art der empirischen Untersuchung.....	101
3.2 Konstruktion der Messinstrumente.....	103
3.2.1 Aufbau der Fragebögen.....	104
3.2.2 Maßnahmen zur Erhöhung der Rücklaufquote.....	106
3.2.3 Pretesting.....	108
3.3 Erhebung und Erfassung der Daten.....	112
3.4 Beschreibung der Stichprobe.....	117
3.5 Aufbereitung und Auswertung der Daten.....	130

4.	Ergebnisse.....	132
4.1	Bildungsstand junger männlicher deutscher Strafgefangener.....	132
4.1.1	Schulart.....	133
4.1.2	Schulabschluss.....	135
4.1.3	Berufsabschluss.....	138
4.1.4	Geringqualifikation.....	140
4.2	Erklärungen zur Geringqualifikation bei jungen Gefangenen.....	142
4.3	Die 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug der BRD...	150
4.3.1	Rechtliche Vorgaben und Trägerschaft.....	150
4.3.2	Zweck.....	154
4.3.3	Schulabschlussbezogene Bildungsangebote.....	161
4.3.4	Personelle Ausstattung.....	172
4.3.5	Unterrichtsorganisation.....	176
4.3.6	Verbesserungsvorschläge.....	181
5.	Diskussion.....	185
5.1	Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand.....	185
5.2	Interpretation der Ergebnisse.....	192
5.3	Grenzen und Möglichkeiten der vorliegenden Studie.....	196
6.	Ausblick.....	198
	Literatur.....	201
	Anhang.....	217

1. Einleitung

„Schulangebote sind für alle Gefangenen, die keinen ausreichenden Schulabschluss haben, zu gewährleisten“ (Mindeststandards für den Jugendstrafvollzug 2010, 4).

Dieses Eingangszitat ist Bestandteil des „Rechts auf Bildung“, welches in den Mindeststandards für den Jugendstrafvollzug enthalten ist. In diesem Zitat werden Schulangebote für alle jungen Gefangenen eingefordert, die keinen ausreichenden Schulabschluss haben. An dieser Stelle ist zu fragen: Was ist unter „kein ausreichender Schulabschluss“ (Mindeststandards für den Jugendstrafvollzug 2010, 4) zu verstehen?

Aus kriminologischer Sicht ist hier der fehlende Schulabschluss einschließlich des Förder Schulabschlusses gemeint (vgl. Entorf/Sieger 2010, 35). Mit Blick auf die Allgemeinbevölkerung ist aus soziologischer Perspektive jedoch auch der Hauptschulabschluss einzu beziehen, da der Mindeststandard heutzutage nicht mehr der Hauptschulabschluss, sondern der Realschulabschluss ist (vgl. Solga 2005, 179). Im ersten Fall ist von absoluter Bildungsarmut und im zweiten Fall von relativer Bildungsarmut zu sprechen (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 39f.).

Der Begriff „Bildungsarmut“, der auch das Fehlen eines Berufsabschlusses beinhaltet, bezieht sich allerdings nicht nur auf Zertifikatsarmut, sondern auch auf Kompetenzarmut (vgl. Solga/ Dombrowski 2009, 9). Da die vorliegende Arbeit sich nur mit Zertifikatsarmut von jungen Strafgefangenen befasst, wurde der zutreffendere Begriff „Geringqualifikation“ gewählt. Laut Solga gelten Personen dann als geringqualifiziert, wenn sie „über kein Bildungszertifikat verfügen oder nur einen Bildungsabschluss besitzen, der nicht dem gesellschaftlichen Mindeststandard genügt“ (Solga 2005, 17). Demzufolge wird in der vorliegenden Arbeit davon gesprochen, dass kein ausreichender Schulabschluss vorliegt, wenn junge Strafgefangene maximal einen Hauptschulabschluss besitzen.

Wie groß der Anteil der jungen Strafgefangenen genau ist, auf die dies gegenwärtig zutrifft, kann auf der Grundlage der vorhandenen empirischen Daten nicht gesagt werden. Das Begriffsverständnis „Geringqualifikation“ wurde bisher keiner empirischen Untersuchung, die sich mit dem Bildungsstand junger Strafgefangener befasst hat, zugrunde gelegt. Dennoch ist aus zahlreichen empirischen Untersuchungen bekannt, dass junge Strafgefangene starke Bildungsdefizite aufweisen. So ergab die Tübinger Jungtäter-Vergleichs-

untersuchung aus den sechziger Jahren beispielsweise, dass 97% der jungen Strafgefangenen maximal einen Hauptschulabschluss und nur 35% einen Berufsabschluss vorweisen konnten (vgl. Göppinger 1983, 61, 68). Trotz dessen, dass diese Ergebnisse nicht zeigen, wie viele der jungen Strafgefangenen mit maximal Hauptschulabschluss einen Berufsabschluss besitzen, ist anzunehmen, dass derzeit der Großteil der jungen Strafgefangenen geringqualifiziert ist. Anhand der Daten, die durch eine eigene empirische Untersuchung gewonnen wurden, soll diese Behauptung überprüft werden.

Aufgrund der Geringqualifizierung junger Strafgefangener steht im Jugendstrafvollzug seit mehreren Jahrhunderten ein Bildungsangebot bereit (vgl. Reinheckel 2008, 205ff.). Aus der Sicht von Willmann zählt dieses Bildungsangebot aufgrund ihres Klientels zu den Haupttypen der Erziehungshilfeschulen (vgl. Willmann 2005a, 442ff.). Die aktuellsten Informationen über dieses Angebot bietet der Aufsatz von Walkenhorst, dessen Ausführungen auf informellen Gesprächen, Auswertung „grauer“ Literatur und Fachveröffentlichungen beruhen (vgl. Walkenhorst 2002a, 405). Andere Darstellungen stammen neben den Publikationen der Lehrkräfte im Jugendstrafvollzug im „Forum Strafvollzug - Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe“¹ und einzelnen Kommentaren zu den Gesetzen, die den Jugendstrafvollzug regeln, vordergründig von Fachvertretern der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Darin wird jedoch mit Ausnahme der Studien im Hamburger Jugendstrafvollzug, die von Myschker und Hoffmann in den achtziger Jahren durchgeführt wurden, und den Angaben zur Schülerpopulation auf keine weiteren empirischen Untersuchungen verwiesen (vgl. hierzu Myschker 2009, 530). So kann für das Bildungsangebot im Jugendstrafvollzug im Einzelnen bestätigt werden, was Willmann bereits für alle sogenannten Erziehungshilfeschulen aufgezeigt hat: „Für die fachwissenschaftliche Diskussion um die Schulform selbst ist festzustellen, dass sie auf einer sehr schmalen empirischen Grundlage fußt“ (Willmann 2005a, 442).

Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem Urteil vom 31. Mai 2006 festgelegt, dass der Jugendstrafvollzug ausreichend Bildungs- und Ausbildungsangebote bereitstellen muss (vgl. BVerfG 2006, Abs. 61). In der vorliegenden Arbeit wird das Bildungsangebot zur Nachqualifizierung von jungen Strafgefangenen dann als ausreichend angesehen, wenn es ebenso, ähnlich wie in den Mindeststandards gefordert, Schulangebote für alle jungen Strafgefangenen bereitstellt, die keinen ausreichenden Schulabschluss haben bzw. maximal einen Hauptschulabschluss besitzen (Nachfrage). Ohne jedoch zu wissen, welches Bil-

¹ Mitherausgeber ist die Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug e.V.

dungsangebot vorhanden ist, kann schlecht beurteilt werden, ob es den Forderungen genügt (Angebot). Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit basierend auf einer eigenen empirischen Untersuchung das Bildungsangebot im Jugendstrafvollzug bzw. exakter formuliert die schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der Bundesrepublik Deutschland beschrieben.

Doch sollte nur an der Anzahl der Schulabschlusskurse gemessen werden, ob das Bildungsangebot ausreicht? Die Antwort lautet klar und deutlich: Nein. Denn es sollte vielmehr um die Passung von Angebot und Nachfrage im Gesamten gehen. Dabei ist zwar auch die Anzahl der Schulabschlusskurse relevant. Der zukünftige Bildungserfolg der jungen Strafgefangenen allerdings hängt nicht nur davon, sondern u.a. auch von den Ursachen ab, die zu ihrer Geringqualifikation geführt haben. Über die Ursachen der Geringqualifikation von jungen Strafgefangenen ist allerdings noch viel weniger bekannt als über die schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der Bundesrepublik Deutschland. Die Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung ergab beispielsweise, dass die Bildungsunterschiede zwischen Gefangenenpopulation und Allgemeinbevölkerung durch Klassenwiederholung, Verhaltensauffälligkeiten (z. B. Schulschwänzen) und unzureichende Qualifikation (z.B. fehlender Schulabschluss) erklärbar sind (vgl. Göppinger 1983, 63ff.). Es müssen daher mehrere Faktoren die Entstehung von Geringqualifikation bei jungen Strafgefangenen bedingt haben. Jedoch ist die Frage, ob es nur diese drei Faktoren waren oder ob es noch andere Faktoren gibt, zudem ob Geringqualifikation bei jungen Strafgefangenen nur individuumsspezifisch erklärt werden kann noch zu beantworten. Aus den Ursachen ließen sich Handlungsmöglichkeiten für die schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der Bundesrepublik Deutschland ableiten, die zur Verbesserung der Bildungsangebote und damit zugleich zur Steigerung der Nachqualifizierung im Jugendstrafvollzug beitragen könnten. In der vorliegenden Arbeit wird daher folgender Fragestellung nachgegangen:

Wie lässt sich Geringqualifikation junger männlicher Strafgefangener erklären und welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich daraus für die schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der BRD ableiten?

Zur Beantwortung dieser Frage wurde die vorliegende Arbeit in vier Teile aufgegliedert. Der erste Teil beinhaltet die Wissensbestände, die über das Problem „Geringqualifikation“ bei jungen Strafgefangenen vorliegen. Hierzu gehören zum einen die Ursachen dieses Problems und zum anderen die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug als Reaktion auf dieses Problem.

Im zweiten Teil wird die empirische Untersuchung von der Planung über die Durchführung bis zur Auswertung vorgestellt, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit im Jahr 2008, also im Jahr der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze, durchgeführt worden ist. Das Forschungsziel dieser Untersuchung ist es zum einen die Organisationsstrukturen der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug zu beschreiben und zum anderen deren Bildungsangebot vor dem Hintergrund des Bildungsbedarfs junger Strafgefangener zu bewerten. Zur Umsetzung dieses Ziels ist ein Querschnittsdesign gewählt worden, welches in der Lage ist zeitgleich Bildungsangebot und -nachfrage in allen geschlossenen Jugendstrafanstalten der BRD zu erfassen. Die empirische Untersuchung ist von 14 Bundesländern genehmigt und damit in 22 geschlossenen Jugendstrafanstalten durchgeführt worden.

Der dritte Teil beinhaltet Ergebnisse der zuvor beschriebenen empirischen Untersuchung. Im Sinne der Konsistenz wurde die Strukturierung aus dem Theorieteil übernommen, d.h. die Ergebnisse werden den im ersten Teil verwendeten Kategorien zugeordnet. Dabei werden die Ergebnisse aus der schriftlichen und mündlichen Befragung der Schulleitungen bzw. Lehrkräfte sehr differenziert dargestellt, da es die schulische Einrichtung im Jugendstrafvollzug nicht gibt, denn jede der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug hat ihr eigenes Profil. Die deskriptiven Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung junger Strafgefangener sind teilweise in diese Darstellung eingeordnet worden, um einen direkten Vergleich zwischen Angebot und Nachfrage vollziehen zu können.

Im vierten Teil der vorliegenden Arbeit werden die aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse in den Forschungs- und Theoriestand eingeordnet. Anschließend werden sie vor dem Hintergrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit diskutiert. Danach werden die Grenzen und Möglichkeiten der vorliegenden Studie aufgezeigt und damit zugleich weitere Forschung eingefordert. Ein Ausblick am Ende der Arbeit formuliert auf der Grundlage der vorangegangenen Ausführungen Herausforderungen für Bildungsforschung und -politik.

Zur Fertigstellung der vorliegenden Arbeit bedurfte es konstruktiver Kritik und des Zuspruches seitens meines Ehemanns Ringo Narewski (Politikwissenschaftler und Bibliothekar).

Dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine so große Studie realisiert werden konnte, war nur möglich durch die tatkräftige Unterstützung vieler einzelner Personen und Institutionen.

Das Zentrum für Lehrerbildung der Justus-Liebig-Universität in Gießen finanzierte im Rahmen des Forschungsnetzwerks „Empirische Unterrichts- und Bildungsforschung“ die Studie und bot Anregungen für die Erstellung dieser Arbeit durch das Angebot konstruktiv-kritischer Kolloquien. Außerdem wurde die Arbeit von der FAZIT-Stiftung finanziell unterstützt.

Bei Fragen zur Planung, Durchführung und Auswertung der Studie erhielt ich hilfreiche Antworten von Prof. em. Dr. Peter Schmidt (emeritierter Professor für empirische Sozialforschung am Institut für Politikwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität in Gießen).

In der Planungsphase, bei der Konstruktion der Messinstrumente, beriet mich Rolf Porst (Mitarbeiter im Fachbereich „Pretesting“ am Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften in Mannheim). Zudem konnte ich mein Vorhaben mit der Unterstützung von Prof. Dr. Walkenhorst (Universität zu Köln) publik machen.

Des Weiteren war die Studie durch die Genehmigung von 14 Landesjustizministerien, insbesondere vom hessischen Landesjustizministerium in Person von Herrn Weilbacher, und 22 Anstaltsleitungen, v.a. von Frau Jung-Silberreis (Wiesbaden) und Herrn Mentz (Rockenberg) zwecks Pretesting, die Unterstützung von Justizvollzugslehrkräften bzw. Schulleitungen – namentlich: Frau Berk (Siegburg), Frau Bublies (Neumünster und Schleswig), Herr Donner (Hahnöfersand), Herr Dost (Regis-Breitingen), Frau Ferrer (Wriezen), Herr Grebe (†, Iserlohn), Herr Jaud (Laufen-Lebenau), Herr Helbig (Adelsheim), Herr Hinney (Ebrach), Herr Kapaun (Neuburg-Herrenwörth), Herr Miller (Neustrelitz), Frau Neuber (Heinsberg), Herr Niebur (Hameln), Herr Schmidt (Ichtershausen), Herr Sonnhalter (Herford), Herr Stahl (Ottweiler), Herr Strassemeier (Bremen), Herr Thiel (Rockenberg), Herr Vogel (Berlin), Frau Walker (Pforzheim), Herr Weber (Wiesbaden) und Frau Wilhelmi (Heinsberg) – und KollegInnen sowie vielen SozialarbeiterInnen und Justizvollzugsbediensteten überhaupt erst durchführbar. Die Datenerfassung wurde von meiner Mutter Roswitha Reinheckel (Transkription der Interviews und Eingabe der offenen Fragen in Excel) und meinen ehemaligen Forschungspraktikantinnen Sabine Krät-

schmer, Alexandra Lazar und Janin Söllner (Eingabe der Fragebögen in SPSS) sorgfältig umgesetzt.

In der Auswertungsphase berieten mich zudem insbesondere Dr. Johannes Herrmann (Mitarbeiter der Statistikberatung des Hochschulrechenzentrums der Justus-Liebig-Universität in Gießen) und Robert Pelz (Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Universität in Dresden).

Nicht zu vergessen sind die Universitätsbibliotheken der Justus-Liebig-Universität (Gießen), der Technischen Universität (Dresden) und der Freien Universität (Berlin), deren hilfreichen Suchkataloge und hervorragenden Bücher- und Zeitschriftenbestände haben die Recherche nach geeigneter Literatur für die vorliegende Arbeit erleichtert.

Eine Hilfe war zudem meine Kollegin Eva Brenner, die mich bei der Fertigstellung der endgültigen Fassung unterstützt hat.

Schließlich aber sind noch die 2530 jungen Menschen, welche die Fragebögen ausgefüllt und damit alle Erwartungen an den Rücklauf übertroffen haben, zu erwähnen.

An alle:

Herzlichen Dank!

2. Forschungsstand und Theorie

Der Bildungsstand² junger Strafgefangener ist bereits durch etliche empirische Untersuchungen erfasst worden.³ Der Großteil dieser Studien ist entweder anstaltsspezifisch (z.B. Zschel 2005, 30; Gudel 2002, 228) oder bundesländerspezifisch (z.B. Walkenhorst 2002a, 407f.; Myschker/Hoffmann 1984, 36ff.) angelegt. Nur wenige Studien können eine repräsentative Stichprobe für die gesamte BRD vorweisen. Hierzu zählen die Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung⁴ aus den sechziger Jahren und die Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen, die im Rahmen des Projektes „Gefängnis und die Folgen – Identitätsentwicklung und kriminelles Verhalten während und nach Verbüßung einer Jugendstrafe“⁵ zwischen 1998 und 2001 durchgeführt worden ist (vgl. Baier/Branig 2009, 349; Göppinger 1983, 11). Mit Blick auf die Aktualität der Datengrundlage wären die Ergebnisse der Untersuchung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung vorzuziehen. Letztgenannte enthält aber im Gegensatz zur Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen einen Vergleich mit der Allgemeinbevölkerung und liefert zudem Ergebnisse zu den Ursachen des Bildungsstands junger Gefangener. Demzufolge werden ausgewählte Ergebnisse beider Untersuchungen kurz vorgestellt.

In der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung haben 53% der Strafgefangenen und 9% der jungen Männer aus der Allgemeinbevölkerung keinen Schulabschluss, 44% der Strafgefangenen und 59% der Vergleichsgruppe einen Hauptschulabschluss und 3% der Strafgefangenen und 32% der Allgemeinbevölkerung mindestens einen Realschulabschluss sowie 35% der Strafgefangenen und 87% der Vergleichsgruppe einen Berufsabschluss (vgl. Göppinger 1983, 61, 68). Die Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Nie-

² Der Bildungsstand bezieht sich auf den allgemeinen Schulabschluss und den beruflichen Bildungsabschluss, aber auch auf den Besuch ausgewählter Schularten (vgl. Statistisches Bundesamt 2011a, 6).

³ Die Strafvollzugsstatistik liefert keine Daten zur Bildung junger Gefangener (vgl. Statistisches Bundesamt 2011b, 4; Kaiser/Schöch 2002, 465).

⁴ In den sechziger Jahren nahmen an der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung durch eine Zufallsauswahl 200 männliche Häftlinge mit deutscher Staatsangehörigkeit im Alter zwischen 20 und 30 Jahren aus der Justizvollzugsanstalt Rottenburg und 200 gleichaltrige junge Männer aus der allgemeinen Bevölkerung teil (vgl. Göppinger 1983, 8f.).

⁵ Im Rahmen des Forschungsprojektes „Gefängnis und die Folgen“ wurden während einer vierjährigen Feldphase im Zeitraum von Januar 1998 bis Dezember 2001 insgesamt 2037 inhaftierte männliche Jugendliche, Heranwachsende und junge Erwachsene deutscher Staatsangehörigkeit im Alter zwischen 14 und 24 Jahren zu Beginn ihrer Haft im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Anstalt Hameln/Tündern (Niedersachsen), im offenen Jugendvollzug der Anstalt Göttingen/Leineberg (Niedersachsen), im geschlossenen Vollzug der Anstalt Vechta (Niedersachsen) und der Jugendstrafanstalt Hahnöversand (Hamburg) sowie in der Jugendstrafanstalt Halle (Sachsen-Anhalt) befragt (vgl. Hosser/Greve 2002, 430f.; Greve/Hosser/Pfeiffer 1997, 59).

dersachsen ergab, dass 52% der Inhaftierten die Schule vorzeitig beendet haben. Des Weiteren haben 18% der Befragten eine Sonderschule besucht, 67% waren auf einer Hauptschule, 13% gingen auf eine Realschule, 1% besuchten das Gymnasium und 1% sonstige Schulformen (vgl. Hosser/Greve 2002, 431). Aufgrund dieser Ergebnisse liegt die Vermutung nahe, dass der Großteil der jungen Strafgefangenen geringqualifiziert ist (vgl. Solga 2005, 258). Als geringqualifiziert gelten nach Solga, „Personen, die über kein Bildungszertifikat verfügen oder nur einen Bildungsabschluss besitzen, der nicht dem gesellschaftlichen Mindeststandard genügt“ (Solga 2005, 17). Der Mindeststandard ist laut Solga heutzutage ein Realschulabschluss (vgl. Solga 2005, 179). Diesen Festlegungen folgend sind junge Strafgefangene...

... ohne Schulabschluss und ohne Berufsabschluss,

... mit Förderschulabschluss und ohne Berufsabschluss und

... mit Hauptschulabschluss und ohne Berufsabschluss als geringqualifiziert anzusehen.

Da die Ergebnisse der bisherigen empirischen Untersuchungen zum Bildungsstand junger Strafgefangener nicht gemäß dieser Definition ausgewertet wurden, soll dies anhand eigener Daten geschehen. Hierzu ist eine erste Hypothese zu formulieren:

H1: Der Großteil der jungen Strafgefangenen ist geringqualifiziert.

Geringqualifikation ist sicher ein Problem, auf das reagiert werden muss. Um zu verdeutlichen inwiefern es dies ist, wird sich im ersten Kapitel dieses Teils mit den Folgen von Geringqualifikation auseinandergesetzt. Bei der Reaktion auf dieses Problem sollten die Ursachen berücksichtigt werden. Deshalb werden diese im zweiten Kapitel vorgestellt. Im dritten Kapitel dieses Teils werden schließlich Handlungsmöglichkeiten benannt. Dabei werden die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug der BRD näher betrachtet, da diese auf die Zielgruppe der jungen Strafgefangenen ausgerichtet sind.

2.1 Folgen von Geringqualifikation

Die Folgen von Geringqualifikation können von zwei Seiten her betrachtet werden. Zum einen wirkt sich Geringqualifikation auf das Individuum und zum anderen auf die Gesellschaft aus. Dabei ist vorweg zu nehmen, dass es keine Vorteile gibt, die beobachtet werden können und mittels derer Geringqualifikation individuell wie gesellschaftlich zu rechtfertigen wäre.

2.1.1 Nachteile für das Individuum

Im nationalen Bildungsbericht⁶ 2010 wird der Zugang zur Berufsausbildung für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss als prekär beurteilt. Der Autorengruppe Bildungsberichterstattung zufolge haben 2008 ein Fünftel der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss einen dualen Ausbildungsplatz erhalten. Der Großteil der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss mündet daher ins Übergangssystem (z.B. BVJ, BGJ) ein, welches nach Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek hinsichtlich fairer Bildungschancen nur wenig Wirkung zeigt (vgl. Allmendinger/Giesecke/ Oberschachtsiek 2011, 12; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, X, 9, 99; Hennemann/Hagen/ Hillenbrand 2010, 27; Solga/Dombrowski 2009, 10).

Desweiteren weisen Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek darauf hin, dass die Einmündung in den Arbeitsmarkt und der Aufbau eines kontinuierlichen Erwerbslebens Personen ohne Berufsabschluss äußerst schwer fallen. Gemäß Autorengruppe Bildungsberichterstattung waren im Jahr 2008 von diesen Personen – bezogen auf die Altersgruppe zwischen 25 und 65 Jahren – 35% nicht erwerbstätig. Dagegen gingen 18% der Personen mit Lern- und Anlerneausbildung und 12% bzw. 11% der Fachschul- bzw. Hochschulabsolventen desselben Alters im Jahr 2008 keiner Erwerbstätigkeit nach. Demzufolge sind Personen ohne Berufsabschluss häufiger nicht erwerbstätig als Personen mit Berufs- bzw. Studienabschluss. Im Hinblick auf den Schulabschluss sind im Jahr 2008 Personen mit

⁶ Seit 2006 wird alle zwei Jahre von einer Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag des Bundes und der Länder ein Bildungsbericht vorgelegt. Bei diesem Bericht handelt es sich um eine aktuelle Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesen auf der Grundlage unterschiedlicher Datenquellen (z.B. Mikrozensus 2008) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, V, 1f.).

maximal Hauptschulabschluss im Alter zwischen 30 und 60 Jahren mit durchschnittlich 29 Monaten mehr als doppelt so lang arbeitslos gewesen wie Personen mit einem höheren Schulabschluss, die im Durchschnitt lediglich 13 Monate arbeitslos blieben. Insgesamt betrachtet sind Geringqualifizierte laut Solga und Dombrowski häufig arbeitslos (vgl. Allmendinger/ Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 8; Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010, 197ff., 334f.; Solga/Dombrowski 2009, 7).

Sind sie es nicht, dann sind Geringqualifizierte nach Solga und Dombrowski, speziell Ungelernte gemäß Braun, Bremser, Schöngen und Weller⁷, meist in prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt, die wenig Arbeitsplatzsicherheit bieten, keinen gesicherten Kündigungsschutz haben, die Gesundheit belasten und wenig Einkommen erbringen. So hat sich beispielsweise die Einkommensposition von Personen im Alter zwischen 30 und 60 Jahren mit maximal Hauptschulabschluss laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung zwischen 1992 und 2008 kontinuierlich verschlechtert. Gemäß dem Bildungsbericht 2010 haben Personen mit maximal Hauptschulabschluss einen Stundenlohn, der unter dem Median der Stundenlöhne aller Erwerbstätigen liegt. Insgesamt aber, so die Autorengruppe Bildungsberichterstattung, hängt die ökonomische Lage mehr vom Berufsabschluss als vom Schulabschluss ab. Zum Beispiel ist die ökonomische Lage von Hauptschulabsolventen mit Berufsabschluss besser als von Realschulabsolventen ohne Berufsabschluss. Der fehlende Berufsabschluss hat also, so Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek, ein relativ niedriges Einkommen zur Folge. Das fehlende oder geringe Einkommen führt nach Funcke, Oberschachtsiek und Giesecke dazu, dass geringqualifizierte Personen ihren Lebensunterhalt nicht oder nur eingeschränkt bestreiten können (vgl. Braun/Bremser/Schöngen/Weller 2012, 2; Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 8; Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010, 200f.; Funcke/Oberschachtsiek/Giesecke 2010, 20; Solga/Dombrowski 2009, 7).

Hinzu kommt, wie die Autorengruppe Bildungsberichterstattung erklärt, dass auch die gesellschaftliche Teilhabe von der Qualifikation abhängig ist. So ist die Teilnahme von Personen mit maximal Hauptschulabschluss am politischen, sozialen und kulturellen Leben geringer als bei Personen mit mindestens Realschulabschluss. Diese Tatsache scheint, im Gegensatz zur ökonomischen Lage von Geringqualifizierten, mehr vom Schulabschluss als vom Berufsabschluss beeinflusst zu werden. So waren im Jahr 2008 Personen im Alter

⁷ Im Jahr 2012 haben Braun, Bremser, Schöngen und Weller (Bundesinstitut für Berufsbildung) den Mikrozensus 2007 hinsichtlich der Situation ungelernter Erwerbstätiger analysiert (vgl. Braun/Bremser/Schöngen/Weller 2012, 1).

zwischen 30 und 60 Jahren mit allgemeinbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II mit 49,2% stärker politisch interessiert als Personen mit einem formal gleichwertigen Berufsabschluss, vertreten mit 41,5 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 201f.).

Bildung hat gemäß der Autorengruppe Bildungsberichterstattung aber auch Auswirkungen auf die Gesundheit von Personen und deren zwischenmenschliches Vertrauen. In einer Vielzahl von OECD-Staaten schätzen geringqualifizierte Personen ihren Gesundheitszustand negativer ein als Personen mit höherem Bildungsabschluss. Zudem steigt mit zunehmender Bildung das zwischenmenschliche Vertrauen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 202f.).

Für das Individuum bedeutet Geringqualifikation zusammenfassend betrachtet wenig Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, ein niedriges Einkommen, mangelnde gesellschaftliche Teilhabe, eine negative Selbsteinschätzung des Gesundheitszustands und geringes zwischenmenschliches Vertrauen. Diese Situation wird sich für Geringqualifizierte, so die Einschätzung mehrere AutorInnen, voraussichtlich in den nächsten Jahren nicht verbessern (vgl. Braun/Bremser/Schöngen/Weller 2012, 8; Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 8; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 194; Dohmen 2010, 461f.).

2.1.2 Nachteile für die Gesellschaft

Aufgrund ihres fehlenden oder geringen Einkommens bezahlen geringqualifizierte Personen, so Funcke, Oberschachtsiek und Giesecke keine oder weniger Steuern und Sozialversicherungsbeiträge als hochqualifizierte Personen. Im Gegenteil, an sie werden laut Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek⁸ Transferleistungen ausgezahlt. Diese aber seien mit 17% der Folgekosten für die öffentliche Hand weniger kostenintensiv als die entgangenen Lohnsteuern, die 70% ausmachen würden (vgl. Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 10; Funcke/Oberschachtsiek/Giesecke 2010, 20).

⁸ Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung haben Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) eine Studie zu den Folgekosten unzureichender Bildung, definiert als Fehlen von Schul- und Berufsabschlüssen, für die öffentlichen Haushalte durchgeführt. Die Kostenschätzungen basieren auf Daten aus dem Mikrozensus, dem Sozio-oekonomischen Panel und der Lohn- und Einkommenssteuerstatistik (vgl. Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 8f., 26, 42).

Desweiteren sind mit nachqualifizierenden Maßnahmen erhebliche Kosten verbunden. Für das Jahr 2004 liegen laut Hennemann, Hagen und Hillenbrand die Schätzungen des Instituts der deutschen Wirtschaft bei 3,4 Milliarden Euro (vgl. Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 27). Ebenso verursachen Förderschulen erhebliche Kosten. Und zwar entstehen durch diese, so Klemm⁹, zusätzliche Personalkosten, die im Schuljahr 2007/2008 bei etwa 2,6 Milliarden Euro lagen. Vor dem Hintergrund dessen, dass der separierende Unterricht im Allgemeinen von Klemm als unwirksame und die Förderschule im Speziellen von Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek v.a. mit Blick auf die Schulabschlüsse – 77,2% erreichen keinen Hauptschulabschluss – als wenig wirksame Maßnahme hinsichtlich fairer Bildungschancen gesehen werden, sei der höhere Kostenaufwand der Förderschulen gegenüber den Regelschulen eben deswegen zu hinterfragen. (vgl. Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 10; Klemm 2009, 4, 7, 17).

Aus Bildungsinvestitionen ergeben sich, so die Autorengruppe Bildungsberichterstattung, langfristige Erträge für die Gesellschaft. Nach Berechnungen von Wößmann und Piopiunik¹⁰ liegt der Verlust dieser Erträge aufgrund erfolgloser Bildungspolitik hinsichtlich unzureichender Bildung bei etwa 2,8 Billionen Euro (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 195; Wößmann/Piopiunik 2009, 9, 12, 14, 42).

Zusätzlich entstehen durch Kriminalität als Folge unzureichender Bildung hohe Kosten für die Gesellschaft. Darauf weisen Entorf und Sieger¹¹ hin, die einen kausalen Zusammenhang zwischen unzureichender Bildung und kriminellem Verhalten erstmals überprüft und bestätigt haben (vgl. Entorf/Sieger 2010, 9, 15, 43, 62): In „der Studie werden aggregierte Daten verwendet, um auf Bundesländerebene einen Zusammenhang zwischen unzureichender Bildung – hier gemessen durch den Anteil an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss – und Kriminalität zu quantifizieren. Mittels geeigneter Methoden der Panelökonomie sowie unter Berücksichtigung alternativer Einflussfaktoren (Strafverfolgung,

⁹ Klemm hat im Auftrag der Bertelsmann Stiftung die jährlichen Ausgaben für den Unterricht an Förderschulen berechnet. Hierfür hat er Daten der Kultusministerkonferenz zum Unterricht für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf analysiert (vgl. Klemm 2009, 8, 12).

¹⁰ Wößmann und Piopiunik haben im Auftrag der Bertelsmann Stiftung basierend auf dem Bruttoinlandsprodukt (Arbeitskreis Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen der Länder) und den Bevölkerungszahlen (Statistisches Bundesamt) eine Projektionsanalyse zur Bestimmung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum durchgeführt. Bei dieser Projektionsanalyse haben sie die Veränderung des Bruttoinlandsprodukts unter der Bedingung weitgehender Beseitigung unzureichender Bildung, definiert als das Nichterreichen eines Grundbildungsniveaus, durch eine Bildungsreform berechnet (vgl. Wößmann/Piopiunik 2009, 9, 24ff., 74).

¹¹ Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung haben Entorf und Sieger die Folgekosten unzureichender Bildung, definiert als das Fehlen eines Hauptschulabschlusses (einschließlich Förderschülerinnen und Förderschüler), berechnet. Ihre ökonomischen Analysen basieren sowohl auf einem Individual- als auch auf einem Panel-datensatz (vgl. Entorf/Sieger 2010, 9, 20ff., 35, 40ff.).

Wohlstand, Demographie) wird für vier der sechs betrachteten Kategorien ein statistisch signifikanter Einfluss der unzureichenden Bildung festgestellt, und zwar für Mord/Totschlag, Raub und räuberische Erpressung, sowie für sowohl einfachen als auch schweren Diebstahl“ (Entorf/Sieger 2010, 43).

Die obigen Ausführungen zeigen, dass Geringqualifikation hohe gesellschaftliche Kosten nach sich zieht. Diese Kosten setzen sich zusammen aus fehlenden Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträgen, hohen Personalausgaben für Förderschulen und hohen Kosten für nachqualifizierende Maßnahmen, entgangenen wirtschaftlichen Erträgen und Schäden durch Kriminalität. Diese gesellschaftlichen Folgekosten und die zuvor beschriebenen individuellen Folgekosten von Geringqualifikation machen den großen Anteil an jungen Gefangenen ohne Schulabschluss und ohne Berufsabschluss, mit Abschluss der Förderschule für Lernhilfe und ohne Berufsabschluss, mit Hauptschulabschluss und ohne Berufsabschluss zu einem Problem, welches in den nächsten Jahren gelöst werden muss. Dabei gilt es zu verstehen, wie dieses Problem entstanden ist. Denn nur unter Berücksichtigung der Ursachen können wirksame Maßnahmen konzipiert und langfristige Erfolge erzielt werden.

2.2 Ursachen von Geringqualifikation

Über die Hintergründe der Bildungsdefizite junger Strafgefangener ist nur wenig bekannt, da hierzu bislang kaum empirisch geforscht worden ist (vgl. Reinheckel 2006, 188). Zu den wenigen seither durchgeführten Studien zum Thema zählt die Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung, die mehrfaktorenorientiert ausgerichtet ist. Deshalb liegt es nahe zur Erklärung der Bildungsdefizite junger Strafgefangener ebenso einen multifaktoriellen Ansatz zu wählen.

Geringqualifikation in der Allgemeinbevölkerung als Teil von Bildungsarmut, insbesondere Drop Out bzw. Schulabbruch, sind im wiedervereinigten Deutschland im Gegensatz etwa zu den USA bislang kaum wissenschaftlich bearbeitet worden (vgl. Henne-
mann/Hagen/ Hillenbrand 2010, 30; Solga/Dombrowski 2009, 10). In der Zeit vor 1990 hat es einige Untersuchungen gegeben, von denen die wohl bekannteste von Hurrelmann und Wolf (1986) durchgeführt worden ist.

In den letzten Jahren ist das wissenschaftliche Interesse am Thema „Geringqualifikation“ u.a. durch Bildungsberichte wieder entfacht und in die bildungspolitische Diskussion eingebracht worden. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven eingenommen: die pädagogische, die psychologische und die soziologische Perspektive. Im Rahmen der Arbeit von Hurrelmann und Wolf ist zudem auf die Möglichkeit der interdisziplinären Betrachtung dieses Problems hingewiesen worden (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986, 19).

Im vorliegenden Kapitel werden sowohl die Ergebnisse der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung zu den Hintergründen der Bildungsdefizite junger Strafgefangener im Speziellen als auch zentrale Befunde aus empirischen Untersuchungen zum Bildungsstand von Jugendlichen im Allgemeinen unter den genannten Perspektiven betrachtet. Ziel dieses Kapitels ist es, anhand der Betrachtung einzelner Studien, die jeweils durch eine bestimmte Perspektive – pädagogische, psychologische, soziologische oder interdisziplinäre – geprägt sind, zu verdeutlichen, dass bei einer Analyse des Problems „Geringqualifikation“ die multiperspektivische Betrachtung den größten Erkenntnisgewinn verspricht (vgl. hierzu Vernooij/Wittrock 2008, 12ff.).

2.2.1 Multifaktorielle Ansätze

Multifaktorielle Ansätze sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von monokausalen Erklärungsversuchen abgewendet haben. Zum Beispiel ist die Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung aus den 60er Jahren mehrfaktorenorientiert angelegt. Göppinger und seine Mitarbeiter Bock, Jehle und Maschke beabsichtigen mit dieser empirischen Untersuchung Kriminalität zu erklären. Dabei stellen sie, wie oben bereits dargestellt, Bildungsunterschiede zwischen der Gefangenenpopulation und der Allgemeinbevölkerung fest, die sie ebenfalls zu deuten versuchen (vgl. Schmitt 2008, 31; Bock 2007, 91; Lamnek 2007, 77ff.; Stelly/ Thomas 2005, 104; Göppinger 1983, 60ff.).

Aufgrund der Intelligenz- und Herkunftsunterschiede von Gefangenenpopulation und Allgemeinbevölkerung suchen sie hierin eine Erklärung für die Bildungsunterschiede. Da die Bildungsunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen auch innerhalb der einzelnen Intelligenzklassen (z.B. IQ bis 90 und kein Schulabschluss: 77% der Gefangenenpopulation und 26% der Allgemeinbevölkerung) und zwischen den einzelnen Schichten (z.B. untere Unterschicht und ohne Schulabschluss: 68% Gefangenenpopulation und 17% Allgemeinbevölkerung) sowie hinsichtlich der Auffälligkeiten im sozialen Umfeld (z.B. Auffälligkeiten im sozialen Umfeld vorhanden und kein Schulabschluss: 61% Gefangenenpopulation und 21% Allgemeinbevölkerung) erhalten bleiben, werden Intelligenz, Schicht und Auffälligkeiten im sozialen Umfeld als äußeres Faktum des Schul- und auch des Berufserfolgs zurückgewiesen (vgl. Göppinger 1983, 60ff.; 68f.).

Es müssen daher andere Faktoren einen Einfluss auf die Bildungsunterschiede zwischen Gefangenenpopulation und Allgemeinbevölkerung haben. Göppinger und seine Mitarbeiter suchen somit die Ursachen des fehlenden Schulerfolgs innerhalb der Schule. Dabei betrachten sie zum einen das Verhalten der jungen Gefangenen in der Schule und zum anderen das Sitzenbleiben bzw. die Klassenwiederholung (vgl. Göppinger 1983, 63).

Die Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung weist bzgl. der Klassenwiederholung nach, dass von der Gefangenenpopulation 53% und von der Allgemeinbevölkerung 13% in der Hauptschule sitzengeblieben sind, was nach Göppinger eben nicht mit unterschiedlicher Intelligenz erklärt werden kann. Göppinger und Mitarbeiter sehen die Gründe hierfür eher im Verhalten (z.B. Schulschwänzen) der jungen Gefangenen in der Schule. Demzufolge beeinflusst Klassenwiederholung den Schulerfolg negativ (vgl. Göppinger 1983, 63).

Im Hinblick auf das Verhalten gibt es ebenfalls große Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Von den Befragten der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung verhalten sich 24% der Gefangenenpopulation und 3% der Allgemeinbevölkerung in der Schule besonders auffällig. Hierzu zählen aggressives Verhalten gegenüber MitschülerInnen und LehrerInnen, häufige Verstöße gegen die Schulordnung und Delikte, wie Diebstahl. Andere Verhaltensauffälligkeiten zeigen 33% der Gefangenenpopulation und 16% der Allgemeinbevölkerung. Kein bzw. nur geringfügig auffälliges Verhalten ist bei 43% der Gefangenenpopulation und 82% der Allgemeinbevölkerung der Fall (vgl. Göppinger 1983, 64ff.).

Besonders problematisch ist laut Göppinger hierbei das Schulschwänzen. 31% der Gefangenenpopulation und 3% der Vergleichsgruppe aus der Allgemeinbevölkerung schwänzen die Schule hartnäckig, d.h. sie bleiben mehr als einmal im Monat über längere Zeit der Schule unentschuldigt fern. Die übrigen Formen des Schulschwänzens betreffen gelegentliches Schulschwänzen, das bei 22% der jungen Gefangenen und 9% der Vergleichsgruppe auftritt. 48% der Gefangenen und 89% der Vergleichsgruppe haben die Schule gar nicht geschwänzt. Demnach, so die Ergebnisse der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung, sei das Verhalten in der Schule ein Erklärungsfaktor für die Bildungsunterschiede zwischen Gefangenenpopulation und Allgemeinbevölkerung (vgl. Göppinger 1983, 63ff.).

Im Hinblick auf den fehlenden Berufsabschluss werden die Ursachen ebenfalls im Verhalten vermutet. So verhalten sich 58% der befragten Gefangenen und 9% der Vergleichsgruppe in der Ausbildung nicht den Mindestanforderungen der Betriebe entsprechend. Sie zeigen beispielsweise ungenügende Arbeitsleistung, sind unzuverlässig und streitlustig, konsumieren übermäßig Alkohol und fehlen zeitweise unentschuldigt. Dieses Verhalten hat sich gemäß Göppinger nachteilig auf den Ausbildungserfolg ausgewirkt. Häufig waren hier negative Verhaltensweisen in der Schule vorausgegangen. 74% der jungen Gefangenen und 26% der Vergleichsgruppe, die sich in der Schule auffällig verhalten haben und 40% der jungen Gefangenen und 5% der Vergleichsgruppe, die sich in der Schule unauffällig verhalten haben, verhalten sich im Betrieb auffällig (vgl. Göppinger 1983, 72f.).

Für den beruflichen Bildungsstand wird in der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung neben dem Verhalten auch die unzureichende schulische Qualifikation als negativer Einflussfaktor gesehen. Denn fehlt der Schulabschluss, dann, so erkannten es Göppinger und Mitarbeiter bereits in den sechziger Jahren, ist die Suche nach einer Ausbildungsstelle erschwert und auch den Anforderungen der Berufsausbildung ist kaum zu genügen. So wur-

de festgestellt, dass zwischen Schulerfolg und Berufsausbildung ein starker statistischer Zusammenhang besteht. Gefangene ohne Schulabschluss haben mit 54% häufiger keine abgeschlossene Berufsausbildung als Gefangene mit Schulabschluss, die hiervon nur zu 18% betroffen sind (vgl. Göppinger 1983, 68f.).

Aufgrund der Ergebnisse der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung können das Verhalten der jungen Gefangenen in der Schule und im Betrieb, hierbei insbesondere das Schulschwänzen, und die Klassenwiederholung sowie das Fehlen eines Schulabschlusses die Bildungsunterschiede zwischen Gefangenenpopulation und Allgemeinbevölkerung erklären. Hingegen erklären Intelligenz, Herkunftsmilieu und Schichtzugehörigkeit diese nicht. Göppinger und Mitarbeiter können in ihrer Untersuchung demzufolge lediglich individuelle Faktoren identifizieren.

Ein Kritikpunkt am multifaktoriellen Ansatz ist, dass er empirisch-induktiv und nicht theoretisch-deduktiv ist. Dies hat zwar den Vorteil, dass die Vielschichtigkeit des Problems dargestellt werden kann, aber zugleich den Nachteil, dass niemals alle Einflussfaktoren berücksichtigt werden können und diese nur additiv nebeneinander stehen. Der multifaktorielle Ansatz kann lediglich Grundlage für eine Theoriebildung und auch Modellentwicklung sein, wie es an den Perspektiven, die nachfolgend vorgestellt werden zu sehen ist (vgl. hierzu Schmitt 2008, 31ff.; Lamnek 2007, 78).

2.2.2 Pädagogische Perspektive

Hennemann, Hagen und Hillenbrand betrachten in ihrem Beitrag Dropout bzw. Schulabbruch aus pädagogischer Perspektive und unterscheiden dabei zwischen stabilen und variablen Risikomerkmale (vgl. Hennemann/Hillenbrand/Hagen 2010, 28ff.).

„Stabile Risikofaktoren werden definiert als geschichtliche oder demografische Charakteristika der Schüler, Familien, Peers, Schulen oder Gemeinden (z.B. gesellschaftliche Rahmenbedingungen). [...] Als variable Faktoren gelten in diesem Kontext den Schulabbruch bedingende Verhaltensweisen oder Praktiken der Schüler, Familien, Peers, Schulen oder Gemeinden, beispielsweise die Erziehungskompetenz der Eltern“ (Hennemann/ Hillenbrand/ Hagen 2010, 30f.).

Da variable Faktoren durch pädagogische Maßnahmen beeinflusst werden können, stellen Hennemann, Hagen und Hillenbrand diese in den Vordergrund ihrer Betrachtungen. Sie verweisen aber auch auf stabile Faktoren, und zwar stehen Jugendliche mit Migrationshintergrund und von Förderschulen unter einem besonders hohen Risiko die Schule ohne Abschluss zu verlassen. Bei diesen Faktoren müssen laut der Autoren universell-präventive Maßnahmen (z.B. Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem) eingeleitet werden (vgl. Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 30f.).

Für ihren Beitrag haben sie eine Metaanalyse durchgeführt.¹² Die Metaanalyse der Autoren ergab, dass mehrere Faktoren den Schulerfolg negativ beeinflussen. Diese Faktoren können den Bereichen Individuum, Familie, Schule und gesellschaftliche Rahmenbedingungen zugeordnet werden. Keiner dieser Faktoren, so ergab ihre Auswertung weiter, ist in der Lage einzig und allein Dropout erklären zu können und prognostisch zuverlässig zu sein. Im Gegenteil: die Kumulation verschiedener Faktoren ist ausschlaggebend. Weiterhin fanden sie heraus, dass es sich bei Kindern und Jugendlichen, die die Schule abgebrochen haben, um keine homogene Gruppe handelt. Die Faktoren, die bei jedem Einzelnen gewirkt haben, betreffen zum einen mehrere Bereiche und stehen zum anderen in Wechselwirkung zueinander. Das Problem „Dropout“ sei daher äußerst komplex und auch ein sehr langwieriger Prozess, dessen Ursachen bis zur Einschulung zurückreichen können (vgl. Hennemann/Hagen/ Hillenbrand 2010, 31f.).

Dennoch konnten Hennemann, Hagen und Hillenbrand signifikante Risikofaktoren für schulisches Dropout identifizieren, die sie den Bereichen Individuum und Familie zuordnen.

¹² Zur Erfassung der variablen Faktoren haben Hennemann, Hagen und Hillenbrand eine Metaanalyse durchgeführt. Dabei haben sie mit Hilfe elektronischer Datenbanken veröffentlichte Studien aus den Jahren zwischen 1980 und 2005 zur Thematik recherchiert und zusammengefasst. Von diesen Studien wurden 21 Studien nach bestimmten Kriterien ausgewählt, um Erkenntnisse zu spezifischen Risikofaktoren zu gewinnen (vgl. Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 31f.).

Zu den individuellen Faktoren zählen Hennemann, Hagen und Hillenbrand (2010, 33):

- Vorhandensein einer Lernbehinderung oder Beeinträchtigung im emotionalen Verhalten
- hohe Anzahl an Arbeitsstunden nach der Schule
- eigene Kinder
- Hochrisiko-Peergruppe
- risikobehaftetes Sozialverhalten
- starke soziale Aktivitäten außerhalb der Schule
- schlechte Schulleistungen
- häufige Klassenwiederholungen
- hohe Anzahl an Fehlstunden
- geringe Bildungserwartung
- Mangel an Anstrengungsbereitschaft
- geringe Bindung an die Schule
- keine Partizipation in außerunterrichtlichen Aktivitäten
- Disziplinprobleme
- aggressive/oppositionelle Verhaltensweisen

Die beiden letztgenannten Risikofaktoren fassen Hennemann, Hagen und Hillenbrand (2010, 33) unter der Kategorie „Verhalten in der Schule“ zusammen.

Hennemann, Hagen und Hillenbrand (2010, 33) nennen zudem folgende familiäre Faktoren:

- geringer sozioökonomischer Status
- hohe Mobilität der Familie
- geringes Bildungsniveau der Eltern
- hohe Geschwisteranzahl
- nicht beide leiblichen Eltern leben in der Familie
- zerrüttete Familienverhältnisse
- wenig Erwartungen in Bezug auf die Schulbildung des Kindes
- Geschwister sind Dropouts
- kaum Kontakt zur Schule
- Mangel an Gesprächen über die Schule bzw. Schulbildung

Bis auf den Schulabschluss, der sowohl mittels der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung als auch mit Blick auf die Folgen von Geringqualifikation den fehlenden Berufabschluss erklären kann, wurden hier ebenso wie bei der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung Klassenwiederholung und Verhalten in der Schule als Einflussfaktoren identifiziert.

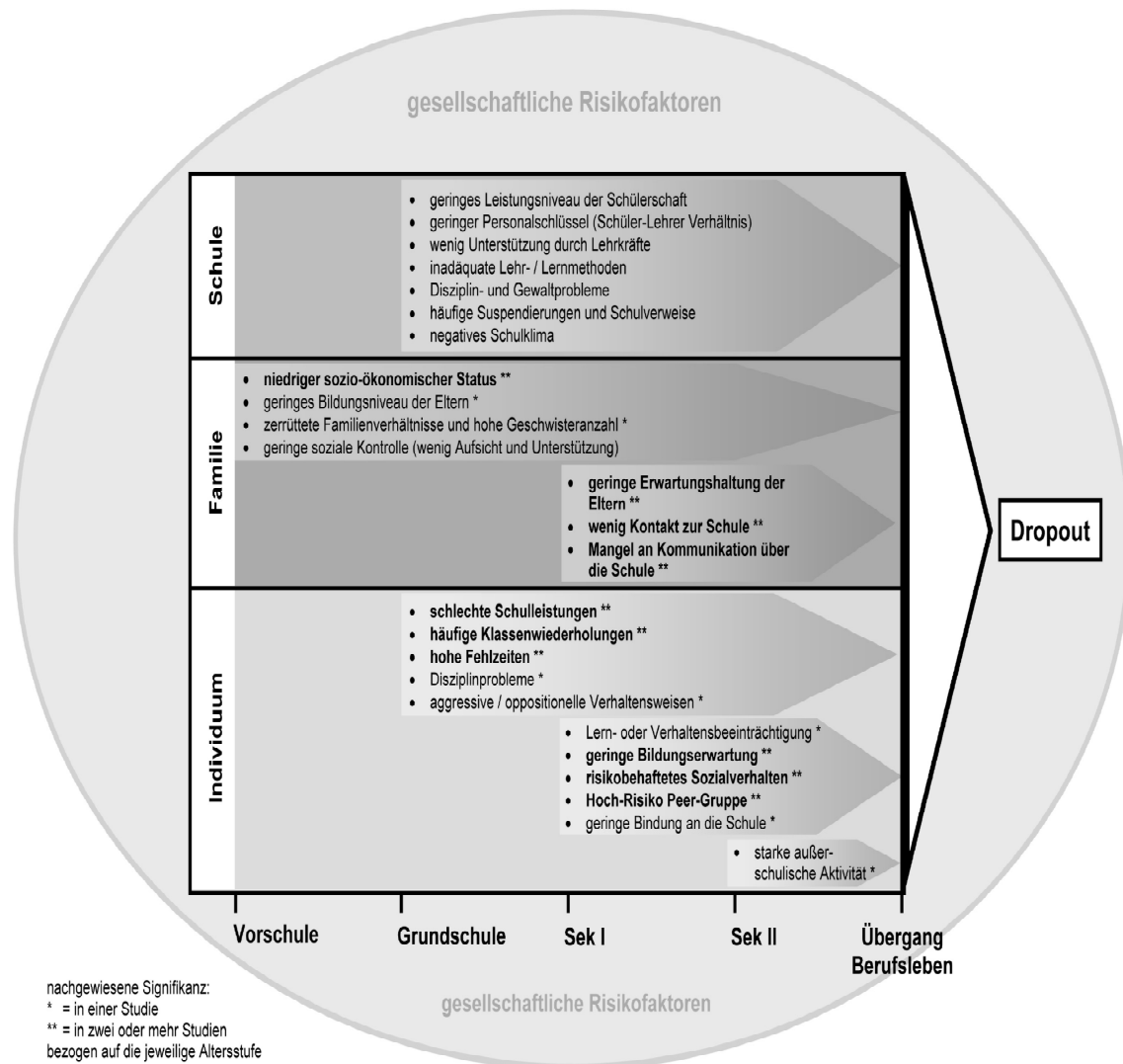


Abb. 1: Entwicklungsmodell Dropout von Hennemann, Hagen und Hillenbrand (2010, 34)

Die individuellen und familiären Risikofaktoren haben Hennemann, Hagen und Hillenbrand in ein Entwicklungsmodell (siehe Abbildung 1) überführt, damit sie nicht nur additiv nebeneinander stehen (vgl. Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 32, 34).

Das Modell von Hennemann, Hagen und Hillenbrand (siehe Abbildung 1) enthält auch Faktoren, die dem schulischen Bereich zugeordnet werden. Hierbei gilt es allerdings zu beachten, dass die Studien, welche solche Faktoren herausstellen, von Hennemann, Hagen und Hillenbrand in qualitativer Hinsicht kritisiert werden. Die Faktoren hingegen, die durch mehrere Studien bestätigt werden, können laut der Autoren als abgesicherte und bedeutende Bedingungsfaktoren für Dropout verstanden werden. Des Weiteren spielt der Zeitpunkt, an dem diese Faktoren in Erscheinung treten, eine wichtige Rolle. So habe bei-

spielsweise das Bildungsniveau der Eltern die Entwicklung zum Dropout von Anfang an mitbestimmt (vgl. Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 33ff.).

Hennemann und Ricking, die sich in einem anderen Beitrag mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben, stellen fest, dass Kinder und Jugendliche, die von Dropout betroffen sind, überwiegend aus sozial benachteiligten Milieus bzw. Familien kommen. Vor diesem Hintergrund nennen sie „Armut, Arbeitslosigkeit, problembelastete Stadtteile und bildungs- und schulaversive Einstellungen [auf Seiten der Eltern, S.R.]“ (Hillenbrand/Ricking 2011, 158), die sowohl die erzieherische Kompetenz und Performanz als auch die Möglichkeiten der eigenen Verhaltenssteuerung der Schüler einschränken würden. Häufig seien folgende familiäre Risikofaktoren zu finden: „Delinquenz der Eltern, Drogenkonsum, psychische Störungen, gewalttätige Konfliktregelungen mit autoritär-punitivem Erziehungsstil, chronischen Krankheiten, finanzielle Probleme, häufige Umzüge und Alkoholismus“ (Hillenbrand/Ricking 2011, 159). Auch sei das Erziehungsverhalten der Eltern ein wichtiger Faktor bei der Entwicklung von Dropout. Hierzu zählen „wenig emotionale Wärme im Eltern-Kind-Verhältnis, geringe Aufmerksamkeit hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse, nicht ausreichende Beaufsichtigung und unzureichende Unterstützung, z.B. bei Hausaufgaben“ (Hillenbrand/Ricking 2011, 159).

Schüler mit Tendenz zum Dropout geben in Befragungen an, „Probleme mit Lehrern, Langeweile im Unterricht und/oder eine allgemeine Abneigung gegen die Schule zu haben, wie auch mit Freunden zusammen sein zu wollen, die die Schule nicht besuchen“ (Hillenbrand/Ricking 2011, 159). Einer der stärksten Prädiktoren sei Schul- bzw. Leistungsversagen. Dies gehe einher mit ausgeprägter Schulunzufriedenheit (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 159).

Zu desintegrativen Verhaltensmustern tragen, so Hillenbrand und Ricking weiter, schulische Merkmale bei. Hier ist insbesondere die Lage der Schule relevant und auch das Schulkonzept und dessen Umsetzung (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 160).

Auch die Peers spielen eine Rolle bei der Entwicklung von Dropout. Hier wird insbesondere der Kontakt zu Freunden mit abweichendem Verhalten (z.B. Schulabsentismus) genannt (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 160f.).

Auch starker nächtlicher Medienkonsum und Besuche in PC-Spiel-Abteilungen der Kaufhäuser können sich erheblich auf den Schulbesuch auswirken. So würden Jungen mit ab-

hängig(keitsgefährdet)en Spielverhalten den Computer der Schule vorziehen, was sich negativ auf ihre Schulleistungen auswirke (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 161)¹³.

Die vorangegangenen Ausführungen ergänzen die Inhalte des Beitrags von Hennemann, Hagen und Hillenbrand insbesondere darin, dass neben Individuum, Familie und Schule die Rolle der Peers hervorgehoben wird und der Medienkonsum überhaupt Berücksichtigung findet (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 160f.).

In ihrem Beitrag haben Hillenbrand und Ricking zudem ein differenzierteres Entwicklungsmodell bei Dropout als Hennemann, Hagen und Hillenbrand (siehe Abbildung 1) entwickelt, indem sie viele der eben genannten empirisch abgesicherten Faktoren darin integriert haben (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 162).

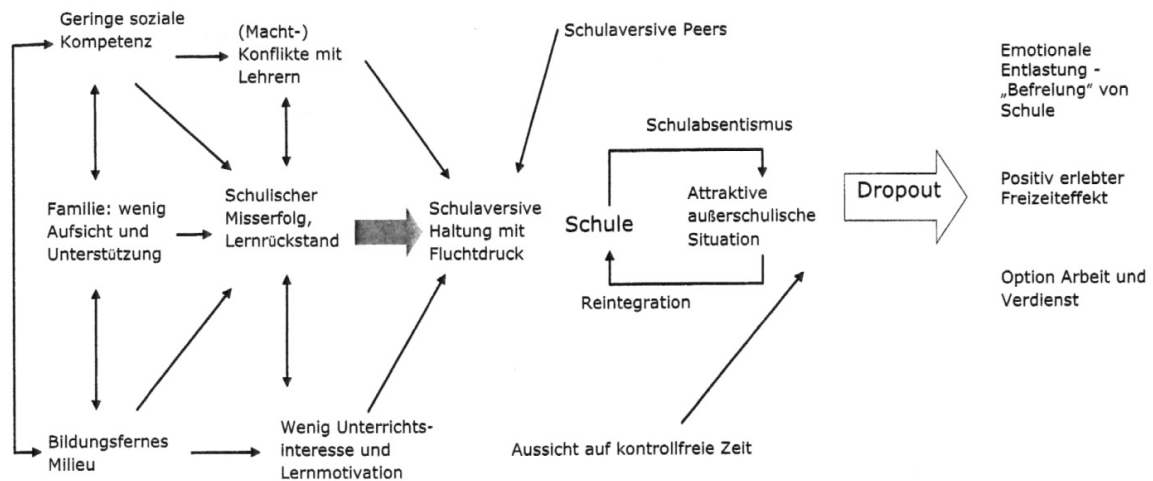


Abb. 2: Entwicklungsmodell bei Dropout von Hillenbrand und Ricking (2011, 163)

Dieses Modell von Hillenbrand und Ricking (siehe Abbildung 2) soll zeigen, dass die Erwartungen der Schule und die Möglichkeiten der Schüler aus unterschiedlichen Gründen nicht zusammenpassen. Die Schüler verspüren einen Fluchtdruck aufgrund ihrer immer stärker werdenden schulaversiven Haltung. Schulvermeidung und Schulabbruch können die Folge sein (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 162).

¹³ Pfeiffer und MitarbeiterInnen haben in ihrer deutschlandweit repräsentativen Schülerbefragung ebenfalls festgestellt, dass der Medienkonsum schulische Leistungen senkt. Zudem erhöhe der Medienkonsum die Gewaltbereitschaft (Baier/Pfeiffer/Rabold/Simonson/Kappes 2010, 38).

Hillenbrand und Ricking (2011, 165) haben aus den Forschungsergebnissen folgende sechs Thesen generiert:

1. Schulabsentismus und Dropout stellen Effekte risikobelasteter Entwicklungsprozesse dar, die von begrenzten Fehlzeiten in bestimmten Unterrichtsstunden ausgehen und zu einer massiven Delinquenzkarriere führen können.
2. Schulabsentismus und Dropout sind keineswegs nur Ergebnis individueller Problemlagen, vielmehr sind auch ökologische und schulische Systembedingungen maßgeblich beteiligt.
3. Schulen können an diesem Prozess aktiv mitwirken, indem sie Schüler in Problemlagen sich selbst überlassen oder störenden Schülern zu verstehen geben, dass kein großes Interesse an ihrer Rückkehr in die Schule besteht („push-effect“).
4. Die ökologischen Bedingungen außerhalb der Schule, wie Familie oder Peers, bilden häufig anziehende Faktoren, die Schüler aus der Schule „ziehen“ oder diese von ihr fernhalten („pull-effect“).
5. Ein besonderes Risiko stellen Übergänge in neue sozial-ökologische Kontexte (Transitionen) dar. Gerade der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe steht im Zusammenhang mit der Entstehung und Zunahme schulabsentem Verhaltens.
6. Häufig wird ein Zusammenhang zu schlechten Schulleistungen beobachtet [...]. Das Problem der „Underachiever“, also der unerwarteten schulischen Minderleistung bei prinzipiell vorhandener Leistungsfähigkeit spielt eine bedeutende Rolle.

Der Vorteil einer pädagogischen Perspektive auf das Problem „Geringqualifikation“ liegt zusammenfassend klar darin, dass pädagogische Handlungsmaßnahmen abgeleitet werden können. Zudem werden im Gegensatz zum multifaktoriellen Ansatz die Einflussfaktoren aufgrund des Entwicklungsmodells nicht nur additiv nebeneinander gestellt und auch nicht ausschließlich individuumsspezifisch betrachtet. Allerdings hat diese Perspektive den Nachteil, dass der Mechanismus, der von den Risikofaktoren zu Dropout führt, nicht theoretisch erklärt wird. Es fehlt also ein theoretischer Ansatz, auch wenn ein solcher in den Thesen von Hillenbrand und Ricking angedeutet wird (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 165).

2.2.3 Psychologische Perspektive

In den folgenden Ausführungen werden zwei psychologische Erklärungsansätze von Geringqualifikation vorgestellt. Das sind zum einen der ökologische Ansatz von Bronfenbrenner, der in der pädagogischen Perspektive kurz angesprochen wurde, und zum anderen die Schulversagenstheorie der 3-dimensionalen Inferiorität von Tupaika.

Geringqualifikation aus ökologischer Sicht

Hildeschmidt beschäftigt sich mit Dropout im Rahmen von Schulversagen. Sie definiert formales Schulversagen als „das Ergebnis negativer Fremdbewertungen von Schülerleistungen“ (Hildeschmidt 1998, 990). Zum formalen Schulversagen zählt sie neben dem Fehlen eines Hauptschulabschlusses die Zurückstellung vom Schuleintritt, verspätete Einschulung und Sitzenbleiben. Diese schulischen Entscheidungsprozesse bezeichnet sie als formale Barrieren. Dabei schließt sie auch Sonderschulüberweisungen mit ein (vgl. Hildeschmidt 1998, 990).

Das Fehlen eines Hauptschulabschlusses führt Hildeschmidt auf Klassenwiederholung und negative Schulformselektion zurück. Im Hinblick auf den zweiten Aspekt weist sie darauf hin, dass 72% aller Sonderschulabsolventen im Schuljahr 1991/1992 die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen haben (vgl. Hildeschmidt 1998, 993). Dieser Anteil entspricht der oben genannten Prozentangabe bzgl. der individuellen Folgen von Geringqualifikation. Klassenwiederholung wird damit ebenso wie bei Göppinger und Hennemann, Hagen und Hillenbrand zur Erklärung fehlender Schulabschlüsse herangezogen.

Die genannten Barrieren bzw. administrativen Formen des Schulversagens führen laut Hildeschmidt nur selten zum Erfolg, so dass deren beabsichtigten positiven Wirkungen bei den meisten SchülerInnen ausbleiben würden (vgl. Hildeschmidt 1998, 994).

Ebenso wie Hennemann, Hagen und Hillenbrand betrachtet Hildeschmidt Entstehungsbedingungen von Schulversagen nicht additiv, sondern in ihrer Wechselwirkung. Hildeschmidt nimmt dafür im Gegensatz zu Hennemann, Hagen, Hillenbrand und Ricking eindeutig eine ökologische Perspektive ein, indem sie das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Pekrun und Helmke in verschiedene Systeme unterteilt (siehe Abbildung 3). Diesen Systemen sind bestimmte Entstehungsbedingungen¹⁴ immanent (vgl. Hildeschmidt 1998, 995).

¹⁴ Diese Entstehungsbedingungen entnimmt sie verschiedenen Studien und Berichten aus dem Zeitraum zwischen 1976 und 1994 (vgl. Hildeschmidt 1998, 995).

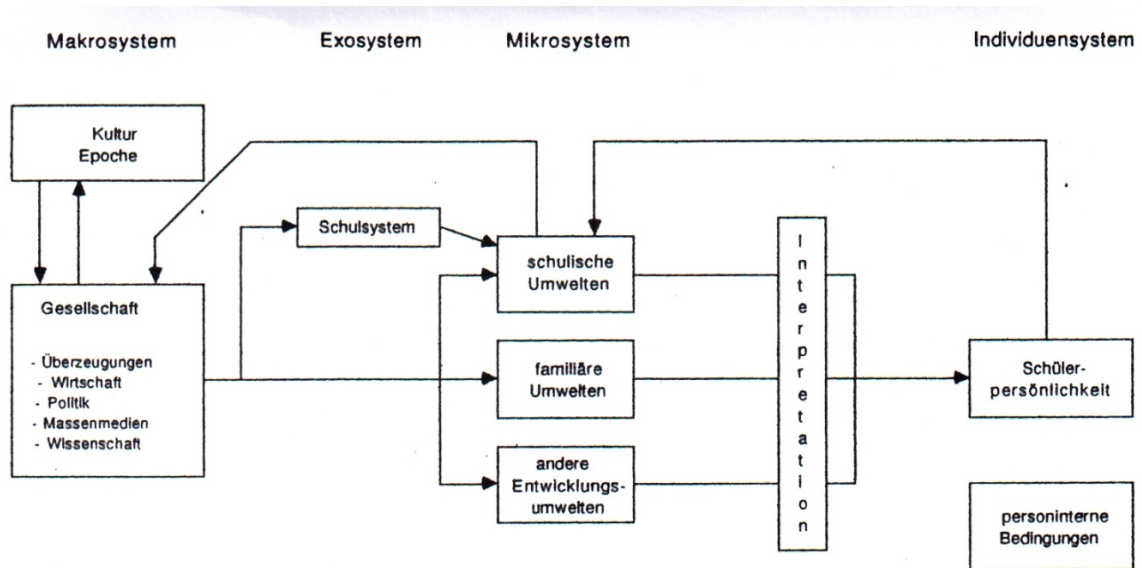


Abb.3: Ein Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern nach Pekrun und Helmke von Hildeschildt (1998, 995)¹⁵

Das Bildungssystem ist für Hildeschildt Teil des Makrosystems.¹⁶ Es wird durch epochale und kulturelle Rahmenbedingungen gesteuert. Eine dieser Rahmenbedingungen ist die allgemeine Überzeugung, dass die geistige Entwicklung aller Kinder von herausragender Bedeutung für die Gesellschaft ist. Dieser Auftrag soll jedoch in einem selektierenden Bildungssystem umgesetzt werden, was sowohl Erfolg als auch Versagen in der Schule impliziert (vgl. Hildeschildt 1998, 995).

¹⁵ Pekrun und Helmke haben in ihrem Rahmenmodell auch die Wechselbeziehung zwischen Schülerpersönlichkeit und personinternen Bedingungen mit Pfeilen dargestellt (vgl. Pekrun/Helmke 1991, 43).

¹⁶ Bronfenbrenner, dessen sozialökologischer Ansatz von Hildeschildt adaptiert wurde, unterscheidet in einem Mehrebenenmodell zwischen Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem (vgl. Zimmermann 2006, 45). Diese Systeme sind folgendermaßen definiert:

1. Mikrosystem: „Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit dem ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner 1981, 38).

2. Mesosystem: „Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner 1981, 41).

3. Exosystem: „Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981, 42).

4. Makrosystem: „Der Begriff Makrosystem bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner 1981, 42).

5. Chronosystem: Mit dem Chronosystem „sind individuelle altersspezifische Wirkungen von der Umwelt auf die Heranwachsenden gemeint. [...] Dem Chronosystem werden markante biographische Übergänge zugeordnet, z.B. Schulentlassung, Berufsabschluss usw.“ (Zimmermann 2006, 48).

Dem Exosystem ordnet Hildeschmidt das Schulsystem zu, an dem das Individuum zwar nicht selbst beteiligt ist, aber das es beeinflusst. Das Schulsystem beinhaltet die Schulpflicht, deren Zusammenhang mit Schulversagen in der Bestrafung und Kriminalisierung von Schulpflichtverletzungen liegt. Des Weiteren werden von der Schülerpopulation eine entsprechende Leistung und ein angemessenes Verhalten erwartet. Diese schulischen Entwicklungsnormen werden entweder von der Schülerschaft als Entwicklungsaufgaben angenommen oder abgelehnt. Diejenigen, welche diese Entwicklungsaufgaben annehmen, haben diese innerhalb eines bestimmten schulischen Settings zu bewältigen. Dieses Setting allerdings ist für Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Randgruppen (z.B. soziale Brennpunkte, andere Kulturkreise) schwer zugänglich und wirkt ebenso wie die Leistungsbeurteilung durch Noten selegierend. Dies zeigt sich insbesondere an der relativ höheren Misserfolgsquote ausländischer SchülerInnen. Ein weiterer Faktor, der nach Hildeschmidt als Erklärung für Schulversagen dienen kann, ist die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, und zwar besonders die Schulformen. Mit diesen verbinde sich die Pflicht für Lehrkräfte mittels Schulgesetzen und -verordnungen die SchülerInnen bestimmten Schularten zuzuweisen (vgl. Hildeschmidt 1998, 995f.).

Im Mikrosystem spielen dann gemäß Hildeschmidt familiäre, schulische und andere Entwicklungsumwelten eine Rolle. Die Verursachung von Schulleistungsproblemen sieht sie im unzureichenden Anregungsgehalt, einem niedrigen kognitiven und sprachlichem Niveau, geringer kommunikativer Frequenz und einseitiger sozialer Bezugsnormorientierung in Familie und Schule. So wird beispielsweise von Jungen mehr Anstrengung erwartet als von Mädchen. Des Weiteren führe produktorientiertes Hausaufgabenmanagement im Gegensatz zu prozessorientiertem Hausaufgabenmanagement eher zu ungünstiger Leistungsentwicklung, was wiederum v.a. bei Jungen angewendet wird. Ein weiterer Aspekt ist die einseitige Bezugsnormorientierung der LehrerInnen. So haben Studien gezeigt, dass durch die vorherrschende Sozialnormorientierung innerhalb der Schule individuelle Lernfortschritte übersehen werden. Außerdem können sich kritische Lebensereignisse in der Familie, wie schwere Erkrankungen, Unfälle, Umzug in eine risikoreiche Wohngegend und schulische Übergänge demotivierend auf schulische Leistungsanforderungen auswirken (vgl. Hildeschmidt 1998, 997).

Für das Individuum ist Schulversagen an sich ein kritisches Lebensereignis, da hierdurch die weitere Biografie maßgeblich bestimmt wird. Den Misserfolg erleben besonders Ju-

gendliche negativ und aktiv. Hildes Schmidt zitiert in diesem Zusammenhang aus dem Roman „Abschied von den Eltern“ von Weiss (vgl. Hildes Schmidt 1998, 998):

„Ich kam mit dem Schulzeugnis nachhause, in dem ein schrecklicher Satz zu lesen war, ein Satz, vor dem mein ganzes Dasein zerbrechen wollte. Ich ging mit diesem Satz große Umwege, wagte mich nicht mit ihm nachhause, sah immer wieder nach, ob er nicht plötzlich verschwunden war, doch er stand immer da, klar und deutlich“ (Weiss 1964, 49).¹⁷

Die Kinder und Jugendlichen sind sich über die gegenwärtigen und zukünftigen Auswirkungen ihres Misserfolgs bewusst. Die Folge ist Stress, der zu Unterbrechungen gewohnter Handlungen führt und diverse interne und externe Handlungen mit sich bringt, wie z.B. Bewältigungsversuche. Das Ziel dieser Handlungen ist die Wiederherstellung des äußeren und inneren Gleichgewichts. Falls die Bewältigung nicht gelingt, kann es u.a. zum Nachlassen der Anstrengung, damit zu weiterem Misserfolg kommen. Dies wiederum führt dazu, dass Schüler die Ursachen ihres Versagens bei sich selbst suchen und entweder zu lösungsirrelevanten Gedanken tendieren (hilflose Schüler) oder sich aktiv der Problemlösung (erfolgszuversichtliche Schüler) stellen (vgl. Hildes Schmidt 1998, 999).

Die eben angesprochene Attributionstendenz kann wiederum dazu führen, dass Schüler ein negatives Selbstkonzept entwickeln. Ein Indikator für ein negatives Selbstkonzept ist die Angst vor Misserfolg, die eng mit mangelnder Kontrollüberzeugung verbunden wird. Haben Schüler eine geringe Kontrollüberzeugung, dann kann dies zur Vermeidung von Leistungssituationen (z.B. Schulschwänzen) führen, negative Leistungsergebnisse werden wahrscheinlicher. Dadurch entstehen neue Misserfolgserlebnisse, die u.a. Versagensangst auslösen und ein emotionsregulierendes Verhalten verhindern (vgl. Hildes Schmidt 1998, 1000f.). Hier wird ein zweiter Faktor, und zwar Verhalten in der Schule, speziell Schulschwänzen erwähnt, den auch Göppinger und Hennemann, Hagen und Hillenbrand als Erklärungsfaktor für Dropout nennen.

¹⁷ Der Satz lautete: „Nicht versetzt“ (Weiss 1964, 50).

Laut Hildes Schmidt (1998, 1002) kann Schulversagen, welches subjektiv bedeutsam ist, zu folgenden unterschiedlichen Reaktionen führen:

1. Trotz der Misserfolge wird durch die/den SchülerIn versucht, das Handlungsziel bzw. die sich gestellte Entwicklungsaufgabe nicht aus dem Auge zu verlieren. Es werden aktive Realisierungen des ursprünglichen Zieles unter Zeitverlust angestrebt (z.B. Klassen- oder Prüfungswiederholung).
2. Die/der SchülerIn stellt sich auf die eingeeengten Handlungsmöglichkeiten und veränderten Entwicklungskontexte ein (z.B. sich mit einer ‚Umschulung nach unten‘ abzufinden).
3. Die/der SchülerIn gibt das einmal gesteckte schulische Ziel auf (z.B. Drop out).

Retrospektive Ursachenüberlegungen fließen in die Kalkulationsprozesse und in das faktische Handeln der/des SchülerIn mit ein. Nach handlungstheoretischem Konzept, so Hildes Schmidt, kann mangelnde Fähigkeitseinschätzung durch die hohe Valenz des Handlungsziels in bestimmtem Maße kompensiert werden. Durch subjektive Ereignismerkmale werden selbst längerfristige Schullaufbahnziele schulformspezifisch korrigiert (vgl. Hildes Schmidt 1998, 1002).

„So streben die Gymnasialschüler trotz Nichtversetzungen weiterhin einen höheren Bildungsabschluss an, während die befragten Hauptschüler ihre Situation nach Nichtversetzung wie folgt charakterisieren: ‚Schule ist wichtig, aber nicht für mich.‘ Sie rechnen zumindest bei mehrjährigem Zeitverlust durch ‚Sitzenbleiben‘ nicht mehr mit einem nachträglichen Hauptschulabschluss, sondern suchen unter Verzicht auf das ursprüngliche Handlungsziel nach neuen Handlungsmöglichkeiten. Berufsziele lassen sich aus ihrer Sicht nur noch über Beziehungen und Zufall realisieren, während die Gymnasialschüler selbst nach Abstufungen noch einen mittleren Bildungsabschluss einkalkulieren können“ (Hildes Schmidt 1998, 1002).

In den Bewertungs- und Handlungsprozess fließt womöglich die Tatsache ein, dass Schulabgänger mit mindestens Realschulabschluss die Hauptschulabgänger von Bildungs- und Ausbildungswegen verdrängen, die eigentlich für diese bestimmt sind (vgl. Hildes Schmidt 1998, 1002f.).

Die Schulversagenstheorie der 3-dimensionalen Inferiorität

Tupaika nennt in ihrer Dissertation „Schulversagen als komplexes Phänomen“ weitere Faktoren zur Erklärung von Schulversagen, welches sie als „unterdurchschnittliche Lernleistungen im Vergleich zum Leistungsdurchschnitt der jeweiligen Bezugsgruppe (Schulklasse)“ (Tupaika 2003, 15) versteht. Diese Faktoren (z.B. Verhaltensstörungen in der Definition von Myschker¹⁸) ordnet sie in Anlehnung an das Modell von Hildes Schmidt dem Individuensystem, Mikrosystem, Exosystem und Makrosystem zu (vgl. Tupaika 2003, 14, 43, 67). Basierend auf der Bedürfnistheorie Maslows und der Individualpsychologie Adlers entwickelt Tupaika schließlich eine Schulversagenstheorie der 3-dimensionalen Inferiorität. Darin vertritt sie die These, „dass die jeweils unzureichende Sättigung der einzelnen Bedürfnisse Inferioritäten hervorruft, die den Schüler im Vergleich zur Mehrheit seiner Mitschüler benachteiligt und ihn in seinem Leistungsvermögen begrenzt und herabsetzt“ (Tupaika 2003, 44). Ihre Theorie verdeutlicht sie in einem Modell (siehe Abbildung 4).

¹⁸ Myschker definiert Verhaltensstörung als „ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker 2009, 49). Der Begriff „Verhaltensstörung“ wird zwar häufig zitiert, jedoch stößt er immer wieder auf Kritik. Diese Kritik bezieht sich beispielsweise auf die Anwendung dieses eher klinischen Verständnisses auf Unterrichtsstörungen in der Schule. Willmann spricht daher im Hinblick auf den schulischen Kontext in Anlehnung an die KMK-Begrifflichkeit von „emotional-sozialen Schwierigkeiten“ (Willmann 2010b, 24). Dennoch müssen, so Willmann weiter, auch Antworten darauf gefunden werden, wie Schulunterricht auf Verhaltensstörungen reagieren kann (vgl. Willmann 2010b, 30). Aus diesen u.a. Gründen verwendet Willmann beide Begriffe „Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen“ (Willmann 2010b, 1). Er verweist aber auch darauf, dass damit „grundlegende Definitions- und Operationalisierungsprobleme des eigenen Leitbegriffs“ (Willmann 2010b, 33) der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/ „Erziehungshilfepädagogik“ (Willmann 2010b, 33) noch nicht geklärt sind (vgl. Willmann 2010b, 33). In den weiteren Ausführungen der vorliegenden Arbeit werden die Begrifflichkeiten der AutorInnen (Theorieteil) und ExpertInnen (Ergebnisteil) verwendet. Hingegen in den Zusammenfassungen und im Diskussionsteil wird von „emotional-sozialen Schwierigkeiten“ gesprochen, da in dieser Arbeit vorrangig der schulische Kontext interessiert.

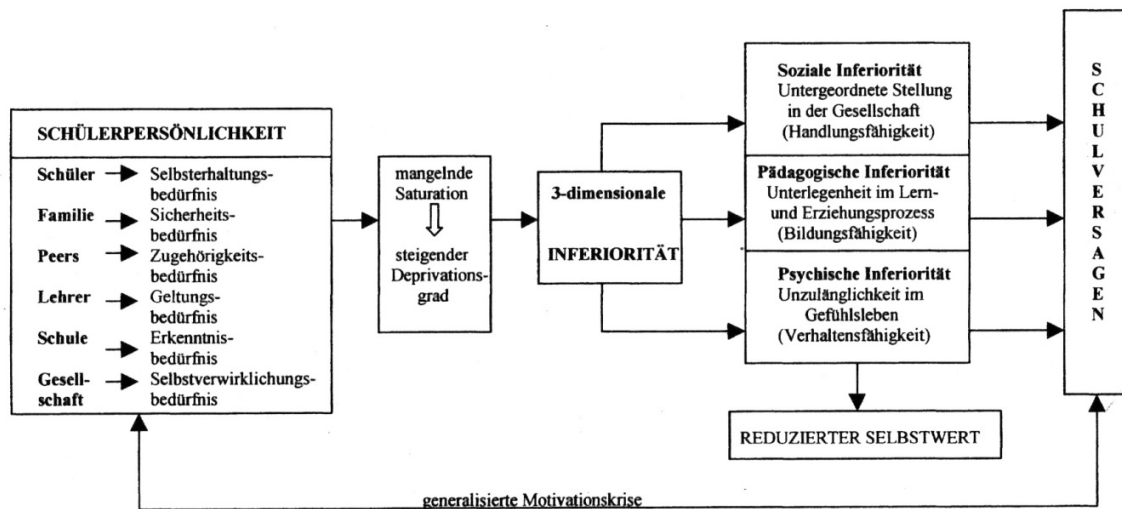


Abb. 4: Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang des Schulversagens:
Schulversagens-Theorie der 3-dimensionalen Inferiorität von Tupaika (2003, 281)

Tupaika betrachtet in dem Modell (siehe Abbildung 4) Schüler, Familie, Peers, Lehrer, Schule und Gesellschaft als Schulversagensfaktoren. Sie hat in Anlehnung an Maslow diesen bestimmte Bedürfnisse zugeordnet. Es handelt sich hierbei deshalb um Schulversagensfaktoren, da, so Tupaika, diese Sozialisationsinstanzen des Schülers erhebliche Mängel aufweisen. Aufgrund dieser Mängel werden die Grundbedürfnisse des Lernenden nur ungenügend zufrieden gestellt. Dies bezeichnet Tupaika als „mangelnde Saturation“ (Tupaika 2003, 280). Diese führe zu einem „steigenden Deprivationsgrad“ (Tupaika 2003, 281). Daraus wiederum ergebe sich, dass Schüler mit solchen Mangelerscheinungen in ihren Bedürfnissen vielfach benachteiligt sind (vgl. Tupaika 2003, 281).

Tupaika spricht hier von Inferiorität, die sich in drei Dimensionen äußert: „soziale Inferiorität, pädagogische Inferiorität und psychische Inferiorität“ (Tupaika 2003, 281). Diese Formen der Benachteiligung würden von Leistungsauffälligkeiten über Schulschwierigkeiten zu totalem Schulversagen führen, wodurch zugleich der Selbstwert des Schülers reduziert werde. Tupaika nimmt an, „dass der Großteil der schulversagenden Kinder und Jugendlichen mit einer *3-dimensionalen Inferiorität* belastet ist, wobei die familiäre Armut den größten Risikofaktor darstellt“ (Tupaika 2003, 283).

In dem Modell von Tupaika ist zu sehen, dass sie ihre Theorie in die demokratische Leistungsgesellschaft einordnet. Diese enthalte bestimmte mehrheitlich anerkannte Werte und

Normen, welche die schulischen Anforderungen bestimmen. Wer diesen Normalitätsvorstellungen nicht gerecht werde, gelte als auffällig und führe ein Leben am Rande oder außerhalb der Gesellschaft. Da Schulversager, so Tupaika weiter, um ihre multidimensionale Unterlegenheit wissen, bleibt der Versagenskreislauf aufrechterhalten und belässt die Hauptschuld des Versagens beim Individuum anstatt notwendige Veränderungen in den Sozialisationsinstanzen einzuleiten (vgl. Tupaika 2003, 280ff.).

In einem Exkurs geht Tupaika auf das schulische Leistungsprinzip ein. So werde vom Schüler erwartet, dass er Leistungen bringt. Die Beurteilung dieser Leistungen und weniger die Erzeugung dieser Leistung steht dabei im Vordergrund. Somit werde nicht mehr Leistung als persönlichkeitsbildende Tätigkeit gesehen, sondern es zähle nur noch der Erfolg. Bei den Schülern erzeuge der Zwang zum Erfolg einen Leistungsdruck. Dieser Leistungsdruck, den auch Walkenhorst kritisiert, befördere Schulversagen, und zwar insbesondere dann, wenn SchülerInnen die zu erbringenden Leistungen als fremdbestimmt erleben und sie keinen persönlichkeitsrelevanten Sinn in ihrer Anstrengung mehr erkennen können. Neben der Anstrengung müsste Leistung jedoch auch persönliche Erfüllung bewirken, damit Schüler langfristig intrinsisch motiviert würden. In der Schule unbedacht Leistungen zu verlangen und einzufordern, erweist sich nach Tupaika hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung als wenig effektiv. Tupaika empfiehlt darum eine „Erziehung zur Leistungsbereitschaft“ (Tupaika 2003, 286), wobei ggf. das Leistungsprinzip durch das Bedürfnisprinzip ersetzt wird (vgl. Walkenhorst 2011, 255; Tupaika 2003, 286).

Die psychologische Perspektive betrachtet im Gegensatz zum multifaktoriellen Ansatz und wie die pädagogische Perspektive nicht nur additiv mehrere Faktoren nebeneinander. Zudem hält sie konträr zur pädagogischen Perspektive theoretische Erklärungsansätze (z.B. Schulversagengstheorie der 3-dimensionalen Inferiorität) bereit, die jedoch vordergründig die innere Realität des Individuums betreffen (vgl. hierzu Hurrelmann 2006, 122).

2.2.4 Soziologische Perspektive

Im Folgenden werden zwei soziologische Betrachtungsweisen von Geringqualifikation besprochen. Geringqualifikation wird zum einen als Bildungsungleichheit und zum anderen als abweichendes Verhalten betrachtet.

Geringqualifikation als Bildungsungleichheit

Solga und Dombrowski verstehen Geringqualifikation als Teil von Bildungsarmut. Diese wiederum kann ebenso wie Chancenungleichheit als Betrachtungsweise von Bildungsungleichheit gesehen werden (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 7, 9, 16).

„Bildungsarmut ist ein Bildungsniveau – in Form von Bildungsabschlüssen bzw. -zertifikaten oder Kompetenzen –, das in einer Gesellschaft unzureichend ist bzw. das unterhalb des gesellschaftlich notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben liegt“ (Solga/Dombrowski 2009, 9).

Berger, Keim und Klärner differenzieren Bildungsarmut weiter aus in absolute und relative Bildungsarmut. So gelten Personen ohne Schul- oder Ausbildungsabschluss als absolut bildungsarm. Unter Berücksichtigung aller SchulabgängerInnen, die im untersten Quartil liegen, seien jedoch auch jene bildungsarm, und zwar relativ bildungsarm, die einen Hauptschulabschluss haben. Demzufolge kann laut Berger, Keim und Klärner Exklusion nicht mehr nur auf absolute Bildungsarmut begrenzt werden (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 39f.).

Nach Solga und Dombrowski gibt es „Hinweise, dass gerade Bildungsarmut das zentrale Problem des deutschen Bildungssystems ist“ (Solga/Dombrowski 2009, 9). So stellen Haupt- und Förderschulen immer seltener ein lernfreundliches Schulklima dar, denn empirische Untersuchungen zeigen bei 16% der Hauptschulen ein „kritisches Schulumilieu“ (Solga/Dombrowski 2009, 10) auf. Damit müssen diese Schulen als nicht mehr „beschulbar“ (ebd.) gelten. Hierzu zählen insbesondere die Hauptschulen in Großstädten, und zwar über 60% der Hauptschulen in Bremen, Hamburg und Berlin (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 9f.). Des Weiteren zeigen die nationalen Bildungsberichte von 2006 und 2008, so Solga und Dombrowski weiter,

„dass der Hauptschulabschluss keine gleichberechtigte Teilhabe am Zugang zu Ausbildung und damit an einem ‚qualifizierten‘ Erwerbsleben mehr gewährleistet“ (Solga/Dombrowski 2009, 10), wie es weiter vorn bei den individuellen Folgen schon angesprochen wurde. „Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss, die im Jahr 2006 ins berufliche Bildungssystem eingemündet sind, hatten ein 2,6mal so hohes Risiko wie Jugendliche mit Realschulabschluss, im sogenannten Übergangssystem, d.h. in berufsvorbereitenden Maßnahmen, zu landen, das Risiko von Jugendlichen ohne einen Hauptschulabschluss (die zu rund 80% Sonder- und Hauptschulen besuchen) war um das 9,4-fache höher als bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss“ (Solga/ Dombrowski 2009, 10).

Dennoch wird, so Solga und Dombrowski, noch viel zu selten der Blick auf das Phänomen Bildungsarmut der Blick gerichtet, so dass nur wenige Forschungsergebnisse hierzu vorliegen (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 10).

Zur Erklärung von Bildungsungleichheiten gehen Solga und Dombrowski von den Strukturebenen sozialer Ungleichheit aus (siehe Abbildung 5).

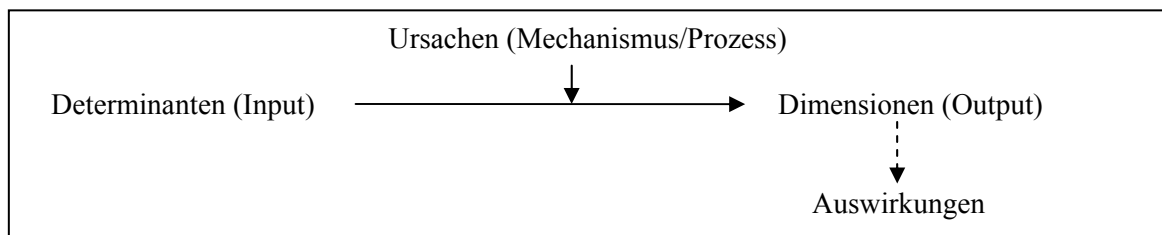


Abb. 5: Strukturebenen sozialer Ungleichheit von Solga, Powell und Berger (2009, 17)¹⁹

Zunächst ist dabei nach den Zusammenhängen von Determinanten und Dimensionen zu fragen. Um aus diesen Handlungsempfehlungen ableiten zu können, müssen laut Solga und Dombrowski die Mechanismen bzw. die Ursachen bekannt sein, die in einer Vielzahl (Multikausalität) vorliegen (vgl. Becker/Lauterbach 2010, 27; Solga/Dombrowski 2009, 10f.).

¹⁹ nachgezeichnet

Für die Bestimmung und Erklärung von sozialer Ungleichheit²⁰ sind folgende vier Strukturebenen zu unterscheiden:

1. Determinanten: Hierbei handelt es sich um soziale Merkmale bzw. Kategorien von Personen (z.B. Alter, Geschlecht, Bildungsstand, soziale Schicht oder Migrationshintergrund) und zugleich um die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, die Grundlage für Vor- und Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen sind. Mit Determinanten können entweder zugeschriebene Merkmale (z.B. Geschlecht, soziale Herkunft) oder erworbene Merkmale (z.B. Bildungsstand, Familienstand) gemeint sein (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 11; Solga/Powell/Berger 2009b, 16ff., 21; Hradil 2006, 197; Hradil 2005, 34f.).
2. Dimensionen: Gemeint sind hier die wichtigsten Formen von Vor- und Nachteilen bzw. (un)vorteilhafte Lebensbedingungen. Um die berufliche Stellung gruppieren sich die Basisdimensionen sozialer Ungleichheit: materieller Wohlstand, Macht, Prestige, Bildung(sabschlüsse) und Einkommen. Weitere Dimensionen sind verschiedene Lebensbedingungen, wie z. B. Wohn- und Freizeitbedingungen sowie Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse. (vgl. Solga/Powell/Berger 2009, 18; Hradil 2006, 197; Hradil 2005, 28ff.; 33f., 148).

Das Verhältnis zwischen diesen beiden Ebenen ist dergestalt, dass eine Determinante zu einer Dimension führen kann, die dann wiederum Determinante einer anderen Dimension sein kann: „So kann soziale Herkunft [(Determinante), S.R.] zu Bildungsungleichheiten (Dimension) führen und diese können dann zur Determinante von Einkommensungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt werden“ (Solga/Powell/Berger 2009, 18). Dass aus einer Determinante eine Dimension wird, ist jedoch nur für erworbene Determinanten möglich. Zum Beispiel kann aus dem Geschlecht zwar Ungleichheit resultieren, jedoch ist Geschlecht selbst keine soziale Ungleichheit (vgl. Solga/Powell/Berger 2009, 18f.; Hradil 2005, 148).

²⁰ Solga, Berger und Powell „sprechen immer dann von sozialer Ungleichheit, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga/Powell/Berger 2009, 15). Diesem Verständnis von sozialer Ungleichheit zufolge geht es um Unterschiede beim Zugang zu knappen Ressourcen, die zu einer Besser- oder Schlechterstellung des Menschen in der Gesellschaft führen (vgl. ebd.).

Neben den Determinanten und Dimensionen gelten noch Ursachen und Auswirkungen von sozialer Ungleichheit als zwei weitere, prägende Strukturebenen:

3. Ursachen: Damit sind die Mechanismen gemeint, die zur Umwandlung einer Determinante in eine Dimension sozialer Ungleichheit führt, also soziale Ungleichheit erklären können. Welche Mechanismen hierbei als ausschlaggebend angesehen werden, ist jeweils von der zugrundegelegten Theorie abhängig²¹. Laut Solga, Berger und Powell ist beispielsweise das „kulturelle Kapital“ aus der marxistisch geprägten Klassentheorie von Bourdieu ein solcher Mechanismus, durch den die Determinante soziale Herkunft zur Dimension Bildungsungleichheiten führt. Ohne die Benennung dieser Mechanismen handelt es sich, so Solga, Berger und Powell, lediglich um Korrelationen zwischen zwei Merkmalen (vgl. Wenzel 2010, 57; Solga/Dombrowski 2009, 11; Solga/ Powell/ Berger 2009, 8, 19ff.; Hradil 2006, 196f.; Hradil 2005, 47-94).

4. Auswirkungen: Aus den Dimensionen sozialer Ungleichheit erwachsen Konsequenzen für das Individuum wie für die Gesellschaft und ihre Einrichtungen, wie oben bereits ausgeführt. Diese Konsequenzen können u.a. weitere Ungleichheiten in den Lebensbedingungen bzw. (un)vorteilhafte Lebensbedingungen (z.B. ungleiche Armuts- und Gesundheitsrisiken, ungleiche Arbeitslosigkeitsrisiken) zur Folge haben (vgl. Solga/ Powell/Berger 2009, 20f.; Hradil 2006, 197).

Laut Solga, Berger und Powell sei es von der jeweiligen Forschungsperspektive abhängig, ob etwas Dimension oder Auswirkung sozialer Ungleichheit ist. So können beispielsweise Einkommensungleichheiten sowohl als Dimension als auch als Auswirkungen von sozialen Ungleichheiten etwa beim Zugang zu Bildung im Fokus der Analyse stehen (vgl. Solga/ Powell/Berger 2009, 20).

²¹ Eine Theorie zur Erklärung sozialer Ungleichheit zeigt einerseits auf, welcher Zusammenhang zwischen Determinante und Dimension besteht und andererseits den relevanten Mechanismus der soziale Ungleichheit bewirkt (vgl. Solga/Powell/Berger 2009, 20; Hradil 2005, 35f.). Daher gibt es Theorien sozialer Ungleichheit, die für die Erklärung sozialer Ungleichheit mehr (z.B. Bourdieus Klassentheorie) oder weniger (z.B. Schichttheorien, die, so Solga, Berger und Powell, die Ursachen nicht berücksichtigen) geeignet sind (vgl. Solga/Powell/Berger 2009, 21-45). Eine Zusammenstellung dieser theoretischen Ansätze findet sich u.a. bei Solga/Powell/Berger 2009 und Grusky 2008.

Im deutschen Bildungssystem besteht Chancenungleichheit (vgl. Hadjar/Becker 2006, 11f.; Solga/Dombrowski 2009, 13).

Darunter sind „ungleiche Chancen von sozialen Gruppen beim *Zugang* zu sozialen Positionen oder Handlungsressourcen (zum Beispiel zu Bildungs-, Arbeitsmarkt- oder Einkommensposition) aufgrund zugeschriebener Merkmale (wie soziale Schicht, Geschlecht oder Ethnie)“ (Solga/Dombrowski 2009, 21) zu verstehen.

Chancenungleichheit und Bildungsarmut hängen insofern zusammen, dass durch den Abbau von Ungleichheiten in den Bildungschancen zugleich Bildungsarmut reduziert werden kann (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 10). Demzufolge kann Chancenungleichheit als eine Ursache von Bildungsarmut interpretiert werden. Deshalb wird im Folgenden auf Ergebnisse zu Chancenungleichheit und nicht nur zu Bildungsarmut eingegangen.

In den sechziger Jahren entsteht das Konstrukt vom „katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ (Peisert 1967) als Sinnbild von Bildungsungleichheiten in der Bundesrepublik Deutschland, welches die Determinanten Schicht, Religion, Region und Geschlecht enthält. Die damit verbundene Problematisierung von Chancenungleichheit im bundesdeutschen Bildungssystem und der „Sputnik-Schock“ (1957) bewirken eine Bildungsexpansion. Die Ziele dieser Bildungsreformen sind eine höhere Bildung der Bevölkerung und ein Abbau von Bildungsungleichheiten. Aus dieser Bildungsexpansion resultieren zwar einerseits der Ausbau des Bildungssystems (z.B. Einführung von Gesamtschulen) und damit die Erhöhung des Bildungsniveaus der Bevölkerung – letzteres geht einher mit einem technologischen und wirtschaftlichen Fortschritt. Allerdings sind durch die Öffnung der höheren Bildungseinrichtungen für breite Bevölkerungsschichten die Standards dieser Einrichtungen heruntergegangen. Zugleich verliert seitdem die Hauptschule allmählich ihren Stellenwert als Regelschule im bundesdeutschen Bildungssystem. Zu Beginn der 50er Jahre gehen noch fast drei Viertel aller SchülerInnen auf diese Schule, etwas mehr als ein halbes Jahrhundert später, im Jahr 2006, sind es noch nicht einmal mehr als ein Drittel. Auch in den letzten Jahren sinken die Schülerzahlen an den Hauptschulen weiter, während gleichzeitig der Trend zum Besuch eines Gymnasiums fortlaufend im Anstieg begriffen ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 9, 37; Becker/Lauterbach 2010, 12; Bos/Müller/Stubbe 2010, 376; Solga/Powell/Berger 2009, 21; Solga/Dombrowski 2009, 13; Hadjar/Becker 2006, 11ff.).

Der Bedeutungsverlust der Hauptschule als Regelschule bringt unvermeidlich eine Abwertung des Hauptschulabschlusses mit sich. Hat vormals der Hauptschulabschluss als „Min-

destnorm“ für den Erwerb eines qualifizierten Berufsabschlusses gegolten, gilt heute der Realschulabschluss als diese. Eine unmittelbare Folge dieser Entwicklungen ist, dass die berufliche Perspektive für Förder- und HauptschülerInnen und insbesondere für Jugendliche ohne Schulabschluss, von denen die Hälfte von Förderschulen kommen, sich heute äußerst schwierig gestaltet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 9, 99/2008, 108; Klemm 2010, 8, 23; Haeberlin 2009, 3; Solga/Dombrowski 2009, 13; Pfahl 2008, 8; Powell 2008, 3; Solga 2005, 179).

Durch die Bildungsexpansion hat sich das Konstrukt „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ geändert ohne zugleich das Problem der ungleichen Bildungschancen wirklich zu lösen. So können die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich des weiblichen Geschlechts zwar im allgemeinbildenden Schulsystem abgebaut werden, aber nicht in der beruflichen Ausbildung. Die Bildungschancen sind weiterhin schichtspezifisch verteilt. In abgeschwächter Form existieren immer noch Stadt-Land-Unterschiede. Hinzugekommen ist die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und von Jungen (vgl. Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde 2010, 7f.; Wenzel 2010, 58; Kopp 2009, 48ff.; Solga/Dombrowski 2009, 13; Hadjar/Becker 2006, 11f.). Geißler formuliert daher als neues Sinnbild der Bildungsungleichheiten in der heutigen Bundesrepublik Deutschland den „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien“ (Geißler 2008, 95), das nachfolgend näher betrachtet wird. Dabei werden insbesondere die Inhalte aus dem Arbeitspapier „Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf“ von Solga und Dombrowski dargestellt.

Soziale Herkunft

In Deutschland wird der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft beeinflusst. Die soziale Herkunft beeinflusst die Kompetenzen der SchülerInnen und deren Unterschiede werden bereits in der Grundschule sichtbar. So liegt der Leistungsvorsprung der SchülerInnen aus dem oberen Quartil der sozialen Herkunft bei 67 Punkten gegenüber den SchülerInnen aus dem unteren Quartil. Deutschland liegt damit über dem europäischen Mittelwert. Die soziale Schichtzugehörigkeit, der Bildungsabschluss der Eltern und die Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher sind für den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz von Bedeutung, denn sie erklären 17,9% der verschiedenen Lesekompetenzen von Kindern aus unterschiedlichen Sozialschichten. Demzufolge kompensiert die Grundschule die Ungleichheiten im familiären kulturellen Kapital nicht. Diese Ungleichheiten

sind in Deutschland stärker für den Kompetenzerwerb relevant als in anderen Ländern (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 41; Solga/Dombrowski 2009, 13f.).

Nach der vierten Klasse gehen die SchülerInnen auf eine Hauptschule, eine Realschule, eine Gesamtschule, ein Gymnasium oder eine Förderschule. Diese Barriere stellt entscheidende Weichen für die Bildungsbiographie. Auch bei gleichen Kompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten gehen SchülerInnen mit hohem sozioökonomischem Status mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit auf ein Gymnasium als SchülerInnen mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund. So ist trotz gleicher Lesekompetenzen und gleichem kognitiven Grundfähigkeiteniveau die Wahrscheinlichkeit von Kindern der oberen Dienstklasse 4,5 Mal höher eine Gymnasialempfehlung zu bekommen als bei Kindern von un- und angelernten Arbeitern. Die Wahrscheinlichkeit bezüglich des Wunsches der Eltern, dass ihre Kinder aufs Gymnasium gehen, ist mit 5,7 Mal noch höher. Demzufolge sind Kinder aus sozial unteren Schichten nicht nur benachteiligt in der Entwicklung und Förderung ihrer Kompetenzen, sondern können ihre Kompetenzen auch deutlich schlechter in äquivalente Bildungswege und Zertifikate umwandeln (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 41; Wenzel 2010, 60; Solga/Dombrowski 2009, 14).

Des Weiteren bringt das deutsche Bildungssystem einen hohen Anteil an kompetenzarmen SchülerInnen hervor. In Deutschland gehören zwischen 15 und 20% der SchülerInnen zur sogenannten „Risikogruppe“, also Jugendliche mit maximal Kompetenzstufe 1. Aufgrund des Mangels an grundlegenden Kompetenzen ist diese Gruppe den Herausforderungen des Bildungssystems im Hinblick auf den Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum gewachsen. Unter den kompetenzarmen Kindern sind solche mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund überproportional vertreten (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 15).

In der Sekundarstufe ist die Abhängigkeit des schulischen Erfolgs von der Schichtzugehörigkeit deutlich ausgeprägter als in der Grundschule. Im Verlauf der Pflichtschulzeit nimmt daher Bildungsungleichheit zu. Die zukünftige Kompetenzentwicklung eines Kindes ist darum vom Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I abhängig und dieser Übergang damit in seiner Bedeutung weitreichend. So sind in der Hauptschule 50%, in der Realschule 7% und auf dem Gymnasium 1% kompetenzarm. Dies verdeutlicht noch einmal, dass ein signifikanter Teil von Kindern und Jugendlichen in der Förderung ihrer Lernpotenziale und Kompetenzen benachteiligt werden (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 41; Solga/Dombrowski 2009, 15).

In kaum einem anderen vergleichbaren Industriestaat ist der Schulerfolg so sehr vom Einkommen und der Bildung der Eltern abhängig wie in Deutschland. Von den HauptschülerInnen stammen 56% aus Familien ohne oder mit Hauptschulabschluss, hingegen nur 13% aus Familien mit Fachhochschul- bzw. Hochschulreife. Unter den GymnasialschülerInnen sind es gerade einmal 11%, die aus Familien mit keinem Schulabschluss oder Hauptschulabschluss kommen. Die Eltern der GymnasialschülerInnen hatten mit 40% eine Lehr- bzw. Anlernausbildung, mit 14% einen Fachschulabschluss, mit 42% einen (Fach-)Hochschulabschluss und mit 5% keinen beruflichen Abschluss. Letzterer Anteil war an Hauptschulen fünf Mal so hoch. Des Weiteren haben die Eltern der FörderschülerInnen einen niedrigeren Bildungsstand als die Eltern der Schülerschaft an allgemeinbildenden Schulen. So haben 52% der Eltern von FörderschülerInnen maximal einen Hauptschulabschluss und 28% keinen Berufsabschluss, während es unter den Eltern der SchülerInnen von allgemeinbildenden Schulen nur 27% mit maximal Hauptschulabschluss und 13% ohne Berufsabschluss sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 72; Nold 2010, 144; Solga/Dombrowski 2009, 15).

Die soziale Reproduktion bzw. Weitergabe von Bildungsungleichheiten in Form von Schulabschlüssen durch Eltern an ihre Kinder ist als Konsequenz ungleicher Bildungschancen in Deutschland besonders stark ausgeprägt. So bleiben 14,6% der Kinder von Eltern ohne Bildungsabschluss ebenfalls ohne einen solchen. Am weitesten verbreitet ist in dieser Gruppe der Hauptschulabschluss. Von Eltern mit Hauptschulabschluss erreichen 36,6% der Kinder ebenfalls diesen Schulabschluss und 24,5% die Fachhochschulreife oder das Abitur. Unter den Kindern von Eltern mit Realschulabschluss haben 15,4% einen Hauptschulabschluss, 43,3% einen Realschulabschluss und 41,3% einen Fachhochschulreife oder Abitur (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 15f.).

Ein erhebliches gesellschaftliches Problem stellt neben dem hohen Anteil an kompetenzarmen RisikoschülerInnen die Gruppe der SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss dar. Auch wenn dieser Anteil durch die Bildungsexpansion reduziert wurde, stagniert er seit Mitte der achtziger Jahre bei etwa 8%, wobei es Bundesländerunterschiede gibt. Von den SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss waren zuvor 31,7% auf einer Hauptschule und 48,1% auf einer Förderschule. Laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung kommen sogar 55% von einer Förderschule und bilden damit die Mehrheit derjenigen ohne Schulabschluss. Einen Hauptschulabschluss erreicht nur jede/r fünfte FörderschülerIn. In sechs Bundesländern ist es zudem gar nicht möglich an der Förderschule einen Hauptschulab-

schluss zu erwerben. Die soziale Herkunft hat somit auch auf die Zertifikatsarmut einen starken Einfluss, denn Jugendliche aus sozial unteren Schichten sind unter den SchulabgängerInnen ohne Schulabschluss überproportional vertreten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 90; Solga/Dombrowski 2009, 16).

Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Solga und Dombrowski unterscheiden diesbezüglich in Anlehnung an Boudon zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten. Bei primären Herkunftseffekten handelt es sich um ungleiche Schulleistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft. Zum Beispiel steht das elterliche Engagement in direktem Zusammenhang mit den Schulleistungen der Kinder. So können Eltern aus unteren sozialen und bildungsfernen Schichten ihre Kinder nur in begrenztem Umfang fördern. Die Ermöglichung der Inanspruchnahme von Nachhilfe, die Bereitstellung eines förderlichen Lernumfeldes und andere Dinge, die für die Kompetenzentwicklung und den Lernerfolg der Kinder wichtig sind, sind aus finanziellen Gründen kaum oder gar nicht machbar. Sekundäre Herkunftseffekte, also Unterschiede in den Bildungsentscheidungen trotz gleicher Leistung, sind im deutschen Bildungssystem von größerer Bedeutung als primäre Herkunftseffekte. Dass LehrerInnen bei Schullaufbahneempfehlungen leistungsfremde Bewertungsmerkmale heranziehen, ist ein Beispiel für diesen Effekt. Es spielen also weniger die Leistungsunterschiede als subjektive Bewertungen von LehrerInnen und das Sozialverhalten der SchülerInnen sowie Präferenzen der Eltern beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I eine Rolle (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 41; Solga/Dombrowski 2009, 21 ff.).

Ein weiterer Aspekt ist, dass sich, wie bereits bei den individuellen Folgen erwähnt, der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung für SchulabgängerInnen mit maximal Hauptschulabschluss besonders schwierig gestaltet – sie haben nach der Schule auch lange Wartezeiten in Kauf zu nehmen. Unter diesen Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss sind Jugendliche aus unteren sozialen Schichten überproportional vertreten. Die Ursache hierfür ist v.a. Bildungsarmut. Zum einen wirken hier laut Solga und Dombrowski Stigmatisierungsprozesse von Förder- und HauptschülerInnen und zum anderen Kompetenzarmut (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 32f.).

Demzufolge kann die soziale Herkunft, die von Solga und Dombrowski synonym für soziale Schicht verwendet wird, zum einen Bildungsarmut und damit Geringqualifikation in der Allgemeinbevölkerung und zum anderen Chancenungleichheit im Bildungssystem erklären. Laut Göppinger kann jedoch, wie oben ausgeführt wurde, Schicht nicht die Bil-

dungsunterschiede zwischen Allgemeinbevölkerung und Gefangenenpopulation erklären. Allerdings stellte Göppinger auch fest, dass die Misserfolgsquote sowohl in der Gruppe der jungen Gefangenen als auch in der Vergleichsgruppe mit sinkender Schicht steigt (vgl. Göppinger 1983, 61). Dies legt die Vermutung nahe, dass Probleme, die in der allgemeinen Bevölkerung bestehen, wie eben zum Beispiel Chancenungleichheit, sich bei den jungen Gefangenen widerspiegeln. Falls es so wäre, ist die Frage, ob sich Chancenungleichheit im Vollzug fortsetzt oder sich nicht fortsetzen kann, da es sich im Vollzug fast ausschließlich um Geringqualifizierte handelt, die womöglich alle im Bildungssystem benachteiligt worden sind, noch zu beantworten.

Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund²² ist neben der sozialen Herkunft mitentscheidend für den Bildungserfolg. So sind diesbezüglich bereits in der Grundschule deutliche Kompetenzunterschiede zu erkennen. Im Bereich Lesen schneiden Kinder mit Migrationshintergrund schlechter ab als ihre MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund. Der Leistungsvorsprung der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund beträgt 48 Punkte und bei gleicher sozialer Herkunft sind es 27 Punkte. Diese Benachteiligung im Kompetenzwerb beruht auf dem relevant Werden des Migrationshintergrundes im Bildungsprozess (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 16).

Von den Kindern mit Migrationshintergrund erreichen 22% maximal Kompetenzstufe 2 und 4% die Kompetenzstufe 5. Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund sind es hingegen 6%, die maximal die Kompetenzstufe 2 erreichen und 14% die es bis zur Kompetenzstufe 5 schaffen. Dabei ist in Deutschland der Kompetenzunterschied zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SchülerInnen ohne Migrationshintergrund deutlich ausgeprägter als in anderen Ländern. Daraus lässt sich schließen, dass die Förderung der Kompetenzpotenziale von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem schlechter gelingt als in anderen Bildungssystemen (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 16).

Des Weiteren sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch in Bezug auf das Erreichen von (höheren) Schulabschlüssen benachteiligt. Sie erhalten deutlich häufiger

²² „Traditionell wurde bis 2004 – und zum Teil auch noch heute – von *ausländischen* Kindern gesprochen. Mit der Betrachtung des Migrationshintergrundes wird jedoch eine weiter gefasste Definition verfolgt: Kinder mit Migrationshintergrund sind all jene, die selbst oder bei denen mindestens ein Elternteil nach Deutschland zugewandert ist – unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft“ (Solga/Dombrowski 2009, 16).

eine Hauptschulempfehlung und seltener eine Realschul- und Gymnasialempfehlung als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Zudem werden sie auffallend oft auf eine Förderschule für Lernhilfe überwiesen (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 17).

Jugendliche mit Migrationshintergrund gehen häufiger auf eine Hauptschule als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, selbst bei gleichem sozioökonomischem Status. So besuchten von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 17% eine Hauptschule und von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund waren es 32%. Eine Differenzierung nach Herkunftsland macht deutlich, welche Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt sind. So sind es v.a. jene türkischer und italienischer Herkunft. Zum Beispiel sind 48% der Jugendlichen türkischer Herkunft auf einer Hauptschule. Auf dem Gymnasium haben zudem nur 21% der SchülerInnen einen Migrationshintergrund, an der Hauptschule liegt dagegen der Anteil doppelt so hoch. Unter der Schülerschaft an Förderschulen ist zudem ein hoher Anteil an ausländischen SchülerInnen zu finden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 9, 72, 206; Nold 2010, 148; Wenzel 2010, 64; Solga/Dombrowski 2009, 17).

Demzufolge werden Jugendliche mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die besuchte Schulart und die erreichbaren Schulabschlüsse erheblich benachteiligt. Sie verlassen die Schule häufiger mit einem Hauptschulabschluss als mit höheren Schulabschlüssen. Zudem beenden von den Jugendlichen ohne deutsche Staatsangehörigkeit 20% die Schule ohne Hauptschulabschluss, hingegen unter den Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit sind es nur 8%. Auch die Schulform scheint dabei Einfluss auf den schulischen Erfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu haben, denn wenn diese Jugendlichen eine Gesamtschule besucht haben, erreichen sie höhere Abschlüsse als wenn sie eine Haupt- oder Realschule besucht hätten (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 17).

In der Sekundarstufe I setzen sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund die Benachteiligungen in der Kompetenzentwicklung fort. Auch wenn sie in Deutschland geboren wurden, haben sie bis zum 15. Lebensjahr deutlich geringere Kompetenzen entwickelt bzw. entwickeln können als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Zur „Risikogruppe“ der Kompetenzarmen gehören von den 15-Jährigen mit Migrationshintergrund über 40%. Unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind es dagegen nur 14%. Im Verlauf der Schulzeit zeigt sich letztlich, dass sich die Unterschiede in der Kompetenzentwicklung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund vergrößern (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 17f.).

Die Situation beim Zugang zur Berufsausbildung ist für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nicht weniger prekär, insbesondere für ausländische Jugendliche. Ins Übergangssystem mündet von den deutschen AusbildungsinteressentInnen ohne Hauptschulabschluss drei Viertel und mit Hauptschulabschluss die Hälfte ein. Bei den ausländischen AusbildungsinteressentInnen gehen 88% ohne Hauptschulabschluss und 67% mit Hauptschulabschluss ins Übergangssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 9, 99).

Die Ursachen für die soeben dargestellten Bildungsungleichheiten zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sind ebenso vielfältig wie die hinsichtlich der sozialen Herkunft. Da erst Mitte der neunziger Jahre mit der (Ursachen)Forschung bzgl. des Migrationshintergrundes begonnen worden ist, sind die vermuteten Gründe empirisch nicht abschließend geklärt und daher vorläufig. Bislang wurden insbesondere die soziale Herkunft, die Sprachkompetenz und das Zuwanderungsalter als Ursachen empirisch untersucht. Jugendliche mit Migrationshintergrund kommen häufiger als Jugendliche ohne Migrationshintergrund aus sozial unteren Schichten und ihre Eltern haben häufiger ein niedriges Bildungsniveau. Daher können primäre und sekundäre Herkunftseffekte auch zur Erklärung von Bildungsungleichheit im Kontext des Migrationshintergrundes verwendet werden (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 43; Solga/Dombrowski 2009, 25ff.).

Eine weitere Ursache wird im Beherrschen der deutschen Sprache gesehen. So hat es beispielsweise nachteilige Effekte, wenn zu Hause nicht Deutsch gesprochen wird. Dabei muss aber auch die soziale Herkunft und der Kindergartenbesuch berücksichtigt werden. Zudem spielt die Sprachbeherrschung in Deutschland eine größere Rolle für den Kompetenzerwerb und Schultypbesuch als in anderen Ländern. Schließlich hat auch das Zuwanderungsalter, d.h. der Zeitpunkt an dem die SchülerInnen nach Deutschland gekommen sind, Einfluss auf die Bildungsungleichheit. Dieses ist nicht nur für den Spracherwerb von Interesse, sondern auch für den Einstieg in das Bildungssystem. So tragen zum Beispiel Jugendliche, die im Sekundarstufenalter zuwandern, ein hohes Risiko auf die Hauptschule zu kommen. Es werden neben diesen drei Gründen aber noch weitere diskutiert, wie Rückkehrabsichten, Rechtsstatus, fehlendes Systemwissen der Eltern und kulturelle Unterschiede, wobei diese bislang kaum erforscht sind (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 43; Solga/Dombrowski 2009, 25ff.).

Des Weiteren müssen SchulabgängerInnen mit Migrationshintergrund bis zum Beginn einer Berufsausbildung lange Wartezeiten in Kauf nehmen, und zwar länger wie Schulab-

gängerInnen ohne Migrationshintergrund mit gleichem Schulabschluss. Außerdem sind sie im Übergangssystem überrepräsentiert und im dualen und schulischen Ausbildungssystem unterrepräsentiert. Ihr höherer Anteil an Jugendlichen mit niedrigem Schulabschluss ist nach Solga und Dombrowski ein Grund dafür. Die Chance bei gleicher allgemeiner Fachleistung eine vollqualifizierte Ausbildung aufzunehmen ist bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund doppelt so hoch wie bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dies hat seine Ursachen in Einstellungspraktiken von Ausbildungseinrichtungen (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 33)²³.

Aufgrund der Ergebnisse hinsichtlich der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes und deren Folgen für den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen können laut Berger, Keim und Klärner all diejenigen, die von Bildungsarmut betroffen sind als Bildungsverlierer bezeichnet werden (vgl. Berger/Keim/Klärner 2010, 43). Auch Hammerschick spricht im Zusammenhang mit der Geringqualifikation junger Strafgefangener von Bildungsverlierern (vgl. Hammerschick 2007, 34). Bei Bildungsverlierern handelt es sich letztlich um „Personen ohne oder mit niedrigem Bildungsabschluss (Deutschland: Hauptschulabschluss [...]“ (Hadjar, Lupatsch und Grünewald 2010, 224).

Geschlecht

Ein neueres Problem ist, dass Jungen in der Schule weniger erfolgreich sind als Mädchen. Wie das Bild des katholischen Arbeitermädchens vom Lande deutlich macht, galt lange Zeit das weibliche Geschlecht für eine erfolgreiche Bildungsbiografie als nachteilig. In den letzten Jahren hat sich dies verkehrt. Heute ist es für eine erfolgreiche Bildungsbiografie von Vorteil ein Mädchen zu sein. So werden Mädchen früher eingeschult als Jungen, wiederholen seltener ein Klasse, besuchen häufiger das Gymnasium und sind zugleich auf der Hauptschule unterproportional vertreten und verlassen seltener die Schule ohne Schulabschluss. Jungen werden dagegen weniger oft für das Gymnasium und häufiger für die Hauptschule empfohlen als Mädchen, wobei die Eltern sich insbesondere in den alten Bundesländern eher bei Jungen als bei Mädchen gegen diese Empfehlung entscheiden. Die Leistungsunterschiede allerdings sind in der Grundschule noch geringfügig und treten erst ab der Sekundarstufe I voll zutage (vgl. Wenzel 2010, 62; Solga/Dombrowski 2009, 18).

²³ Eine Theorie zur Erklärung der Bildungsbenachteiligung aufgrund des Migrationshintergrundes bieten Gomolla und Radtke (2007) an.

Unter den SchulabgängerInnen ohne Hauptschulabschluss sind die Jungen mit 60% vertreten. Sie werden zudem, was hiermit in Zusammenhang steht, häufiger auf eine Förderschule überwiesen als Mädchen. So liegt ihr Anteil auf Förderschulen für Erziehungshilfe bei über 80% und in der Förderschule für Lernhilfe bei zwei Dritteln. Insgesamt sind Jungen an Förderschulen stark überrepräsentiert. Ihre Chancen auf ein Abitur sind zudem noch geringer, wenn sie aus sozial unteren Schichten kommen. Ein Faktum, welches durch das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes verstärkt wird. Zum Beispiel liegt der Anteil an Jungen mit Migrationshintergrund ohne Schulabschluss bei 20% und ist damit doppelt so hoch als bei Jungen ohne Migrationshintergrund. Hinsichtlich der Geschlechter zeigen sich jedoch Herkunftsunterschiede. Die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen mit polnischem Migrationshintergrund sind größer als bei jenen mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 6, 72; Wenzel 2010, 62; Solga/Dombrowski 2009, 18).

Auch in der Kompetenzentwicklung sind die Mädchen den Jungen voraus. So sind die Lesekompetenzen der Mädchen besser als die der Jungen, wobei diese Unterschiede in Deutschland geringer sind als in anderen Ländern. Hingegen sind die Kompetenzen der Mädchen in Mathematik etwas schwächer als die der Jungen. Insgesamt haben mit 11,5% mehr Jungen maximal die Kompetenzstufe 1 als Mädchen mit 9,7% erreicht. Hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Kompetenzen sind die Geschlechtsunterschiede weniger eindeutig (vgl. Wenzel 2010, 62f.; Solga/Dombrowski 2009, 18f.).

Außerdem wechseln unter den sogenannten (wenigen) aufwärts Mobilen²⁴ mit 60% mehr Mädchen als Jungen auf eine höhere Schulform. All dies bedeutet jedoch nicht, dass Mädchen im Bildungssystem nicht benachteiligt werden, denn beim Zugang zu Ausbildungsplätzen haben sie schlechtere Chancen als Jungen. Zum Beispiel befinden sich 29% der Männer und 37% der Frauen mit mindestens Realschulabschluss im Übergangssystem. Zudem bestehen in der Arbeitswelt selbst bei gleicher Tätigkeit deutliche Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Wenzel 2010, 63; Solga/ Dombrowski 2009, 19).

Bei der Benachteiligung von Jungen handelt es sich um ein Phänomen, welches erst seit wenigen Jahren empirisch untersucht wird. Deshalb sind die Ursachen für die Bildungsgleichheit nach Geschlecht noch nicht als empirisch bestätigt anzusehen. Es werden hier

²⁴ Die Abstiege in eine niedrigere Schulform dominieren gegenüber Aufstiegen in eine höhere Schulform (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 19).

bislang drei Erklärungsansätze unterschieden (vgl. Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde 2010, 10; Solga/ Dombrowski 2009, 30f.):

1. Die Bildungsungleichheit nach Geschlecht wird erstens mit der Dominanz von Frauen in pädagogischen Berufen begründet, die eine „unfaire“ Leistungs- und Verhaltensbeurteilung der Jungen verursachen würde.
2. Mädchen würden zum Zweiten besser gefördert als Jungen, da sie in ihrem Verhalten weniger auffällig seien.
3. Eine dritte Begründung ist die, dass Jungen sich langsamer als Mädchen entwickeln und daher angeblich zu früh eingeschult werden.

Die Kompetenzunterschiede begründen Solga und Dombrowski am Beispiel naturwissenschaftlicher und technischer Fächer wie folgt:

„Geschlechtsspezifische Schüleridentitäten, eine geschlechterstereotype Peer-Kultur, geschlechtsstereotype Wahrnehmungen und Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie – daraus resultierend – geringere Selbsteinschätzungen und Unterrichtsleistungen von Mädchen in naturwissenschaftlichen und technischen Kompetenzen führen zu einer ungleichen Entwicklung technischer Interessen bei Mädchen und Jungen sowie zu einem Rückzug der Mädchen aus diesen Fächern und zu einer Spezialisierung auf typisch ‚weibliche‘ Fächer (wie z.B. Deutsch und Geschichte). Diese Prozesse werden durch eingeschränkte berufliche Möglichkeiten von Frauen in technischen Berufen verstärkt“ (Solga/Dombrowski 2009, 32).

Die geschlechtsspezifischen Benachteiligungen in der Schulzeit gleichen sich im weiteren Verlauf der Bildungsbiografie wieder aus. Zum Beispiel holt der Großteil der jungen Männer ihren Schulabschluss nach, insbesondere durch erfolgreiche Beendigung einer Ausbildung (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 32).

Dass der Migrationshintergrund und das Geschlecht als Faktoren zur Erklärung der geringen Qualifikation von jungen Gefangenen infrage kommen, scheinen Bündnis 90/ Die Grünen zu vermuten, wenn sie in einer Großen Anfrage an die amtierende Bundesregierung zu „Jugendliche in Deutschland“ Folgendes fragen: „Wie viele Jugendliche, die seit 1995 Jugendstrafe verbüßt haben oder verbüßen, haben – nach Geschlecht und Migrationshintergrund aufgeschlüsselt – vor Strafantritt bereits einen Schulabschluss erworben?“ (Deutscher Bundestag 2007, 169). Auf diese Frage antwortet die Bundesregierung wie folgt: „Weder das Statistische Bundesamt noch die Landesjustizverwaltungen verfügen über sta-

tistische Angaben zu den Schulabschlüssen jugendlicher Strafgefangener vor Haftantritt“ (Deutscher Bundestag 2007, 169).

Das Geißlersche Sinnbild des „Migrantensohns aus bildungsschwachen Familien“ als Stereotyp des Bildungsverlierers und damit die bestehende Chancenungleichheit im Bildungssystem werden durch die eben dargestellten Ergebnisse zu Bildungsungleichheiten bestätigt. Diesem zufolge ist der Bildungserfolg in Deutschland nicht nur von der Leistung, sondern insbesondere auch von sozialstrukturellen Merkmalen und damit von leistungsfremden Merkmalen abhängig. Daraus kann, so Solga und Dombrowski, geschlussfolgert werden, dass die schulinstitutionelle Karriere von Kindern und Jugendlichen nicht nur von ihrem Verhalten, sondern auch von den Möglichkeiten, die ihnen die Schule bietet, abhängt (vgl. Solga/Wagner 2010, 191; Geißler 2008, 95; Hradil 2005, 152ff.).

Zur Erklärung von Ungleichheiten in den Bildungschancen kann laut Becker und Lauterbach das Makro-Mikro-Schema bzw. die Colemansche Badewanne (siehe Abbildung 6) herangezogen werden (vgl. Becker/Lauterbach 2010, 28ff.; Coleman 1991, 10)²⁵.

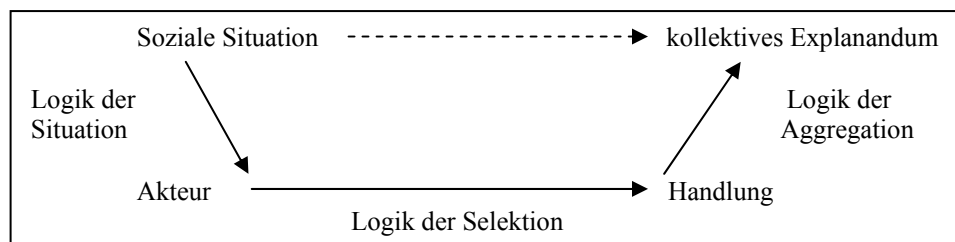


Abb. 6: Grundmodell der soziologischen Erklärung von Esser (1993, 98)²⁶

²⁵ Becker und Lauterbach schalten die Mesoebene als dritte Ebene der Sozialstruktur zwischen Mikro- und Makroebene. Nach Solga, Berger und Powell ist Sozialstruktur als „ein relativ stabile[s], S.R.] System sozialer Beziehungen in einer Gesellschaft“ (Solga/Powell/Berger 2009, 13) zu verstehen. Der Mensch gehöre bestimmten sozialen Kategorien (z.B. Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, Bildungs- oder Berufsgruppen) an, zwischen denen Beziehungen bestehen (sozialer Aspekt). Diese Beziehungen seien beispielsweise durch Normen und Werte regelhaft und relativ dauerhaft (struktureller Aspekt).

1. Makrosoziale Ebene: Auf der makrosozialen bzw. gesellschaftlichen Ebene werden gesellschaftliche Elemente der Sozialstruktur (z.B. Bildungssystem, Bildungspolitik, Bildungsreformen) und im abstrakten Sinne die Kulturmuster (z.B. vorherrschende Werte und Normen) als makrosoziale Strukturelemente untersucht.

2. Mesosoziale Ebene: Die Strukturen sozialer Netzwerke und zentraler gesellschaftlicher Gebilde (z. B. Organisation Schule, Bildungswege, Curricula, Ausstattung der Bildungsorte) werden auf der mesosozialen Ebene betrachtet. Diese mittlere Ebene liegt zwischen der Mikro- und Makroebene.

3. Mikrosoziale Ebene: Die mikrosoziale bzw. individuelle Ebene bezieht sich auf die Interaktion zwischen Individuen (z.B. Bildungsaspirationen, Bildungsverhalten) und innerhalb von Kleingruppen (z. B. SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung).

Die Sozialstrukturanalyse zielt darauf ab, die Wechselbeziehungen zwischen sozialen Kategorien bzw. Gruppen von Menschen, die diesen Kategorien angehören (soziale Gruppe) sowie deren Veränderungen zu bestimmen. Dies tut sie insbesondere im Hinblick auf Mikro- und Makrostrukturen. Im Mittelpunkt stehen dabei v.a. Fragen sozialer Ungleichheit (vgl. Krüger/Rabe-Kleberg/Kramer/Budde 2010, 9; Schäfers 2010, 272; Solga/Powell/Berger 2009, 13; Hillmann 2007, 561; Schäfers 2004, 4).

Anhand dieses Modells kann kollektives soziales Geschehen (z.B. Bildungsungleichheit) mit Hilfe individuellen Verhaltens erklärt werden (vgl. Mühler 2008, 23). Dieses Modell beinhaltet drei Schritte, die von der sozialen Situation bzw. den Randbedingungen auf der Makroebene über die Mikroebene, dem Akteur und dessen Handlung zum kollektiven Explanandum auf der Makroebene führen (vgl. Esser 1993, 94)²⁷.

Der erste Schritt ist die Logik der Situation bzw. die „typisierende Beschreibung von Situationen über Brückenhypothesen“ (Esser 1993, 97). Hier soll die soziale Situation rekonstruiert werden, in der sich die Akteure zu befinden glauben (vgl. Esser 1993, 94).

„Mit der Logik der Situation wird eine Verbindung zwischen der Makro-Ebene der jeweiligen *speziellen* sozialen Situation und der Mikro-Ebene der Akteure hergestellt. Es ist die ‚vertiefende‘ *Makro-Mikro*-Verbindung der gesamten Erklärung. In der Logik der Situation ist festgelegt, welche *Bedingungen* in der Situation gegeben sind und welche *Alternativen* die Akteure haben. Die Logik der Situation verknüpft die *Erwartungen* und die *Bewertungen* des Akteurs mit den Alternativen und den Bedingungen in der Situation. Diese Verbindung zwischen sozialer Situation und Akteur erfolgt bei der jeweiligen Erklärung über *Beschreibungen*, über die sog. *Brückenhypothesen*“ (Esser 1993, 94).

Die subjektiven Modelle und Vorstellungen der Akteure über ihre Situation werden durch die Brückenhypothesen beschrieben. Sie verbinden Akteure und Situation u.a. über Sozialisationsprozesse, wobei der Mechanismus, der hier wirkt, für das kollektive Explanandum nicht von Bedeutung ist (vgl. Esser 1993, 94).

Es geht also im ersten Schritt um die Frage, wie soziale Bedingungen die Wahrnehmungen und Ziele der Akteure beeinflussen (vgl. Mühler 2008, 23). Der Einfluss sozialer Bedingungen auf die Entscheidung des Individuums einen Schulabschluss oder einen Berufsabschluss zu erreichen, können demnach an dieser Stelle verständlich werden.

Die Logik der Selektion bzw. „die Erklärung der Selektion von Handlungen durch die Akteure“ (Esser 1993, 97) ist der zweite Schritt. Dieser Schritt erklärt das individuelle Handeln. So selektieren die Akteure nach allgemeinen nomologischen Gesetzen unter den ge-

²⁶ nachgezeichnet, S.R.

²⁷ Die Soziologie geht immer vom Makrobereich aus. Sie will nicht Verhaltensweisen einzelner Personen erklären, sondern soziale Phänomene. Die Erklärung von Verhaltensweisen einzelner Personen ist eher eine Aufgabe der Psychologie. Das Verhalten des Systems kann über das Verhalten seiner Bestandteile (z.B. Individuum, Institution) erklärt werden. Das Hauptproblem ist dabei der Übergang von der Makroebene zur Mikroebene (vgl. Coleman 1991, 1ff., 7).

gebenen Bedingungen eine Alternative. Hierzu bedarf es einer geeigneten Theorie der Selektion des Handelns (vgl. Esser 1993, 94f.).

„Die Logik der Selektion verbindet zwei Elemente auf der *Mikro*-Ebene: die Akteure und das soziale Handeln. Es ist die *Mikro-Mikro*-Verbindung zwischen den Eigenschaften der Akteure in der Situation und der Selektion einer *bestimmten* Alternative. Hierzu wird eine allgemeine *Handlungstheorie* benötigt, die es zulässt, die wichtigen Merkmale der Situation aufzunehmen: naheliegend ist daher eine Handlungstheorie, die in ihrem Ursachenteil die durch die Situation geprägten *Erwartungen* und *Bewertungen* der Akteure und in dem Folgenteil die verschiedenen, ihnen zur Wahl stehenden, *Alternativen* enthält. In der Logik der Selektion wird somit die methodisch erforderliche *allgemeine* und *kausale* funktionale Beziehung zwischen den situational geprägten Erwartungen und Bewertungen beim Akteur und dem Handeln hergestellt. Sie ist der *analytisch-nomologische Kern* des gesamten Modells. Nur *mit* diesem Kern wird das Ganze eine richtige ‚Erklärung‘“ (Esser 1993, 95).

Esser stellt sich die Frage, welche Handlungstheorie zur Erklärung individuellen Handelns geeignet erscheint und nennt erst einmal eine allgemeine Theorie, und zwar die Wert-Erwartungstheorie (vgl. Esser 1993, 95).

Bei der Logik der Selektion geht es also um die Frage, nach welchen Kriterien Akteure zwischen Handlungsalternativen auswählen (vgl. Mühler 2008, 23). An dieser Stelle kann das Zustandekommen individueller Folgen verständlich werden. Dies erklärt neben den Folgen des Erreichens von maximal einem Hauptschulabschluss auch diesen selbst auf individueller Ebene.

Der dritte Schritt ist die Logik der Aggregation bzw. die „Aggregation der individuellen Handlungen zum kollektiven Explanandum über Transformationsregeln“ (Esser 1993, 97). Individuelle Effekte des Handelns der Akteure werden hier zum kollektiven Explanandum transformiert (vgl. Esser 1993, 96f.).

„Mit der Logik der Aggregation wird die *Mikro-Makro*-Verbindung des Modells zurück auf die Ebene der kollektiven Phänomene hergestellt. Erst über die Aggregation bzw. über die Transformation kommt es zur Verknüpfung zwischen den individuellen Handlungen und den kollektiven Folgen – dem eigentlich interessierenden soziologischen Explanandum. Diese aggregierenden Verknüpfungen der Mikro- mit der Makroebene werden auch *Transformationsregeln* genannt. Transformationsregeln beinhalten sowohl *spezielle* und *inhaltliche* Informationen über den jeweiligen Fall, wie *allgemeine* und *formale* Regeln und Ableitungen“ (Esser 1993, 97).

Vom jeweiligen inhaltlichen Problem (z.B. Berechnung von Raten) ist die Art der Aggregation abhängig (vgl. Esser 1993, 97).

Die Frage, die sich hier stellt ist, welche kollektiven Effekte sich aus den individuellen Handlungsfolgen ergeben (vgl. Mühler 2008, 23). Hier kann verständlich werden, wie die individuellen Folgen, die eingangs beschrieben worden sind zu gesellschaftlichen Folgen werden.

Das Modell von Becker und Lauterbach zur Erklärung von Bildungsungleichheiten beinhalten folgendes: Wohlfahrtsstaat und Schulpflicht, Marktwirtschaft und soziale Schichtung (soziale Situation) haben über das Bildungswesen und Bildungsangebot Schichtzugehörigkeit und Sozialisation (Akteur) beeinflusst, und zwar derart, dass neben Schulleistungen auch leistungsfremde Merkmale auf die Bildungsabsicht der Akteure und diese wiederum auf den Bildungsübergang (Handlung) gewirkt haben. Diese haben dann über die Qualifizierung und Selektion im Bildungswesen zur Persistenz der schichtspezifischen Bildungsungleichheiten (kollektives Explanandum) geführt (vgl. Becker/Lauterbach 2010, 29).

Als Ursachenfaktoren auf der Makroebene benennen Becker und Lauterbach, dass in der BRD verstärkt in Höherqualifizierung aber zu wenig in die Herstellung von Chancengleichheit investiert wurde. Auf der Mesoebene sehen sie die Ursachen von Bildungsungleichheit insbesondere in den Barrieren beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe und dann in den tertiären Sektor. Zu den wichtigsten Ursachen auf der Mikroebene zählen Becker und Lauterbach die primäre Sozialisation. So haben Kinder aus höheren Schichten aufgrund ihres vorhandenen Kapitals bessere Startvorteile beim Beginn ihrer Schulkarriere als Kinder aus anderen Schichten (vgl. Becker/Lauterbach 2010, 30ff.).

Geringqualifikation als abweichendes Verhalten

Eine andere Überlegung wäre Geringqualifikation als abweichendes Verhalten von einer Leistungsnorm, und zwar dem Erreichen eines (bestimmten) Schulabschlusses und Berufsabschlusses zu verstehen (vgl. Solga 2005, 43).

Laut Solga stellen Geringqualifizierte nämlich eine „normabweichende Minderheit“ (Solga 2005, 23) dar, da sie weder über mindestens einen Realschulabschluss noch über einen Berufsabschluss verfügen und somit ihre Leistungen nicht dem heutigen Bildungsstandard genügen (vgl. Solga 2005, 23, 43). Dieses Verständnis ist nicht neu, denn bereits Böhnisch bezeichnete Dropout aus der Schule als „von der Normalbiografie abweichende Karriere“

(Böhnisch 1999, 169). Auch Nisius und Sandner haben ein ähnliches Verständnis, da sie Schulversagen als „Nichterfüllen der gesetzten Normen“ (Nisius/Sandner 1979, 6) definieren.

Demzufolge kann das Fehlen von (bestimmten) Schulabschlüssen und von Berufsabschlüssen als abweichendes Verhalten gesehen werden. „Abweichendes Verhalten“ ist ein soziologischer Grundbegriff, der meist in Bezug zur Norm definiert wird. Deshalb wird zunächst der soziologische Begriff der „Norm“ und dann „abweichendes Verhalten“ geklärt (vgl. Legge 2010, 14; Peuckert 2010a/b, 215ff., 337ff.).

In der wissenschaftlichen Literatur sind unterschiedliche Normbegriffe vorhanden. Lamnek grenzt diese ein, indem er vordergründig zwischen einem normativ-evaluativen und einem deskriptiv-statistischen Normbegriff unterscheidet. Eine im Allgemeinen konsistent gebrauchte und in der Soziologie, so Lamnek, wohl kaum auf Widerspruch treffende normativ-evaluative Definition ist die von Spittler (vgl. Lamnek 2007, 19ff.): „Normen“ sind „Verhaltensforderungen für wiederkehrende Situationen“ (Spittler 1967, 14) bzw. Regeln. Sie schreiben also vor, wie z.B. „Werte“, definiert als „Zielvorstellungen und Orientierungsrahmen für menschl[iches, S.R.] Handeln und soziales Zusammenleben innerhalb einer Subkultur, Kultur oder sogar im Rahmen der Menschheit“ (Hillmann 2007, 962), realisiert werden dürfen. Dem deskriptiv-statistischen Normbegriff hingegen liegt der Durchschnitt (arithmetisches Mittel) oder der häufigste Wert (Modus) zugrunde (vgl. Hillmann 2007, 629; Lamnek 2007, 21).

Das Spittler'sche Normverständnis, welches im Folgenden für die Klärung des Begriffs „abweichendes Verhalten“ verwendet wird, impliziert, dass es Personen (auch Institutionen und Organisationen) gibt, welche Normen setzen („Normsender“) und Personen, welche diese Normen befolgen sollen („Normadressat“). Die Normsender müssen aber selbst von der Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit dieser Normen in hohem Maße überzeugt sein (hoher „Geltungsgrad“), damit sich möglichst alle Normadressaten daran halten (hoher „Wirkungsgrad“) (vgl. Menzel 2009, 11; Lamnek 2007, 21f., 31f., 301, 323).

Dass Normadressaten die Normen vollständig befolgen, also der Wirkungsgrad bei hundert Prozent liegt, hält Lamnek für unrealistisch. Dies bedeutet zugleich, dass Abweichungen vorprogrammiert und damit „normal“ sind. Da Normen aber in diesem Kontext als Verhaltensforderungen verstanden werden, also den Anspruch erheben eingehalten zu werden, muss es Mechanismen geben, die auf einen hohen Wirkungsgrad abzielen, wenn sie ihn auch nicht zu garantieren vermögen. Diese Mechanismen sind Sanktionen als gesellschaft-

liche Reaktionen auf ein normkonformes („positive Sanktion“) oder normabweichendes („negative Sanktion“) Verhalten. Der Normsender sollte also Normen nicht nur aufstellen und/oder transparent machen, sondern auch deren Einhaltung vom Normadressaten mittels festgelegter („formell“) oder nicht festgelegter („informell“) Sanktionen einfordern („Sanktionsbereitschaft“) und durchsetzen („Sanktionswahrscheinlichkeit“), sich also für deren Erfüllung in der Verantwortung sehen. Sanktionen gelten als Mittel sozialer Kontrolle, deren wesentlichste Funktion in ihrer Präventivwirkung besteht. Sie legitimieren sich somit über ihren Erfolg, der gleichgesetzt werden kann mit einem hohen Wirkungsgrad (vgl. Menzel 2009, 12; Lamnek 2007, 23f., 32, 39f., 46, 300ff., 315).

Normen sind zwar dauerhaft angelegt, um Verhaltenssicherheit zu gewährleisten. Aber das permanente Festhalten an ihnen kann auch zu Verhaltensunsicherheit führen. Der Normsender hat folglich die Aufgabe Normen stetig auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen, um weiterhin Verhaltenssicherheit garantieren zu können. Dies impliziert auch die Überprüfung von Normen hinsichtlich ihres Beitrages zur Erreichbarkeit von Werten (vgl. Lamnek 2007, 32ff., 41).

Die Voraussetzung für die Normbefolgung ist, dass der Normsender die Realisierbarkeit der Norm für den Normadressaten ermöglicht. Denn eine Norm zu setzen, die aus objektiver Sicht nicht befolgt werden kann, bedeutet, so Lamnek, von vornherein den Verzicht auf deren Verwirklichung. Die Norm wäre dann nur noch Selbstzweck und hätte folglich an Legitimität verloren. Damit kann diese nicht mehr eingefordert werden. Daraus entsteht dann der Widerspruch eine Verhaltensforderung nicht fordern zu können (vgl. Lamnek 2007, 39f.)

In der Literatur findet sich nun häufig folgende einfache Begriffsbestimmung von „abweichendem Verhalten“ als Teilklasse des Verhaltens: „Abweichung von einer Norm“ (Lamnek 2007, 50, 292 und vgl. Schwind 2009; Böhm 2005,2; Hradil 2005, 480; Schäfers/Scherr 2005, 162; Stechow 2004, 13). Bei dieser normorientierten Definition²⁸ kann davon ausgegangen werden, dass alle Verhaltensweisen, die der Norm als Verhaltensforderung widersprechen, als abweichend gelten können (vgl. Lamnek 2007, 19, 50).²⁹

²⁸ Die normorientierte Definition wird von Lamnek durch Elemente der sanktionsorientierten Definition, die abweichendes Verhalten als Verhalten, auf das negativ reagiert wird, versteht (vgl. Lamnek 2007, 52) wie folgt erweitert: „Abweichendes Verhalten liegt immer dann vor [...], wenn gegen eine Norm als Verhaltensforderung verstoßen wird und dieser Verstoß geahndet werden sollte“ (Lamnek 2007, 57f.). Diese Erweiterung fand bereits Eingang in die aktuelle Literatur (vgl. Legge 2010, 19; Peuckert 2010b, 337).

²⁹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Begriff „abweichendes Verhalten“ zunehmend von Begriffen wie „Exklusion“ und „Inklusion“ sowie „Risiko“ abgelöst wird, so dass über den Sinn der Beibehaltung des Konzeptes zu diskutieren ist (vgl. Legge 2010, 14).

Die Schule hat nicht nur Leistungsnormen, sondern auch Verhaltensnormen (vgl. Böhnisch 1999, 171). Eine Verhaltensnorm in der Schule ist beispielsweise die Einhaltung der Schulpflicht. Schulschwänzen verstößt gegen diese Norm und kann daher als abweichendes Verhalten verstanden werden. Ein Erklärungsansatz für Schulschwänzen ist die Anomietheorie von Merton, auf die kurz eingegangen wird (vgl. Legge 2010, 19, 223; Wagner 2004, 457ff., 483).³⁰

Die Gesellschaft verlangt vom Individuum, so Merton, dass es die von ihr gesetzten kulturellen Ziele anstrebt. Zur Erreichung dieser Ziele gibt die Gesellschaft dem Individuum institutionalisierte Mittel vor (vgl. Legge 2010, 68; Lamnek 2007, 116ff., 125; Wagner 2004, 462; Merton 1968, 186ff., 194f., 205, 211, 216f., 237, 246ff.).

Laut Merton ist finanzieller bzw. wirtschaftlicher Erfolg ein kulturelles Ziel in der amerikanischen Gesellschaft seiner Zeit. An diesem Ziel soll das Individuum, egal wie, festhalten, auch wenn es immer wieder enttäuscht wird. Die Repräsentanten der Gesellschaft, wie Familie, Schule und Arbeitsplatz fordern dies, so Merton, vom Individuum mit Nachdruck. So wird etwa in der Schule implizit oder explizit die Meinung vertreten, dass Schulbildung der Weg zu Intelligenz sei und damit zu beruflichem und finanziellem Erfolg führe. Demzufolge geht von der Gesellschaft ein enormer Druck auf das Individuum aus. Das Individuum muss diese Ziele anstreben, sonst wird es bestraft, ein Scheitern duldet die Gesellschaft nicht (vgl. Lamnek 2007, 118; Merton 1968, 190f.). So schreibt Merton „The cultural manifesto is clear: one must not quit, must not cease striving, must not lessen his goals, for ,not failure, but low aim, is crime“ (Merton 1968, 193).³¹

Laut Merton (1968, 192f.; 200) fordert die amerikanische Kultur von seinen Gesellschaftsmitgliedern ein Leben nach drei kulturellen Axiomen:

1. Alle Gesellschaftsmitglieder sollen nach den gleichen kulturell definierten Zielen streben, da diese allen offen stehen würden bzw. jeder sie erreichen könne.
2. Versagen sei nur scheinbar, denn es sei ein Teil des Weges zum Ziel.
3. Versagen sei nur echt und damit vom Individuum selbst verschuldet, wenn Ziele heruntergeschraubt oder diese nicht mehr angestrebt werden.

Aus soziologischer Sicht bedeutet dies, so Merton weiter, dass alle, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position keine volle Chancengleichheit erhalten, kritisch mit sich selbst statt mit der sozialen Struktur sein sollen. Erfolg und Misserfolg bzw. Scheitern sind da-

³⁰ Coleman war übrigens ein Schüler von Merton (vgl. Braun 2007, 216).

³¹ Laut Neckel sind europäische Gesellschaften dem amerikanischen Kulturmodell gegenwärtig ähnlicher geworden (vgl. Neckel 2008, 8).

nach vorgeblich von den Fähigkeiten des Einzelnen abhängig und nicht, wie Merton dagegen behauptet, von strukturellen Ursachen. Es bedeutet weiter, dass die gesellschaftliche Machtstruktur unangetastet bleibt, indem sich Individuen unterer sozialer Schichten mit denen aus oberen identifizieren. Und weiter heißt dies, dass, wenn sie nicht an den kulturell definierten Zielen festhalten, die Gesellschaftsmitglieder unter Konformitätsdruck gesetzt werden. Es wird also damit gedroht, ihnen die Vollmitgliedschaft in der Gesellschaft zu entziehen, falls sie die kulturell definierten Ziele der Gesellschaft nicht (weiter) anstreben. Die Gesellschaft erwartet somit von ihren Mitgliedern das Erreichen kulturell definierter Ziele, ein Versagen ist nicht akzeptabel und kann zum Ausschluss aus oder zur Isolation innerhalb der Gesellschaft führen (vgl. Merton 1968, 192f. 220). Diese sogenannte Exklusion sprachen Berger, Keim und Klärner im Hinblick auf Bildungsarmut an, wie bereits weiter vorn ausgeführt.

Bei den kulturellen Zielen und institutionalisierten Mitteln handelt es sich um Elemente der kulturellen Struktur³², die Merton getrennt von der sozialen Struktur³³ betrachtet. Die soziale Struktur erleichtert oder erschwert laut Merton dem Individuum den Zugang zu institutionalisierten Mitteln, indem dieser beispielsweise von der Schichtzugehörigkeit und dem Migrationshintergrund - und auch vom Geschlecht, wie die obigen Ausführungen zu Chancenungleichheit gezeigt haben – abhängt, so dass eben nicht alle die kulturell definierten Ziele erreichen können. Demzufolge besteht eine Diskrepanz zwischen kultureller und sozialer Struktur, die Anomie³⁴ bzw. ein „Zustand gestörter Integration“ (Böhnisch 1999, 33) erzeugt (vgl. Legge 2010, 68ff., 77, 156; Lamnek 2007, 116ff., 125; Wagner 2004, 462; Merton 1968, 186ff., 194f., 205, 211, 216f., 237, 246ff.). Anomie kann daher unter der Perspektive sozialer Ungleichheit betrachtet werden (vgl. Legge 2010, 92; Kopp 2009, 56f.; Bohle/Heitmeyer/Kühnel/Sander 2004, 41; Wagner 2004, 463; Opp 1974, 147).

Die Überbetonung der kulturellen Ziele durch die Gesellschaft und ihrer Repräsentanten (z.B. Familie, Schule) löst, wie bereits erwähnt, beim Individuum einen Konformitätsdruck aus, dem gegenüber es sich verhalten muss. Merton unterscheidet daher fünf Anpassungstypen: Konformität, Innovation, Ritualismus, Rückzug und Rebellion (siehe Abbildung 7).

³² Merton definiert die kulturelle Struktur als „organized set of normative values governing behavior which is common to members of a designated society or group“ (Merton 1968, 216).

³³ Merton definiert die soziale Struktur als „organized set of social relationships in which members of the society or group are variously implicated“ (Merton 1968, 216).

³⁴ Merton definiert Anomie wie folgt: „Anomie is then conceived as a breakdown in the cultural structure, occurring particularly when there is an acute disjunction between the cultural norms and goals and the socially structured capacities of members of the group to act in accord with them“ (Merton 1968, 216).

Bei diesen handelt es sich, so Merton, nicht um Persönlichkeitsstrukturen, sondern um mehr oder weniger dauerhafte Reaktionen auf gesellschaftliche Zustände (vgl. Merton 1968, 194).

<i>Modes of Adaptation</i>	<i>Cultural Goals</i>	<i>Institutionalized Means</i>
I. Conformity	+	+
II. Innovation	+	-
III. Ritualism	-	+
IV. Retreatism	-	-
V. Rebellion [...]	+/-	+/-

Abb. 7: A Typology of Modes of individual Adaption von Merton (1968, 194)³⁵

Verhaltensstörungen, die bereits Tupaika ansprach und zu deren Symptomen und Erscheinungsformen von Myschker (2009, 52) auch Schulschwänzen gezählt wird, können laut Myschker aus soziologischer Sicht „in Abhängigkeit von fixierten und unausgesprochenen Regeln gesehen [werden, S.R.]. Kinder und Jugendliche, die gegen diese Regeln verstoßen, werden als sozial abweichend bezeichnet“ (Myschker 2009, 126). Ein Erklärungsansatz für Verhaltensstörungen ist daher laut Myschker die Anomietheorie von Merton. So kann die Situation vieler Schüler als „sozio-kulturelle Wert-Mittel-Diskrepanz“ (Myschker 2009, 127) bezeichnet werden, durch die abweichendes Verhalten entstehen kann. Hierzu schreibt Myschker in Anlehnung an die Anomietheorie von Merton weiter:

„Den durch die Schule gesetzten Zielen, gute Noten in den Klassenarbeiten, Erreichen des Klassenziels, Erreichen eines Schulabschlusses usw., können sich die Schüler nicht entziehen. Sie haben aber nicht die für das Erreichen der gesetzten Ziele notwendigen sozio-kulturellen Mittel. In der Familie wurden ihnen die schulisch bedeutsamen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Handlungsweisen nicht vermittelt, die von der Umwelt im Hinblick auf Sprache, Manieren, Leistungsbereitschaft usw. verlangt werden. Sie haben nicht gelernt, sozial adäquat zu kommunizieren, eigene Verhaltensweisen in Frage zu stellen (Metakommunikation), die Verhaltensweisen in der Schule entsprechen nicht denen im Elternhaus, Streitigkeiten können sie nicht verbal, sondern häufig nur mit körperlichen Mitteln führen“ (Myschker 2009, 127).

Myschker überträgt daher die Anpassungstypen von Merton, die im Nachfolgenden kurz vorgestellt werden, auf den schulischen Kontext. Die Reaktionsmöglichkeiten von Schüle-

³⁵ nachgezeichnet, S.R.

rInnen auf Schulversagen, die von Hildes Schmidt (1998, 1002) formuliert wurden, werden hier mit eingeordnet, wodurch sich ein Ausblick in die interdisziplinäre Perspektive bietet.

1. Der Konformitätstypus bejaht sowohl institutionalisierte Mittel als auch kulturelle Ziele. Dieser Typus trägt zur Stabilität der Gesellschaft bei, so dass es laut Merton gut sei, dass er der übliche und am weitesten verbreitete Typ ist (vgl. Legge 2010, 72; Lamnek 2007, 121; Wagner 2004, 462; Merton 1968, 195). Der Konformitätstyp als schulischer Anpassungstyp versucht also mit institutionalisierten Mitteln, wie Nachhilfe – hierfür sind allerdings ökonomische Ressourcen notwendig – mindestens einen Realschulabschluss zu erreichen (vgl. Myschker 2009, 127). Auch Hildes Schmidt bezieht sich auf diesen Typus, wenn sie, wie oben näher ausgeführt, als eine Reaktionsmöglichkeit auf Schulversagen u.a. von Klassen- und Prüfungswiederholungen spricht (vgl. Hildes Schmidt 1998, 1002).
2. Der Innovationstyp bejaht zwar die kulturellen Ziele, aber verneint die institutionalisierten Mittel zur Erreichung derselben. Er sucht andere Mittel zur Zielerreichung. Dieser Typus wird häufig mit Kriminalität gleichgesetzt und tritt besonders häufig in sozial unteren Schichten auf (vgl. Legge 2010, 72; Lamnek 2007, 121f.; Wagner 2004, 462; Böhnisch 1999, 33; Merton 1968, 195, 198f., 230). Als schulischer Anpassungstyp strebt der Innovationstyp ebenso wie der Konformitätstyp weiterhin nach dem Ziel eines (höheren) Schulabschlusses, jedoch bedient er sich dafür nicht der institutionalisierten Mittel, sondern illegaler Methoden, wie von den MitschülerInnen in der Klassenarbeit abzuschreiben (vgl. Myschker 2009, 127).
3. Der Ritualismustyp bejaht zwar die institutionalisierten Mittel, aber verneint die kulturellen Ziele. M.a.W. der Ritualismustyp schraubt seine Ziele soweit herunter, dass sie mit institutionalisierten Mitteln erreichbar sind. Dieser Typus ist v.a. in der unteren Mittelschicht zu finden (vgl. Legge 2010, 73; Lamnek 2007, 122f.; Wagner 2004, 462; Merton 1968, 203ff., 238). Im Gegensatz zum Innovationstyp hat der Ritualismustyp, der sich den schulischen Bedingungen anpasst, seine kulturellen Ziele auf unterhalb der Norm liegende Schulabschlüsse, wie den Schulabschluss der Förderschule für Lernhilfe und den Hauptschulabschluss, heruntergeschraubt, so dass er sie mit institutionalisierten Mitteln erreichen kann (vgl. Myschker 2009, 126f.). Diesen Typus beschreibt

Hildeschmidt, wenn sie als eine weitere Reaktion auf Schulversagen von Abschlusung spricht (vgl. Hildeschmidt 1998, 1002). Auch Quenzel und Hurrelmann weisen unter Bezugnahme auf Merton auf diesen Typus hin und schreiben hierzu u.a.:

„Eine resignative Anpassung der Ziele an die verfügbaren Mittel lässt sich vor allem bei einem Teil der männlichen Haupt- und Förderschüler beobachten, die von den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt besonders betroffen sind, weil ihnen die traditionellen Beschäftigungsmöglichkeiten zunehmend wegfallen“ (Quenzel/Hurrelmann 2010, 21).

4. Der Rückzugstyp verneint sowohl kulturelle Ziele als auch institutionalisierte Mittel. Es ist jedoch davon auszugehen, dass dieser Typus sowohl die kulturellen als auch die institutionalisierten Mittel verinnerlicht hat, jedoch in der Vergangenheit damit nicht erfolgreich gewesen ist (z.B. Rollenverlust durch Arbeitslosigkeit). Dieser Typus tritt insbesondere in der untersten Sozialschicht auf (vgl. Legge 2010, 73f.; Lamnek 2007, 123; Wagner 2004, 462; Merton 1968, 207). Als schulischer Anpassungstyp schwänzt er beispielsweise die Schule oder bricht sie ab (Dropout), wovon insbesondere Schüler niedriger Schulformen betroffen sind (vgl. Myschker 2009, 127; Hildeschmidt 1998, 1002).
5. Der Rebellionstyp verneint existierende kulturelle Ziele und institutionalisierte Mittel bzw. hat sich von diesen entfremdet und denkt es könnte ebenso gut anders sein. Dieser Typus findet sich v.a. in den höheren Sozialschichten wieder (vgl. Legge 2010, 74; Lamnek 2007, 124; Wagner 2004, 462; Merton 1968, 209ff.). Der Rebellionstyp verfolgt eigene Ziele, die er durch Stören des Unterrichts durchsetzt und versucht durch sein Verhalten von sich abzulenken und Zuwendung oder sogar Anerkennung zu bekommen (vgl. Myschker 2009, 127).

Die soeben dargestellten Anpassungstypen³⁶ beinhalten Erklärungsfaktoren für einen fehlenden Schulabschluss und Berufsabschluss, die Göppinger und Mitarbeiter in der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung herausgefunden haben. So beinhaltet etwa der

³⁶ Zwischen den Anpassungstypen kann es, wie Merton erklärt, Wechsel geben. Zum Beispiel kann es sein, dass Menschen, die einmal innovativ waren aus Schuldgefühlen heraus dem Ritualismustyp gewählt haben oder andersherum kann Überanpassung zu regelwidrigem Verhalten führen (vgl. Lamnek 2007, 116ff.; Merton 1968, 190ff.).

Konformitätstyp den Faktor Klassenwiederholung und der Rückzugstyp die Faktoren Schulschwänzen und fehlender Schulabschluss (vgl. Göppinger 1983, 63ff., 68f.; 72f.)

Demzufolge kann Konformitätsdruck zu abweichendem Verhalten³⁷ führen, muss aber nicht. Der Druck, dem das Individuum durch die Gesellschaft ausgesetzt wird, bleibt laut Merton solange bestehen, wie gesellschaftliche Zustände, also die Chancenstruktur und die kulturellen Ziele, weitestgehend unverändert bleiben (vgl. Legge 2010, 70ff., 100f.; Lamnek 2007, 116ff.; Wagner 2004, 462; Merton 1968, 190ff., 206, 220, 235ff., 246ff.). Fraglich ist allerdings, ob das Fehlen gesellschaftlichen Drucks nicht erst recht abweichendes Verhalten erzeugen würde. Hierzu muss die Psychologie befragt werden.

Die Anomietheorie von Merton wird bisher großteils zur Erklärung von Kriminalität³⁸ verwendet. Lüdemann und Ohlemacher haben sie beispielsweise auf das Mikro-Makro-Modell von Esser übertragen, bei dem die Kriminalitätsrate als aggregiertes Ergebnis individueller Handlungen verstanden wird. So beeinflussen kollektive Ziele, Normen und Möglichkeiten der Sozialstruktur (soziale Situation) individuelle Ziele, Normen und Möglichkeiten (Akteur). Diese wiederum können individuelle kriminelle Handlungen (Handlung) erklären. Die kriminellen Handlungen können schließlich zur Kriminalitätsrate (kollektives Explanandum) führen (vgl. Legge 2010, 8; Lüdemann/Ohlemacher 2002, 35). Dieses Modell ist jedoch nicht vollständig, da es die drei Schritte von Esser nicht berücksichtigt (vgl. Esser 1993, 98).

Die soziologische Perspektive stellt ebenso wie die pädagogische und psychologische Perspektive nicht nur Erklärungsfaktoren von Geringqualifikation nebeneinander, sondern entwickelt auch Erklärungsmodelle. Des Weiteren bietet sie Erklärungsansätze an, die im Gegensatz zu psychologischen Theorien „die Auswirkung verschiedener Regeln [...], innerhalb derer Mengen von Personen agieren“ (Coleman 1991, 13) erklären wollen (z.B. Anomietheorie von Merton). Diese sozialen Theorien erklären jedoch, so Hurrelmann, nur die äußere Realität des Individuums (vgl. hierzu Hurrelmann 2006, 122). Allerdings bein-

³⁷ Merton definiert abweichendes Verhalten als „infringement of social codes“ (Merton 1968, 185). Hierbei handelt es sich um eine normorientierte Definition (vgl. Lamnek 2007, 19, 50).

³⁸ Kriminalität ist auch eine Form abweichenden Verhaltens und wird als „Verstoß gegen Strafrechtsnormen“ definiert (vgl. Legge 2010, 14; Lamnek 2007, 49, 292). Diese normorientierte Definition von kriminellem Verhalten wird häufig durch eine sanktionsorientierte Definition erweitert, indem es sich um ein Verhalten handelt, dass negativ sanktioniert wird (z.B. Freiheitsentzug) (vgl. Myschker 2009, 521; Schäfers/Scherr 2005, 163). So haben beispielsweise die jungen männlichen Strafgefangenen, die im Rahmen dieser Arbeit befragt wurden, gegen Strafrechtsnormen verstoßen und wurden dafür mit Freiheitsentzug negativ sanktioniert.

haltet die Anomietheorie von Merton, wie oben gezeigt, auch psychologische Aspekte. Zudem wäre es vielleicht möglich, wie Lüdemann und Ohlemacher es versucht haben, die Anomietheorie auf die Colemansche Badewanne zu übertragen. So könnte möglicherweise das kollektive Explanandum „Geringqualifikation als Form von Bildungsungleichheit“ mittels der Anomietheorie von Merton unter Einbindung psychologischer Sichtweisen erklärt werden. Hierbei würde es sich dann um einen interdisziplinären Erklärungsansatz handeln.

2.2.5 Interdisziplinäre Perspektive

Zur Erklärung von Geringqualifikation erscheint es zweckmäßig eine interdisziplinäre Perspektive einzunehmen, da etwa die Soziologie im Gegensatz zur Psychologie nicht die inneren Prozesse und die Psychologie im Gegensatz zur Soziologie nicht die äußeren Prozesse erklären können. Dies verweist auf die Notwendigkeit beide Perspektiven in eine gemeinsame Theorie zu überführen. Dass diese Überlegung sinnvoll ist, zeigen beispielsweise die benannten schulischen Anpassungstypen, die nicht nur soziologische Aspekte berücksichtigen. Eine Kombination von psychologischen Basistheorien mit Aussagen zur inneren Realität und soziologischen Basistheorien zur äußeren Realität, aus denen sich sowohl pädagogische als auch universell-präventive Handlungsmöglichkeiten ableiten lassen, liegen hier also nahe. Nach Hurrelmann erfüllen Sozialisationstheorien diese Anforderungen (vgl. Hurrelmann 2006, 122).

Vor dem Hintergrund, dass das analytische Primat der Soziologie auf der Aggregatebene bzw. Makroebene und das analytische Primat der Psychologie auf der Akteursebene bzw. Mikroebene liegt, scheint ein interdisziplinärer Ansatz auch zweckmäßig (vgl. Mühler 2008, 29f.). Allerdings gibt Mühler hierzu folgendes zu bedenken:

„Während Soziologen bestrebt sind, Erklärungen für die Entstehung und Wirkung von sozialen Institutionen und Ereignissen zu finden, suchen Psychologen nach Erklärungen für die Herausbildung der Persönlichkeit und ihrer Struktur in Wechselwirkung mit den individuellen Lebensbedingungen. Das sind zwei unbestritten unterschiedliche Objektqualitäten, die man nicht wechselseitig reduzieren oder integrieren kann. Mit anderen Worten, der Zweck wissenschaftlicher Erklärung in beiden Disziplinen richtet sich auf qualitativ verschiedene Objekte“ (Mühler 2008, 30).

So fokussieren soziologische Theorien auf soziale Strukturen und Institutionen und psychologische Theorien auf latente psychische Prozesse und Strukturen (vgl. Mühler 2008, 30ff.).

„Daraus ergeben sich“, so Mühler weiter, „Unterschiede in der Komplexität der Informationen, die man über Verhalten benötigt und Differenzen hinsichtlich der Möglichkeit, kollektive Ereignisse zu erklären. Deshalb kann man die verwendeten Theorien zwischen diesen Disziplinen nicht einfach zusammenführen. Wenn man dennoch eine Theorieintegration herbeiführen will, dann müsste zuerst herausgefunden werden, was das neue, integrierte Erklärungsobjekt sein sollte. Dies scheint in Anbetracht der Verschiedenheit der Objekte von Psychologie und Soziologie recht schwierig, wenn Psychologen nicht als Soziologen und Soziologen nicht als Psychologen tätig werden wollen. Es ist dagegen etwas anderes, wenn man beide Disziplinen als in einem arbeitsteiligen Verhältnis stehend betrachtet. Das bedeutet, dass eine psychologische Theorie eine instrumentelle Bedeutung für die Erklärung soziologischer Objekte haben kann und umgekehrt“ (Mühler 2008, 32f.).

Demzufolge kann das soziologische Erklärungsobjekt Geringqualifikation sein. Um auch die inneren Prozesse bei der Entstehung von Geringqualifikation zu verstehen, ist auf der Mikroebene nicht nur die Soziologie, sondern auch die Psychologie zu befragen. So können die psychologischen Theorien eine instrumentelle Bedeutung zur Erklärung von Geringqualifikation haben.

Zum Beispiel haben sich Uhlig, Solga und Schupp in ihrem Beitrag u.a. die Frage gestellt, „ob die soziale Herkunft über Persönlichkeitsunterschiede für den Schulerfolg (hier gemessen als *Underachievement*) im deutschen Bildungssystem relevant wird“ (Uhlig/Solga/Schupp 2009, 420). Zur Untersuchung ihrer Fragestellung haben sie einen interdisziplinären Zugang gewählt, der psychologische und soziologische Merkmale miteinander kombiniert. Ihre Analysen von SOEP-Daten ergaben, dass Kinder aus nicht-akademischem Elternhaus ein höheres Risiko von *Underachievement* haben als Kinder aus akademischem Elternhaus. Zudem fanden sie heraus, dass diese unterschiedlichen Risiken von *Underachievement* nicht durch Persönlichkeitsstrukturen, sondern vielmehr durch Unterschiede in den Bildungsentscheidungen erklärt werden können (vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009, 418, 420, 425, 435f.).

Allen vier Perspektiven – der pädagogischen Perspektive, der psychologischen Perspektive, der soziologischen Perspektive und der interdisziplinären Perspektive – ist gemein, dass Geringqualifikation in der Allgemeinbevölkerung multifaktoriell und nicht nur

individuumsspezifisch zu erklären ist, wobei die pädagogische Perspektive die meisten empirisch bestätigten Faktoren benennt. Die Frage ist nun, ob dies auch auf *junge Strafgefangene* zutrifft. Für die zweite Hypothese wird daher der abduktive Schluss gezogen, dass Geringqualifikation in der Gefangenenpopulation nicht nur individuumsspezifisch erklärt werden kann (vgl. hierzu Kelle/Kluge 2010, 25). Die zweite Hypothese lautet folglich:

H2: Geringqualifikation junger Strafgefangener ist multifaktoriell und nicht nur individuumsspezifisch erklärbar.

Für die vorliegende Arbeit wurde die pädagogische Perspektive gewählt, um pädagogische Handlungsempfehlungen ableiten zu können. Dabei sollen die gefundenen Faktoren zwar bestimmten Bereichen (z.B. Familie, Schule) zugeordnet, aber nicht in ein Modell integriert werden, da sie auf einer qualitativen Untersuchung beruhen. Die zweite Hypothese hat daher eher den Charakter einer Metathese.

2.3 Handlungsmöglichkeiten bei Geringqualifikation

In diesem Kapitel werden zunächst die (pädagogischen) Handlungsmöglichkeiten vorgestellt, die aus den Ursachen und Folgen von Geringqualifikation in der Allgemeinbevölkerung abgeleitet werden. Anschließend werden die schulischen Einrichtungen als spezielles Angebot u.a. zur Nachqualifizierung von jungen Strafgefangenen³⁹ beschrieben.

2.3.1 Schlussfolgerungen aus Ursachen und Folgen

Jede der vorgestellten Erklärungsperspektiven bietet (pädagogische) Handlungsmöglichkeiten an, mittels derer es möglich werden soll den Anteil an Geringqualifizierten erheblich zu senken. Zusammenfassend werden diese nachfolgend unter der entsprechenden Perspektive aufgeführt. Anschließend werden die (pädagogischen) Empfehlungen dargestellt, die aus den Folgen von Geringqualifikation geschlossen wurden.

Pädagogische Perspektive

Hagen, Hennemann, Hillenbrand und Ricking verweisen darauf, dass insbesondere die angloamerikanische Forschung zum schulischen Dropout sowohl Risikofaktoren als auch eine Reihe effektiver Präventionsmaßnahmen systematisch herausgearbeitet hat. Beides ist jedoch bislang im deutschen Sprachraum kaum reflektiert und angewendet worden. Insbesondere evidenzbasierte Maßnahmen und deren Wirksamkeit heben Hagen, Hennemann, Hillenbrand und Ricking dabei hervor. Diese lassen sich in individuumsbezogene Förderprogramme, ökologische Ansätze und Transitionsprogramme unterscheiden (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 165; Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 35ff.).

Ein besonders hohes Dropout-Risiko besitzen, so Hennemann, Hagen und Hillenbrand, insbesondere SchülerInnen mit Lernstörungen und/oder mit Gefühls- und Verhaltensstörungen. Bei diesen SchülerInnen sind kognitiv-behaviorale Trainingsprogramme (z.B. Trainings von sozialen Problemlösetechniken, Einsatz von Kontingenzverträgen, self-monitoring und Token-Systeme) erfolgreich erprobt worden. Die Ziele solcher

³⁹ Vierbuchen und Hillenbrand haben wirksame pädagogische Maßnahmen im Umgang mit Delinquenz im Jugendalter – u.a. für den schulischen Kontext – herausgearbeitet (vgl. Vierbuchen/Hillenbrand 2011).

individuumbezogener Maßnahmen bestehen in der „Vermeidung von Schulabbruch, Schulverbleib und Reduktion externalisierender Störungen. [Im Mittelpunkt steht hierbei eine, S.R.] höhere Bindung an die Schule, die Vermittlung sozialer Kompetenzen und die Unterstützung erfolgreichen schulischen Lernens“ (Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 36).

Programme, wie „Check & Connect“, „Achievement for Latinos through Academic Success“ oder „Accelerated Middle School“ haben sich nach Hillenbrand, Ricking, Hennemann und Hagen hier als wirksam erwiesen. Ihr Erfolg leitet sich vor allem daher ab, dass sie eine Vielzahl von Dropout-Risikofaktoren auf der individuellen Ebene berücksichtigen und Kooperationen mit den Eltern als wichtigen Teil der Gesamtmaßnahme verstehen (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 165; Hennemann/ Hagen/Hillenbrand 2010, 36ff.).

„Individuumbezogene Programme mit multimodalem Charakter [sind besonders erfolgversprechend, da sie, S.R.] in die verschiedenen Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen einwirken“, erklären Hennemann, Hagen und Hillenbrand (2010, 38).

Im Gegensatz zu solchen individuumbezogenen Programmen fällt der Erfolg ökologischer Ansätze wie beispielsweise das „Classroom Management“ eher moderat aus. Das „Classroom Management“ verfolgt das Ziel gelingender Unterrichtsführung. Das Gelingen von Unterrichtsführung zeigt sich im Leistungsniveau und Lernfortschritt der SchülerInnen sowie einem Mehr an Zeit, welche Lehrkräfte für ihren „eigentlichen“ Unterricht benötigen. Besonders erfolgreich ist das „Classroom Management“ als Interventionsmaßnahme bei externalisierenden Störungen (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 166; Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 38f.).

Die Transitionsprogramme unterstützen den Übergang in neue Schulformen oder in das Berufsleben. Für Kinder und Jugendliche mit unterdurchschnittlich ausgeprägten sozialen und emotionalen Kompetenzen oder Lernschwierigkeiten, die wie bereits erwähnt ein besonders hohes Risiko von Dropout haben, gestalten sich diese Übergänge besonders schwierig. Zu diesen Maßnahmen zählen „Talent Search“, „JOBSTART“, „Job Corps“ und „Career Academics“. Diese Programme zeigen jedoch nur eine mittlere Effektstärke (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 166; Hennemann/Hagen/Hillenbrand 2010, 39f.).

Evidenzbasierte Programme sollten insbesondere an Hauptschulen angewendet werden, da dort Lernstörungen und Gefühls- und Verhaltensstörungen nachweislich sehr verbreitet sind (vgl. Hennemann/Hillenbrand/Wirbert/Franke/Spieß/Jürgens/Görgens 2010, 36f.; 46ff.).

Zudem empfehlen Hillenbrand und Ricking jene Strategien, die in der Leitlinie des National Dropout Prevention Center/Network (siehe www.dropoutprevention.org/effstrat) erfasst sind (z.B. frühe Interventionen), unter wissenschaftlicher Begleitung auf das deutsche Schulsystem zu übertragen (vgl. Hillenbrand/Ricking 2011, 167f.).

Psychologische Perspektive

Unter der psychologischen Perspektive werden zuerst die (pädagogischen) Handlungsempfehlungen von Hildeschmidt und dann von Tupaika vorgestellt.

Hildeschmidt leitet aus ihren Erkenntnissen zu den Ursachen von Schulversagen entwicklungspsychologisch orientierte Präventions- und Interventionsmöglichkeiten ab, die sich auf das Individuum, die Lehrkräfte und das Schulsystem beziehen. Im Hinblick auf das Individuum empfiehlt sie die Reattributionsmethode, d.h. die Betroffenen erklären ihr Versagen nicht mehr nur auf sich bezogen, sondern auch bezogen auf andere Bedingungen. Zudem bedarf es individueller Lernstrategien, welche die Korrektur vorhandener Lerndefizite ermöglichen. Des Weiteren verbessert, so Hildeschmidt, differenzierter Unterricht kognitives Lernen. Außerdem können durch gezielte Programme, etwa zum Umgang mit Lehrer- und Schülerproblemen, die motivationale und affektive Lernsituation verbessert werden. Zudem soll nach Hildeschmidt in unterschiedlichen Bewertungssituationen (z.B. Klassenarbeiten) der soziale Vergleich nicht mehr überwiegen. Es bedarf Modellversuche, um strukturelle Bedingungen, wie Ziffernbeurteilung aufzugeben und zum Beispiel in Berichte über individuelle Lernfortschritte zu verändern. Im Hinblick auf Reformen, die bestimmte Schulformen einbeziehen, verweist Hildeschmidt auf die Idee des gemeinsamen Lernens in heterogenen Lerngruppen (vgl. Hildeschmidt 1998, 1002ff.).

Während Hildeschmidt mit ihren Handlungsempfehlungen auf Individuum, Lehrkräfte und Schulsystem abzielt, bezieht Tupaika auch die Familie, die Peergroup sowie die Gesellschaft in ihre Überlegungen mit ein und spannt damit einen größeren Bogen.

So kann gemäß Tupaika das Individuum durch angepasstes, also konformes Verhalten selbst zu seinem Schulerfolg beitragen. Die Familie soll das Kind unterstützen, in dem sie ihm auch bei Misserfolgen das Gefühl gibt angenommen zu sein, es zudem materiell absichert und es dahingehend sozialisiert, dass es weiß, wie man sich konform zu verhalten

hat. Des Weiteren bedarf das Kind einer stabilen Zugehörigkeit zu einer Gleichaltrigen-Gruppe, in der offen miteinander umgegangen wird (vgl. Tupaika 2003, 287ff.).

Die Lehrkräfte sollen, so Tupaika weiter, eine gute Beziehung zu den ihnen anvertrauten SchülerInnen aufbauen und ihren Unterricht an deren Bedürfnissen orientieren, dieser soll besonders wertschätzend sein. Ihrer Schlussfolgerung nach sollen die Lehrkräfte Interesse an allen SchülerInnen zeigen. Zur Welt- und Selbsterkenntnis des/der SchülerIn soll die Schule beitragen, indem sie praxisnah gestaltet ist. Des Weiteren sind Lernortverbünde zur Vervielfältigung von Lernmöglichkeiten zu schaffen, in welchen die Schule mit Eltern, Kultureinrichtungen und Gemeinden kooperiert. Die Gesellschaft soll laut Tupaika auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen anstatt sie aufzuschieben (vgl. Tupaika 2003, 287ff.). Sie erklärt hierzu:

„Der unentwegte Zwang zum Bedürfnisaufschub ruft unter Jugendlichen Zukunftspessimismus bis hin zur Resignation hervor, die sich in abweichenden Verhaltensweisen entladen. Sie glauben, darin den einzig wirksamen Weg gefunden zu haben, ihre Enttäuschung der Gesellschaft kundzutun“ (Tupaika 2003, 292).

Tupaika fordert daher von Politik und Wirtschaft Anstrengungen zu unternehmen, um das Streben nach guten Schulnoten wieder lohnenswert werden zu lassen (vgl. Tupaika 2003, 292).

Soziologische Perspektive

Zunächst werden die Überlegungen von Solga und Dombrowski zur Reduktion von Bildungsungleichheiten vorgestellt, deren Schwerpunkt auf Möglichkeiten zur Herstellung von Chancengleichheit liegt. Nach diesen Empfehlungen wird auf Schlussfolgerungen der interdisziplinären Perspektive kurz eingegangen, da es bei den vorgestellten Ergebnissen im zweiten Kapitel primär um die Reduktion von Bildungsungleichheiten geht. Abschließend wird die praktische Relevanz der Anomietheorie von Merton besprochen.

Reduktion von Bildungsungleichheiten

Im Anschluss an ihre Ausführungen zu den Folgen und Ursachen von Bildungsungleichheiten, nennen Solga und Dombrowski Handlungsperspektiven für den Abbau sozialer Bildungsungleichheiten. Hierbei unterscheiden sie zwischen präventiven und nachholenden Maßnahmen, wobei sie erstere für effektiver und erfolgversprechender halten. „Denn je früher reagiert wird, desto höher sind auch die Chancen, langfristige positive Effekte erzielen zu können“ (Solga/Dombrowski 2009, 43).

Ziel von nachholenden Maßnahmen sei das Erreichen eines (höheren) Schulabschlusses (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 43).

„Diese Maßnahmen setzen allerdings oft zu spät an, um soziale Bildungsungleichheiten wirklich zu verringern. Ein Grund dafür ist, dass den Jugendlichen wichtige Lernvoraussetzungen, die während der Schulzeit hätten erworben werden sollen (wie Lernmotivation, Lernstrategien und Ähnliches), fehlen, ein anderer, dass das deutsche Bildungssystem zu wenig durchlässig ist, d.h. zu viele Sackgassen (durch Unterschiede in den Lehrplänen und Lernumwelten) produziert“ (Solga/ Dombrowski 2009, 43).

Die Frage, die sich unmittelbar hieran anschließt ist, was das Nachholen eines Schulabschlusses überhaupt bringt. Schuchart hat sich mit dieser Frage befasst. Ihre Analysen ergeben, dass die Ausbildungseinmündung in den ersten Jahren nach dem Erwerb eines Realschulabschlusses nicht erfolgreicher ist als bei Jugendlichen ohne zusätzlichen Abschluss. Allerdings ist ein höherer Schulabschluss mit einem besseren sozio-ökonomischen Status des begonnenen Ausbildungsberufs verbunden (vgl. Schuchart 2011, 69, 82). Im Fokus der aktuellen Reformdebatte steht die Reduzierung von Chancenungleichheit. Der Ganztagschule, die zusätzliche Angebote (z.B. Hausaufgabenbetreuung) bereit stellt, wird dabei, so Solga und Dombrowski, eine wichtige Rolle zugewiesen, die jedoch in ihrer Wirksamkeit aufgrund fehlender Forschungsbefunde noch nicht abschließend beurteilt werden kann (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 43).

Vor dem Hintergrund von primären Herkunftseffekten und den daraus entstehenden unterschiedlichen Ausgangsbedingungen beim Eintritt ins Bildungssystem ist frühkindliche Betreuung relevant. Des Weiteren sind Selektionsprozesse im Bildungssystem, insbesondere „eine frühe Trennung wenig zielführend“, so Solga und Dombrowski (2009, 43).

„Eine spätere Verzweigung von Bildungswegen würde die Chance bieten, die Bildungspotenziale benachteiligter Kinder zu entdecken und diese stärker zu fördern, bevor eine ‚Leistungs‘-Selektion vornehmlich durch Eltern und Lehrerinnen und Lehrer stattfindet“ (Solga/Dombrowski 2009, 43).

Weiter wird Bildungsungleichheit durch die Homogenisierung von Schulklassen verstärkt. Es ist daher notwendig die Hauptschule abzuschaffen, damit Klassen sozial durchmischer werden und damit mehr Sozialisations- und Lernmöglichkeiten für benachteiligte Kinder entstehen. Ebenso sollen Förderschulen durch integrative und inklusive Schulangebote für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter gleichzeitiger Nutzung der Potenziale von Ganztagschulen ersetzt werden. Des Weiteren ist über Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Angeboten nachzudenken (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 43f.).

Die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems verstärkt zudem soziale Bildungsungleichheiten (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 44). Es ist daher eine

„logische Schlussfolgerung [...], sie zu beseitigen und Kinder bis mindestens Klasse 8/9 gemeinsam lernen zu lassen. Besser wäre als Mittel zur Beseitigung von Bildungsarmut im Hinblick auf den Bildungsabschluss ein gemeinsames Lernen bis Klasse 10 und das Anvisieren des Realschulabschlusses als Regelabschluss.“ (Solga/Dombrowski 2009, 44).

Zugleich muss nach Solga und Dombrowski die Unterrichtsgestaltung verändert werden, denn es geht nicht nur um ein gemeinsames Schuldach. Als erster Schritt ist es hilfreich, die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems in der Lehrerausbildung aufzuheben und damit die unwirkliche Vorstellung „homogener Lerngruppen“ nicht weiter zu verbreiten. In der Lehrerausbildung muss zudem auf die Herausforderungen, die Chancenungleichheit an die Lehrkräfte stellt, vorbereitet werden. Dies schließt neben der Aufklärung über Ursachen von Chancenungleichheit insbesondere Elternarbeit mit ein. Zudem sollen SozialpädagogInnen und ErzieherInnen in die Bildungsprozesse an Schulen mit einbezogen werden. Außerdem empfehlen Solga und Dombrowski eine Weiterbildung in Diagnostik und individueller Förderung (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 41ff.).

Diese Forderung stellen Solga und Dombrowski zwar vor dem Hintergrund, dass „die Zusammenhänge zwischen der Qualität der Lehrerausbildung und den messbaren Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie dem Ausmaß an sozialen Bildungsungleichheiten weitgehend unbekannt sind“ (Solga/Dombrowski 2009, 41). Es wird jedoch allgemein von

der Existenz solcher Zusammenhänge ausgegangen. Zum Beispiel kritisiert die OECD deutsche Lehrkräfte wie folgt:

„Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass bei den deutschen Lehrkräften die didaktischen Fähigkeiten und die allgemeinen Unterrichtskompetenzen weniger stark entwickelt sind als ihr Fachwissen und sie nicht hinreichend darauf vorbereitet sind, die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, den Unterricht auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen, das selbstregulierte Lernen zu fördern, die Schüler durch Anwendung aktiver Methoden zu motivieren, komplexe Projekte für das Lernen zu initiieren oder kooperatives Lernen in Gruppen zu organisieren“ (OECD 2004, 33).

Dabei interessiert jedoch vorrangig didaktisches Handeln (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 41f.).

Im Hinblick auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund zielen die meisten Angebote v.a. auf sprachliche Kompetenzen ab. So gibt es Instrumente zur Sprachstandserhebung, deren Qualität jedoch infrage steht. Zudem fehlt es den meisten Lehrkräften, insbesondere Regelschullehrkräften an der Qualifikation diese Tests durchzuführen und auszuwerten sowie die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsprechend den Testergebnissen kompetent zu fördern (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 44f.).

Weitere, jedoch noch auf ihre Wirksamkeit zu überprüfende Möglichkeiten zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten sehen Solga und Dombrowski im bilingualen Unterricht bei Einbeziehung der Eltern und ganztägigen Unterrichtsangeboten. Viele Angebote für SchülerInnen mit Migrationshintergrund beziehen sich nur auf deren „individuelle Defizite“. Es müssen aber auch die Defizite anderer Akteure im Bildungssystem berücksichtigt werden. Insbesondere sollen in der Lehrerausbildung interkulturelle Kompetenzen und Qualifikationen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und interkulturelles Lernen vermittelt werden (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 44f.).

Ein weiteres anzustrebendes bildungspolitisches Ziel ist die Senkung von Bildungsarmut. Dies würde, so Solga und Dombrowski, die Schule in Deutschland derart verändern, dass auch Mechanismen, die für Chancenungleichheit verantwortlich sind (z.B. „Underachievement“ und „Overachievement“), vermieden werden. Hierzu gehört ebenso wie bei der Herstellung von Chancengleichheit individuelle Förderung statt Selektion und Elternarbeit sowie ein anderes Verständnis von Schule, eine Schule, welche die ungleiche Ausstattung an familiären Ressourcen kompensiert (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 45; Uhlig/Solga/Schupp 2009, 435).

Praktische Relevanz der Anomietheorie von Merton

Mit der praktischen Relevanz der Anomietheorie hat sich Lamnek beschäftigt. Laut Lamnek müssen Theorien nicht nur Erklärungskraft besitzen, sondern auch praktisch relevant sein. Schließlich erwartet die Gesellschaft von der Wissenschaft, dass ihre Erkenntnisse verwertbar sind. Die Finanzierung von Forschung ist nur unter dieser Prämisse zu rechtfertigen. Deshalb beurteilt Lamnek die Theorien abweichenden Verhaltens nicht nur hinsichtlich ihrer Erklärungskraft, sondern auch im Hinblick auf ihre praktische Relevanz (vgl. Lamnek 2007, 268).

Dass Theorien Erklärungskraft besitzen, heißt für Lamnek noch nicht, dass sie auch praktisch relevant sind, wie er zu verdeutlichen versucht: *„Ohne eine gute Theorie ist keine gute Praxis möglich. Aber für eine gute Praxis braucht es mehr als nur eine gute Theorie“* (Lamnek 2007, 268).

Bevor Lamnek den praktischen Gehalt der Theorien abweichenden Verhaltens prüfte, hat er sich mit den Voraussetzungen für den Einsatz von Theorien in der Praxis auseinandergesetzt. Dabei geht er davon aus, dass abweichendes Verhalten, wenn es auch eine positive Funktion haben kann, i.d.R. gesellschaftlich negativ bewertet wird. Das Ziel ist daher abweichendes Verhalten (z.B. Geringqualifikation) zu vermeiden oder es in seiner Häufigkeit zu reduzieren (vgl. Lamnek 2007, 268f.). Die Frage dafür lautet: *„Was ist gemäß einer Theorie zu tun, damit abweichendes Verhalten nicht auftritt?“* (Lamnek 2007, 269). Im Hinblick auf abweichendes Verhalten geht es also um Prävention. Diese wiederum setzt das Wissen um den betreffenden Personenkreis voraus. Dieses Wissen ermöglicht eine Prognose darüber, wer sich (mit welcher Wahrscheinlichkeit) abweichend verhalten wird. Lamnek geht dieser Frage bei der Überprüfung des praktischen Gehalts der Theorien abweichenden Verhaltens nach, d.h. er sucht nach den Bedingungen für die Entstehung abweichenden Verhaltens, die es zu manipulieren gilt (vgl. Lamnek 2007, 269).

Laut Lamnek ist das Anomiekonzept erklärungskräftig und hat sich empirisch bewährt. Die Frage ist jedoch, ob es auch praktisch relevant ist. Lamnek hat Merton's Hypothese als Wenn-dann-Hypothese formuliert: Wenn zwischen kultureller und sozialer Struktur eine Diskrepanz besteht, dann kann abweichendes Verhalten entstehen. Zur Verhinderung abweichenden Verhaltens muss nach Lamnek die Wenn-Komponente in der Praxis beseitigt werden. Da die Anomietheorie aber keine konkreten Maßnahmen benennt, schätzt Lamnek ihren praktischen Informationsgehalt als gering ein (vgl. Lamnek 2007, 269f.).

Unter konkreten Maßnahmen versteht Lamnek ebenso wie Vertreter der pädagogischen Perspektive spezialpräventive und nicht globalgesellschaftliche Maßnahmen, wie Merton sie andeutet. So fordert Merton beispielsweise alternative kulturelle Ziele statt Überbetonung konventionell kultureller Ziele ein. Eine Forderung, die auf Bildungsarmut bezogen werden kann. Ebenso weist er auf die Notwendigkeit des Zugangs zu institutionellen Mitteln und damit auf die Herstellung von Chancengleichheit bzw. Vermeidung sozialer Ungleichheit hin. Diese Forderungen hält Lamnek für radikal und nicht realisierbar (vgl. Lamnek 2007, 270; Merton 1968, 200, 238). Die vorangegangenen Ausführungen von Solga, Dombrowski, Uhlig und Schupp haben allerdings gezeigt, dass hierfür bereits Ansätze vorhanden sind.

Schlussfolgerungen aus den Folgen von Geringqualifikation

Aus den individuellen und gesellschaftlichen Folgen sind Empfehlungen für den Umgang mit Geringqualifikation abgeleitet worden. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung etwa sieht in den bestehenden Bildungsungleichheiten einen Gegensatz zur Inklusions- und Integrationsaufgabe des deutschen Bildungssystems. Zur Aufhebung dieses Gegensatzes soll allen jungen Menschen ein Bildungsniveau ermöglicht werden, dass soziale und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Diese Forderung bezieht insbesondere diejenigen mit ein, die ohne bzw. mit einem niedrigen Schulabschluss die Schule verlassen und damit kaum Chancen für einen Übergang in die Ausbildung haben. Vor dem Hintergrund der Ausbildungsmarktlage ist es notwendig diese Jugendlichen frühzeitig dabei zu unterstützen sowohl einen Schulabschluss als auch einen Berufsabschluss zu erreichen. Maßnahmen, die bisher unternommen werden (z.B. Ausbau der frühkindlichen Bildung und Betreuung und der Ganztagsangebote an Schulen) bringen zwar einzelne Verbesserungen mit sich, ob diese aber ausreichend sind um das Problem „Geringqualifikation“ zu lösen, stellen sie in Frage (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 13, 194).

Als oberstes Ziel sehen Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek die Senkung des Anteils an bildungsarmen Menschen in der bundesrepublikanischen Bevölkerung an. Hierfür halten sie eine präventiv ausgerichtete Bildungs- und Sozialpolitik für notwendig. Diese Politik muss bereits früh ansetzen, indem sie Kindertagesstätten mit geschultem Personal zügig und qualitativ hochwertig ausbaut. Des Weiteren sind vergleichbare pädagogi-

sche Standards statt vieler Modellprojekte notwendig (vgl. Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 51).

Im Hinblick auf die frühkindliche Bildung und die Schulbildung fordern sie weiter, dass alle Kinder und Jugendlichen individuell gefördert werden sollen, damit sie die Schule mit den (Basis)Kompetenzen verlassen, die sie für ein selbstbestimmtes Leben und eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt brauchen. Diese Kompetenzentwicklung ist i.S. eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses zu verstehen, d.h., dass nicht nur Kompetenzen im sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich vermittelt werden sollen, sondern auch sozio-emotionale Kompetenzen, wie Motivation, Selbstvertrauen und Resilienzfaktoren. Dies begründen sie damit, dass Unternehmen häufig die fehlenden sozialen Kompetenzen der BewerberInnen beklagen. Zur Umsetzung dieser Forderungen bedarf es, so Allmendinger, Funcke, Giesecke und Oberschachtsiek, zwingend eines Paradigmenwechsels und einer Neuausrichtung der Bildungspolitik hin zur Förderung eines inklusiven Bildungssystems, welches die Lehrkräfte der (ehemaligen) Förderschulen fest einbindet. Dieses inklusive Bildungssystem soll in den ersten Lebensjahren beginnen (vgl. Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 51; Klemm 2010, 17).

Des Weiteren ist nach Allmendinger, Giesecke, Oberschachtsiek und Funcke eine neue Lernkultur notwendig. Diese neue Lernkultur setzt allerdings eine gute Ausbildung der Lehrkräfte voraus, und zwar hinsichtlich fachlicher, diagnostischer, didaktisch-methodischer und interkultureller Kompetenzen. In den Einrichtungen müssen für die Ermöglichung individueller Förderung auch die Rahmenbedingungen (z.B. echte Ganztagschulen und Räumlichkeiten, in denen differenzierter Unterricht möglich ist) stimmen. Des Weiteren bedarf es der Kooperation mit dem Umfeld des Kindes und der Schule (z.B. Jugendhilfe, Ausbildungsbetriebe), insbesondere hinsichtlich der Vermeidung sozialer Benachteiligung und zur Vorbereitung des Übergangs in die Sekundarstufe II. Letzteres soll u.a. durch Praktika ermöglicht und die Jugendlichen beim Schreiben ihrer Bewerbungen unterstützt werden. Diese Umgestaltung fordert zwar umfangreiche finanzielle Investitionen durch die Gesellschaft, die sich allerdings mit Blick auf die Folgen mittel- und langfristig auszahlen (vgl. Allmendinger/Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 51f.; Funcke/Oberschachtsiek/Giesecke 2010, 24f.).

Im Sekundarbereich II muss es gemäß Allmendinger, Funcke, Giesecke und Oberschachtsiek eine klare Ausbildungsperspektive geben. Insbesondere brauchen Jugendliche und Erwachsene, die gegenwärtig geringqualifiziert sind, Unterstützung beim Zugang

zum Ausbildungsmarkt. Dies bedeutet auch, dass sich im Sekundarbereich II einiges verändern muss. Beispielsweise gibt es aktuell eine unübersichtliche Vielfalt an Projekten und Maßnahmen, denen jedoch die Zielgerichtetheit fehlt (vgl. Allmendinger/ Giesecke/ Oberschachtsiek 2011, 52; Funcke/ Oberschachtsiek/Giesecke 2010, 24ff.).

„Von entscheidender Bedeutung für die Wirksamkeit von Maßnahmen im Übergang von der Schule in eine Ausbildung ist es, dass den Jugendlichen eine klare Perspektive eröffnet und ihnen wertschätzend begegnet wird – unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft“ (Funcke/Oberschachtsiek/Giesecke 2010, 26).

Vor diesem Hintergrund erscheint der sehr defizitorientierte Blick auf die „Ausbildungsreife“ wenig hilfreich. Jugendliche sollten trotz ihrer Misserfolgserfahrungen in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt und motiviert sowie ihre Selbstlernkompetenzen aufgebaut werden. Dies setzt voraus, dass die Jugendlichen individuell gefördert und bis zur beruflichen Integration verantwortungsvoll begleitet und betreut werden. Es bringt mit sich, dass der momentane „Maßnahmedschungel“ (Funcke/ Oberschachtsiek/Giesecke 2010, 26) abgebaut werden muss. Statt der unzähligen, in ihrer Wirksamkeit zweifelhaften Maßnahmen im Übergangssystem sollen niedrigschwellige und anerkannte zweijährige Ausbildungen geschaffen werden, die den Anschluss an eine dreijährige Ausbildung ermöglichen (vgl. Allmendinger/ Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 52; Funcke/Oberschachtsiek/ Giesecke 2010, 26).

Allmendinger, Funcke, Giesecke und Oberschachtsiek fordern zudem, dass mehr Betriebe ausbildungsberechtigt und alle Ausbildungsbetriebe in einem Verbund organisiert sind. Des Weiteren soll es neben der dualen Berufsausbildung und den vollzeitschulischen Ausbildungsgängen subsidiäre Formen der außerbetrieblichen Ausbildung geben, die aber den Gegebenheiten der betrieblichen Ausbildung möglichst nahe kommen müssen. Außerdem sollen Ausbildungsabbrüche vermieden werden, zum Beispiel durch individuelle Begleitung und Unterstützung Jugendlicher während der Ausbildung (vgl. Allmendinger/ Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 52; Funcke/Oberschachtsiek/Giesecke 2010, 27).

Für ausbildungslose 25- bis 34-Jährige sind daneben zur Vermeidung dauerhafter Ausbildungslosigkeit Nachqualifizierungen im tertiären Bereich notwendig. Diese werden jedoch bislang nicht im Rahmen einer bundesweiten Regelförderung angeboten. Das Bundesprogramm „Perspektive Berufsabschluss“ etwa fördert nur einzelne Initiativen, notwendig ist aber eine flächendeckende Förderung mit klaren Zielsetzungen und einem gut abgestimmten curricularen Profil. Die Nachqualifizierungsangebote sollen das individuelle Lebens-

umfeld und den familiären Hintergrund (z.B. Alleinerziehende) mit berücksichtigen und auf vorhandene Arbeitserfahrungen und Lernvoraussetzungen des Einzelnen aufbauen. Ein modularer Aufbau bietet sich hier an (vgl. Funcke/Oberschachtsiek/Giesecke 2010, 27f.).

Letztlich soll es, so Allmendinger, Giesecke und Oberschachtsiek, strukturelle Reformen des Bildungssystems geben, um die Qualität und Quantität von Bildung und Ausbildung zu verbessern. Dafür ist ein kooperativer Föderalismus notwendig (vgl. Allmendinger/ Giesecke/Oberschachtsiek 2011, 52).

Aus dem Verlust an Bildungserträgen schlussfolgern auch Wößmann und Piopiunik, dass unzureichende Bildung durch erfolgreich umgesetzte Bildungsreformen beseitigt werden soll (vgl. Wößmann/Piopiunik 2010, 49). Eine Überschlagsrechnung von Wößmann und Piopiunik ergibt folgendes Ergebnis:

„Selbst wenn wir zur Erreichung des Ziels einer Verringerung der unzureichenden Bildung um 90 Prozent die Bildungsausgaben für jeden der heutigen Risikoschüler dauerhaft *verdoppeln* müssten, würden diese Kosten der Reform immer noch nur *ein Viertel* ihrer wirtschaftlichen Erträge ausmachen“ (Wößmann/Piopiunik 2010, 50).

Wößmann und Piopiunik halten – bezogen auf Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung – folgende bildungspolitischen Maßnahmen zur Beseitigung von unzureichender Bildung am erfolgversprechendsten: Beginn von qualitativ hochwertigen Bildungsmaßnahmen in den ersten Lebensjahren, insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern. Zur Verringerung unzureichender Bildung muss zudem Chancenungleichheit abgebaut werden. Dies ergibt sich aus einem Unterricht in heterogenen Lerngruppen durch längeres gemeinsames Lernen unter einem Schuldach. Die individuelle Förderung muss in einem solchen Schulsystem im Mittelpunkt stehen. Des Weiteren sollen die Schulen mehr Selbständigkeit erhalten und im Gegenzug fremdevaluiert werden (vgl. Wößmann/Piopiunik 2010, 50f.).

„Eine öffentliche Finanzierung und Leistungsüberprüfung guter Schulbildung für alle Schüler stellt sicher, dass alle Kinder Zugang zu guter Bildung haben. Gleichzeitig würde eine größere Selbständigkeit der Bildungseinrichtungen dazu beitragen, dass sie auf die jeweiligen Bedürfnisse ihrer Schüler besser eingehen können“ (Wößmann/Piopiunik 2010, 51).

Zudem steigen laut Wößmann und Piopiunik die Leistungen benachteiligter SchülerInnen, wenn sie mehr Alternativen und Wahlmöglichkeiten (z.B. Besuch von Schulen in freier Trägerschaft) haben. Hinzu kommt, dass es hochqualifizierte Lehrkräfte geben muss, die

guten Unterricht machen, um unzureichende Bildung wirksam zu bekämpfen (vgl. Wößmann/Piopiunik 2010, 51).

Aus dem von Entorf und Sieger festgestellten kausalen Zusammenhang von unzureichender Bildung und kriminellen Verhalten folgert die Bertelsmann-Stiftung, dass im deutschen Bildungssystem Chancengleichheit hergestellt werden muss, um unzureichende Bildung zu vermeiden (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 54).

„Durch bessere Bildung könnte die Zahl der Straftaten in Deutschland deutlich gesenkt werden, persönliches Leid würde vermieden und wir alle lebten in einer sicheren und friedlicheren Gesellschaft. Jährlich könnten zudem Kosten aufgrund von kriminellen Verhalten in Milliardenhöhe eingespart werden. Und das ist nur ein Ausschnitt der zu erwartenden Effekte: Zusätzlich wären mehr Steuereinnahmen, weniger Transferzahlungen, geringere Ausgaben im Gesundheitssystem und mittel- und langfristig mehr Wirtschaftswachstum realisierbar, wenn es gelänge, die Zahl der jungen Menschen mit unzureichender Bildung drastisch zu reduzieren“ (Bertelsmann-Stiftung 2010, 54).

Auch auf politischer Ebene ist vorgeblich erkannt worden, dass unzureichender Bildung entgegengewirkt werden muss. Auf dem Bildungsgipfel im Jahr 2008 beschließt die Bundeskanzlerin Merkel zusammen mit den Regierungschefs der Bundesländer den Anteil der SchulabgängerInnen ohne Hauptschulabschluss zu halbieren. Laut Bertelsmann-Stiftung fehlt es zur Umsetzung dieses Ziels jedoch an konkreten und wirksamen Maßnahmen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 54). Im Hinblick auf die Wirksamkeit muss an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, dass bei den bereits genannten und noch zu benennenden (pädagogischen) Handlungsmaßnahmen oft die theoretische Fundierung nicht klar ist und die empirische Evidenz dieser Maßnahmen oft nicht streng geprüft und durch Metaanalysen abgesichert wird. Dies gilt auch für Nachqualifizierungsmaßnahmen (im Jugendstrafvollzug).

Nachqualifizierung hält die Bertelsmann-Stiftung für eine, aber keine dauerhafte Möglichkeit zur Lösung des Problems (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 54).

„Sicherlich sind diese Maßnahmen heute notwendig und für einige Jugendliche auch erfolgreich. Sie kosten jedoch Lebenszeit auf Seiten der Jugendlichen und die Gesellschaft viel Geld. Zudem sollte man den jungen Menschen die oftmals demotivierenden und frustrierenden schulischen Erlebnisse ersparen“ (Bertelsmann-Stiftung 2010, 54).

Der Großteil der Jugendlichen, der die allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss verlässt, kommt aus Förder- und Hauptschulen. Hierauf muss, so die Bertelsmann-Stiftung, schnell reagiert werden. Zum einen muss das bisherige Förderschulsystem vor dem Hinter-

grund seiner Wirksamkeit überdacht und deutlich reduziert werden, wozu sich Deutschland mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung auch rechtlich bereits verpflichtet hat (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 55).

„Der notwendiger Umbau des Förderschulsystems hin zu einem inklusiven Schulsystem ist ein langwieriger Prozess: Es bedarf anspruchsvoller Qualifizierungsmaßnahmen und teilweise einer veränderten Ausstattung der Schulen. Viele Betroffene und Beteiligte müssen zudem überzeugt und mitgenommen werden. Der Umbau des Systems darf keinesfalls überhastet zu Lasten der Kinder mit speziellem Förderbedarf erfolgen. Entscheidend ist aber, dass in allen Bundesländern und allen Schulformen jetzt die Weichen in Richtung eines inklusiven Schulsystems gestellt und konkrete Zeitpläne für die Umsetzung vorgelegt werden. Je zügiger der Umbauprozess gelingt, desto schneller werden sich Erträge in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht zeigen“ (Bertelsmann-Stiftung 2010, 55).

Des Weiteren gilt es herauszufinden, in welchen Hauptschulen die Jugendlichen scheitern. Diese Hauptschulen müssen dann verändert werden. Ein Sonderprogramm sieht die Bertelsmann-Stiftung hierfür als notwendig an.

„Grundsätzlich gilt: Der Ungleichheit in den Ausgangslagen der Kinder kann nur durch eine ungleiche Mittelverteilung begegnet werden. Diese Schulen brauchen die besten Lehrer und Schulleiter sowie weitere pädagogische Fachkräfte, die die Kinder und ihre Eltern begleiten und unterstützen. Dafür müssen finanzielle Anreize gesetzt werden. Wer sich außerordentlich engagiert und in Schulen in sozialen Brennpunkten jeden Tag vor schwierigen Aufgaben steht, muss dafür Wertschätzung erhalten, auch in monetärer Form“ (Bertelsmann-Stiftung 2010, 56).

Insbesondere ist die Hauptschule als Ganztageseinrichtung zu führen. Soll dieser Umbau, so die Bertelsmann-Stiftung, allerdings aufgrund besonders problematischer Milieus nicht erfolgversprechend sein, dann müssen auch Schulen geschlossen bzw. zusammengelegt werden. Im Förderschulsystem und in den Hauptschulen sind gemäß der Bertelsmann-Stiftung also Reformen und zwar insbesondere der Umbau zu einem inklusiven Bildungssystem notwendig, die seitens der Politik angegangen werden müssen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 56f.).

Damit kein Kind und kein Jugendlicher mehr im deutschen Bildungssystem scheitert bedarf es, so die Bertelsmann-Stiftung weiter, grundlegender Veränderungen in der Unterrichtskultur. Sie ist gemäß der Bertelsmann-Stiftung maßgeblich für guten Unterricht. Hinzu treten ein Überdenken der Ausbildung von Lehrkräften, diese muss Lehrkräfte in die Lage versetzen den Anforderungen individueller Förderung gerecht werden zu können. Ebenso sind passende personelle, sachliche und räumliche Rahmenbedingungen notwen-

dig. Die Investitionen hierfür würden sich mittel- bis langfristig auszahlen, wenn die Folgen unzureichender Bildung betrachtet werden (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 57).

Des Weiteren fordert die Bertelsmann-Stiftung, dass frühkindliche Bildungsangebote ausgebaut und für alle Kinder zugänglich gemacht werden, womit die Grundlagen für individuellen Lernerfolg und Chancengleichheit gelegt werden können (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 58).

Ein Schulabschluss allein führt allerdings nicht zu beruflichem Erfolg. Laut Bertelsmann-Stiftung soll daher jedem, der eine Ausbildung machen möchte, diese auch ermöglicht werden (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 58).

Die Bertelsmann-Stiftung weiß um die Kosten dieser Forderungen, aber:

„langfristig [...] lohnt sich jeder Euro, den wir in die Verringerung unzureichender Bildung investieren, für alle: die Betroffenen, die heutige Gesellschaft und die Generationen von morgen. Indem wir Jugendliche durch die Vermittlung von wichtigen Basiskompetenzen und das Erlangen eines aussagekräftigen Schulabschlusses eine Ausbildung und so eine Teilhabe am Arbeitsmarkt ermöglichen, verringern wir ihr Arbeitslosigkeitsrisiko und steigern ihr erwartetes Lebenseinkommen. Für uns alle heißt das: mehr Steuereinnahmen, weniger Transferleistungen, mehr Wachstum, weniger Ausgaben im Gesundheitssystem und [...] weniger Kriminalität und eine sicherere Gesellschaft“ (Bertelsmann-Stiftung 2010, 59).

Insgesamt wird aus den aufgezeigten gesellschaftlichen Folgen durch die Bertelsmann-Stiftung der Schluss gezogen, dass es zur Reduzierung unzureichender Bildung umfassender Reformen in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems bedarf bzw. dieses umgebaut werden muss hin zu einem inklusiven Bildungssystem. Dies schließt den Abbau von Chancenungleichheit mit ein (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2010, 59).

Einige der soeben genannten Handlungsempfehlungen zur Vermeidung oder zumindest erheblichen Reduktion von Geringqualifikation sind mehrfach angesprochen worden. So wurde auf die vorerst noch bestehende Notwendigkeit der Bereitstellung nachqualifizierender Maßnahmen verwiesen. Ein Beispiel hierfür sind die schulabschlussbezogenen Maßnahmen im Jugendstrafvollzug, die nachfolgend vorgestellt werden. Diese Maßnahmen sollten jedoch zukünftig nicht mehr notwendig sein, wenn präventive Maßnahmen gewirkt haben.

Am häufigsten wurde das inklusive Bildungssystem⁴⁰ genannt. In diesem und im bestehenden Bildungssystem bedarf es zudem gut ausgebildeter Lehrkräfte und entsprechender Rahmenbedingungen, um individuelles Lernen und differenzierten Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu ermöglichen. Zugleich müssen die genannten (pädagogischen) Handlungsmaßnahmen, insbesondere gezielte Programme (z.B. kognitiv-behaviorale Trainingsprogramme) und Angebote (z.B. Ganztagschule) auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich der Vermeidung von Geringqualifikation im deutschen Bildungssystem überprüft werden, bevor sie genau so flächendeckend umgesetzt werden.

2.3.2 Schulische Einrichtungen im Jugendstrafvollzug der BRD

Das Jugendgerichtsgesetz (JGG) wird nach § 1 JGG bei 14- bis unter 18-Jährigen (Jugendliche) und bei 18- bis unter 21-Jährigen (Heranwachsende) angewendet, die gegen das Strafgesetz verstoßen haben, also kriminell geworden sind. Zu den Rechtsfolgen einer Straftat zählen gemäß § 5 JGG Erziehungsmaßnahmen, Zuchtmittel und Jugendstrafe. Letztere wird laut § 17 in einer für den Vollzug vorgesehenen Einrichtung (z.B. Jugendstrafvollzugsanstalten) vollzogen. In diesen Einrichtungen soll der junge Gefangene gemäß der Jugendstrafvollzugsgesetze dazu befähigt werden ein Leben ohne Straftaten zu führen (Vollzugsziel). Dafür ist der Vollzug erzieherisch zu gestalten (Erziehungsauftrag). Zur Erfüllung dieses Auftrages gibt es u.a. schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug (vgl. Walkenhorst 2010, 22; Diemer 2008, 57ff.; Sonnen 2008, 7ff., 186ff., 933ff., 936ff., 997ff.).

⁴⁰ Was aber bedeutet Inklusion im Bildungssystem? Aus sonderpädagogischer Sicht steht der Begriff „Inklusion [...] für eine Berücksichtigung der individuellen Unterschiede aller Menschen, ohne das eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe stattfindet und eine Aussonderung in besondere Institutionen erfolgt“ (Lütje-Klose/Langer/Serke/Urban 2011, 11). Damit sind unterschiedliche Aspekte von Heterogenität (z.B. Behinderung, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit) angesprochen. Demzufolge ist Inklusion nicht nur eine Angelegenheit der Sonderpädagogik, sondern auch der Schulpädagogik. Zum Beispiel geht es dort um die Umsetzung des Inklusionsgedankens in der Regelschule. Hierbei kann auch sonderpädagogische Förderung neben anderen Unterstützungssystemen (z.B. Schulpsychologen, Jugendhilfe) zum Einsatz kommen. Eine Bedingung hierfür ist ein umfassender Dialog zwischen Heil- und Sonderpädagogik und Schul- und Sozialpädagogik (vgl. Lütje-Klose/Langer/Serke/Urban 2011, 11f.).

Historischer Exkurs

Die Anfänge der schulischen Bildung an jungen Gefangenen reichen bis ins 16. Jahrhundert. Allerdings kann erst mit der im 19. Jahrhundert beginnenden Trennung von Jugend- und Erwachsenenstrafvollzug die schulische Bildung an jungen Gefangenen deutlich von der an erwachsenen Gefangenen abgegrenzt werden. Die Entstehung der schulischen Bildung im Jugendstrafvollzug ging mit der Veränderung der gesetzlichen Grundlagen für den Jugendstrafvollzug einher. Deshalb kann die Geschichte der schulischen Bildung im Jugendstrafvollzug nur im Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesetzesnorm für den Jugendstrafvollzug betrachtet und aufgrund der Quellenlage lediglich exemplarisch an ausgewählten Jugendstrafvollzugsanstalten dargestellt werden (vgl. Reinheckel 2008, 205). Im 19. Jahrhundert setzt sich insbesondere Wichern für die Bildung an jungen Gefangenen in den Gefängnissen Preußens ein. Wichern war der Ansicht, dass junge Gefangene über zu wenig Bildung verfügen und sah darin einen Grund für ihr kriminelles Verhalten. In seinem preußischen Ministerialschrift vom 3. Juli 1860 forderte er u.a. eine bessere Dokumentation des Bildungsstandes junger Gefangener und dessen Weiterentwicklung während des Vollzugs. Damit nahmen er und seine Anhänger Einfluss auf die Kodifizierung des Strafgesetzbuches für das Deutsche Reich vom 15. Mai 1871 und die Bundesratsgrundsätze vom 28. Oktober 1897. Letztere beinhalteten in § 29 Regelungen zum Unterricht, nach denen sich die schulische Bildung im Jugendstrafvollzug am Volksschulunterricht orientieren sollte. Im ersten deutschen Jugendgefängnis in Wittlich (1912) wurden die 18- bis 21-jährigen Gefangenen von einem evangelischen und einem katholischen Lehrer insbesondere in den Fächern Deutsch, Heimatkunde, Geographie, Geschichte, Naturkunde und Bürgerkunde unterrichtet. Den Religionsunterricht erteilte der Geistliche (vgl. Reinheckel 2008, 205ff.).

In der Zeit der Weimarer Republik wurde mit dem Jugendstrafvollzugsgesetz (JGG) vom 16. Februar 1923 erstmalig in der Geschichte des Jugendstrafvollzugs Erziehung als Aufgabe des Jugendstrafvollzugs gesetzlich festgelegt. Die Reichsratsgrundsätze vom 7. Juni 1923 regelten die Art und Weise der Erziehung im Jugendstrafvollzug. In § 106 dieser Grundsätze wurde Unterricht in größeren Anstalten festgelegt, der in § 208 inhaltlich konkretisiert wurde. Der Unterricht im Jugendstrafvollzug sollte nun nicht mehr bloßer Volksschulunterricht sein, sondern sich an der Fortbildungsschule orientieren. Im Jugendgefängnis Hahnöfersand wurde dieser Unterricht u.a. von Herrmann und Bondy erteilt. Sie sahen die Hauptaufgaben des Unterrichts in der Vermittlung von Kenntnissen, der Gewöhnung an geistige Arbeit, ethischer Beeinflussung und körperlicher Ausbildung. Bei der Erstellung des Stundenplans, der Festlegung des Unterrichtszwecks und der Unterrichtsmethode nahmen sie Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gefangenen. Im Stundenplan waren u.a. Turnen, Spielen, Neuigkeiten, Aussprache, Englisch und Literatur enthalten. In Literatur sollten die Schüler den Dichter als Menschen und ggf. als Vorbild erkennen (vgl. Reinheckel 2008, 206ff.).

Die Zeit des Nationalsozialismus brachte eine Novellierung des JGG am 6. November 1943 mit sich. In § 64 wurde Unterricht als eine Grundlage der Erziehung im JGG verankert. Seit dem 22. Juni 1937 wurde dieser Unterricht in § 27 der Jugendstrafvollzugsordnung geregelt. Diese Ordnung wurde am 1. September 1944 durch eine geänderte Jugendstrafvollzugsordnung abgelöst. In der Zeit des Nationalsozialismus orientierte sich der Unterricht im Jugendstrafvollzug an der Volksschule (vgl. Reinheckel 2008, 206). Allerdings galten diese gesetzlichen Regelungen nur „für einen kleinen Kreis privilegierter junger Menschen [...]: für die ‚richtigen‘ jungen Deutschen (die ‚arischen‘)“ (Dörner 1991, 13). Im Jugendgefängnis Wittlich unterrichteten die Volksschullehrer die Gefangenen anfangs

in den Fächern Deutsch, Rechnen, Raumlehre, Geschichte, Biologie, Sport, Chorgesang, Rassekunde, Erbgesundheitslehre und Lebenskunde. Nach Ansicht der Nationalsozialisten führte diese Wissensvermittlung aber nicht zur Besserung der Gefangenen, so dass dieser Unterricht durch eine sogenannte „Charakterschulung“ und ideologische Beeinflussung in den Hintergrund rückte. Es wurde daher „lebenspraktisches Allgemeinwissen“ statt Fächerinhalte vermittelt und über politische Ereignisse gesprochen (vgl. Reinheckel 2008, 208).

In der Bundesrepublik Deutschland wurde das JGG am 4. August 1953 novelliert. Gemäß § 91 blieb Unterricht eine Grundlage der Erziehung im Jugendstrafvollzug. Bis 1976 wurde der Jugendstrafvollzug durch die Jugendstrafvollzugsordnung geregelt, sofern diese kein nationalsozialistisches Gedankengut enthielt. Die Nr. 33 der Bundeseinheitlichen Verwaltungsvorschriften von 1976 beinhalteten nähere Ausführungen zum Unterricht im Jugendstrafvollzug, der sich am Sonderschul- und Hauptschulunterricht der öffentlichen Schulen orientieren sollte. In Bremen wurden die Gefangenen insbesondere in Elementarwissen, Erdkunde, Gesundheitspflege, Zeitgeschehen, Literatur und Naturkunde unterrichtet. Dieses Angebot wurde von den Lehrkräften immer weiterentwickelt, so dass es im Schuljahr 1997/1998 einen Hauptschulkurs, eine Elementarklasse, eine Klasse für noch schulpflichtige Untersuchungshäftlinge, Deutsch für Ausländer und Aussiedler, Einzel- und Zweierunterricht für Analphabeten, den Abendkurs „Deutsch für Ausländer“ und den Kurs „Kunst hinter Gittern“ gab. Der Hauptschulkurs orientierte sich an der Erwachsenenschule und beinhaltete die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Welt/Umwelt, Biologie, Arbeitslehre und Sport. Der derzeitige Zweck des Unterrichts in der Jugendvollzugsanstalt Bremen war der Erwerb eines Schulabschlusses (vgl. Reinheckel 2008, 206ff.). Auf die Entwicklung der schulischen Bildung im Jugendstrafvollzug seit dieser Zeit bis vor 2008 wird im Abschnitt „Bezeichnung, Rechtliche Vorgaben und Trägerschaft“ näher eingegangen.

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. Erziehungshilfepädagogik ist die einzige wissenschaftliche Disziplin, die sich mit den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug nicht nur am Rande beschäftigt hat. So zählt Willmann diese schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug neben der Schule für Erziehungshilfe, der Heimschule, der Klinikschule, den Sonderpädagogischen Förderzentren und den Sonderberufsschulen zu den Haupttypen der Erziehungshilfeschulen in Deutschland. Im Gegensatz zu den anderen fünf genannten Haupttypen der Erziehungshilfeschulen gehört diese schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug allerdings nicht zum öffentlichen Schulwesen und fällt auch nicht in den Anwendungsbereich der Landesschulgesetze. Deshalb hat Willmann die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug in seiner bundesweiten Totalerhebung der Erziehungshilfeschulen⁴¹ nicht berücksichtigt (vgl. Willmann 2005a, 442, 446).

⁴¹ Im Zeitraum von Juli 2004 bis März 2005 erhob Willmann die Organisationsstrukturen der Erziehungshilfeschulen per standardisierten Fragebogen. An dieser empirischen Untersuchung haben sich 410 von 534 angeschriebenen Schulen beteiligt, wovon 397 Fragebögen auswertbar waren. Die Ergebnisse dieser deskriptiven Studie hat Willmann in unterschiedlichen Aufsätzen publiziert (vgl. Willmann 2010a/2007, 22f./2005a/2005b, 112f.).

Durch Willmanns empirische Untersuchung liegen u.a. zu folgenden Kategorien aktuelle Informationen über die Erziehungshilfeschulen vor: Bezeichnung der Schulform, rechtliche Vorgaben auf Länderebene, Trägerschaft, Anzahl der Schulen für Erziehungshilfe, Bildungsgänge, personelle Ausstattung, Kooperation, Unterrichtsorganisation, zeitlicher Angebotsumfang und Klassenfrequenz (vgl. Willmann 2005a/b). Diese Kategorisierung wird für die folgende Darstellung des Forschungs- und Theoriestands der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug vor der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze übernommen.

Die umfassendste Beschreibung der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug seit der Wiedervereinigung liegt mit der theoretischen Bestandsaufnahme von Walkenhorst aus dem Jahr 2002 vor. In den folgenden Ausführungen werden ausgehend von Walkenhorsts theoretischer Bestandsaufnahme überwiegend Publikationen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug berücksichtigt. Ausnahmen bilden hierbei erstens direkte Zitate, wofür auf Primärliteratur zurückgegriffen wird. Zweitens finden zwei Werke der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aus den achtziger Jahren Verwendung, da sie zusätzliche Informationen liefern. Das ist zum einen der Studienbrief von Myschker und Hoffmann von 1984 zum „Unterricht mit jugendlichen Inhaftierten“, da dieser bis heute die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug wohl am ausführlichsten darstellt. Zum anderen ist es das umfangreichste Grundlagenwerk der Pädagogik bei Verhaltensstörungen von Goetze und Neukäter aus dem Jahr 1989 in der zweiten unveränderten Auflage von 1993 (vgl. hierzu Willmann 2005a, 442, 446).

Bezeichnung, Rechtliche Vorgaben und Trägerschaft

In den Publikationen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen werden für die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug unterschiedliche Bezeichnungen synonym verwendet: „Beschulungsangebote im Bereich des Jugendstrafvollzugs“ (Willmann 2005a, 446), „Gefängnisschule“ (Willmann 2007, 23), „Schule und Unterricht im Strafvollzug“ (Willmann 2007, 43), „Schulen des Strafvollzugs“ (Myschker 2009, 346), „Schule im Jugendstrafvollzug“ (Walkenhorst 2002a, 404), „Anstaltsschule“ (Walkenhorst 2002a, 409), „Schulen in Jugendstrafanstalten“ (Walkenhorst 2002a, 409), „Schulabteilungen im Jugendvollzug“ (Walkenhorst 2002a, 410) und „Schulische Einrichtungen im Strafvollzug“

(Hoffmann 1993, 470). Prägend für all diese Bezeichnungen ist der Begriff der „Schule“, was die Frage aufwirft, ob es sich hierbei überhaupt um eine Schule im klassischen Sinne handelt. Innerhalb der Literatur scheint über diese Frage Einigkeit zu herrschen. Es wird darauf verwiesen, dass den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug wesentliche Bestimmungsmerkmale einer Schule, wie Organisation des Unterrichts in Jahrgangsklassen, Möglichkeit der Versetzung und Beurteilung der Leistungen aufgrund von Schuljahren, fehlen. Sie werden zudem i.d.R. als Schulabteilungen innerhalb der Haftanstalten geführt und verfügen über keine eigene Schulleitung. Demzufolge sind die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug der BRD keine Schule im herkömmlichen Sinne der Schulgesetze und werden darum in der Fachliteratur bislang auch nicht als eigenständige Schule betrachtet (vgl. Willmann 2007, 45; Walkenhorst 2002a, 409f.; Myschker/Hoffmann 1984, 26). Daher wird weiterhin gemäß Hoffmann von schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug gesprochen.

In den Publikationen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die Informationen zu den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug enthalten, wird im Wesentlichen aufgrund ihres Erscheinungsdatums noch auf die rechtlichen Vorgaben vor der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze verwiesen, so dass sich die weiteren Ausführungen im Wesentlichen nur auf die Zeit vor 2008 beziehen können. So haben die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug zwei zentrale Aufgaben zu erfüllen. Zum einen geht es um die Erfüllung des Vollzugsziels, das durch § 91 JGG in der Fassung vor dem 1. Januar 2008 vorgegeben ist (Myschker 2009, 401):

§ 91 Aufgabe des Jugendstrafvollzugs

- (1) Durch den Vollzug der Jugendstrafe soll der Verurteilte dazu erzogen werden, künftig einen rechtschaffenen und verantwortungsbewußten Lebenswandel zu führen.*
- (2) Ordnung, Arbeit, Unterricht, Leibesübungen und sinnvolle Beschäftigung in der freien Zeit sind die Grundlagen dieser Erziehung. Die beruflichen Leistungen des Verurteilten sind zu fördern. Ausbildungsstätten sind einzurichten. Die seelsorgerische Betreuung wird gewährleistet.*
- (3) Um das angestrebte Erziehungsziel zu erreichen, kann der Vollzug aufgelockert und in geeigneten Fällen weitgehend in freien Formen durchgeführt werden.*
- (4) Die Beamten müssen für die Erziehungsaufgabe des Vollzugs geeignet und ausgebildet sein.*

Gemäß § 91 I JGG hat der Jugendstrafvollzug für die Realisierung des Vollzugsziels einen Erziehungsauftrag, d.h. bei jungen Gefangenen wird davon ausgegangen, dass sie noch erziehbar seien (vgl. Willmann 2007, 43ff.; Hillenbrand 2006, 168; Myschker 2005, 342).

„Die vollzugliche Arbeit als Bildungs- und Erziehungsarbeit lebt von der Hoffnung und dem Zutrauen in die Fähigkeiten des jungen Menschen, sich weiter und positiv entwickeln zu können“ (Walkenhorst 2002a, 415).

Diese Arbeit bzw. „Nacherziehung“ soll gemäß § 91 II JGG u.a. durch Unterricht gelingen (vgl. Willmann 2007, 43ff.; Myschker 2005, 299; Schad/Stein 2005, 414).

Zum anderen hat die Aufgabe der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug vor dem 1. Januar 2008 gemäß Nr. 33 der Bundeseinheitlichen Verwaltungsvorschriften für den Jugendstrafvollzug (VVJug) von 1977 darin bestanden, die beschriebenen Bildungsdefizite zu reduzieren und zu kompensieren (vgl. Walkenhorst 2002a, 405ff.; Hoffmann 1993, 470).

Nr. 33 Unterricht

- (1) Dem Unterricht kommt im Jugendstrafvollzug besondere Bedeutung zu.*
- (2) Schulpflichtige Gefangene erhalten Hauptschul-, Sonderschul- und Berufsschulunterricht in Anlehnung an die für öffentliche Schulen geltenden Vorschriften.*
- (3) An dem Hauptschul- und Sonderschulunterricht können auch nicht-schulpflichtige Gefangene teilnehmen.*
- (4) Daneben soll nach Möglichkeit Unterricht zur Erlangung anderer staatlich anerkannter Schulabschlüsse, zur Förderung besonderer Begabungen und individueller Interessen sowie lebenskundlicher Unterricht und berufsbildender Unterricht in Einzelgebieten erteilt werden.*
- (5) Bei der beruflichen Ausbildung oder Umschulung ist berufsbildender Unterricht vorzusehen; dies gilt auch für die berufliche Fortbildung, soweit die Art der Maßnahme es erfordert.*
- (6) Der Unterricht findet in der Regel während der Arbeitszeit statt; dies gilt nicht für den Unterricht in Lebenskunde und zur Förderung besonderer Begabungen und individueller Interessen.*

Die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug haben demzufolge neben dem Erziehungsauftrag auch einen Bildungsauftrag (vgl. Reinheckel 2008, 205). Zusammengefasst haben die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug die Aufgabe junge Strafgefangene mittels Bildung zu einem Leben ohne Straftaten zu erziehen. Dies verdeutlicht einerseits, dass die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug ein zentraler Bestandteil der Erziehungsmaßnahmen im Jugendstrafvollzug sind. Andererseits handelt es sich bei den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug aber nur um eine Erziehungskomponente zur Erreichung des Vollzugsziels, damit ist die Verwirklichung von Bildung ein Teilziel. Deshalb kann laut Hoffmann nicht davon ausgegangen werden, dass der er-

folgreiche Besuch der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug allein schon rückfallhemmend⁴² wirkt (vgl. Hoffmann 1993, 471).

Berckhauer und Hasenpusch führten in den siebziger Jahren eine Studie⁴³ durch, deren methodisches Vorgehen für zukünftige Rückfalluntersuchungen interessant sein könnte. Diese Studie liefert Ergebnisse zur Rückfallhäufigkeit im Zusammenhang mit der schulischen Qualifikation und (erfolgreichen) Teilnahme an schulischen Bildungsangeboten im Jugendstrafvollzug. Zur schulischen Qualifikation und zur Rückfallhäufigkeit ergibt die Studie, dass Entlassene ohne Hauptschulabschluss zu 77% rückfällig werden und Entlassene mit mindestens Hauptschulabschluss zu 65%. Von den Entlassenen des Jugendvollzugs, die an keinem Bildungsmaßangebot teilgenommen haben, sind 78% erneut verurteilt worden und von denen, die ein Bildungsangebot wahrgenommen haben, sind 69 % rückfällig geworden. Des Weiteren sind von den nicht-erfolgreichen Bildungsangebotsteilnehmern 78% erneut verurteilt und von den erfolgreichen Bildungsangebotsteilnehmern 63% worden (vgl. Berckhauer/Hasenpusch 1983, 1958ff.). Aufgrund dieser Ergebnisse und ähnlicher weiterer Ergebnisse zum Erwachsenenvollzug ziehen Berckhauer und Hasenpusch folgenden Schluss:

„Erfolgreiche Teilnehmer an Bildungsmaßnahmen haben zwar eine geringere Rückfallwahrscheinlichkeit. Hieraus lässt sich allerdings nicht ableiten, dass Bildungsmaßnahmen Rückfälle verhindern.“ (Berckhauer/Hasenpusch 1983, 1961).

Andere Erziehungsmaßnahmen sind u.a. nach Berckhauer und Hasenpusch zusätzlich notwendig, obgleich die Aussichten auf Legalbewährung durch Qualifizierung in Haft als deutlich günstiger einzuschätzen sind. Denn schulische Abschlüsse sind als Voraussetzung für den Berufs- und Lebensweg aller jungen Menschen von großer Bedeutung, somit auch für diejenigen im Jugendstrafvollzug. Es verwundert deshalb nicht, dass eine deutliche Rückfallminderung durch Qualifizierung während der Haftzeit und Einbindung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nach der Haftentlassung erreicht wird (vgl. Matt 2004, 141; Walkenhorst 2004, 416f.; Brunner/Dölling 2002, 612f.; Walkenhorst 2002a, 409; Walkenhorst 2002b, 319). Hierdurch und durch die Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit

⁴² Die Rückfallquote liegt bei jungen Gefangenen, die ohne Bewährung entlassen werden bei 77,8% und bei jungen Gefangenen, die mit Bewährung entlassen werden bei 59,6% (vgl. Heinz 2004, 42).

⁴³ Berckhauer und Hasenpusch haben 1974 in Niedersachsen eine repräsentative Rückfalluntersuchung durchgeführt. Ihre Daten gewannen sie durch die Auswertung der Gefangenenpersonalakten und des Bundeszentralregisters. Der Maßstab der Untersuchung war eine erneute Verurteilung (vgl. Berckhauer/Hasenpusch 1983, 1953ff.).

der Gefangenen begründet sich letztlich die Notwendigkeit des Unterrichts im Jugendstrafvollzug (vgl. Myschker/Hoffmann 1984, 13).

Die soeben beschriebene vollzugsrechtliche Gesetzeslage der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug weist bereits darauf hin, dass die Justizbehörden die Träger der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug sind. Diese Verwaltung ist allerdings sonst nicht mit Bildung befasst, denn für den Bildungsbereich sind normalerweise die Kultusbehörden zuständig. Die Kultusbehörden unterstützen aber die Justizbehörden bei der Aufgabe junge Gefangene zu bilden. Rechtens jedoch gehören die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug trotz dieser Zusammenarbeit, wie bereits angesprochen, damit nicht zum öffentlichen Schulwesen und folglich auch nicht zu den Sonderschulen (vgl. Willmann 2007, 23, 44f.; Walkenhorst 2002a, 406).

In diesem Zusammenhang steht nach Myschker und Hoffmann auch eine in den Ministerien angesiedelte Schulaufsicht für die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, die es in den meisten Bundesländern nicht gibt. Es muss diese aber zum Beispiel als Fachaufsicht in Form eines Referats für Pädagogik bei den Justizbehörden geben, um pädagogische Anliegen behördenintern zu vertreten und innovierende sowie evaluierende Maßnahmen in die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug einzubringen, zu koordinieren, schließlich sowohl vollzugsintern als auch gegenüber der Öffentlichkeit zu vertreten (vgl. Myschker/Hoffmann 1984, 28).

Dass die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug rechtens nicht zum öffentlichen Schulsystem gehören, hat zur Folge, dass schulrechtliche Vorgaben die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug nicht in gleicher Weise betreffen wie die öffentlichen Schulen (vgl. Speck 1993, 214). So gelten die Schulgesetze der Bundesländer nach allgemeiner Rechtsauffassung nicht für die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, auch nicht für vollzeitschulpflichtige junge Gefangene (vgl. Willmann 2007, 44).

Trotz dieser Besonderheiten der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, so Walkenhorst, ist hingegen die Einhaltung der Schulpflicht gewährleistet. Er weist darauf hin, dass ein entsprechendes Unterrichtsangebot besteht, welches sich auch an Ausländer richtet, die im betreffenden Bundesland leben und arbeiten. Dies gilt nicht nur für die Strafhäft, sondern auch für die Untersuchungshäft. Gemäß § 93 JGG in der Fassung vor dem 1. Januar 2008 muss allerdings in der Untersuchungshäft auch nicht-schulpflichtigen jungen Gefangenen die Teilnahme am Unterricht ermöglicht werden (vgl. Walkenhorst 2002a, 406). Dieser Unterricht wird ebenso wie bei Strafgefangenen nach den geltenden

Bestimmungen für öffentliche Schulen durchgeführt. So orientieren sich die Inhalte des Unterrichts an den Richtlinien und Lehrplänen allgemeinbildender öffentlicher Schulen, um einerseits die notwendigen Inhalte zum Erreichen eines Schulabschlusses zu vermitteln. Andererseits ist es aber nur eine Orientierung an den Lehrplänen, da diese den besonderen Bedingungen des Vollzugs angepasst werden müssen (vgl. Willmann 2007, 45; Walkenhorst 2002a, 410; Myschker/Hoffmann 1984, 47).

Nicht nur den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug hat es lange Zeit an der gesetzlichen Grundlage gefehlt, sondern dem Jugendstrafvollzug im Gesamten, denn die VVJug stellen eine solche nicht dar (vgl. Willmann 2007, 44). Vielmehr sind sie ursprünglich dafür gedacht gewesen die Zeit bis zur gesetzlichen Regelung des Jugendstrafvollzugs zu überbrücken (vgl. Walkenhorst 2002a, 405f.). Diese Übergangszeit hat letztlich dreißig Jahre ange dauert. Erst das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 31. Mai 2006, in welchem dieser Zustand als verfassungswidrig bewertet wird, führte am 1. Januar 2008 zur Einführung bundesländerspezifischer Jugendstrafvollzugsgesetze (Walkenhorst 2010, 22; Streng 2008, 241f.; BVerfG 2006, Abs. 69f.).

Ziel des Jugendstrafvollzugs bleibt es weiterhin, den jungen Gefangenen zu einem Leben ohne Straftaten zu erziehen (vgl. Walkenhorst 2010, 22; Eisenberg 2009, 812; Streng 2008, 242). Diese Erziehung verfolgt die Mündigkeit bzw. Selbstständigkeit des Jugendlichen (vgl. Walkenhorst 2011, 249; Reinheckel 2010, 226f.). Ein Teil dieser Erziehung sind schulische Bildungsangebote im Jugendstrafvollzug der BRD (vgl. Eisenberg 2009, 812; Streng 2008, 246f.). Diese Gesetze haben die Inhalte in § 91 I, II JGG in der Fassung vor 2008 abgelöst und ersetzen Nr. 33 VVJug. Im Gegensatz zu § 91 I JGG in der Fassung vor 2008 hat Bildung nunmehr Vorrang vor Arbeit. Außerdem soll laut der Grundsatzentscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 31. Mai 2006, welche die Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze bewirkt hat, ein ausreichendes Bildungs- und Ausbildungsangebot im Jugendstrafvollzug zur Verfügung stehen (vgl. Eisenberg 2009, 812; Sonnen 2008, 998). Die Frage ist nur, ob sich durch die neue Gesetzeslage an den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug etwas verändert hat und ob dieses ausreichend ist.

Anzahl der Angebote und Bildungsgänge

Gemäß § 92 JGG in der Fassung vor dem 1. Januar 2008 wird die Jugendstrafe in Jugendstrafanstalten an Verurteilten im Alter zwischen 14 und 24 Jahren vollzogen.

„Jugendstrafanstalten gibt es in Baden-Württemberg (Adelsheim, Pforzheim, Schwäbisch-Hall), Bayern (Aichach, Ebrach, Laufen-Lebenau, Niederschönfeld, Neuburg-Herrenwörth), Berlin (Plötzensee), Bremen (Blockland), Hamburg (Hahnöfersand), Hessen (Rockenberg, Wiesbaden), Niedersachsen (Göttingen-Leineberg, Hameln), Nordrhein-Westfalen (Düsseldorf, Heinsberg, Herford, Hövelhof, Iserlohn, Köln, Siegburg), Rheinland-Pfalz (Wittlich, Schifferstadt), Saarland (Ottweiler) und in Schleswig-Holstein (Neumünster) [...], [...] in den neuen Bundesländern [...]: Brandenburg (Oranienburg, Prenzlau, Spremberg), Mecklenburg-Vorpommern (Neustrelitz, Neubrandenburg), Sachsen (Dresden, Zeithain, Zwickau), Sachsen-Anhalt (Halle) und Thüringen (Ichtershausen)“ (Sonnen 2002, 833).

Demnach gibt es im Jahr 2002 laut Sonnen insgesamt 36 Jugendstrafanstalten. Im Jahr 2004 ist nur noch von 29 Jugendstrafanstalten einschließlich der Jugendstrafhaftabteilungen die Rede:

„Während in den Stadtstaaten Berlin (Plötzensee), Bremen (Blockland) [...] und Hamburg (Hahnöfersand) [...] sowie in den Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern (Neustrelitz), Saarland (Ottweiler), Sachsen (Zeithain), Schleswig-Holstein (Neumünster), Baden-Württemberg (Adelsheim) und Thüringen (Ichtershausen) jeweils nur eine Jugendstrafanstalt besteht, verfügen Hessen (Rockenberg und Wiesbaden), Sachsen-Anhalt (Raßnitz und Halle) und Rheinland-Pfalz (Schifferstadt und Wittlich) über je zwei, Bayern (Ebrach, Laufen-Lebenau und Neuburg-Herrenwörth) und Niedersachsen (Göttingen-Leineberg, Hameln und Vechta-Falkenrott) über je drei und Nordrhein-Westfalen (Heinsberg, Herford, Iserlohn-Hennen, Siegburg und Staumühle-Hövelhof) über fünf Jugendstrafanstalten. [...] In Brandenburg gibt es größere Abteilungen für Jugendstrafgefangene in den Strafanstalten Cottbus (Spremberg), Wrietzen und Oranienburg“ (Böhm/Feuerhelm 2004, 247ff.).

Laut diesen Angaben handelt es sich ohne die Jugendstrafhaftabteilungen um 26 Jugendstrafanstalten (vgl. Böhm/Feuerhelm 2004, 247ff.). Walkenhorst geht 2006 ebenso wie Böhm und Feuerhelm von 26 Jugendstrafanstalten aus (vgl. Walkenhorst 2006, 166). Dunkel und Geng hingegen erfassen im Jahr 2006 eine weitere Jugendstrafanstalt und nennen daher 27 Jugendstrafanstalten:

Baden-Württemberg (Adelsheim), Bayern (Aichach, Ebrach, Laufen-Lebenau und Neuburg-Herrenwörth), Berlin (Berlin), Brandenburg (Cottbus-Dissenchen und Wriezen), Bremen (Bremen), Hamburg (Hahnöfersand), Hessen (Rockenberg und Wiesbaden), Mecklenburg-Vorpommern (Neustrelitz), Niedersachsen (Hameln und Göttingen/Rosdorf), Nordrhein-Westfalen (Heinsberg, Herford, Iserlohn, Siegburg und Hövelhof), Rheinland-Pfalz (Schifferstadt), Saarland (Ottweiler), Sachsen (Zeithain und Zwickau), Sachsen-Anhalt (Raßnitz), Schleswig-Holstein (Schleswig/ Neumünster) und Thüringen (Ichtershausen/Weimar).

Bei den Anstalten Aichach, Siegburg und Zwickau handelt es sich um Erwachsenenanstalten mit Jugendstrafhaftabteilungen, so dass ohne diese von 24 Jugendstrafanstalten auszugehen ist. Dünkel und Geng unterscheiden zudem zwischen offenem und geschlossenem Vollzug. So handelt es sich bei den 27 Jugendstrafanstalten in 25 Fällen um geschlossene Anstalten, wobei 19 davon über eine offene Abteilung verfügen und bei den beiden Jugendstrafanstalten Göttingen/Rosdorf und Hövelhof um offene Anstalten (vgl. Walkenhorst 2010, 23; Dünkel/Geng 2007, 73; BVerfG 2006, Abs. 24). Weibliche junge Gefangene hingegen vollziehen ihre Jugendstrafe in Jugendstrafhaftabteilungen von Erwachsenenstrafanstalten (vgl. Böhm/Feuerhelm 2004, 247; Sonnen 2002, 834). Demzufolge gibt es zum Zeitpunkt der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze insgesamt 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug.

Den schulischen Abschlüssen wird eine große Bedeutung für die Legalbewährung zugemessen, so dass mit Nr. 33 VVJug im Jugendstrafvollzug das Nachholen von Schulabschlüssen möglich wird. Demgemäß könnte der Haupt- und der Realschulabschluss in fast allen Jugendstrafanstalten über Lehrgänge erreicht werden (vgl. Willmann 2007, 45; Walkenhorst 2002a, 410; Hoffmann 1993, 466; Myschker/Hoffmann 1984, 20, 47).

Eine ähnliche Antwort gibt die Bundesregierung 2007 auf eine Frage von Bündnis 90/Die Grünen im Rahmen ihrer Großen Anfrage zu „Jugendlichen in Deutschland“:

„Wie viele Jugendstrafvollzugsanstalten verfügen über die Möglichkeit, jugendlichen Straftätern zu einem Schulabschluss oder einer Ausbildung zu verhelfen, und wie hoch ist jeweils der Anteil erfolgreicher Absolventen?

In allen Jugendstrafanstalten bzw. Abteilungen für jugendliche Inhaftierte in Justizvollzugsanstalten bestehen Möglichkeiten, den Jugendlichen zu einem Schulabschluss [...] zu verhelfen. Eine Umfrage ergab im Detail ein differenziertes Bild: Neben dem Erwerb eines Hauptschul- oder Realschulabschlusses existieren in vielen Anstalten auch Möglichkeiten zur Teilnahme an Förderkursen und Vorbereitungskursen für den erweiterten Hauptschulabschluss sowie zum Erwerb der Berufsbildungsreife, der Fachoberschulreife mit Qualifikation und der Berufsfachschulreife. Aufgrund des für eine Vollausbildung häufig zeitlich nicht ausreichenden Strafmaßes treten an die Stelle mehrjähriger Ausbildungen berufliche Anlernmaßnahmen bzw. der Erwerb modularer Teilqualifikationen. So können Gefangene im bundesdeutschen Jugendstrafvollzug neben den die Vollausbildung abschließenden Gesellen- und Facharbeiterbriefen durch erfolgreiche Teilnahme an Anlern- und Qualifizierungsmaßnahmen modulare Teilabschlüsse oder Zertifikate (z.B. im Bereich EDV, Sprachkurs) erwerben [...]. Der Anteil erfolgreicher Absolventinnen und Absolventen an den einzelnen Schul- und Ausbildungsmaßnahmen konnte aufgrund der unterschiedlichen Art der Datenerhebung in den einzelnen Ländern, der unterschiedlichen Differenzierung nach der Art des Abschlusses und der größtenteils fehlenden Differenzierung nach dem Alter der Absolventinnen und Absolventen (z.B. Einbeziehung von Erwachsenen in Maßnahmen des 2. Bildungsweges) nicht umfassend ermittelt werden. Auch werden in einigen Ländern nur die Teilnehmenden, nicht die Abschlüsse erfasst“ (Deutscher Bundestag 2007, 169).

Der Besuch des Hauptschulabschlusskurses setzt den Besuch der 8. Klasse einer Regelschule voraus und der Hauptschulabschluss kann innerhalb von neun bis zwölf Monaten absolviert werden. Die Voraussetzungen für den Besuch des Realschulabschlusskurses sind der Hauptschulabschluss und Grundkenntnisse der englischen Sprache (vgl. Myschker/Hoffmann 1984, 30f.). Durch die Kultusbehörden werden die Abschlussprüfungen im Rahmen von Externen- bzw. Fremdenprüfungen durchgeführt und die Zeugnisse erteilt (vgl. Willmann 2007, 45; Walkenhorst 2002a, 410; Myschker/Hoffmann 1984, 28). Neben diesen abschlussbezogenen Maßnahmen gibt es auch solche, die nicht abschlussbezogen sind (z.B. Alphabetisierungskurse und Deutschkurse für Ausländer) und Bildungsmaßnahmen in der Freizeit (z.B. Fernunterricht⁴⁴, EDV und Kunst) (vgl. Willmann 2007, 48; Schad/Stein 2005, 414; Myschker/Hoffmann 1984, 31).

⁴⁴ Von der Möglichkeit einen Schulabschluss per Fernunterricht nachzuholen wird, so Myschker und Hoffmann, nur wenig Gebrauch gemacht. Dies läge zum einen daran, dass die Kosten von den Gefangenen selbst

Laut Myschker und Hoffmann sind diese Maßnahmen als Lehrgänge organisiert,

„worunter eine spezielle Organisationsform verstanden wird, in der heterogene Schülergruppen unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlicher Vorbildung in relativ knapp bemessener Zeit die wichtigsten Lerninhalte bearbeiten, die Voraussetzung sind für weiterbildende Maßnahmen oder einen Abschluss ermöglichen“ (Myschker/ Hoffmann 1984, 29).

Darüber hinaus kann geeigneten Gefangenen im Rahmen vollzugsöffnender Maßnahmen der Besuch einer Schule außerhalb der Jugendstrafanstalt ermöglicht werden (vgl. Myschker/ Hoffmann 1984, 33).

Insgesamt gesehen aber mangelt es, so Speck, im Jugendstrafvollzug an schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug (vgl. Speck 1993, 215). Dies betrifft insbesondere die Untersuchungshaft (vgl. Walkenhorst 2002a, 409). Die dritte Hypothese lautet daher:

H3: Das Bildungsangebot zum Nachholen von Schulabschlüssen in den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug reicht nicht aus.

Das Bundesverfassungsgericht fordert in seinem Urteil, dass im Jugendstrafvollzug ausreichend Bildungsangebote bereitstehen müssen (vgl. Reinheckel 2007b, 366; BVerfG 2006, Abs. 61). Es stellt sich also die Frage, ob dieser Mangel zwischenzeitlich behoben ist und das Bildungsangebot im Jugendstrafvollzug aktuell ausreicht.

Zur Erklärung des Nicht-Erreichens höherer Bildungsabschlüsse kann laut Walkenhorst einerseits das unzureichende Bildungsangebot andererseits die fehlenden Voraussetzungen und eine eher geringe Nachfrage auf Seiten der jungen Gefangenen in Betracht gezogen werden (vgl. Walkenhorst 2002a, 410).

„Andererseits gibt es auch Inhaftierte mit Schul- und Ausbildungsabschlüssen, die im Vollzug die Chance nutzen möchten, ihre Fertigkeiten weiterzuentwickeln und eine bessere Grundlage für einen Existenzaufbau nach Entlassung aus dem Vollzug zu schaffen“ (Walkenhorst 2002a, 408).

Die Frage ist nur, ob die Zeit, welche die Jugendlichen in Haft sind, hierfür ausreicht. Denn im Durchschnitt sind junge männliche Strafgefangene 13 Monate in Haft, junge

getragen werden müssen und zum anderen am Informationsdefizit, dass es diese Möglichkeit überhaupt gibt (vgl. Myschker/Hoffmann 1984, 31).

weibliche Strafgefangene dagegen nur 8,5 Monate (vgl. Walkenhorst 2002a, 405). Ein kurzer Zeitraum, der zur Folge hat, dass bestimmte Bildungsangebote nicht bis zum Ende besucht werden können und mit einem mehr oder weniger ständigen Teilnehmerwechsel innerhalb der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug zu rechnen ist (vgl. Walkenhorst 2002a, 408). Deshalb fordert das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil vom 31. Mai 2006 u.a. darauf zu achten, dass Bildungsangebote im Jugendstrafvollzug auch bei kurzen Haftzeiten sinnvoll genutzt werden (vgl. BVerfG 2006, Abs. 61).

Personelle Ausstattung und Kooperation

In den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug unterrichten i.d.R. Justizlehrkräfte, von denen der Großteil durch den Wunsch straffälligen Jugendlichen zu helfen und die Erfahrung ohne Einengung durch Eltern, KollegInnen und SchulleiterInnen arbeiten zu können sowie die Hoffnung auch erzieherisch tätig zu sein motiviert sind. Dass die Justizlehrkräfte nicht nur unterrichten, sondern auch andere Aufgaben haben, zeigt sich an ihrem Aufgabenspektrum (vgl. Walkenhorst 2002a, 411; Myschker/Hoffmann 1984, 43). So gehört zum Aufgabenspektrum der Justizvollzugslehrkräfte (Walkenhorst 2002a, 411):

- der Kernbereich der Unterrichtserteilung,
- Aufgaben im Zusammenhang unterrichtlicher Maßnahmen (Bedarfsfeststellung, Konzeptentwicklung, Unterrichtsplanung und -organisation, Lehr- und Lernmittelauswahl, Feststellung des Haushaltsbedarf, Kooperation mit Schulbehörden, Schulen und weiteren externen Bildungsträgern),
- die Vermittlung weiterer, auch externer Bildungsmaßnahmen (als ‚Bildungsbeauftragte‘),
- die Leitung der Gefangenenbücherei,
- die Mitwirkung bei der Freizeitgestaltung (z.B. als Freizeitkoordinator),
- die Mitwirkung im Rahmen der Vollzugsplanung,
- die Abgabe von Stellungnahmen bei Vollzugslockerungen und Verlegungen,
- die Unterrichtung im Bereich der Aus- und Fortbildung von Beamten,
- manchmal auch die Leitung von Vollzugsgruppen [...],
- Erstellung von Konzeptionen und Arbeitsmaterialien,
- die Durchführung von Eingangs- und Abschlusstests,
- die Abfassung schriftlicher Tätigkeitsberichte,
- die Mithilfe als Dolmetscher,
- Bewirtschaftung der Haushaltsmittel im Schulbereich
- die Leistungsbeurteilung zur Arbeitsentgeltberechnung

Neben Unterricht nennt Walkenhorst im Jahr 2010 folgende Aufgaben: „Bildungsmanagement, Organisation von Bildungs-, Kultur- wie auch Freizeitangeboten, Fortbildung der Beamten des AVD, Betreuung der Gefangenenbücherei [Von größter Bedeutung ist, S.R.] Motivationsarbeit zur Teilnahme der Inhaftierten an den Bildungsangeboten“ (Walkenhorst 2010, 25).

Die Qualifikation der Justizvollzugslehrkräfte zur Umsetzung dieses Aufgabenspektrums ist bislang kaum erforscht. Trotzdem wird sie immer wieder als unzureichend beurteilt, da die Justizvollzugslehrkräfte – entgegen ihrer Berufsbezeichnung – weder für den Umgang mit dieser spezifischen Klientel ausgebildet, noch speziell auf den Unterricht unter Vollzugsbedingungen vorbereitet sind (vgl. Willmann 2007, 49; Hillenbrand 2006, 169; Walkenhorst 2002a, 411).

Allein schon aufgrund der spezifischen Klientel, die laut Myschker als „Menschen mit Verhaltensstörungen“ (Myschker 2009, 530) gesehen werden sollen, findet die Arbeit der Justizvollzugslehrkräfte unter erschwerten Bedingungen statt und ist so mit jener von Lehrkräften der Schulen für Erziehungshilfe vergleichbar (vgl. Willmann 2007, 49; Myschker 2005, 342; Schad/Stein 2005, 414). Demzufolge wird u.a. eine sonderpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte ausdrücklich empfohlen (vgl. Willmann 2007, 49; Walkenhorst 2002a, 411f.). Diese allerdings können nur die wenigsten Justizvollzugslehrkräfte vorweisen. So sind in den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug i. d. R. auch keine Sonderschullehrkräfte zu finden, sondern Regelschullehrkräfte oder Lehrkräfte, die anderen pädagogischen Berufsgruppen angehören (vgl. Myschker 2005, 347; Schad/Stein 2005, 415; Walkenhorst 2002a, 411).

Dass die meisten Justizlehrkräfte keine sonderpädagogische Ausbildung haben, ist das eine, aber dass sie sich selbst trotz ihrer Klientel auch nicht als Sonderschullehrkräften begreifen verwundert Myschker und Hoffmann:

„Die meisten Strafvollzugslehrer haben keine sonderpädagogische Ausbildung, sehen im Sonderschullehrer nur den Lehrer für lernbehinderte Sonderschüler (Hilfsschullehrer) und bezeichnen die Rangstellung nach dem Prestige der Schulart. Den Lehrern im Strafvollzug ist ihre sonderpädagogische Aufgabenstellung offensichtlich nicht bewusst. Hier zeigen sich Informationsdefizite, die es aufzuheben gilt“ (Myschker/Hoffmann 1984, 43f.).

Erschwerend zur unzureichenden Qualifikation tritt nach Walkenhorst hinzu, dass die Justizvollzugslehrkräfte bei Antritt ihrer Stelle nur unsystematisch eingearbeitet werden. Später gibt es lediglich ein dürftiges Fortbildungsangebot, das noch geringer ist, wenn die

„Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug e.V.“ (BAG)⁴⁵ dieses nicht durch Grundseminare anreichern würde (vgl. Walkenhorst 2002a, 412).

Neben der fehlenden notwendigen Ausbildung und Vorbereitung auf das Unterrichten unter Vollzugsbedingungen können laut Speck folgende Arbeitsbedingungen als problematisch im Hinblick auf die Arbeitsmotivation der Justizvollzugslehrkräfte gesehen werden:

„geringfügige Besoldungszulagen, Verzicht auf Schulferien, Anwesenheitspflicht während der gesamten Dienstzeit in der Anstalt und Beschäftigung mit fachfremden Tätigkeiten. Die Folgen dieses offensichtlichen Nicht-Interesses der Justizbehörden an der Realisierung effektiver Unterrichtsbedingungen sind vielfach Motivations- und Konzeptionslosigkeit auf Seiten der Lehrer. Es fehlt an Richtlinien oder Stoffplänen“ (Speck 1993, 215)

Wie schon bei der Anzahl der Angebote ist auch hier ein Mangel zu verzeichnen: Das Personal reicht nicht aus (vgl. Speck 1993, 215). Es stellt sich die Frage, ob dieser Schluss und die Ausführungen zur Qualifikation der Lehrkräfte aus den achtziger und neunziger Jahren auch heute noch zutreffend sind?

Unterrichtsorganisation, Zeitlicher Angebotsumfang und Klassenfrequenz

Die Aufgabe des Unterrichts mit jungen Gefangenen besteht nach Speck in der Förderung der schulischen Leistungen und der Sozialerziehung (vgl. Speck 1993, 215). Roth spricht hier von Kompetenzvermittlung mit dem bereits genannten Erziehungsziel der Mündigkeit, und zwar in den Dimensionen Sachkompetenz und Sozialkompetenz. Hinzu kommt noch Selbstkompetenz (vgl. Reinheckel 2010, 227). Diese Kompetenzdimensionen definiert er wie folgt:

„Selbstkompetenz [...] als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, [...] Sachkompetenz [...] als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und [...] Sozialkompetenz als [...] Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971, 180).

⁴⁵ Die BAG existiert seit 1958 und setzt sich u.a. mit der Berufsrolle des Lehrers im Strafvollzug, dem Verhältnis von Pädagogik und Strafvollzug und der Lage des Gefängnislehrers auseinander (vgl. Willmann 2007, 48)

Über die Umsetzung des Unterrichts mit jungen Gefangenen ist allerdings sowohl für die Strafhafte als auch für die Untersuchungshaft nur wenig bekannt. Dieses Desiderat betrifft auch theoretische Überlegungen zur Schulpädagogik im Vollzug (vgl. Walkenhorst 2002a, 413f.).

Bei der Reduktion und Kompensation schulischer Defizite, dürfen die jungen Gefangenen trotz durchschnittlicher Intelligenz nicht genauso kognitiv gefordert werden wie andere junge Menschen. Im Gegensatz zur gleichaltrigen Allgemeinbevölkerung ist bei jungen Gefangenen anzunehmen, dass wichtige Funktionen, die die Intelligenz stützen, nicht adäquat ausgebildet bzw. aufgrund von Versagenserwartungen, die durch negative Schulerfahrungen entstanden, beeinträchtigt sind und erst wieder aufgebaut werden müssen. Dazu gehören neben der bereits angesprochenen Motivation u.a. die Bereitschaft und der Wille zur Leistung sowie zum Durchhaltevermögen (vgl. Myschker 2005, 459; Hoffmann 1993, 467).

Der Unterricht in den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug darf aber nicht nur von den kognitiven Defiziten der jungen Gefangenen ausgehen, sondern muss auch die Defizite im emotionalen, sozialen und psychomotorischen Bereich berücksichtigen. Deshalb bedarf es einer sonderpädagogischen Förderung (vgl. Hillenbrand 2006, 168; Myschker 2005, 346f.; Schad/Stein 2005, 415; Hoffmann 1993, 470). In diese Förderung sollen laut Myschker und Hoffmann (1984, 84f.) folgende Elemente einbezogen werden:

1. Didaktische Elemente:
 - Bezug der Bildungsinhalte zur Lebenssituation vor der Inhaftierung (Vergangenheitsaspekt),
 - Bezug der Bildungsinhalte zur Lebenssituation in der Vollzugsanstalt (Gegenwartsaspekt),
 - Bezug der Bildungsinhalte zur Lebenssituation nach der Entlassung (Zukunftsaspekt).
2. Methodische Elemente:
 - angepasste zeitliche Planung (von relativ kurzen zu längeren Zeiteinheiten),
 - angemessener Wechsel der Aktivitäten,
 - Differenzierung der Anforderungen (individualisiertes Lernen),
 - Einsatz motivierender Materialien und Medien,
 - Kleingruppenarbeit.
3. Pädagogisch-therapeutische Elemente:
 - Schaffung einer förderlichen Lernatmosphäre,
 - pädagogischer Bezug (emotional positive Schüler-Lehrer-Beziehung),
 - positive Verstärkung (Ermutigung),
 - hilfreiche Gesprächsführung (im Sinne der Prinzipien der Gesprächspsychotherapie),
 - Life-Space-Interview (Konfliktbearbeitung in der konkreten Situation),
 - Metakommunikation (Reflexion über Verhalten),
 - gruppenspezifische Übungen,
 - Einsatz spezieller Techniken (zum Beispiel Rollenspiel, Videofeedback, kunst-, musik-, bewegungs-therapeutische Verfahren)

Eine sonderpädagogisch ausgerichtete Schulpädagogik für die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, die all diese Elemente berücksichtigt, gibt es bislang jedoch nicht (vgl. Schad/Stein 2005, 415). Es lassen sich in den vorliegenden Publikationen nur vereinzelt Informationen finden, die z.T. zumindest Hinweise auf die Umsetzung der genannten Elemente geben. So ist der Unterricht nach der Lernfähigkeit der Strafgefangenen in der Art differenziert, dass sich an Lehrplänen der Hauptschule, Realschule und Sonderschule orientiert wird (vgl. Hoffmann 1993, 471). Des Weiteren wird aufgrund des Alters, der Strafdauer, der Persönlichkeitsstruktur und der Schulleistung der Strafgefangenen in

Kleingruppen von nicht mehr als acht bis zehn Teilnehmern unterrichtet (vgl. Walkenhorst 2002a, 412).

„Die sonderpädagogisch vertretbare Höchsthäufigkeit ist [...] mit 8 bis 12 Teilnehmern erreicht. Diese niedrige Lerngruppenhäufigkeit ermöglicht erst die notwendige besonders starke Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts. Ausgehend von diesen Erfordernissen sollte von den Justizbehörden die Höchsthäufigkeit verwaltungsrechtlich auf 12 Teilnehmer festgeschrieben werden, wobei allerdings zu beachten ist, dass besonders schwierige Lerngruppen auch niedrigere Häufigkeiten erforderlich machen können“ (Myschker/ Hoffmann 1984, 27).

In den Kleingruppen findet dann nicht nur Frontalunterricht, sondern auch Gruppenarbeit statt (vgl. Walkenhorst 2002a, 413). Neben den klassischen fachbezogenen Unterrichtsthemen werden auch aktuelle Fragen thematisiert, zudem gibt es Kreativangebote (Walkenhorst 2002a, 413). Nichtprüfungsrelevante Fächer, wie Kunst und Musik [sowie Ethik, S.R.] werden nur eingeschränkt oder gar nicht angeboten (vgl. Hoffmann 1993, 470). Insgesamt werden die Lerninhalte, dort wo es keine Ganztagsangebote gibt, aufgrund der Haftdauer der jungen Gefangenen eingeschränkt (vgl. Hoffmann 1993, 471). Neben Ganztagsunterricht kann eine Lösung des Problems der Haftzeit darin bestehen, wie es in Dänemark zumindest noch in den achtziger Jahren praktiziert wurde, junge Gefangene ins öffentliche Schulwesen zu integrieren (vgl. Hoffmann 1993, 471).

In den Jugendstrafanstalten sind zwar Klassenräume vorhanden. Diese sind aber zu klein und für Fächer, wie Physik ungeeignet (vgl. Myschker/Hoffmann 1984, 28). Eine Schulsituation, die von Myschker und Hoffmann als unbefriedigend angesehen wird, weshalb sie fordern:

„Der schulischen Einrichtung im Jugendstrafvollzug muss ein zentrales Gebäude zur Verfügung stehen, dessen bauliche Gestaltung sich an den Richtlinien für den öffentlichen Schulbau zu orientieren hat. Wenn bedacht wird, dass die Schüler im Jugendstrafvollzug in komplexer Weise lern-, leistungs- und verhaltensgestört sind, muss diese Forderung als selbstverständlich angesehen werden“ (Myschker/Hoffmann 1984, 28).

Des Weiteren fehlt es, so Speck, an Lehr- und Lernmitteln, woraus insgesamt folgt,

„daß sich das Ganze einer solchen Schul-Erfahrung auch destruktiv und deprimierend auf die Schüler auswirkt, jedenfalls ihre an sich schon meist schwache Lernmotivation nicht hebt und damit die Wiedereingliederungschancen herabsetzt, liegt auf der Hand“ (Speck 1993, 215)

Zu diskutieren ist in diesem Zusammenhang, ob die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug aufgrund ihrer Schülerschaft und der damit verbundenen notwendigen sonderpädagogischen Ausrichtung als Sonderschulen, und zwar als Erziehungshilfeschulen definiert werden sollen⁴⁶. Walkenhorst merkt hierzu an:

„Bemerkenswerterweise führte Deimling schon damals den Begriff der ‚Gesamtschule‘ als Metapher für die Anstaltsschule ein, in der, den verschiedenen Alters-, Leistungs- und Reifestufen der jungen Inhaftierten entsprechend, Sonder-, Haupt-, Real-, Berufs- und Höhere Schule organisatorisch vereinigt sein sollte. Abgelehnt wird dagegen die später u.a. von Myschker vertretene Position der Schule im Strafvollzug als eigener Sonderschulform“ (Walkenhorst 2002a, 409).

Die Ablehnung der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug als eigene Sonderschulform wird damit begründet, dass in der Sonderschule der Realschulabschluss und das Abitur nicht erreicht werden können. Nur wegen ihres kriminellen Verhaltens den begabten jungen Gefangenen diese Schulabschlüsse zu verwehren, ist nicht einzusehen (vgl. Walkenhorst 2002a, 409). Der Kritikpunkt ist nicht von der Hand zu weisen, denn das Angebot der Erziehungshilfeschulen ist meist auf die Bildungsgänge der Grund- und Hauptschulen und besonderen Berufsschulformen beschränkt (vgl. Willmann 2005b, 118).

Allerdings werden die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug aufgrund der fehlenden sonderpädagogischen Ausrichtung den vielfältigen Defiziten junger Gefangener nur bedingt gerecht (vgl. Schad/Stein 2005, 415). Eine Erziehungshilfeschule wäre hierzu allerdings in der Lage oder aber die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug orientieren sich nicht nur am Lehrplan der öffentlichen Schulen, sondern auch an der Bildungsarbeit in Erziehungshilfeschulen (vgl. Reinheckel 2007b, 367; Reinheckel 2007a, 477). Es bleibt die Frage, ob die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug sich selbst als Gesamtschule oder Erziehungshilfeschule oder gar anders versteht und ob sie ins öffentliche Bildungssystem eingegliedert werden sollen oder eine Orientierung an diesem befriedigend ist. In jedem Fall, wird den VertreterInnen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. Erziehungshilfepädagogik gefolgt, muss der Konflikt zwischen erreichbaren Schulabschlüssen und sonderpädagogischer Förderung gelöst werden, weil Beides gleichermaßen Struktur der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug und die Bedürfnisse ihrer Schülerschaft wiedergibt.

⁴⁶ Außerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen wurden die Schulen im Jugendstrafvollzug einmalig dem Sonderschulwesen zugeordnet, und zwar im „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der KMK von 1960. In den „Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1972 führte die KMK die Schule im Jugendstrafvollzug bereits nicht mehr auf (vgl. Walkenhorst 2002a, 409f.). Die Bildungspolitik hatte sie wohl aus den Augen verloren (vgl. Willmann 2007, 46).

3. Methode

In seiner bundesweiten Totalerhebung hat Willmann (2005) die Schulen für Erziehungshilfe in der Bundesrepublik Deutschland von Juli 2004 bis März 2005 untersucht. Zu den Haupttypen der Erziehungshilfeschoolen zählt er dabei auch die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, welche in seiner empirischen Untersuchung allerdings nicht berücksichtigt werden. Diese Forschungslücke sollte aus bereits benannten Gründen geschlossen werden, indem das vorhandene Wissen über die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug vor dem Hintergrund der aktuellen Gesetzeslage aktualisiert und erweitert wird. Zu diesem Zweck wurde im Jahr 2008, dem Jahr der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze, eine empirische Untersuchung durchgeführt, die nachfolgend vorgestellt wird.

3.1 Ziel und Art der empirischen Untersuchung

Ziel der vorliegenden empirischen Untersuchung war es, die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug mittels einer Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse im Jahr 2008 zu beschreiben und zu bewerten. Zur Umsetzung dieses Ziels wurde nach dem Vorbild der Studie von Willmann eine Vollerhebung angestrebt, da sich eine solche für rein deskriptive Untersuchungen mit sehr kleinen Grundgesamtheiten besonders eignet (vgl. Schnell/Hill/Esser 2008, 267; Willmann 2005b, 110).

Zur Definition der Grundgesamtheit musste die Anzahl der Jugendstrafvollzugsanstalten in der BRD bekannt sein. Vor der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze am 1. Januar 2008 wurde in § 17 I JGG in der Fassung gültig bis 1. Januar 2008 die „Jugendstrafe als Freiheitsentzug in einer Jugendstrafanstalt definiert“ (Sonnen 2008, 1094). Die Jugendstrafe wird inzwischen auch in freien Formen⁴⁸ vollzogen, so dass § 17 I JGG seit dem 1. Januar 2008 wie folgt lautet: „Die Jugendstrafe ist Freiheitsentzug in einer für ihren Vollzug vorgesehenen Einrichtung“ (Sonnen 2008, 1094). Demzufolge existieren neben Jugendstrafvollzugsanstalten noch andere Einrichtungen, in denen die Jugendstrafe an Verurteilten vollzogen wird. Da die personellen und finanziellen Ressourcen der vorliegenden Untersuchung begrenzt waren und der überwiegende Teil der Jugendhaftinsassen im ge-

⁴⁸ Näheres hierzu siehe z.B. Dietrich 2011

schlossenen Jugendstrafvollzug untergebracht ist, wurden ausschließlich die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug berücksichtigt.

Im Sommer 2006, dem zeitlichen Beginn der Untersuchungsplanung, wurden die Justizministerien der Länder per E-Mail um Auskunft über die Anzahl der Jugendstrafvollzugsanstalten ihres Bundeslandes gebeten. Diese Anfrage ergab, dass unter Einbeziehung der Teilanstalten in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) folgende 25 Jugendstrafvollzugsanstalten existieren: Justizvollzugsanstalt Adelsheim und Justizvollzugsanstalt Heimsheim/Teilanstalt Pforzheim (Baden-Württemberg), Justizvollzugsanstalt Ebrach, Justizvollzugsanstalt Laufen-Lebenau und Justizvollzugsanstalt Neuburg-Herrenwörth (Bayern), Jugendstrafanstalt Berlin (Berlin), Justizvollzugsanstalt Wriezen (Brandenburg), Justizvollzugsanstalt Bremen (Bremen), Justizvollzugsanstalt Hahnöfersand (Hamburg), Justizvollzugsanstalt Rockenberg und Justizvollzugsanstalt Wiesbaden (Hessen), Jugendanstalt Neustrelitz (Mecklenburg-Vorpommern), Jugendanstalt Hameln (Niedersachsen), Justizvollzugsanstalt Heinsberg, Justizvollzugsanstalt Herford, Justizvollzugsanstalt Iserlohn und Justizvollzugsanstalt Siegburg (Nordrhein-Westfalen), Jugendstrafanstalt Schifferstadt und Jugendstrafanstalt Wittlich (Rheinland-Pfalz), Justizvollzugsanstalt Ottweiler (Saarland), Justizvollzugsanstalt Zeithain, seit Herbst 2007 Jugendstrafvollzugsanstalt Regis-Breitingen (Sachsen), Jugendanstalt Raßnitz (Sachsen-Anhalt), Justizvollzugsanstalt Neumünster und Jugendanstalt Schleswig (Schleswig-Holstein) und Jugendstrafanstalt Ichtershausen (Thüringen). Demzufolge lag die Grundgesamtheit im Jahr der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze ebenso hoch wie es die Angabe im Theorieteil vermuten ließ, und zwar bei 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug.

Diese 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug sollten durch die Befragung von ExpertInnen, die über die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug umfassend Auskunft geben konnten, erfasst werden (vgl. Gläser/Laudel 2010, 11ff.). Als ExpertInnen kamen die Schulleitungen dieser 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug infrage.

Bei der vorliegenden deskriptiven Studie ging es aber nicht nur um eine Beschreibung der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug. Wegen der Forderung des Bundesverfassungsgerichts in seinem Urteil vom 31. Mai 2006 ausreichend Bildungsangebote im Jugendstrafvollzug aufgrund des Bildungsstands junger Strafgefangener bereitzustellen, zielte diese Untersuchung zugleich darauf ab, den Umfang des Bildungsangebots quantitativ zu bewerten (vgl. BVerfG 2006, Abs. 26). Dafür war es notwendig das Bildungsange-

bot im Jugendstrafvollzug und den Bildungsbedarf der jungen Strafgefangenen zeitgleich im Querschnitt zu erfassen, um Angebot und Nachfrage gegenüberstellen zu können. Deshalb sollten neben den Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug auch die jungen Strafgefangenen befragt werden.

Am 31. März 2008 vollzogen laut Strafvollzugsstatistik 6557 Strafgefangene und Sicherungsverwahrte in der BRD ihre Jugendstrafe. Davon befanden sich 5849 männliche und 240 weibliche Strafgefangene im geschlossenen Vollzug und 444 männliche und 24 weibliche Strafgefangene im offenen Vollzug (vgl. Statistisches Bundesamt 2009b). Ein Großteil davon ist in den 25 Jugendstrafvollzugsanstalten untergebracht, in denen die Befragung durchgeführt werden sollte. Wie groß dieser Anteil genau ist, konnte zu Beginn der Untersuchung anhand der Haftplätze nur vermutet werden. Die vorliegende Studie sollte darüber eine gesicherte Auskunft geben.

Um den finanziellen und zeitlichen Aufwand des Forschungsprojektes im Rahmen zu halten, wurde der Schwerpunkt der Untersuchung auf abschlussbezogene Bildungsangebote der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug und den Schul- und Berufsabschlüssen der jungen Strafgefangenen gelegt.

3.2 Konstruktion der Messinstrumente

Die Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug und die jungen Strafgefangenen sollten schriftlich befragt werden. Dafür waren zwei Fragebögen zu konstruieren. Neben der Beratung durch Rolf Porst von GESIS, dem Leibniz-Institut in Mannheim, die während der gesamten Konstruktionszeit in Anspruch genommen wurde, sind hierfür Fachliteratur und Fragebögen aus anderen empirischen Untersuchungen hinzugezogen worden. In diesem Unterkapitel geht es um den Aufbau und den Test der entwickelten Messinstrumente sowie um die Maßnahmen, welche zur Erhöhung der Rücklaufquote ergriffen wurden.

3.2.1 Aufbau der Fragebögen

Der Fragebogen für die Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug (siehe Anhang 1) beginnt mit einem Deckblatt und endet auf der letzten Seite mit der Möglichkeit zur Kommentierung des Fragebogens. Auf der ersten Seite werden Fragen gestellt, deren Antworten der Überprüfung der Repräsentativität dienen sollen. So wird die Zahl der gesamten Haftplätze und belegten Haftplätze, der Ausländer, der Altersdurchschnitt und die durchschnittliche Vollzugsdauer abgefragt. Mit Verweis auf den Anhang werden auf den nächsten Seiten die Möglichkeiten zum Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen in den 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug erfasst, um das Bildungsangebot dieser Einrichtungen beschreiben und bewerten zu können. Im Anhang zum Fragebogen sollen dann nähere Informationen zu den Kursen gegeben werden, indem in einer Tabelle die Bezeichnung des Kurses, dessen Dauer mit Beginn und Ende, Aufnahmekapazität und Teilnahmevoraussetzungen sowie die Abschlussquote eingetragen werden konnten.

Der Fragebogen für die jungen Strafgefangenen (siehe Anhang 2) besteht aus sechs Themenblöcken. Diesen Themenblöcken, die auf einer Seite abgehandelt werden, wurden Fragen zugeordnet. Auf Karteikarten wurden diese Fragen und deren Antwortmöglichkeiten notiert. Danach wurden diese Fragen so lange in ihrem Inhalt und ihrer Reihenfolge überarbeitet, bis sie inhaltlich und in ihrer Filterführung verständlich waren (vgl. Porst 2008, 51-143, 151-172; Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin 2006, 19ff.; Porst 2000).

Der Fragebogen für die jungen Strafgefangenen beginnt ebenso wie der Fragebogen für die Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug mit einem Deckblatt. Der erste Themenblock „Aktuelle Situation“ bietet den jungen Strafgefangenen einen unkomplizierten Einstieg in das Thema. Sie beantworten hier Fragen zu ihrer gegenwärtigen Situation, d.h. zur Vollzugsdauer und zu ihrer aktuellen Tätigkeit in der geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalt der BRD.

Auf den nächsten beiden Seiten geht es dann um die Schulbildung der jungen Strafgefangenen. Im Themenblock „Schule“ müssen sie Fragen zu ihrer bisherigen Schulzeit beantworten. Dabei geht es v.a. darum, das sozialstrukturelle Merkmal „Bildung der Strafgefangenen“ zu erfassen, das durch den „höchsten allgemein bildenden Schulabschluss“ opera-

tionalisiert wird (vgl. Rössel 2009, 175; Statistisches Bundesamt 2004, 3, 9)⁴⁹. Anschließend sollen sich die Befragten im Themenblock „Erreichen eines Schulabschlusses“ Gedanken über eine schulische Weiterbildung machen, um nähere Aussagen über den Bildungsbedarf junger Strafgefangener treffen zu können⁵⁰.

Die darauffolgenden beiden Seiten enthalten, ähnlich wie die Themenblöcke zur Schulbildung, Fragen zur Berufsausbildung. Die Frage zum Vorhandensein eines Berufsabschlusses wurde aus dem Fragebogen zur Evaluation des deutschen Strafvollzugs entnommen (vgl. Entorf/Meyer/Möbert 2006, 222).

Auf der vorletzten Seite werden im Themenblock „Ihre Herkunft“ weitere sozialstrukturelle Merkmale abgefragt. Hierzu zählt das Alter und die Staatsangehörigkeit der jungen Strafgefangenen sowie ihr Migrations- und Bildungshintergrund, um den Bildungsstand differenziert darstellen zu können. Das Alter wird durch die Angabe von Geburtsmonat und Geburtsjahr erhoben (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, 3). Mit der zweiten Frage der Demographischen Standards werden Ausländer, definiert als Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, erfasst (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, VII; Statistisches Bundesamt 2004, 9). Bei jungen Strafgefangenen mit Migrationshintergrund handelt es sich um junge Strafgefangene, die selbst oder bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (vgl. Solga/Dombrowski 2009, 16). Dieses Merkmal wird mit einer ähnlichen Frage wie die 16. Frage des PISA 2000-Fragebogens erhoben (vgl. KMK 2000, 7). Der Bildungshintergrund der jungen Strafgefangenen wurde über die Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse ihrer leiblichen Eltern bzw. Adoptiveltern erfasst (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, 3, 9).

Die letzte Seite erlaubt den Befragten eine Rückmeldung zur Befragung zu geben und sich als potentielle Teilnehmer für zukünftige Befragungen⁵¹ einzutragen. Deshalb wurde auf dieser Seite hierfür entsprechend Platz für Kommentare und die Angabe der Kontaktdaten gelassen, und zwar Name, Telefonnummer(n), E-Mail-Adresse, Straße und Hausnummer sowie Postleitzahl und Wohnort nach der Entlassung.

⁴⁹ Da die Bundesländer unterschiedliche Schulformen haben, wurden zum Zwecke der Übersichtlichkeit der Antwortmöglichkeiten auf diese Frage bundesländerspezifische Fragebögen erstellt.

⁵⁰ Im Fragebogen sollen die jungen Strafgefangene angeben, ob sie einen (weiteren) Schulabschluss anstreben. Zur Kontrolle der Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten werden Fragen zu den Gründen, dem Zeitpunkt und dem Ort ihres Vorsatzes gestellt (vgl. Heinrich/Plaum 2009, 14ff.; Bortz/Döring 2006, 232ff.; Bamberg 2002, 145). Zudem enthält der Leitfaden für die Interviews mit den Schulleitungen die Frage, ob der Wunsch der jungen Strafgefangenen nach einem Schulabschluss ernst genommen werden kann.

⁵¹ z.B. für eine Anschlussuntersuchung (vgl. Diekmann 2001, 163).

3.2.2 Maßnahmen zur Erhöhung der Rücklaufquote

Ein zentrales Problem schriftlicher Befragungen sind geringe Rücklaufquoten. Ein freundliches Anschreiben als einzige zusätzliche Maßnahmen zum Fragebogen erzielt i. d. R. einen maximalen Rücklauf von 20%. Weitere Maßnahmen können die Rücklaufquote erhöhen. Hierzu gehört das Thema der Befragung, ein angemessener Umfang und die Gestaltung des Fragebogens, der Einsatz von Incentives, Nachfassaktionen⁵² u. a. m. (vgl. Stadtmüller/Porst 2005, 2; Diekmann 2001, 441 f., Porst 2001, 2, 8). Bei der Vorbereitung der Befragung der jungen Strafgefangenen wurden solche Maßnahmen ergriffen, die sich teilweise auch im Fragebogen für die Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug wiederfinden lassen.

Für das Anschreiben wurde offizielles Briefpapier der Justus-Liebig-Universität mit Dienstadresse einschließlich Telefonnummer und E-Mail-Adresse verwendet. Nach der Betreffzeile „Eine schriftliche Befragung zur Schule und Ausbildung in den deutschen Jugendstrafanstalten“ folgte im Fragebogen für die jungen Strafgefangenen die Anrede „Lieber Befragungsteilnehmer“. Im Anschreiben wurden die Ziele und die Methode der Untersuchung, insbesondere deren praktischer Nutzen und die Wichtigkeit der Teilnahme durch den Leser dieses Schreibens betont sowie Anonymität und Freiwilligkeit der Teilnahme zugesichert. Des Weiteren wurde die Möglichkeit eröffnet sich bei Interesse an den Ergebnissen an den Absender zu wenden. Abschließend wurde im Voraus gedankt und die Unterschrift kursiv gesetzt. Das Anschreiben war damit nicht länger als eine Seite. Auf der Rückseite des Anschreibens wurden Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens gegeben (vgl. hierzu Porst 2008, 45-50; Brüggemann/Bromme 2006, 115; Diekmann 2001, 442; Porst 2001, 2ff., 9).

Da ein Foto auf dem Fragebogen zur Erhöhung des Rücklaufs beiträgt, sind auf dem Deckblatt des Fragebogens Farbfotos vom Unterricht im Jugendstrafvollzug abgedruckt, die auf den Internetseiten der Justizvollzugsanstalten Rockenberg und Wiesbaden veröffentlicht waren und zum Thema der Befragung passten. Mit Genehmigung der Anstaltsleitungen konnten diese Fotos für das Deckblatt verwendet werden. Des Weiteren wurde der Fragebogen auf weißem Papier gedruckt und in Form einer Broschüre gestaltet. Zudem

⁵² Nachfassaktionen wurden aus zeitlichen und finanziellen Gründen von vornherein ausgeschlossen. Lediglich auf persönliches Engagement von Marianne Tefke, Praktikantin zurzeit der Befragung in der JVA Wiesbaden, wurde dies in der JVA Wiesbaden mittels übriggebliebener Fragebögen für die *männlichen Strafgefangenen* versucht, jedoch erhöhte sich der Rücklauf dadurch nur unwesentlich.

wurde im Fragebogen für die jungen Strafgefangenen mit leichten Fragen begonnen, Fragen in Blöcken zusammengefasst und heikle Fragen (Demographie) erst am Ende des Fragebogens gestellt. Auf der letzten Seite des Fragebogens wird den Befragungsteilnehmern die Möglichkeit gegeben ihre Meinung zu äußern. Der Fragebogen wurde insgesamt übersichtlich gestaltet, ist gut lesbar, enthält überwiegend geschlossene Fragen und ist zudem mit seinen insgesamt acht Seiten zumutbar (vgl. hierzu Porst 2008, 31-44; Diekmann 2001, 441ff.; Porst 2001, 4f.).

Die Förderung durch das Zentrum für Lehrerbildung im Rahmen des Forschungsnetzwerks „Empirische Unterrichts- und Bildungsforschung“ der Justus-Liebig-Universität in Gießen ermöglichte neben dem Druck der Fragebögen und der Reisekosten den Einsatz von Incentives (vgl. hierzu Porst 2001, 10f.; Stadtmüller/Porst 2005). Da die jungen Strafgefangenen hin und wieder Briefe an Bekannte, Verwandte und Behörden verschicken, fiel die Entscheidung entgegen der Empfehlung von Stadtmüller und Porst auf einen frankierten Standard-Briefumschlag und einen Stift (vgl. Stadtmüller/Porst 2005, 6). Um Kosten zu sparen wurden mehrere Unternehmen mit wenig Erfolg um Sachspenden gebeten⁵³.

Der weiße A4-Briefumschlag mit dem Anschreiben, dem Fragebogen für die jungen Strafgefangenen und dem Incentive sowie dem Uni-Logo zum Versiegeln des Umschlages wurde mit der Dienstadresse versehen, um einen seriösen Eindruck zu vermitteln (vgl. hierzu Stadtmüller/Porst 2005, 8; Diekmann 2001, 442; Porst 2001, 3ff.).

Eine weitere Maßnahme zur Erhöhung der Rücklaufquote war die Erstellung einer Vorabankündigung, die in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der BRD im Flur der Wohngruppen an der Pinnwand eine Woche vor der Befragung durch den Sozialdienst ausgehängt werden sollte (vgl. hierzu Diekmann 2001, 442; Porst 2001, 7). Diese Vorabankündigung wurde mit dem Logo der Justus-Liebig-Universität und des Forschungsnetzwerks „Empirische Unterrichts- und Bildungsforschung“ sowie mit einem eigenen Foto versehen. Der Text der Vorabankündigung mit der Überschrift „Forschungsprojekt: Schule und Ausbildung in den deutschen Jugendstrafanstalten“ enthielt Antworten auf folgende Fragen: „Worum geht es?“, „Warum sollten Sie an diesem Forschungsprojekt teilnehmen?“, „Wie können Sie an diesem Forschungsprojekt teilnehmen?“ und „Und dann?“. An dieser Stelle sei erwähnt, dass die jungen Strafgefangenen aufgrund ihres Alters und auch

⁵³ Bei einem Unternehmen, und zwar der STABILO International GmbH war die Anfrage mit über hundert gesponserten Stifteten erfolgreich.

aus Respekt immer mit „Sie“ angesprochen wurden, auch wenn dies wahrscheinlich die Rücklaufquote nicht beeinflusst hat (vgl. hierzu Stegbauer 1997, 13).

Des Weiteren sollte der Fragebogen nicht verschickt werden, sondern am Tag der mündlichen Befragung der Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug in selbige mitgebracht werden, um zumindest mittelbar Einfluss auf die Teilnahmebereitschaft der jungen Strafgefangenen nehmen zu können (vgl. hierzu Porst 2001, 11). So konnte eine persönliche Vorstellung gegenüber dem Sozialdienst und/oder den Justizvollzugsbeamten, die die Fragebögen austeilten sollten und wichtige Ansprechpersonen für die jungen Strafgefangenen sind, erfolgen, kurz das Ziel vorgestellt werden, insbesondere der praktische Nutzen der Untersuchung und das Vorgehen erläutert werden. Hierbei war es für die als Verteiler fungierenden Angestellten in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der BRD auch möglich Rückfragen zum Ziel und Vorgehen der Studie zu stellen.

3.2.3 Pretesting

Der Fragebogen für die Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug wurde für einen Pretest, welcher der Verbesserung des Fragebogens diene, auf der Jahrestagung der BAG in Meiningen im Frühjahr 2008 ausgeteilt. Es wurde zurückgemeldet, dass der Fragebogen problemlos ausgefüllt werden könne. Es wurde jedoch auch angemerkt, dass ein Fragebogen allein nicht in der Lage sei das Bildungsangebot der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug ausreichend zu erfassen. Deswegen wurde zur Erfassung des Bildungsangebots ergänzend ein Experteninterview geplant. Durch Methodentriangulation sollten also umfassende Informationen über die 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug gewonnen werden. Da das Experteninterview für Nachfragen geeignet erschien, wurde ein Interviewleitfaden konstruiert (vgl. hierzu Schmidt/Herrmann/Kelle 2011; Flick 2008; Kelle 2008; Gläser/Laudel 2010; Flick 2006, 330ff.; Treumann 1998, 154ff.).

Der Interviewleitfaden (siehe Anhang 3) ist wie folgt aufgebaut: Nach dem Hinweis zur Interviewdauer wurde zum Einstieg die Frage gestellt, wie die Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug mit dem Fragebogen klar gekommen sind. Zur Beschreibung des Bildungsangebots wurden die Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug vertiefend zum Fragebogen u.a. nach dem Unter-

richtszweck, den Angeboten für junge Strafgefangene mit Migrationshintergrund⁵⁴, der gesetzlichen Grundlage der schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug und den Prüfungen zum Abschluss der Kurse sowie nach der Lehrerschaft befragt. Der Interviewleitfaden enthielt außerdem Fragen zu den Ursachen des Bildungsstands und der Motivation der jungen Strafgefangenen (weitere) Bildungsabschlüsse zu erwerben, um von den Schulleitungen der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug Informationen zur Erklärung des Bildungsstands und zum Bildungsbedarf der jungen Strafgefangenen zu bekommen. Zum Ausklang des Interviews sollte über notwendige Veränderungen des Bildungsangebots der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug gesprochen und mit einem Dankeschön das Gespräch beendet werden.

Zur Überprüfung der Durchführbarkeit der Befragung und der Verständlichkeit des Fragebogens für die jungen Strafgefangenen wurde ein „Zwei-Phasen-Pretesting“ (Prüfer/Rexroth 2000, 2) geplant. Das „Zwei-Phasen-Pretesting“ beinhaltete den kognitiven Pretest und den Standard-Pretest (vgl. Prüfer/Rexroth 2000, 6).

Kognitiver Pretest

Der kognitive Pretest sollte in der JVA Rockenberg und der Standard-Pretest in der JVA Wiesbaden stattfinden. Die Durchführung der Tests musste sowohl vom hessischen Justizministerium als auch von den beiden Anstaltsleitungen bewilligt werden. Nach der Genehmigung des Pretests wurden mit den zuständigen SozialarbeiterInnen die Abläufe besprochen und Termine vereinbart. Im April 2008 konnte das Zwei-Phasen-Pretesting unter Einhaltung ethischer Kriterien, insbesondere der Datenschutzbestimmungen durchgeführt werden (vgl. hierzu Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2010, 3; Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin 2006, 16f.; Bortz/Döring 2006, 41ff.).

Der kognitive Pretest zur Überprüfung der Verständlichkeit des Fragebogens wurde mit 15 männlichen Strafgefangenen der Justizvollzugsanstalt Rockenberg in einem Gruppenraum einzeln durchgeführt (vgl. hierzu Prüfer/Rexroth 2005, 16/2000, 7).

⁵⁴ Der Begriff Migrationshintergrund wurde nicht operationalisiert, so dass nicht klar ist, ob die Lehrkräfte in ihren Antworten sich auf alle jungen Strafgefangenen mit Migrationshintergrund bezogen oder nur diejenigen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, also Ausländer im Blick hatten.

Bei der Auswahl der Teilnehmer durch den Sozialdienst sollte dieser darauf achten, dass männliche Strafgefangene dabei waren, welche die deutsche Sprache in Wort und Schrift kaum beherrschten (vgl. hierzu Prüfer/Rexroth 2005, 17).

Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet, um sie anschließend auswerten zu können. Vor Beginn des Gesprächs wurde dessen Zweck erläutert, das Vorgehen beschrieben, auf Anonymität hingewiesen und die freiwillige Teilnahme sichergestellt (vgl. hierzu Prüfer/Rexroth 2005, 16f./2000, 13).

Aus zeitlichen Gründen wurde ein traditionelles bzw. unstrukturiertes Vorgehen geplant. Dabei wurden zwei kognitive Techniken angewendet. Zum einen die Technik „Concurrent Think Aloud“ (Prüfer/Rexroth 2000, 8), bei der der Befragte aufgefordert wird alle seine Gedanken bei der Beantwortung der Frage auszusprechen. Eine weitere kognitive Technik war die unspezifische Nachfrage, die zum anderen beim „General Probing“ (Prüfer/Rexroth 2000, 7) gestellt wird (vgl. Prüfer/Rexroth 2005, 9; Prüfer/Rexroth 2000, 7ff.). Drei Teilnehmer sollten beim Ausfüllen des Fragebogens die Fragen laut vorlesen und beim Beantworten der Fragen laut denken. Das laute Denken wurde vorher an der Frage „Wie viele Fenster hat dieses Haus?“ (Prüfer/Rexroth 2000, 7) geübt. Mit der Frage „Gibt es etwas, was Sie nicht verstanden haben?“ (Prüfer/Rexroth 2000, 7) wurden die Antworten hinterfragt. Abschließend wurde gefragt „Gibt es Probleme mit dem Fragebogen, die wir bisher nicht besprochen haben?“ (Prüfer/Rexroth 2000, 7). Dieses Vorgehen wurde mit drei anderen Teilnehmern wiederholt, jedoch wurden diesen die letztgenannten beiden Fragen erst nach dem Ausfüllen des Fragebogens gestellt, so dass die Zeit gemessen werden konnte. Drei weiteren Teilnehmern wurden die Fragen mündlich gestellt und sie sollten diese auch mündlich beantworten. Danach wurde der Fragebogen basierend auf den Erkenntnissen aus der ersten Testung mit neun Teilnehmern für den zweiten Teil des kognitiven Pretests modifiziert (vgl. hierzu Prüfer/Rexroth 2005, 14, 17).

Bei der zweiten Testung wurde sechs Teilnehmern der überarbeitete Fragebogen in den Haftraum mitgegeben und nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurden sie einzeln zu den Problemen mit dem Fragebogen interviewt. Die Befragungsdauer konnte bei den letzten sechs Teilnehmern durch dieses Vorgehen verlässlich überprüft werden. Zum Schluss wurde den Teilnehmern für ihre Hilfe gedankt und jeder erhielt ein Incentive. Die kognitiven Interviews dauerten zwischen 30 und 60 Minuten (vgl. hierzu Prüfer/Rexroth 2005, 9, 16f.; Prüfer/Rexroth 2000, 13f.).

Ein zentrales Ergebnis des kognitiven Pretests war, dass von der Vorabankündigung über das Anschreiben, dem Erklärungsblatt bis zum Fragebogen im Wesentlichen alles verständlich war und nur wenige inhaltliche Änderungen vorgenommen werden mussten, was auf die hervorragende Beratung durch Rolf Porst zurückzuführen ist. Die Vorabankündigung musste gekürzt werden, um mehr Leser zu gewinnen. Das Anschreiben lasen einige der Teilnehmer vor und andere nach dem Ausfüllen des Fragebogens, so dass angenommen werden konnte, dass es gelesen wird. Des Weiteren nahmen das Erklärungsblatt nur wenige Teilnehmer zum Ausfüllen des Fragebogens zu Hilfe, da der Fragebogen laut Aussagen der Teilnehmer in sich gut verständlich war. Das Deckblatt und die Formatierung des Fragebogens kamen sehr gut bei den Befragungsteilnehmern an und bedurften daher keiner Überarbeitung. Mit der Filterführung kam ein Großteil der Pretest-Teilnehmer zurecht und die anderen Teilnehmer füllten einfach alles aus, so dass bei der Dateneingabe dies beachtet werden musste.

Die Bearbeitungszeit des Fragebogens betrug in der Regel zehn bis zwanzig Minuten. Eine Ausnahme bildeten Ausländer und Analphabeten, die zur Beantwortung der Fragen aufgrund ihrer Lese- und Sprachkenntnisse fünf bis zehn Minuten mehr Zeit als die anderen Strafgefangenen benötigten und teilweise auch auf Hilfestellung angewiesen waren. Auf Ausländer und Analphabeten wurde der Fragebogen daher mittels der Ergebnisse aus dem kognitiven Pretest bestmöglich abgestimmt, denn personelle und damit verbundene zeitliche Ressourcen auch auf Seiten der Jugendstrafvollzugsanstalten ließen keinen höheren Organisationsaufwand, wie beispielsweise eine mündliche Befragung und Hilfestellung beim Ausfüllen des Fragebogens oder eine Übersetzung des Fragebogens in die entsprechenden Sprachen zu.

Standard-Pretest

In der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden wurde zur Überprüfung der Durchführbarkeit der Befragung ein Standard-Pretest unter den Rahmenbedingungen der Hauptuntersuchung durchgeführt, wobei die Befragten nicht über den Testcharakter informiert wurden⁵⁵ (vgl. hierzu Prüfer/Rexroth 2000, 14).

⁵⁵ Dies hatte zur Folge, dass diese Teilnehmer an der Haupterhebung nicht teilnahmen, da sie laut Auskunft des Sozialdienstes in der JVA Wiesbaden meinten, sie hätten schon daran teilgenommen.

Vor der Test-Befragung wurde die Vorabankündigung in den Wohngruppen der Justizvollzugsanstalt Wiesbaden durch den Sozialdienst zur Information für die Strafgefangenen und die Justizvollzugsbeamten ausgehen. Eine Woche später teilte der Sozialdienst die offenen Umschläge mit dem Anschreiben, dem Erklärungsblatt, dem aktualisierten Fragebogen, den Incentives und dem UniLogo-Aufkleber an 45 Strafgefangene nach Einschluss aus. Die Strafgefangenen hatten dann Zeit, den Fragebogen von einem Tag auf den nächsten auszufüllen, wobei die tatsächliche Befragungsdauer nicht überprüft werden konnte. Am nächsten Tag wurden die verschlossenen und versiegelten Umschläge mit den ausgefüllten Fragebögen durch den Sozialdienst oder die Justizvollzugsbeamten beim Aufschluss wieder eingesammelt (vgl. hierzu Prüfer/Rexroth 2000, 15; Prüfer/Rexroth 1996, 5ff.). Die Generalprobe verlief erfolgreich, so dass die Durchführbarkeit der Befragung gegeben ist. Die Rücklaufquote von 60% ließ zudem eine große Beteiligung bei der Haupterhebung erwarten.

Ein erhebliches Problem waren Fragen zu den Eltern, und zwar besonders zu deren Einkommensverhältnissen, die gar nicht oder ungern beantwortet wurden. Dies zeigte sich sowohl im Standard-Pretest durch Kommentare, wie „Das geht sie gar nichts an.“ als auch im kognitiven Pretest durch Rückfragen, wie „Was hat das mit meinen Eltern zu tun?“. Daher wurden wenige, weitestgehend unproblematische Fragen zu den Eltern in den endgültigen Fragebogen eingebaut, was auch zu einer sinnvollen Kürzung des Fragebogens auf acht Seiten führte (vgl. hierzu Diekmann 2001, 190).

3.3 Erhebung und Erfassung der Daten

Die Durchführung empirischer Untersuchungen im Jugendstrafvollzug ist genehmigungspflichtig. Aufgrund der Föderalismusreform im Jahr 2006 war jedoch nicht mehr der Bund, sondern die Länder für den Jugendstrafvollzug zuständig (vgl. Walkenhorst 2010, 22). Demzufolge mussten alle Landesjustizministerien um Genehmigung der Untersuchung für die Jugendstrafvollzugsanstalten ihres Bundeslandes gebeten werden. Der Antrag auf Genehmigung vom 2. Juli 2008 war in 14 von 16 Bundesländern erfolgreich. Einige Landesjustizministerien genehmigten den Antrag neben der bereits vorgesehenen Einhaltung der Datenschutzbestimmungen und der Kontaktierung der Anstaltsleitungen unter folgenden

Bedingungen: Schriftliche Bitte des Hessischen Justizministeriums um Teilnahme an der Untersuchung (Baden-Württemberg), Einwilligungserklärung bzw. Einverständniserklärung der jungen Strafgefangenen zur Teilnahme an einer wissenschaftlichen Untersuchung (Niedersachsen, Hessen, Bayern), Betreuungsnachweis und Promotionszulassung (Sachsen), Exposé der Doktorarbeit (Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) und Führungszeugnis (Niedersachsen). Das Genehmigungsverfahren dauerte bis Ende September 2008. Mit der Begründung, dass aufgrund der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze der Pädagogische Dienst besonders belastet ist, wurde der Antrag zum einen vom Justizministerium in Rheinland-Pfalz abgelehnt. Eine Absage erteilte zum anderen auch das Justizministerium Sachsen-Anhalt aufgrund von Verwaltungsbelastungen. Demzufolge konnten nur 22 statt 25 Jugendstrafvollzugsanstalten als Grundgesamtheit für die Vollerhebung definiert werden (vgl. hierzu Schnell/Hill/Esser 2008, 270).

Aus Kostengründen und zur Ermöglichung kurzfristiger Termine war es notwendig alle Fragebögen einschließlich der Umschläge, Anschreiben und Incentives vorzubereiten. Dafür musste die Anzahl der jungen Strafgefangenen bekannt sein. Da diese Anzahl bzw. zur groben Orientierung die genaue Anzahl der Strafhaftplätze für den geschlossenen Vollzug nicht auf allen Internetseiten der Jugendstrafvollzugsanstalten vermerkt ist, wurden am 23. Juli 2008 die Poststellen der Jugendstrafvollzugsanstalten per Mail hierzu angefragt. Die Zahlenangaben der Poststellen wurden beim Drucken aufgerundet, da sich bis zum Befragungszeitpunkt die Anzahl der jungen Strafgefangenen aufgrund von Inhaftierung und Entlassung ändern konnte.

Folgendes chronologisches Vorgehen war nach der Genehmigung der Untersuchung geplant:

1. Telefonische Kontaktaufnahme mit der Anstaltsleitung mit der Bitte um Einlassgenehmigung und Mitnahme des Aufnahmegerätes für das Experteninterview, der Umschläge für die jungen Strafgefangenen und einem kleinen Dankeschön für die Schulleitung und den Sozialdienst
2. Telefonische Kontaktaufnahme mit der Schulleitung bzw. dort, wo es keine Schulleitungen gibt, mit Lehrkräften, die umfassend Auskunft geben konnten, mit der Bitte um Teilnahme am Experteninterview und Terminvereinbarung
3. Telefonische Kontaktaufnahme mit dem Sozialdienst mit der Bitte um Unterstützung beim Verteilen und Einsammeln der Fragebögen für die jungen Strafgefangenen und Terminvereinbarung
4. Versenden des Fragebogens für die Schulleitung inkl. Anschreiben an dieselbe mit der Bitte diesen bis zu meiner Ankunft in der Jugendstrafvollzugsanstalt auszufüllen
5. Versenden der Vorabankündigung an den Sozialdienst mit der Bitte diese im Flur an der Pinnwand der Wohngruppen eine Woche vor meiner Ankunft auszuhängen
6. Vorbereitung der Umschläge mit externen MitarbeiterInnen und den Forschungspraktikantinnen
7. Treffen mit dem Sozialdienst in der Jugendstrafvollzugsanstalt am ersten Tag zur Übergabe der Umschläge für die jungen Strafgefangenen, die bei Einschluss in den Haftraum am Abend von diesem ausgeteilt werden sollen und von den Befragungsteilnehmern im Haftraum⁵⁶ ausgefüllt werden
8. Erhalt des Fragebogens von der Schulleitung und zweistündiges Interview mit dieser am ersten Tag in der Jugendstrafvollzugsanstalt (ggf. Besichtigung der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug)
9. Einsammeln der verschlossenen Umschläge am zweiten Tag bei Aufschluss des Haftraums am Morgen und Übergabe des Rücklaufs an mich.

Unter Einhaltung ethischer Kriterien, insbesondere der Datenschutzbestimmungen wurde die schriftliche Befragung der jungen Strafgefangenen im Zeitraum vom 6. August 2008 bis 8. Dezember 2008 durchgeführt (vgl. hierzu Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2010, 3; Kirchhoff/Kuhnt/Lipp/Schlawin 2006, 16f.; Bortz/Döring 2006, 41ff.).

⁵⁶ i.d.R. Einzelhaft und damit kontrollierte Erhebung

Datum	Jugendstrafanstalt	Bundesland
06./07.08.2008	Wiesbaden	Hessen
07./08.08.2008	Rockenberg	Hessen
12./13.08.2008	Neuburg-Herrenwörth	Bayern
14.08.2008	Hameln	Niedersachsen
26./27.08.2008	Ebrach	Bayern
28./29.08.2008	Laufen-Lebenau	Bayern
01./02.09.2008	Bremen	Bremen
03./04.09.2008	Neumünster	Schleswig-Holstein
03./04.09.2008	Schleswig	Schleswig-Holstein
08./09.09.2008	Neustrelitz	Mecklenburg-Vorpommern
10./11.09.2008	Wriezen	Brandenburg
15./16.09.2008	Regis-Breitingen	Sachsen
16.09.2008	Berlin	Berlin
18./19.09.2008	Ichtershausen	Thüringen
25.09.2008	Hahnöfersand	Hamburg
29./30.09.2008	Ottweiler	Saarland
01.10.2008	Adelsheim	Baden-Württemberg
03./04.11.2008	Pforzheim	Baden-Württemberg
10./11.11.2008	Heinsberg	Nordrhein-Westfalen
17./18.11.2008	Iserlohn	Nordrhein-Westfalen
24./25.11.2008	Herford	Nordrhein-Westfalen
07./08.12.2008	Siegburg	Nordrhein-Westfalen

Tabelle 1: Reiseroute

Mit der Befragung wurde am 6. August 2008 in den bereits genehmigten Jugendstrafvollzugsanstalten begonnen. Auf dem Weg durch Deutschland wurde direkt nach Eingang der Genehmigung Termin für Termin organisiert, zum Teil auch sehr kurzfristige Termine. Die Terminplanung war von den Urlaubszeiten der Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, dem Sozialdienst und zum Teil der Anstaltsleitung der Jugendstrafvollzugsanstalten sowie der universitären vorlesungsfreien Zeit und damit auch eigenen Arbeitszeit abhängig. Am 9. Dezember 2008 konnte die Befragung im Wesentlichen abgeschlossen werden⁵⁷.

Das geplante Vorgehen konnte bis auf die Datenschutzbestimmungen nicht in jeder Jugendstrafvollzugsanstalt gleichermaßen umgesetzt werden. So musste zum Beispiel nicht in jeder Jugendstrafvollzugsanstalt Kontakt zur Anstaltsleitung hergestellt werden, da die Schulleitung bereits alles organisiert hatte. In einigen Bundesländern wurde die Einwilligung in die schriftliche Befragung durch die jungen Strafgefangenen verlangt, die von den

⁵⁷ Das Interview mit der Schulleitung in Neustrelitz konnte erst im März 2009, und zwar telefonisch geführt werden.

Jugendstrafanstalten nach der Befragung verwahrt wurde. Der Fragebogen konnte v.a. aus zeitlichen Gründen oder aufgrund der Größe der Jugendstrafvollzugsanstalten in einigen Jugendstrafvollzugsanstalten nicht von einem Tag auf den anderen ausgeteilt und wieder eingesammelt werden. Deshalb wurden die Fragebögen am Tag des Interviews mit der Schulleitung entweder mitgebracht und per Post auf Kosten der Jugendstrafvollzugsanstalten zurückgesendet oder auf Projektkosten per Post an die Anstalt geschickt und am Tag des Interviews die ausgefüllten Fragebögen wieder mitgenommen. Auch die Interviews konnten nicht immer gleich am ersten Tag geführt werden. Des Weiteren wurde in einigen Jugendstrafvollzugsanstalten der Fragebogen durch den Sozialdienst und in anderen Jugendstrafvollzugsanstalten über die Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug durch die Justizvollzugsbeamten verteilt⁵⁸. So wurde auch die Vorabankündigung in einigen Fällen von der Schulleitung der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug anstatt wie geplant vom Sozialdienst ausgegangen. Beinahe alle Jugendstrafvollzugsanstalten, insbesondere die 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug konnten besichtigt werden. Aus Vollzugsgründen erhielt nicht jeder Befragungsteilnehmer aus der Gruppe der jungen Strafgefangenen einen Stift und nicht jede Schulleitung der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, jeder Sozialdienst oder jeder Vollzugsdienst in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der BRD ein kleines Dankeschön. Da die Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug keine Experten für die Berufsausbildung waren, musste dieser Teil der mündlichen Befragung ausgelassen werden und so dauerte das Interview selten länger als eine Stunde. Der Abschluss der Datenerhebung und der Rücklauf wurde den Justizministerien der BRD per Mail mitgeteilt. Die Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug wurden bis zur Sommerakademie „Umgang mit Verhaltensstörungen im Jugendstrafvollzug“, die vom 15. bis 17. September 2010 an der Justus-Liebig-Universität stattfand und vorläufige Ergebnisse der Studie berichtete über den Verlauf des Forschungsprojektes per Newsletter informiert.

An der Justus-Liebig-Universität in Gießen wurden die Umschläge geöffnet und die verwertbaren Fragebögen nummeriert. Die Forschungspraktikantinnen Sabine Krätschmer, Alexandra Lazar und Janin Söllner, die u.a. durch den Besuch des Workshops „Einführung

⁵⁸ Vor der Verteilung der Fragebögen wurden die Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, der Sozialdienst und die Justizvollzugsbeamten in den Jugendstrafvollzugsanstalten darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an der Befragung freiwillig ist und Anonymität gewährleistet wird und dass dies insbesondere den jungen Strafgefangenen bei der Verteilung der Fragebögen – trotz, dass dieser Hinweis nochmal im Anschreiben an die jungen Strafgefangenen steht – mündlich ausdrücklich mitzuteilen ist.

in SPSS“ an der Justus-Liebig-Universität in Gießen geschult waren und die externe Mitarbeiterin Roswitha Reinheckel, die bereits Erfahrungen mit der Transkription von Einzelinterviews hatte, waren über die Datenschutzbestimmungen aufgeklärt worden und hatten eine Schweigepflichtserklärung unterschrieben. Die Forschungspraktikantinnen gaben über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg die verwertbaren Fragebögen mittels Kodeplan in die vorgegebene SPSS-Datenmatrix ein (vgl. hierzu Bühl 2010, 148; Diekmann 2010, 663ff.; Schnell/Hill/Esser 2008, 423-433).

Die ausgefüllten Fragebögen der Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug wurden aufgrund der geringen Fallzahl nicht in SPSS eingegeben. Von Roswitha Reinheckel wurden die Interviews transkribiert⁵⁹ und die offenen Fragen und Kommentare in Excel eingegeben (vgl. hierzu Mayer 2009, 47f.). Danach wurden die transkribierten Interviews zum Abgleich an die Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug geschickt. Nach dem Interviewabgleich und Kontrolle der Daten wurden die Fragebögen und Interviewaufzeichnungen vernichtet⁶⁰.

3.4 Beschreibung der Stichprobe

An der empirischen Untersuchung haben sich von 22 ExpertInnen bzw. Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug alle beteiligt, so dass die Vollerhebung realisiert werden konnte. Demzufolge kann auf die Grundgesamtheit der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug geschlossen werden.

Die ExpertInnen gaben im Fragebogen eine Belegungszahl von 4879 jungen Strafgefangenen an. Es konnten aber nur 4494 Fragebögen ausgeteilt werden. Dies ist vermutlich auf vollzugsinterne Gründe (z.B. Urlaub, Arrest) zurückzuführen. Von 4494 Fragebögen kamen 2630 Fragebögen zurück. Davon waren 2530 Fragebögen auswertbar⁶¹. Es ergibt sich demzufolge eine Rücklaufquote von 56% (siehe Tabelle 2).

⁵⁹ Bei der Transkription blieben parasprachliche Elemente unberücksichtigt, da diese für die Interpretation der Daten nicht von Bedeutung waren (vgl. hierzu Mayer 2009, 47f.).

⁶⁰ Bis auf die Anschriften – die sicher verwahrt werden – von 30% der jungen Strafgefangenen, die an weiteren Befragungen teilnehmen wollen, wurden alle Daten anonymisiert.

⁶¹ Die Fragebögen, die unausgefüllt oder mit erfundenen Daten zurückkamen galten als nicht auswertbar (Unit-Nonresponse). Hingegen unvollständig ausgefüllte und teilweise unlesbare Fragebögen (Item-Nonresponse) wurden in den Datensatz aufgenommen und die entsprechenden Leerstellen als fehlende Werte markiert (vgl. hierzu Diekmann 2010, 665; Schnell/Hill/Esser 2008, 306ff.).

Bundesland	absolut	relativ
Baden-Württemberg	225 von 443	51%
Bayern	491 von 625	79%
Berlin	86 von 340	25%
Brandenburg	63 von 139	45%
Bremen	13 von 35	37%
Hamburg	70 von 83	84%
Hessen	97 von 263	37%
Mecklenburg-Vorpommern	108 von 141	77%
Niedersachsen	299 von 575	52%
Nordrhein-Westfalen	636 von 1118	57%
Saarland	39 von 67	58%
Sachsen	189 von 324	58%
Schleswig-Holstein	103 von 152	68%
Thüringen	111 von 189	59%
Insgesamt	2530 von 4494	56%

Tabelle 2: Rücklauf

Der höchste Rücklauf wurde laut Tabelle 2 in Hamburg, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern erreicht. In Berlin, Bremen und Hessen war der Rücklauf am geringsten. Dies muss bei bundesländerspezifischen Auswertungen berücksichtigt werden.

Die Unterschiede im Vorgehen hatten keinen erkennbaren Einfluss⁶² auf die Rücklaufquote (siehe Tabelle 3).

Jugendstrafanstalt (Rücklaufquote)	Stift	Einwilligung	Verteilung durch	
			Sozialdienst	Vollzugsdienst
Wiesbaden (32%)	x	x	x	
Rockenberg (41%)	x	x	x	
Neuburg-Herrenwörth (79%)	x	x		x
Hameln (52%)	x	x	x	
Ebrach (74%)	x	x		x
Laufen-Lebenau (88%)		x		x
Bremen (37%)	x			x
Neumünster (60%)	x			x
Schleswig (77%)	x		x	
Neustrelitz (77%)			x	
Wriezen (45%)	x		x	
Regis-Breitlingen (58%)	x			x
Berlin (25%)	x		x	
Ichtershausen (59%)	x		x	
Hahnöfersand (84%)	x		x	
Ottweiler (58%)	x			x
Adelsheim (49%)	x		x	
Pforzheim (56%)			x	
Heinsberg (72%)	x			x
Iserlohn (66%)	x			x
Herford (61%)	x			x
Siegburg (44%)	x			x

Tabelle 3: Unterschiede im Vorgehen bei der Befragung der jungen Strafgefangenen

Im Hinblick auf die Incentives war der Rücklauf der Fragebögen aus der Befragung der jungen Strafgefangenen, die ein solches erhielten (z.B. Rücklauf in Hahnöfersand: 84%) in etwa genauso hoch, wie der Rücklauf der Fragebögen aus der Befragung der jungen Strafgefangenen, die keines bekamen (z.B. Rücklauf in Laufen-Lebenau: 88%). Die Einwilligungserklärung hatte scheinbar ebenfalls keinen Einfluss auf die Teilnahme an der Befragung, denn auch hier unterschied sich der Rücklauf derer, denen eine Einwilligungserklärung vorlag (z.B. Rücklauf in Hameln: 52%) nur unwesentlich von denen, die keine zur Unterschrift erhielten (z.B. Rücklauf in Ottweiler: 58%). Des Weiteren hat die Verteilung der Fragebögen entweder durch den Sozialdienst (z.B. Rücklauf in Neustrelitz: 77%) oder die Justizvollzugsbediensteten (z.B. Rücklauf in Heinsberg: 72%) den Rücklauf nicht be-

⁶² Einen Einfluss hatte möglicherweise das Fernsehgerät, welches in einigen Bundesländern nur im Gruppenraum bereitstand. Dies wurde aber nicht weiter kontrolliert.

einflusst. Beim Rücklauf müssen daher andere Faktoren die Anstaltsunterschiede verursacht haben.

Die vorliegende Studie ging zum einen von einem hohen Nutzeninteresse für die Praxis bzgl. ausreichender Bildungsangebote in den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug aus. Zum anderen war ein hohes Erkenntnisinteresse der Wissenschaft, insbesondere der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aufgrund der Forschungsdefizite im Hinblick auf die 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug – besonders vor dem Hintergrund der neuen Gesetzeslage – zu erwarten. Da eine solche anwendungsorientierte Grundlagenforschung neben der theoretischen Anbindung die Generalisierbarkeit von Ergebnissen erfordert, stellt sich die Frage, ob die vorliegenden Daten verallgemeinerbar sind (vgl. hierzu Brüggemann/Bromme 2006, 113).

An der empirischen Untersuchung haben 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug teilgenommen. Trotz dessen, dass aufgrund von fehlenden Genehmigungen damit nicht alle 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug vollständig abgebildet sind, ist aufgrund der großen Bandbreite der teilnehmenden 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug sichergestellt, dass ein wesentlicher Teil der 25 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug hier abgebildet wird. Repräsentativität im engeren Sinne kann jedoch nur für 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug beansprucht werden (vgl. hierzu Quellenberg/Carstens/Stecker 2007, 58).

Die Daten, die durch die Befragung der Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug gewonnen wurden, sind insofern nicht verallgemeinerbar, als das es die schulische Einrichtung nicht gibt. Deshalb werden diese Ergebnisse im Ergebnisteil sehr differenziert dargestellt. Dennoch können anstaltsübergreifende Aspekte zwischen den einzelnen Bildungsangeboten der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug festgestellt werden, die sowohl eine Einordnung der Ergebnisse in den Forschungs- und Theoriestand als auch eine allgemeine Interpretation der Ergebnisse, die aus den quantitativen Daten gewonnen wurden, ermöglichen.

Im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Daten aus der Befragung der jungen Strafgefangenen ergibt sich ein viel größeres Problem. In einschlägigen Lehrbüchern zur statistischen Methodenlehre lassen sich nur wenige Informationen zum Thema Repräsentativität finden (vgl. von der Lippe/Kladroba 2002, 2). So schreibt Diekmann, dass repräsentative Stichproben für die Schätzung von Verteilungen in der Population wichtig sind. Hingegen sind sie zur Prüfung von Hypothesen entbehrlich (vgl. Diekmann 2001, 369). Da eine

Stichprobe niemals sämtliche Merkmalsverteilungen einer Grundgesamtheit repräsentieren kann, gibt es, so Diekmann, eigentlich keine „repräsentative Querschnitte“ (2001, 369). Ähnlich sehen das auch andere SozialwissenschaftlerInnen (vgl. von der Lippe/Kladroba 2002, 10). Bei Vollerhebungen ist an sich zu überlegen, ob der Repräsentativitätsschluss notwendig ist.

Vor dem Hintergrund bereits angesprochener empirischer Untersuchungen ist der Repräsentativitätsschluss allerdings gängige Forschungspraxis. Ein paar Beispiele: Entorf und MitarbeiterInnen verallgemeinern ihre Daten für männliche und weibliche Jugendhaftinsassen (vgl. Entorf/Meyer/Möbert 2006, 6ff.). Die Ergebnisse der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung sind, so Göppinger, repräsentativ für männliche Häftlinge mit deutscher Staatsangehörigkeit im Alter zwischen 20 und 30 Jahren (vgl. Göppinger 1983, 11). Ebenso wird von Baier und Branig die Stichprobe vom Kriminologischen Forschungsinstitut in Niedersachsen (KFN) als repräsentativ bezeichnet. Diejenigen, die letztgenannte Untersuchung durchgeführt haben, sind selbst allerdings zurückhaltend mit der Verallgemeinerung ihrer Daten (vgl. Baier/Branig 2009, 349; Greve/Hosser/Pfeiffer 1997, 58).

„Dies bedeutet freilich auch, daß die gewonnenen Befunde nicht in dem Sinne *repräsentativ* für den Jugendstrafvollzug in der Bundesrepublik Deutschland sind, daß sie auf einer *echten Zufallsauswahl* oder einer *systematisch* nach vorab festgelegten Kriterien als repräsentativ *zusammengestellten* Stichprobe beruhen“ (Greve/Hosser/Pfeiffer 1997, 58).

Sie weisen allerdings auf folgendes hin:

„Jedoch sind die Unterschiede (etwa in der Personal- und räumlichen Ausstattung, aber auch der jeweiligen Anstaltspolitik oder der Zusammensetzung der Klientel) zwischen verschiedenen Bundesländern in der Praxis so groß, daß *in diesem Sinne* verallgemeinerungsfähige Befunde auf der Basis kleinerer Stichproben ohnehin schwerlich erreichbar sind“ (Greve/Hosser/Pfeiffer 1997, 58).

Dieses Problem wurde in der Studie von Entorf und seinen MitarbeiterInnen gelöst, indem sie ähnlich wie im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine beinahe, ohne Hamburg und Sachsen-Anhalt, bundesweite empirische Untersuchung durchgeführt haben. Diese Untersuchung ermögliche aus deren Sicht einen Vergleich zwischen Gefangenen und Allgemeinbevölkerung (vgl. Entorf/ Meyer/Möbert 2006, 6ff.).

Ebenso erlaubt laut Göppinger die Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung, die in den sechziger Jahren durchgeführt wurde, einen Vergleich zwischen Gefangenen und Allge-

meinbevölkerung. Zum damaligen Zeitpunkt scheinen die Unterschiede zwischen den Bundesländern hingegen noch nicht so stark ausgeprägt zu sein, wie zum Zeitpunkt des Forschungsprojektes „Gefängnis und die Folgen“ von Entorf und MitarbeiterInnen, also 40 Jahre später.

„Die Erhebungen über die Häftlingspopulation sind – rein methodisch gesehen – nur für die von den Staatsanwaltschaften beim Landgericht in Hechingen, Rottweil, Tübingen und Stuttgart in die Haftanstalt Rottenburg eingewiesenen und den Auswahlkriterien der Tübinger Untersuchung entsprechenden Straftäter repräsentativ. Da sich jedoch die Strafzumessungspraxis dieser Landgerichtsbezirke nicht wesentlich von der im Bundesgebiet üblichen unterscheidet [...], liegt es nahe anzunehmen, daß die Aussagen über die Häftlinge der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung auch prinzipiell für sämtliche den Auswahlkriterien entsprechenden jungerwachsenen Strafgefangenen in der Bundesrepublik Deutschland gelten. Für diese Vermutung spricht ein Vergleich der in der Strafvollzugsstatistik ausgewiesenen Merkmale der Gefängnisinsassen mit denen der H-Probanden“ (Göppinger 1983, 10). Hinsichtlich der Variablen Alter, Haftdauer und Vorstrafe ähneln sich, so Göppinger, die H-Probanden im Vergleich zu den männlichen Inhaftierten der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Göppinger 1983, 11).

Demzufolge liegen mit der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung verallgemeinerungsfähige und mit der gleichaltrigen Allgemeinbevölkerung vergleichbare Daten zu den Bildungsdefiziten junger Gefangener vor. Um den Bildungsstand männlicher Verurteilter im Alter zwischen 14 und unter 30 Jahren im geschlossenen Jugendstrafvollzug für 14 Bundesländer, definiert als Grundgesamtheit, beschreiben zu können, v.a. differenziert nach Migrationshintergrund und anderen demographischen Merkmalen sowie generelle Angaben über die Bildungsnachfrage treffen zu können, ist ein Repräsentativitätsschluss der vorliegenden Stichprobe sinnvoll.

Die Überprüfung der Repräsentativität wird von Schöneck und Voß (2005, 139-151) für Zufallsstichproben mittels Signifikanztests beschrieben, denn diese stellen, so Schnell, Hill und Esser, die einzige Gewähr für einen „Repräsentativitätsschluss“ (Schnell/Hill/Esser 2008, 304) dar. Da es sich bei dem vorliegenden Datensatz aus der Befragung der *männlichen Strafgefangenen* jedoch um keine Zufallsstichprobe handelt, kann eine Überprüfung der Repräsentativität mittels Signifikanztests eigentlich nicht erfolgen. Laut Behnke sind aber auch bei Vollerhebungen, wie die hier vorliegende, Signifikanztests möglich (vgl. Behnke 2005/2007).

„Die klassische Theorie von Signifikanztests und Konfidenzintervallen beruht auf der Stichprobentheorie, d.h. die Abweichung der Stichprobenstatistiken von den Parametern der Grundgesamtheit wird durch zufällige Schwankungen bei der Auswahl der Fälle der Stichprobe erklärt. Die Logik von Signifikanztests und Konfidenzintervallen jedoch beruht auf dem allgemeineren Konzept des Zufallsprozesses. Die Auswahl von Fällen für eine Stichprobe stellt nur eine besondere Form eines solchen Zufallsprozesses dar. Es spricht daher nichts dagegen, Signifikanztests auch auf Datenmengen anzuwenden, die keine klassische „echte Stichprobe“ darstellen, z.B. auf Vollerhebungen, so lange diese Datenmengen ebenfalls durch ein stochastisches Element gekennzeichnet sind“ (Behnke 2007, 27).

Deshalb kann die Repräsentativität der vorliegenden Daten mittels Chi-Quadrat-Test überprüft werden. Diese Vorgehensweise muss jedoch, so von der Lippe und Kladroba unter Vorbehalt gesehen werden, da hierdurch die Testlogik umgekehrt wird (vgl. von der Lippe/Kladroba 2002, 5).

An der Befragung der jungen Strafgefangenen im Alter zwischen 14 und 30 Jahren haben in den 22 geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten 2530 junge Strafgefangene von 4494 jungen Strafgefangenen teilgenommen. Um zu überprüfen, ob es sich hierbei um eine repräsentative Stichprobe handelt, wurde die Strafvollzugsstatistik hinzugezogen.⁶³ Mit dieser amtlichen Statistik liegen Informationen über die Grundgesamtheit vor (vgl. hierzu Diekmann 2010, 413ff.; Schöneck/ Voß 2005, 143).

Die Strafvollzugsstatistik erhebt

„Demographische Merkmale der Strafgefangenen (Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Wohnsitz im In-/Ausland, Familienstand), Art der Straftat, Art und voraussichtliche Dauer der Freiheitsentziehung, Art und Häufigkeit der Vorstrafen, möglicher Wiedereinlieferungsabstand“ (Statistisches Bundesamt 2009a, 6).

Folglich enthält die Strafvollzugsstatistik, die seit 1961 bundeseinheitlich durchgeführt wird, wie bereits angesprochen, keine Daten zur Bildung und Ausbildung. Daneben fehlen

⁶³ Die Informationen über die Grundgesamtheit sollten ursprünglich aus der Befragung der Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug gewonnen werden. Hinsichtlich der Variablen Alter, Haftdauer und Staatsangehörigkeit sollte die Repräsentativität der Stichprobe überprüft werden. Die erste Seite des Schulleiterfragebogens enthielt daher Fragen zur durchschnittlichen Haftdauer, zum durchschnittlichen Alter und zum Anteil der ausländischen Strafgefangenen in der jeweiligen geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalt zum Zeitpunkt der Befragung. Im Laufe der Befragung stellte sich jedoch zum einen heraus, dass die durchschnittliche Haftdauer nicht wie im Strafgefangenenfragebogen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten erfasst wird. Da für die Bewertung des Bildungsangebots der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug ein realistisches Bild der Vollzugsdauer gezeichnet werden sollte, wurde daher auf diese Vergleichsvariable verzichtet. Zum anderen konnten nicht alle ExpertInnen, auch nicht durch Nachfrage in der Verwaltung alle Fragen auf der ersten Seite des Fragebogens beantworten. Demzufolge war mit diesen Daten die Überprüfung der Repräsentativität nicht für alle geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten möglich, so dass als Vergleichsdatensatz die Strafvollzugsstatistik hinzugezogen wurde.

auch Angaben zur sozialen Herkunft der jungen Strafgefangenen und zu deren Migrationshintergrund wodurch diesbezüglich keine Vergleichsvariablen vorhanden sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2009a, 9; Deutscher Bundestag 2007, 168f.; Kaiser/Schöch 2002, 465). Von den durch die Strafvollzugsstatistik erfassten demographischen Merkmalen der männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der BRD am 31. März 2008 (Stichtag) kamen somit das „Alter“ und die „Staatsangehörigkeit“ als Vergleichsvariablen infrage, da diese Variablen mit der eigenen Befragung der männlichen Strafgefangenen in den 22 geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten im Jahr 2008 vorliegen.

In der Strafvollzugsstatistik war jedoch das Alter der männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der BRD im Jahr 2008 nicht nach Altersgruppen differenziert ablesbar. Daher mussten diese Daten vom Statistischen Bundesamt in Wiesbaden extrahiert werden. Des Weiteren wurde bei der Angabe der Staatsangehörigkeit der männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der BRD nicht zwischen offenem und geschlossenen Jugendstrafvollzug unterschieden, so dass das Statistische Bundesamt eine Sonderauswertung der Strafvollzugsstatistik vornahm. Mit dem extrahierten Datensatz und der Sonderauswertung der Strafvollzugsstatistik war es möglich zu prüfen, ob die Stichprobe den in der Grundgesamtheit bekannten Strukturen entspricht und damit repräsentativ ist und die Ergebnisse folglich verallgemeinerbar sind (vgl. Raab-Steiner/Benesch 2010, 19f.; Schöneck/Voß 2005, 139).

Bei der Variablen „Alter“ handelt es sich aufgrund der Kategorien Jugendliche (14 bis unter 18 Jahre), Heranwachsende (18 bis unter 21 Jahre) und Erwachsene (21 bis unter 30 Jahre) um eine Verteilung. Zur Überprüfung einer Verteilung eignet sich der Chi-Quadrat-Test. Nach der Durchführung dieses Tests ist die Ausgabe der „Asymptotischen Signifikanz“ entscheidend. Dieser Wert zeigt den Unterschied zwischen der Grundgesamtheit und der Stichprobe bezüglich der gewählten Variablen an. Ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant, dann ist die realisierte Stichprobe hinsichtlich der überprüften Variablen repräsentativ. Das Signifikanzniveau liegt in der Regel bei 5%. Damit der Unterschied zwischen Grundgesamtheit und realisierter Stichprobe nicht signifikant ist, muss die „Asymptotische Signifikanz“ größer als 5% sein (vgl. Schöneck/Voß 2005, 144ff.).

Die Altersverteilung für männliche Strafgefangene in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der 14 Bundesländer der BRD im Jahr 2008 sieht gemäß der Sonderauswertung und dem extrahierten Datensatz aus der Strafvollzugsstatistik des Statistischen Bundesamtes wie folgt aus:

Alter	Häufigkeit	Prozent
Jugendliche	546	10,6
Heranwachsende	2597	50,3
Erwachsene	2023	39,1
Gesamt	5166	100,0

Tabelle 4: Altersverteilung in der Grundgesamtheit

Die Altersverteilung stellt sich für die realisierte Stichprobe wie folgt dar:

	Alter	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Jugendliche	233	9,2	9,5	9,5
	Heranwachsende	1266	50,0	51,8	61,3
	Erwachsene	945	37,4	38,7	100,0
	Gesamt	2444	96,6	100,0	
Fehlend	-1	86	3,4		
Gesamt		2530	100,0		

Tabelle 5: Altersverteilung in der realisierten Stichprobe

Mit diesen Werten wurde mittels Chi-Quadrat-Test überprüft, ob die Altersverteilung in der realisierten Stichprobe hinreichend gut mit der Altersverteilung der Grundgesamtheit übereinstimmt und damit die Repräsentativität der realisierten Stichprobe belegen würde.

Folgendes Ergebnis liegt vor:

Alter	Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
Jugendliche	233	259,6	-26,1
Heranwachsende	1266	1229,3	36,7
Erwachsene	945	955,6	-10,6
Gesamt	2444		
Chi-Quadrat	3,834 ^a		
df	2		
Asymptotische Signifikanz	,147		
a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 259,1.			

Tabelle 6: Überprüfung der Altersverteilung

Der Asymptotische Signifikanz-Wert wird mit $0,147 = 14,7\%$ angegeben. Da dieser Wert größer als 5 ist, ist die realisierte Stichprobe hinsichtlich der Variablen „Alter“ repräsentativ.

Aus der Sonderauswertung der Strafvollzugsstatistik wurde folgender Anteil an deutschen und ausländischen männlichen Strafgefangenen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der 14 Bundesländer entnommen:

Deutsche Staatsangehörigkeit	Häufigkeit	Prozent
nein	1110	21,5
ja	4056	78,5
Gesamt	5166	100,0

Tabelle 7: Verteilung der Staatsangehörigkeit in der Grundgesamtheit

In der realisierten Stichprobe sieht der Deutsch- und Ausländeranteil wie folgt aus:

	Deutsche Staatsangehörigkeit	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	nein	415	16,4	16,9	16,9
	ja	2047	80,9	83,1	100,0
	Gesamt	2462	97,3	100,0	
Fehlend	-1	68	2,7		
Gesamt		2530	100,0		

Tabelle 8: Verteilung der Staatsangehörigkeit in der realisierten Stichprobe

Mit diesen Werten wurde mittels Chi-Quadrat-Test überprüft, ob die Verteilung der Staatsangehörigkeit in der realisierten Stichprobe hinreichend gut mit der Verteilung der Staatsangehörigkeit in der Grundgesamtheit übereinstimmt und damit die Repräsentativität der realisierten Stichprobe belegen würde. Der Chi-Quadrat-Test ergab folgendes:

Deutsche Staatsangehörigkeit	Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
nein	415	1932,7	-1517,7
ja	2047	529,3	1517,7
Gesamt	2462		
Chi-Quadrat	5543,174 ^a		
df	1		
Asymptotische Signifikanz	,000		
a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 529,3.			

Tabelle 9: Überprüfung der Verteilung der Staatsangehörigkeit

Der Asymptotische Signifikanz-Wert liegt bei $0,000 = 0\%$ und liegt damit unter dem festgelegten Signifikanzniveau von $0,050$. Demzufolge ist die realisierte Stichprobe hinsichtlich der Variablen „Staatsangehörigkeit“ nicht repräsentativ. Dieses Ergebnis kann darauf zurückgeführt werden, dass der Ausländeranteil mit $16,9\%$ in der realisierten Stichprobe deutlich unterrepräsentiert ist im Vergleich zum Ausländeranteil in der Grundgesamtheit mit $21,5\%$. Eine Erklärung hierfür könnten die bereits angesprochenen Sprachprobleme von Ausländern sein. Demnach könnten sie Probleme beim selbstständigen Ausfüllen des Fragebogens gehabt haben. Aufgrund der Unterrepräsentation der Ausländer in der realisierten Stichprobe kann es bei der Auswertung der Daten zu Verzerrungen kommen, so dass ausländische Strafgefangene aus den weiteren Betrachtungen ausgeschlossen werden. Es stellt sich nun aber die Frage, ob die Altersverteilung der Deutschen in der realisierten Stichprobe der Altersverteilung der Deutschen in der Grundgesamtheit entspricht. Die Altersverteilung für deutsche männliche Strafgefangene in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der 14 Bundesländer der BRD im Jahr 2008 sieht gemäß der Sonderauswertung und dem extrahierten Datensatz aus der Strafvollzugsstatistik des Statistischen Bundesamtes wie folgt aus:

Alter der Deutschen	Häufigkeit	Prozent
Jugendliche	382	9,4
Heranwachsende	2032	50,1
Erwachsene	1642	40,5
Gesamt	4056	100,0

Tabelle 10: Altersverteilung der Deutschen in der Grundgesamtheit

Die Altersverteilung stellt sich für die realisierte Stichprobe wie folgt dar:

	Alter	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Jugendliche	166	8,1	8,2	8,2
	Heranwachsende	1041	50,9	51,6	59,9
	Erwachsene	809	39,5	40,1	100,0
	Gesamt	2016	98,5	100,0	
Fehlend	-1	31	1,5		
Gesamt		2047	100,0		

Tabelle 11: Altersverteilung der Deutschen in der realisierten Stichprobe

Mit diesen vorliegenden Werten wurde mittels Chi-Quadrat-Test überprüft, ob die Altersverteilung in der realisierten Stichprobe hinreichend gut mit der Altersverteilung der Grundgesamtheit übereinstimmt und damit die Repräsentativität der realisierten Stichprobe belegen würde. Folgendes Ergebnis liegt vor:

Alter	Beobachtetes N	Erwartete Anzahl	Residuum
Jugendliche	166	189,5	-23,5
Heranwachsende	1041	1010,0	31,0
Erwachsene	809	816,5	-7,5
Gesamt	2016		
Chi-Quadrat	3,934 ^a		
df	2		
Asymptotische Signifikanz	,140		
a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 189,5.			

Tabelle 12: Überprüfung der Altersverteilung der Deutschen

Der Asymptotische Signifikanz-Wert wird mit 0,140 = 14% angegeben⁶⁴. Da dieser Wert größer als 5 ist, ist die realisierte Stichprobe hinsichtlich der Variablen „Alter“ repräsentativ⁶⁵.

Demzufolge ist die realisierte Stichprobe ohne Ausländer für *deutsche männliche Strafgefangene in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten von 14 Bundesländern der BRD* – im Folgenden kurz: *männliche deutsche Strafgefangene* – für die Variable Alter repräsentativ. Somit können über diese Grundgesamtheit generelle Aussagen getroffen werden. Diese Aussagen müssen aber ebenso wie die Ergebnisse der empirische Untersuchung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wurde, unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, dass die gewonnenen Daten nicht auf einer Zufallsauswahl oder ähnlichem basieren.

⁶⁴ Die Durchführung des Chi-Quadrat-Tests für 18- bis unter 30-Jährige ergibt den Wert 0,401 = 40,1%. Des Weiteren ist die Stichprobe der Bundesländer Bayern (16,5%), Berlin (17,1%), Hessen (27,4%), Niedersachsen (17,4%), Sachsen (99,7%) und Schleswig-Holstein (86,5%) repräsentativ.

⁶⁵ Die Feststellung, dass die realisierte Stichprobe der männlichen deutschen Strafgefangenen hinsichtlich der verfügbaren Vergleichsvariablen „Alter“ repräsentativ ist, heißt noch nicht, dass dies auch für die zu untersuchenden Variablen zur Erfassung der Bildung von männlichen deutschen Strafgefangenen gilt. Da es sich hierbei aber um Variablen handelt, deren wegen die Untersuchung durchgeführt worden ist, wäre selbige überflüssig, wenn die Verteilung dieser Variablen in der Grundgesamtheit bekannt wäre. Demzufolge liegt mit der gegebenen Repräsentativität der Vergleichsvariablen auch die Repräsentativität der zu untersuchenden Variablen durchaus nahe (vgl. Schöneck/Voß 2005, 143f.; Diekmann 2001, 368f.).

In der Tabelle 13 wird die gesamte Stichprobe aufgeteilt nach Deutschen und Ausländern hinsichtlich der Merkmale Haftdauer, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund, Schulpflicht und aktuelle Tätigkeit beschrieben.

	insgesamt	Deutsche	Ausländer
Haftdauer			
unter 1 Jahr	32%	33%	27%
1 bis 2 Jahre	40%	39%	44%
2 bis 3 Jahre	18%	18%	20%
3 bis 5 Jahre	8%	8%	8%
über 6 Jahre	2%	2%	1%
Migrationshintergrund			
nein	53%	65%	0%
ja	47%	35%	100%
Geringqualifikation der Eltern			
nein	73%	75%	62%
ja	27%	25%	38%
Schulpflicht			
vollzeitschulpflichtig	1%	0%	1%
teilzeitschulpflichtig	9%	8%	15%
nicht schulpflichtig	90%	92%	84%
Aktuelle Tätigkeit			
Gar nichts	18%	18%	21%
Schule	14%	14%	15%
Berufsvorbereitung	8%	8%	5%
Berufsausbildung	21%	21%	20%
Arbeit	36%	36%	36%
Sonstiges	3%	3%	3%

Tabelle 13: Beschreibung der Stichprobe

In der Tabelle 13 ist zu erkennen, dass der Großteil der männlichen deutschen Strafgefangenen unter drei Jahren in Haft ist. Des Weiteren haben ungefähr ein Drittel der männlichen deutschen Strafgefangenen einen Migrationshintergrund. Ein Viertel der Eltern der männlichen deutschen Strafgefangenen ist geringqualifiziert. Der Großteil der repräsentativen Stichprobe ist nicht mehr schulpflichtig. Außerdem nehmen weniger als die Hälfte der männlichen deutschen Strafgefangenen an Bildungs- und Ausbildungsangeboten teil.

3.5 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Daten aus der schriftlichen Befragung der ExpertInnen wurden aufgrund der geringen Fallzahl ($n = 22$) per Hand in eine Häufigkeitstabelle übertragen. Für die Auswertung der Interviews wurden die qualitativen Daten teilweise in quantitative Daten überführt, die dann in einer Häufigkeitstabelle dargestellt wurden. Zuvor aber wurden die transkribierten Texte in das Computerprogramm MAXQDA übertragen. Danach wurde ein Kategoriensystem zur Auswertung der Interviews erstellt (siehe Anhang 4). Anschließend wurden Textstellen aus den Interviews diesen Kategorien zugeordnet und die Interviews damit thematisch kodiert (vgl. hierzu Diekmann 2010, 659ff.; Kuckartz 2010, 84ff.; Mayer 2009, 49f.; Flick 2008, 87f.; Flick 2006, 310).

Für die deskriptive Auswertung des Datensatzes aus der Befragung der männlichen deutschen Strafgefangenen nach der Datenaufbereitung (siehe Anhang 4) eigneten sich laut der angegebenen Literatur und der Beratung durch Johannes Herrmann (Statistikberatung der Justus-Liebig-Universität in Gießen) und Robert Pelz (Technische Universität Dresden) die Durchführung einer Häufigkeitsauszählung als univariates Analyseverfahren und die Erstellung von Kreuztabellen als bivariates Analyseverfahren mittels SPSS 20, durch die auch die Datenbereinigung möglich war. Die zentralen Befunde werden im Ergebnisteil in einem Balkendiagramm grafisch dargestellt (vgl. hierzu Bühl 2010, 149, 161ff.; Diekmann 2010, 687; Janssen/Laatz 2010, 213ff., 221f.; Raithel 2008, 119f., 127ff.).

Als Datensatz zum Vergleich der Allgemeinbevölkerung mit der vorliegenden Stichprobe aus der Befragung der männlichen deutschen Strafgefangenen wird der ALLBUS 2008 verwendet, da dieser unter Verwendung der GewichtungsvARIABLE für die Erhebungsgebiete über eine sehr sorgfältig ausgewählte repräsentative Bevölkerungsstichprobe verfügt. Seit 1980 werden durch den ALLBUS Einstellungen, Verhaltensweisen und Sozialstruktur der erwachsenen Allgemeinbevölkerung erfasst (vgl. hierzu Häder 2010, 292ff.).

4. Ergebnisse

In diesem Teil werden die deskriptiven Ergebnisse der eigenen empirischen Untersuchung vorgestellt, die in 22 geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten durchgeführt wurde und an der sich alle Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug und ein repräsentativer Anteil an männlichen deutschen Strafgefangenen beteiligten. Dieser Teil gliedert sich in drei Kapitel. Das erste Kapitel beschreibt den Bildungsstand männlicher deutscher Strafgefangener. Anschließend werden im zweiten Kapitel mehrere Erklärungsfaktoren für die Geringqualifikation von jungen Strafgefangenen dargestellt. Im letzten Kapitel werden dann die nachqualifizierenden Bildungsangebote der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug betrachtet.

4.1 Bildungsstand männlicher deutscher Strafgefangener

Nachfolgend werden vordergründig Angaben zur zuletzt besuchten Schulart, zum erreichten Schul- und Berufsabschluss und zur Geringqualifikation bei männlichen deutschen Strafgefangenen beschrieben, die sich im Wesentlichen aus der Analyse des Datensatzes ergaben. Da die Schulart nicht immer Auskunft über die Art des dort angestrebten Schulabschlusses gibt, wird die zuletzt besuchte Schulart in Beziehung zum angestrebten Schulabschluss gesetzt. Weiter wird überprüft, ob die Befragten vor der Inhaftierung im Übergangssystem waren und bereits eine Ausbildung begonnen hatten. Außerdem wird der Bildungsstand mit der Allgemeinbevölkerung anhand der ALLBUS-Stichprobe verglichen. Abschließend wird die erste Hypothese, dass der Großteil der männlichen deutschen Strafgefangenen geringqualifiziert ist, überprüft.

4.1.1 Schulart

Die männlichen deutschen Strafgefangenen haben zuletzt unterschiedliche Schularten in der Bundesrepublik Deutschland besucht. Diese wurden in Anlehnung an den dritten nationalen Bildungsbericht den Kategorien Förderschule für Lernhilfe (LH), Förderschule für Erziehungshilfe (EH), Förderschule für Kranke (K), Hauptschule (HS), Schulart mit mehreren Bildungsgängen (MB), Realschule (RS), Gesamtschule (GS) und Gymnasium (G) zugeordnet (vgl. hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, X).

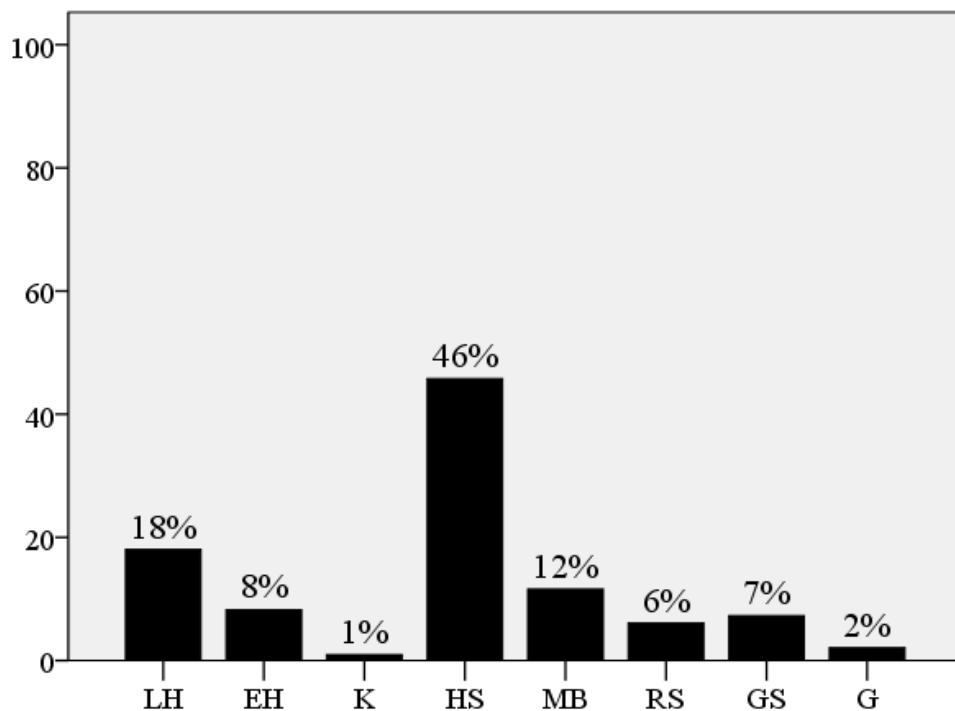


Abb.8: Schulart

Die Abbildung 8 zeigt, dass mit 46% der Großteil der männlichen deutschen Strafgefangenen, die Angaben zur zuletzt besuchten Schulart machten (n = 1892), vor der Inhaftierung eine Hauptschule besucht haben. Mit 8% war nur ein geringer Teil auf höheren Schulformen.⁶⁶

⁶⁶ 14- bis 24 Jährige (n = 1854): 18% LH, 8% EH, 1% K, 46% HS, 12% MB, 6% RS, 7% GS, 2% G

Bundesland	Schulart							
	LH	EH	K	HS	MB	RS	GS	G
Baden-Württemberg	12%	9%	1%	63%	0%	11%	1%	3%
Bayern	14%	4%	2%	73%	0%	5%	0%	2%
Berlin	13%	2%	0%	50%	2%	8%	23%	2%
Brandenburg	19%	4%	0%	4%	11%	2%	60%	0%
Bremen	10%	10%	0%	10%	0%	0%	70%	0%
Hamburg	19%	2%	0%	53%	0%	10%	14%	2%
Hessen	16%	6%	0%	54%	0%	9%	12%	3%
Mecklenburg-Vorpommern	35%	8%	0%	0%	36%	1%	17%	3%
Niedersachsen	17%	9%	1%	60%	0%	9%	3%	1%
Nordrhein-Westfalen	16%	10%	1%	57%	0%	5%	9%	2%
Saarland	8%	19%	0%	5%	0%	46%	22%	0%
Sachsen	29%	17%	1%	0%	49%	0%	0%	4%
Schleswig-Holstein	23%	0%	2%	5%	66%	2%	0%	2%
Thüringen	24%	10%	0%	2%	60%	1%	0%	3%

Tab. 14: Schulart im Bundesländervergleich

Die Tabelle 14 zeigt eine bundesländerspezifische Auswertung der Schulart. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass die männlichen deutschen Strafgefangenen in einem anderen Bundesland die Schule besucht haben können als in dem Land, wo sie 2008 inhaftiert waren⁶⁷.

Die bundesländerspezifische Auswertung (siehe Tabelle 14) weist zunächst darauf hin, dass das Angebot an Schularten von Bundesland zu Bundesland verschieden ist. So gab es beispielsweise im Jahr 2008 in Sachsen keine Hauptschulen und in Bayern keine Schularten mit mehreren Bildungsgängen, so dass, sofern die männlichen deutschen Strafgefangenen nicht umgezogen sind, diese in dem entsprechenden Bundesland nicht besucht haben können. In der Tabelle 14 fällt auf, dass insbesondere die männlichen deutschen Strafgefangenen aus den neuen Bundesländern zuletzt auf einer Förderschule waren. In den Bundesländern, die keine Schulart mit mehreren Bildungsgängen anbieten, wurde – mit Ausnahme von Bremen und dem Saarland – i.d.R. die Hauptschule besucht. Hingegen in den Bundesländern, die diese Schulart anbieten, wurde auch diese – mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg – meist am häufigsten besucht. Auf der Schulart mit mehreren Bildungsgängen werden Haupt- und Realschulabschlüsse angeboten. Von den männlichen deutschen Strafgefangenen, die eine solche Schulart besucht haben, haben 70% zuletzt einen Hauptschulabschluss und 30% einen Realschulabschluss angestrebt. Die Gesamtschule

⁶⁷ Für die grau unterlegten Bundesländer war die Überprüfung der Repräsentativität entweder nicht positiv oder nicht möglich.

bietet die Bildungsgänge Haupt- und Realschule sowie Gymnasium an. Die männlichen deutschen Strafgefangenen, die auf dieser Schulart zuletzt waren, haben dort versucht einen Hauptschulabschluss (71%), einen Realschulabschluss (22%) oder das Abitur (7%) zu erreichen. Zusammenfassend betrachtet hat der Großteil der männlichen deutschen Strafgefangenen zuletzt am Bildungsgang „Hauptschule“ teilgenommen.

4.1.2 Schulabschluss

Im Bildungsbericht 2010 werden folgende Schulabschlüsse zu den allgemeinbildenden Schulabschlüssen gezählt: „Hauptschulabschluss, Mittlerer Schulabschluss (Realschul- oder vergleichbarer Abschluss) sowie Hochschulreife (Fach- oder allgemeine Hochschulreife) [bzw. Abitur, S.R.]“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, XI). Diese Schulabschlüsse konnten auch im Fragebogen neben sonstigem Schulabschluss angekreuzt werden.

Da die 3% der männlichen deutschen Strafgefangenen, die sonstigen Schulabschluss angekreuzt haben, zuletzt eine Förderschule für Lernhilfe besucht haben, wurde der sonstige Schulabschluss als Schulabschluss der Förderschule für Lernhilfe (LHA) gewertet. Von den Förderschülern insgesamt haben 15% einen Hauptschulabschluss und 3% einen Realschulabschluss.

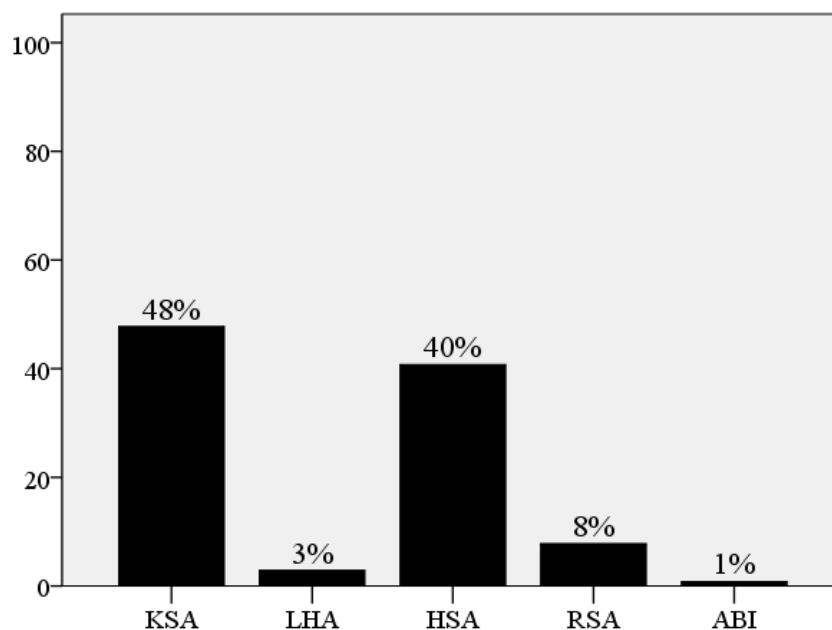


Abb.9: Schulabschluss

In der Abbildung 9 wird die Verteilung der männlichen deutschen Strafgefangenen dargestellt, die auf die Frage zum erreichten Schulabschluss geantwortet haben (n = 1983). Den Realschulabschluss (RSA) und das Abitur (ABI) können mit 9% nur die wenigsten der männlichen deutschen Strafgefangenen vorweisen. Der Großteil der männlichen deutschen Strafgefangenen hat entweder keinen Schulabschluss (KSA) oder einen Hauptschulabschluss (HSA).⁶⁸

Bundesland	Schulabschluss				
	KSA	LHA	HSA	RSA	ABI
Baden-Württemberg	32%	1%	55%	10%	2%
Bayern	38%	2%	54%	5%	1%
Berlin	62%	0%	30%	8%	0%
Brandenburg	52%	4%	27%	15%	2%
Bremen	62%	0%	38%	0%	0%
Hamburg	40%	6%	45%	9%	0%
Hessen	48%	1%	39%	12%	0%
Mecklenburg-Vorpommern	51%	8%	32%	8%	1%
Niedersachsen	48%	5%	41%	5%	1%
Nordrhein-Westfalen	56%	2%	33%	8%	1%
Saarland	36%	0%	61%	3%	0%
Sachsen	55%	4%	30%	9%	2%
Schleswig-Holstein	55%	8%	34%	3%	0%
Thüringen	46%	0%	42%	12%	0%

Tab. 15: Schulabschluss im Bundesländervergleich

Der Schulabschluss wurde auch bundesländerspezifisch ausgewertet. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 15 zu sehen. Die Tabelle 15 zeigt, dass in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg und dem Saarland häufiger die männlichen deutschen Strafgefangenen mit Hauptschulabschluss inhaftiert sind als die männlichen deutschen Strafgefangenen mit anderen Schulabschlüssen oder ohne Schulabschluss. Des Weiteren ist zu sehen, dass in den anderen Bundesländern der Anteil der männlichen deutschen Strafgefangenen ohne Schulabschluss hoch ausfällt.

⁶⁸ 14- bis 24-Jährige (n = 1943): 48% KSA;
20- bis 30-Jährige (n = 1240): 40% KSA, 3% LHA, 46% HSA, 10% RSA, 1% ABI

Im Vergleich mit der ALLBUS-Stichprobe sieht die Verteilung der Schulabschlüsse bei den 18- bis 28-Jährigen wie folgt aus:

		Eigene Stichprobe (n = 1800)		ALLBUS-Stichprobe (n = 240)	
		absolut	relativ	absolut	relativ
Schulabschluss	KSA	811	45	28	12
	LHA	52	3	-	-
	HSA	771	43	36	15
	RSA	150	8	82	34
	ABI	16	1	94	39

Tab. 16: Vergleich mit der Allgemeinbevölkerung (Schulabschluss)

Die Tabelle 16 zeigt hierbei deutliche Unterschiede zwischen den männlichen deutschen Strafgefangenen und der ALLBUS-Stichprobe.⁶⁹ Die männlichen deutschen Strafgefangenen weisen mit 9%, im Gegensatz zur ALLBUS-Stichprobe mit 73%, kaum höhere Bildung auf. Demzufolge ist der Anteil der männlichen deutschen Strafgefangenen mit maximal Hauptschulabschluss im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung stark überrepräsentiert.

⁶⁹ 20- bis 30-Jährige (n = 181): 6% KSA, 16% HSA, 33% RSA, 45% ABI (ALLBUS-Stichprobe)

4.1.3 Berufsabschluss

Von den männlichen deutschen Strafgefangenen, die Angaben darüber machten, was sie nach der Schule und vor der Inhaftierung gemacht haben, gaben 66% von 2017 Befragten an, dass sie im Übergangssystem (BVJ, EQJ, BGJ und BvB) waren und 36% von 1988 Befragten hatten schon mal eine schulische, berufliche oder außerbetriebliche Ausbildung begonnen. 5% derer, die im Übergangssystem waren, haben eine abgeschlossene Berufsausbildung und 17% von denen, die eine Ausbildung begonnen haben, ebenso.

Die Abbildung 10 stellt die Verteilung der Absolventen der beruflichen Ausbildung dar (vgl. hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, XI). Von den männlichen deutschen Strafgefangenen, die Angaben zum Berufsabschluss gemacht haben (n = 1971), verfügt mit 93% der Großteil über keinen Berufsabschluss.

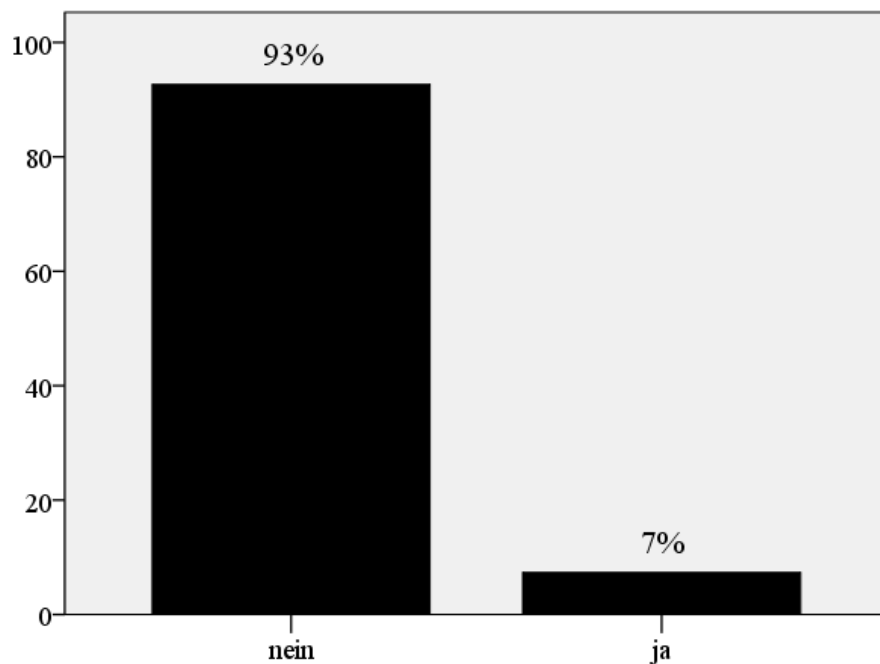


Abb.10: Berufsabschluss

Am häufigsten wurden Ausbildungen in den Berufen Kraftfahrzeugmechatroniker (10%), Maurer (10%), Tischler (7%), Kaufmann im Einzelhandel (7%), Koch (5%), Maler und Lackierer (5%) und Teilezurichter (3%) und damit duale Ausbildungen abgeschlossen.⁷⁰

⁷⁰ 20- bis 30-Jährige (n = 1230): 89% nein, 11% ja

Bundesland	Berufsabschluss	
	nein	ja
Baden-Württemberg	94%	6%
Bayern	88%	12%
Berlin	96%	4%
Brandenburg	95%	5%
Bremen	100%	0%
Hamburg	98%	2%
Hessen	91%	9%
Mecklenburg-Vorpommern	95%	5%
Niedersachsen	94%	6%
Nordrhein-Westfalen	96%	4%
Saarland	97%	3%
Sachsen	90%	10%
Schleswig-Holstein	94%	6%
Thüringen	89%	11%

Tab. 17: Berufsabschluss im Bundesländervergleich

Der Berufsabschluss wurde auch bundesländerspezifisch ausgewertet. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 17 zu sehen. In Bayern, Hessen, Sachsen und Thüringen sind häufiger Ausbildungsabsolventen inhaftiert als in anderen Bundesländern.

Im Vergleich mit der ALLBUS-Stichprobe sieht der Anteil an 18- bis 28-Jährigen ohne Berufsabschluss wie folgt aus:

	Eigene Stichprobe (n = 1783)		ALLBUS-Stichprobe (n = 240)	
	absolut	relativ	absolut	relativ
kein Berufsabschluss	1642	92	120	50

Tab.18: Vergleich mit der Allgemeinbevölkerung (Berufsabschluss)

Die Tabelle 18 weist deutliche Unterschiede zwischen den männlichen deutschen Strafgefangenen und der ALLBUS-Stichprobe aus.⁷¹ Die männlichen deutschen Strafgefangenen können mit 92%, im Gegensatz zur Allgemeinbevölkerung mit 50%, meist keinen Berufsabschluss vorweisen.

⁷¹ 20- bis 30-Jährige (n = 181): 64% nein, 36% ja (ALLBUS-Stichprobe)

4.1.4 Geringqualifikation

Zur Berechnung des Anteils an Geringqualifizierten nach der Definition von Solga wurde eine Kreuztabelle aus den Variablen Schulabschluss und Berufsabschluss erstellt.

		Berufsabschluss		
		nein	ja	
Schulabschluss	KA	891	20	
	LHA	52	3	
	HSA	707	80	
	RSA	127	25	
	A	9	5	
Gesamt		1786	133	1919

Tab. 19: Geringqualifikation

Die Tabelle 19 zeigt, dass von 1919 männlichen deutschen Strafgefangenen, die sowohl Antworten auf die Fragen zum Schulabschluss als auch zum Berufsabschluss gegeben haben, 1650 geringqualifiziert sind. Mit 86% handelt es sich dabei um den Großteil der männlichen deutschen Strafgefangenen. Demzufolge kann die erste Hypothese, dass der Großteil der männlichen Strafgefangenen geringqualifiziert ist, für deutsche Strafgefangene als bestätigt gelten.

Die Geringqualifikation wurde auch bundesländerspezifisch ausgewertet. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 20 zu sehen.

Bundesland	Geringqualifikation	
	nein	ja
Baden-Württemberg	17%	83%
Bayern	17%	83%
Berlin	11%	89%
Brandenburg	19%	81%
Bremen	0%	100%
Hamburg	11%	89%
Hessen	16%	84%
Mecklenburg-Vorpommern	14%	86%
Niedersachsen	11%	89%
Nordrhein-Westfalen	12%	88%
Saarland	5%	95%
Sachsen	19%	81%
Schleswig-Holstein	8%	92%
Thüringen	19%	81%

Tab. 20: Geringqualifikation im Bundesländervergleich

In der Tabelle 20 zeigt sich, dass in Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hessen, Sachsen und Thüringen weniger Geringqualifizierte inhaftiert sind als in anderen Bundesländern, insgesamt aber der Anteil der geringqualifizierten männlichen deutschen Strafgefangenen in allen Bundesländern auf sehr hohem Niveau ist.

Die Tabelle 21 ermöglicht einen Vergleich mit der Allgemeinbevölkerung hinsichtlich des Problems der Geringqualifikation bei 18- bis 28-Jährigen:

		Eigene Stichprobe (n = 1741)	ALLBUS- Stichprobe (n = 239)
		keinen Berufsabschluss	
Schulabschluss	KSA	761	26
	LHA	47	-
	HSA	670	11
	RSA	124	36
	A	9	47
Gesamt		1611	120

Tab. 21: Vergleich mit der Allgemeinbevölkerung (Geringqualifikation)

Der Anteil der Geringqualifizierten in der ALLBUS-Stichprobe, so zeigt es Tabelle 21, ist mit 15% deutlich geringer als in der eigenen Stichprobe, in der der Anteil bei 85% liegt. Diese Ergebnisse legen nahe, dass zwischen Geringqualifikation und Kriminalität ein Zusammenhang besteht. Ein Zusammenhang, der auch von ExpertIn 12 vermutet wird:

Schulversager und das ist nun mal sehr viel. Das ist also überproportional viel im Vergleich zu draußen. Das irgendwie gibt es wahrscheinlich, obwohl das keiner zugeben wird, bisschen Korrelation zwischen Bildungsstand und Kriminalität. Würd ich also nie unterschreiben sowas, aber ich vermute sowas auch. [...] Keiner traut sich so was offen auszusprechen [...], weil das eine negative Aussage ist. Eine Benachteiligung letzten Endes.

Dass zwischen Bildungsstand und Kriminalität ein Zusammenhang besteht ist laut der ExpertIn 12 auf Benachteiligung zurückzuführen. Mit dem Begriff Benachteiligung spielt ExpertIn 12 womöglich auf Bildungsungleichheit an. Die weiteren Ausführungen werden zeigen, ob auch andere ExpertInnen Bildungsungleichheit als Problem ihres Klientels sehen.

4.2 Erklärungen zur Geringqualifikation bei jungen Strafgefangenen

In den Interviews wurden die SchulleiterInnen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug danach gefragt, wie sie sich die Geringqualifikation ihrer Klientel erklären können. Die Antworten der ExpertInnen (E1 bis E21) wurden – orientiert an der pädagogischen Perspektive – folgenden Kategorien zugeordnet: Individuum – untergliedert in kognitive Fähigkeiten und Verhalten in der Schule –, Familie, Peers, Schule und gesellschaftliche Risikofaktoren. Die Tabelle 22 gibt einen Gesamtüberblick der ExpertInnenaussagen.

	Motivation		Familie	Schule	Gesellschaft
	kognitive Fähigkeiten	Verhalten in der Schule			
E1	x	x	x	x	
E2	x		x	x	
E3					
E4		x	x	x	
E5	x	x	x	x	x
E6					x
E7	x	x	x	x	
E8	x	x	x		
E9	x		x		
E10				x	
E11					
E12		x			x
E13					
E14		x	x		
E15	x	x	x	x	
E16	x	x	x		
E17	x	x			x
E18	x	x			x
E19	x	x	x		
E20		x		x	
E21		x	x		

Tab. 22: Fallübersicht Erklärungsfaktoren

Der Tabelle 22 ist zu entnehmen, dass sich der Großteil der ExpertInnen die Geringqualifikation ihrer Klientel multifaktoriell und nicht nur individuumspezifisch erklärt, womit sich die zweite Hypothese bestätigt. Dabei werden die Faktoren in ihrer Erklärungskraft unter-

schiedlich gewichtet. Dies und die Wechselwirkung verschiedener Faktoren werden in den nun folgenden Abschnitten⁷² und kurzen Erläuterungen verdeutlicht.

Die kognitiven Fähigkeiten ihrer Klientel thematisierten einige ExpertInnen, indem auf junge Strafgefangene mit Lernbehinderung oder geistiger Behinderung sowie auf ehemalige Förderschüler als Teil der Gefangenenpopulation verwiesen wird. Teilweise werden von den ExpertInnen auch ungünstige Hintergründe vermutet, wie Drogenkonsum als Ursache für eine Lernbehinderung oder Sonderschulzuweisung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Individuum: kognitive Fähigkeiten

- E1: *Dann viele, die über Drogen eine Lernbehinderung erhielten (42).*
- E2: *Und das sind [...] mehr die Deutschen, die von Förderschulen her kommen (90f.).*
- E5: *Natürlich, es hat immer schon schwächere und intelligentere Schüler gegeben (15).*
- E7: *Die Geistigbehinderten, das ist eine Tendenz, die wir haben so seit ein paar Jahren [...] unterm Strich sind es immer mehr, die nicht Förderschüler sind (71, 105).*
- E8: *Das gibt es auch, dass also wirklich Schüler dabei sind, die sind in ihren Fähigkeiten begrenzt, das ist aber nicht das entscheidende Problem (13).*
- E9: *Aber unsere Jungs haben oftmals kognitive Schwierigkeiten, sie haben soziale Schwierigkeiten und würden nach kurzer Zeit [...] in Ausbildungsbetrieben scheitern (21).*
- E15: *[...] ohne Schulabschluss [hat man, S.R.] praktisch keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt (7ff.).*
- E16: *[...] Lernbehinderung auf dem Hintergrund von Verhaltensauffälligkeiten (36).*
- E17: *[...] fehlende Intelligenz [...] dennoch [...] häufig sehr intelligente Leute auch (52ff.)*
- E18: *Also viele unserer Insassen kommen ja in der Tat aus irgendwelchen Sonderschulen und viele waren halt auf dieser Sonderschule L, sprich Lernbehinderung. Aber heut ist ja, heutzutage landet auch jemand sehr schnell in diesem Sonderschulbereich, also da denke ich jetzt wieder an die Leute mit Migrationshintergrund (108).*
- E19: *Es war ja so: Die hatten die Schule nicht zu Ende gemacht. Die hatten keine Perspektive eine Ausbildung zu bekommen (186ff.).*

⁷² Nummerierung durch MAXQDA

Beim Großteil der jungen Strafgefangenen scheinen die kognitive Fähigkeiten die Geringqualifikation allerdings nicht oder nicht hinreichend erklären zu können, wie folgende Aussagen zeigen:

Individuum: kognitive Fähigkeiten	
E3:	<i>Aber das sind keine Sonderschüler großteils [...], das sind halt intelligente Leute, die halt verhaltensauffällig sind (44).</i>
E12:	<i>Sie sind zwar unwissend, aber ich sag mal, sie sind nicht dumm (63).</i>
E16:	<i>Es sind zumindest nach den Erkenntnissen, die wir da haben, die ich da habe, keine intellektuellen Schwierigkeiten, die dazu geführt hätten, jedenfalls nicht primär, die es nicht ermöglicht hätten, auch schulische Abschlüsse zu erreichen (34ff.).</i>
E18:	<i>Die Ursachen, warum die Schulkarriere bisher eben erfolglos geblieben ist, die liegt [...] meistens nicht daran, dass die Leute von ihren intellektuellen Fähigkeiten gar nichts auf die Reihe bekämen, sondern [...] in der Regel [...] [an, S.R.] anderen Faktoren, die da eigentlich maßgeblich sind (106).</i>

Andererseits wäre, so einzelne ExpertInnen, immer wieder die Rede davon, dass die Schüler „immer dümmer“ würden, also kognitive Fähigkeiten immer häufiger zum Problem werden. Dem setzt der Experte aus der Jugendanstalt Hameln für die eigene Gefangenenpopulation folgende Zahlen entgegen (siehe Tabelle 23), die auch für die Jahre 2000, 2007 und 2008 gemacht wurden und keine bedeutsamen Änderungen für den Zeitraum zwischen 1983 und 2008 ergaben:

	<i>...1983...1984</i> (n = 436)	<i>14 Jahre später</i> (n = 584)
<i>Ohne Schulabschluss</i>	63,5%	62,5%
<i>Sonderschulabschluss</i>	8,3%	9,1%
<i>Hauptschulabschluss</i>	24,8%	26%

Tab. 23: kognitive Fähigkeiten

Als ein großes Problem, so vermittelt es Tabelle 22, kann das Verhalten junger Strafgefangener gesehen werden, welches sie als Ursache für Leistungsprobleme sehen. Die ExpertInnen nannten folgende „Verhaltensstörungen und sozial-emotionale Schwierigkeiten“, die in ihren 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug immer wieder auffallen: AD(H)S, Aggressivität, Angst, Clownerien, Drogenkonsum, Kriminalität, Leistungsverweigerung und Schulschwänzen. Am häufigsten wurden AD(H)S, Drogensucht und Schulschwänzen genannt. Nähere Informationen hierüber geben folgende Beispiele:

Individuum: Verhalten in der Schule

- E1: *Dann viele, die über Drogen eine Lernbehinderung erhielten, vor allem wenn Crack im Spiel war. Ich habe dies noch nie erlebt bei Heroin oder Hasch, das ist relativ harmlos. Wenn man einen Schüler erlebt hat, der hier war und der dann wiederkommt und der hat überhaupt nichts mehr im Hirn. [...] Da können wir manchmal überhaupt nichts mehr machen (42). [...] Einfach wie ein Clown (58). [...] Die Schüler sind in der Stadt [...] spielen mit der Spielkonsole und sehen eigentlich überhaupt nicht ein, dass sie in die Schule gehen sollten (132).*
- E4: *Aufmerksamkeitsdefizit, Dinge, die nicht behandelt worden sind, [...] nicht erkannt worden sind. Das sind dann auch massive Aggressionen auch, ja (56).*
- E5: *Dann kommen diese Kinder mit den entsprechenden Entwicklungsdefiziten in eine Schule, die eigentlich überhaupt nicht vorbereitet ist mit so was umzugehen. Ich habe während meiner Lehrerausbildung nirgendwo gelernt, wie man mit verhaltensauffälligen Schülern umzugehen hat (13).*
- E7: *Die Hauptgründe sind im Prinzip Schulunlust, massives Schwänzen, Drogen (35).*
- E8: *ADS, ADHS, wobei ich da sehr vorsichtig bin, die Diagnose ist wirklich nicht ganz so einfach. Und es kommen Schüler zu uns in die Schule. Wir machen kaum die Tür auf. Dann halten sie ihre Dokumente hoch „Ich hab ADS, ich kann nichts dafür.“ [...] Immer wieder, also da bin ich schon sehr vorsichtig. Aber das zeigt einfach auch eine Auffälligkeit im Wesentlichen, die Unruhe, [...] die Unkonzentriertheiten (5ff.). [...] Die Angst zu versagen ist gigantisch. Und bevor ich, aus Schülersicht gesprochen, bevor ich eingestehen muss, ich versage, verweigere ich lieber. Weil dann wird nicht offensichtlich, dass ich möglicherweise versage (28f.).*
- E12: *Ja, weil sie gebummelt haben, weil die Schule eben anstrengend war (63).*
- E14: *[...] hohe Aggressivität (150).*
- E15: *Zunächst sind es oft die weichen Drogen, aber durch diese sinkt die Lust auf regelmäßiges Arbeiten, sie leben in den Tag hinein, hungern in der Stadt herum und verlieren den Zugang zur Klasse, zur Schule, zum Leistungsverhalten und driften häufig in die Kriminalität ab (11).*
- E16: *In erster Linie, weil sie nicht zur Schule gegangen sind (32).*
- E17: *Die haben sich häufig der Schule entzogen. Die wurden zum Teil der Schule sogar zugeführt und sind da vorn rein und hinten wieder rausgegangen (53).*
- E18: *Also das kann man, das ist überall ähnlich, was ja auch immer deutlicher wird ist diese Drogenkarriere, die jeder mehr oder weniger stark durchlaufen hat [...]. Wobei ich das nur vermute, ich bin da kein Arzt oder kein Fachmann, aber ich nehme immer stärker wahr, dass Gefangene zunehmend Probleme haben, [...] überhaupt aufmerksam mitzuarbeiten und geringere Zeit wirklich konzentriert an einem Thema dranzubleiben, das ist mittlerweile fast unmöglich. Also auch dieses ADHS, [...] dass das stärker wird, vielleicht hat man auch früher nicht so drauf geachtet...(48).*
- E19: *Also ich sag mal, ich hab immer gesagt, das ist im Grund wie eine normale Schulklasse draußen, nur dass wir eben von dem Extrempotenzial mehr drin haben. [...] Wir haben eben einfach die gesamte Masse an Lernverweigerern, an Erziehungsproblemen, an Schulschwänzern, an ADS, das ist so ein neues Schlagwort hier mittlerweile und das kommt bei uns [...] immer in einer geballten Ladung (23). Mit den Kumpels rumziehen ist [...] interessanter als eben in der Schule zu sitzen (27f.).*
- E20: *Schulschwänzer [...]. Sixpacks waren [...] attraktiver als die Lehrer (112ff.).*
- E21: *Dadurch, dass viele schon mit 12, 13, 14 Jahren mit Drogen oder Alkohol angefangen haben, ist [...] auch ein Grund dafür mit gebummelt, Schulbummelei (18).*

Die Tabelle 22 vermittelt den Eindruck, dass die Familie einen negativen Einfluss auf die Schulbiographie gehabt hat. Einige der ExpertInnen sehen diese, wie der folgende Interviewausschnitt beispielhaft zeigt, als Ausgangsproblem.

Ein ganz großer Anteil sind sicher die häuslichen Verhältnisse, [...] innerhalb der Familie eher wenig Wert auf Schule, auf Ausbildung, auf Leben, auf Unterstützungen, auf ja solche schulischen kulturellen Dinge Wert gelegt worden [...] zugunsten von [...] Fernsehen, Medien [...]. In Zusammenhang damit sind dann sehr viel auch soziale Kompetenzen. So dass das ganz früh zu Schwierigkeiten in der Schule gekommen ist, wenn man so die Unterlagen dabei sieht, mit Mitschülern, mit Lehrern. Dann natürlich auch mit Leistungen, das geht so, bedingt so das eine das andere. So dass dann ganz früh, zu großem Teil schon in der Grundschule, der Schulbesuch schon sehr unregelmäßig geworden ist. Und dann so mit Ordnungsmaßnahmen, so hier und da mal probiert worden ist, sehr unliebsam noch Leute in die Schule zu bringen. Was natürlich zum Scheitern verurteilt ist. Und dann ist das ganz häufig so, dass ab der 6., 7. Klasse sowas wie Schule gar nicht mehr stattgefunden hat und dann auch zu Entlassungen geführt hat, zu Schulentlassungen geführt hat. Ja das ist so offenbar ein für die Schüler, für ganz viele Gefangene so ein ganz üblicher Schulweg (E16: 34).

In diesem Fall wird die geringe Bildungsaspiration der Eltern als Problem benannt, welches in der Sichtweise von ExpertIn 16 eine Spirale auslöst an deren Ende der vorzeitige Schulabbruch des Schülers steht. Deutlich wird an dieser Darstellung, dass ExpertIn 16 zwar die Familie als primäre Ursache für das Scheitern der Jugendlichen benennt, dabei aber stark auf das Wechselverhältnis zwischen Individuum, Familie und Schule verweist. Das Problem des Schulabbruchs wird hier als Ergebnis einer Ereigniskette von Aktion und Reaktion gesehen.

Den ExpertInnen sind weiterhin folgende problematische familiäre Faktoren aufgefallen:

Familie

- E1: *Die Eltern zeigen kein Interesse, beide Eltern arbeiten oder sind geschieden, dann sind sie einmal bei der Mutter, einmal beim Vater und da kümmert sich ja niemand groß um sie (131).*
- E2: *Und dann ist ja, immer wieder find ich jetzt, sehr intelligente Ausländer und das Elternhaus, das nicht unser System versteht. [...] Und dann meinte er: „Ich hatte die Realschulempfehlung“, Gymnasium war er zu faul, „Ich hab da nie Hausaufgaben gemacht [...]. Aber Realschule hab ich trotzdem gehabt, aber alle meine Kumpels sind in der Hauptschule geblieben. Dann habe ich meinen Eltern gesagt, dass ist auch meine Wahl und da haben die das gar nicht hinterfragt (85ff.).*
- E4: *Aufmerksamkeitsdefizit, Dinge, die [...] vom Elternhaus nicht erkannt worden (56).*
- E5: *Natürlich haben wir auch Jugendliche aus soliden Familien oder scheinbar soliden Familien. Da gibt's auch wieder andere Ursachen, wie etwa Beziehungsprobleme oder Ähnliches. Wo die Kinder einfach vieles mitmachen mussten, was die persönliche Entwicklung behindert hat. [...] Dann das Leben in der Stadt, Stadtkinder, die sehr oft unbeaufsichtigt sind (13).*
- E7: *Und dann eben entweder durch die Eltern oder durch die Schule ausgeschult, also Befreiung von der Schulzeitpflicht oder sind gar nicht mehr erschienen (35).*
- E8: *Fehlende Anerkennung, ganz, ganz großes Thema für uns (3).*
- E9: *Wir haben hier, das kommt öfters vor, Familienzusammenführung. Da kommt der Vater aus [...] Erwachsenenknast, dann kommen irgendwelche Brüder auch aus [...] und bei uns ist dann das Jüngste der Familie und dann treffen die sich hier, also das ist inzwischen mehr als eine Ausnahme. Beim ersten Mal haben wir alle gelacht, aber inzwischen kommt das schon häufiger vor. Denn, wo kommen unsere Jungs her, [...] i. d. R. aus sozialen Brennpunkten. Die [...] kommen aus [...], das sind alles Trabantenstädte, wo man eben in einem Riesenmoloch wohnt, [...] keine vernünftigen Stadtteilstrukturen (45).*
- E14: *Also, was denen fehlt ist einfach so eine Struktur im Leben, sind zum größten Teil auch sehr verwahrlost aufgewachsen [...] Also, wenn man heute in Kindergärten geht, die Kindergärtnerin erzählt, dass die Kinder alleine kommen ohne Mütter, ohne Väter, ohne Frühstück, ohne alles, weil die Mutter noch schläft (134, 144).*
- E15: *Viele Eltern sind geschieden, das ist schon ein schlimmer Einschnitt für viele Kinder, dann muss der verbliebene Elternteil häufig arbeiten und hat zu wenig Zeit. [...] Schlimmer ist es, wenn Eltern, vor allem Mütter schon drogenabhängig sind und selber ihren Tagesablauf nicht geregelt bekommen, dann setzen [...] die Jugendlichen ganz andere Prioritäten. Wenn da einer erzählt: „Ich muss da erst sehen, dass meine kleine Schwester was zu essen kriegt“, wird deutlich, dass er für die Schule kaum Zeit hat (11).*
- E19: *Nun, weil sie aus Familien kommen, wo sich keiner gekümmert hat wegen der Schulschwänzerei [...] Die Eltern hatten Berufe, sind arbeitslos geworden, wozu muss ich lernen, also wenn ich hinterher sowieso dann keine Arbeit bekomme? (27f.).*
- E21: *Einige [...] haben die Karriere Kinderheim, Schwererziehbarenheim, Jugendarbeit, haben die volle Karriere in der Hinsicht gemacht (18).*

Genannt wurden Unwissen über das Bildungssystem und sozial-emotionale Schwierigkeiten, die falsche oder keine Reaktionen der Eltern nach sich ziehen. Des Weiteren sprachen die ExpertInnen über kritische Lebensereignisse in der Familie.

Wie bereits in dem oben aufgezeigten Beispiel der ExpertIn 16, wird immer wieder die Institution Schule angesprochen, welche auf die Probleme und das Verhalten der Jugendlichen überhaupt nicht oder falsch reagiert hätte.

Schule

- E1: *Die althergebrachte Schule geht nicht auf sie ein (131).*
- E2: *Das kommt wirklich immer wieder vor, dass sehr intelligente Ausländer hierher kommen. Wo ich sag „um Himmels Willen, dieses dreigliedrige Schulsystem“. Wären sie weiterhin gefordert [...], gefördert worden, dann denke ich, wäre beim [...] ein oder anderen [...] die Energie auf bessere Wege geleitet worden (89).*
- E4: *[...] weil sie halt nicht reingepasst haben in das Schema auch (67).*
- E5: *Dann kommen diese Kinder mit den entsprechenden Entwicklungsdefiziten in eine Schule, die eigentlich überhaupt nicht vorbereitet ist, mit so was umzugehen. Ich habe während meiner Lehrerausbildung nirgendwo gelernt, wie man mit verhaltensauffälligen Schülern umzugehen hat (13) und [...], weil sie die Schulen noch nicht lange genug besucht haben (28).*
- E7: *Und dann eben [...] entweder durch die Eltern oder durch die Schule ausgeschult, also Befreiung von der Schulzeitpflicht oder sind gar nicht mehr erschienen (35).*
- E10: *[...] wenn Sie ne Hauptschulgruppe [...] haben, darin 3 bis 4 Verhaltensgestörte, dann machen Sie draußen keinen Unterricht mehr (119).*
- E15: *Dann kommt der erste Schulverweis und irgendwann der zweite, [...] Erziehungshilfe und irgendwann bleibt die Schule dann auf der Strecke (11).*
- E20: *Zum Teil habe ich immer noch Fälle, ich hatte gedacht, das sei eigentlich überwunden, ich weiß nicht, ob es eine Bundesland spezifische Geschichte ist, dass Leute trotz guter kognitiver Ausstattung in Förderschulen gelandet sind und das natürlich noch gruseliger fanden oder von Schule zu Schule gereicht wurden (114).*

In den voranstehenden Interviewauszügen kritisieren einzelne ExpertInnen die fehlende Ausbildung der Lehrkräfte im Umgang mit Verhaltensstörungen und sozial-emotionalen Schwierigkeiten, die hohe Klassenfrequenz in den Schulen, unpassende Bildungsempfehlungen und das dreigliedrige Schulsystem.

Des Weiteren werden gesellschaftliche Risikofaktoren genannt:

Gesellschaft

- E5: *In der heutigen Zeit hat man immer das Gefühl, der Staat möchte am liebsten, dass wir alle Schüler zum Abitur führen. Zu meiner Zeit sind sehr wenige ans Gymnasium gegangen. Dann gab's noch die Realschule und die meisten haben einfach die Hauptschule gemacht und haben irgendeine handwerkliche Ausbildung gemacht. Und so war das auch ganz gut verteilt. Und heute sagt man - auch das Handwerk sagt - der Hauptschulabschluss ist nichts mehr wert und mit dem was die gelernt haben in der Hauptschule, können wir in der Wirtschaft nichts mehr anfangen usw. Aber das ist doch völliger Blödsinn (15).*
- E6: *Unsere Jugendlichen kommen meistens aus sozial benachteiligten bis belasteten Familien. Und diese Familien sind sicher nicht in gleichem Maße in der Lage, ihre Kinder und Jugendlichen im Lernprozess zu fördern und zu unterstützen, [...] zumindest im unteren Sozialegment (80ff.).*
- E12: *Die sind ja nicht dumm, die sind ja nur benachteiligt worden (23).*
- E17: *Wenn sie aus ausländischen Familien oder Immigrantenfamilien kommen, haben sie gar nicht die Chance gehabt weiterzugehen (60).*
- E18: *Aber heut ist ja, heutzutage landet auch jemand sehr schnell in diesem Sonderschulbereich, also da denke ich jetzt wieder an die Leute mit Migrationshintergrund (108).*

In den Zitaten treten zwei zentrale Aspekte hervor, die von den ExpertInnen im Hinblick auf das eigene Klientel als nachteilig empfunden werden. Einmal ist dies die Voraussetzung des Schulabschlusses zum Erwerb eines Berufsabschlusses. Hierbei wird auf den Nachteil eines fehlenden Schulabschlusses und den Wertigkeitsverlust des Hauptschulabschlusses verwiesen. Zum anderen hätten soziale Herkunft und der Migrationshintergrund den Bildungserfolg negativ beeinflusst.

Zusammenfassend lässt sich nochmals festhalten, dass alle befragten ExpertInnen nicht nur einen Faktor für ausschlaggebend für die Geringqualifikation junger Strafgefangener annehmen. Vielmehr beschreiben sie mehrere Faktoren, die unterschiedlichen Bereichen und damit nicht nur dem Individuum zugeordnet werden können. Demzufolge bestätigt sich hiermit die zweite Hypothese, dass Geringqualifikation junger Strafgefangener multifaktoriell und nicht nur individuumsspezifisch erklärbar ist.

4.3 Die 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug

Die nachfolgenden Ausführungen befassen sich mit den rechtlichen Vorgaben und der Trägerschaft der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug. Des Weiteren wird auf die Bildungsangebote zur Nachqualifizierung eingegangen. Außerdem wird die personelle Ausstattung und Organisation des Unterrichts in den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug besprochen. Abschließend werden die Empfehlungen zitiert, die die befragten Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug für die öffentliche Schule nannten. Die sehr differenzierte Darstellung lässt sich damit begründen, dass es die 22 schulische Einrichtung im Jugendstrafvollzug nicht gibt.

4.3.1 Rechtliche Vorgaben und Trägerschaft

Die ExpertInnen wurden in den Interviews danach gefragt, ob sich in den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, durch die seit Anfang 2008 bestehende neue Gesetzeslage etwas verändert hat bzw. Veränderungen absehbar sind. Das Gesetz hat nicht in allen 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug Änderungen bewirkt. In den Jugendstrafvollzugsanstalten, in denen sich im Hinblick auf das schulische Bildungsangebot nichts verändert hat, ist, wie ein Teil der ExpertInnen erklärten, nur das gesetzlich verankert worden, was in der alltäglichen Arbeit der LehrerInnen bereits praktiziert wird. Hingegen in anderen Jugendstrafvollzugsanstalten habe es u.a. folgende Änderungen gegeben bzw. seien solche geplant:

- Anrecht auf Bildung
- Ganztagsbetreuung
- Fortsetzung der Bildungsmaßnahme nach der Entlassung
- Sport als Teil der schulischen Einrichtung
- mehr Lehrkräfte und Schulkurse
- Bildung habe Vorrang vor Arbeit
- Schwerpunkt auf Bildungsberatung
- Jugendliche und Erwachsene werden gemeinsam unterrichtet
- Prozentanforderung für Bildungsangebote
- Einrichtung von Deutschkursen
- mehr Bildungsmöglichkeiten für die U-Haft

- Durchführung von Evaluationen
- Übergangmanagement, d.h. nicht nur Vorbereitung auf die Entlassung, sondern auch Gestaltung des Übergangs von der Haft in die Freiheit

Diese Änderungen sind im Verlauf des Jahres 2008 noch nicht oder nur teilweise verwirklicht worden. Des Weiteren betreffen diese Änderungen nicht alle 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug gleichermaßen.

Als gesetzliche Grundlage neben dem Jugendstrafvollzugsgesetz wurde von einigen ExpertInnen das Schulgesetz angegeben, und zwar i.d.R. die Schulpflicht betreffend. Des Weiteren wiesen etliche ExpertInnen auf bestimmte Prüfungsordnungen und Lehrpläne öffentlicher Schulen hin, die auch für den Unterricht in den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug Relevanz besitzen.

Von den untersuchten 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug können, so die ExpertInnen, weniger als eine Handvoll als Außenstellen des öffentlichen Schulsystems verstanden werden. Alle anderen gehören nicht zum öffentlichen Schulsystem und unterstehen damit nicht den Kultusministerien, sondern den Justizministerien. Die ExpertInnen wurden daher danach gefragt, welche Vor- und Nachteile es hat bzw. hätte zum öffentlichen Schulsystem zu gehören.

Vorteile

Ein Vorteil bestände, so ExpertIn 1, darin, dass sie eine *Schule mit Namen, Dienstsiegel usw.* (21) wären. Des Weiteren würden die schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten nicht der Anstaltsleitung unterstehen und damit *in vielen Entscheidungen [nicht, S.R.] vom Wohl des Anstaltsleiters* (21) abhängen. Die Zugehörigkeit zum öffentlichen Schulsystem würde weiter bedeuten, dass sie *Ferien hätten* (23).

Ein weiterer Vorteil bestände laut ExpertIn 3

[...] im Hauptschulbereich [...] und Qualibereich, das sie dann Jahresvorgangsnoten bekämen und so haben unsere Leute so bisschen Nachteil, weil sie nur diese eine Prüfungsnote haben und wenn sie dann daneben landen, haben sie Pech gehabt. Wobei das aber in der Regel nicht der Fall ist (199).

Außerdem, so ExpertIn 5, müssten die schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten im Falle einer Zugehörigkeit zum öffentlichen Schulsystem

dann [...] auch finanziell und materiell anders ausgestattet werden. [...] Dann bräuchten wir halt einen Physiksaal, dann bräuchten wir Chemiesaal, dann bräuchten wir Musikinstrumente, dann bräuchten wir einfach ganz andere Stellenzuweisungen. Wir bräuchten dann Fachlehrer, die wir nicht haben. Die Schule würde noch einen ganz anderen Stellenwert bekommen (154).

Hinzu käme, dass die Schüler, so ExpertIn 8, auch *die ganzen Abschlüsse machen könnten* (203), die es an öffentlichen Schulen gibt. *So in der inhaltlichen Arbeit von der Organisation her wäre es ein Riesenfortschritt. Wäre dann alles viel, viel einfacher* (ebd.). Es würde dazu beitragen, meint ExpertIn 9, *Vorurteile über Anstalten abzubauen* (111) und laut ExpertIn 10 zu *soviel Normalität wie möglich* führen (116). Für die Lehrkräfte selbst wäre, so ExpertIn 12, ein *Austausch mit Fachkollegen* (186) möglich, die dieselben Fächer unterrichten wie sie. Sie hätten zudem *gewachsene Klassen* und keine *zusammengewürfelten* (188). *Vielleicht wäre es dann leichter [...] Lehrer zu kriegen* (333), hofft ExpertIn 13. Aus all diesen Gründen wäre es von Vorteil, wenn die schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten zum öffentlichen Schulsystem gehören würden.

Nachteile

Es wurden aber auch Nachteile genannt. Mit den Kultusministerien als Träger der schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten wären sie, meint ExpertIn 3, *nicht mehr so frei* (192) und könnten demzufolge, so glaubt ExpertIn 1, ihre *Kurse nicht so fahren* (23), wie sie es jetzt tun. Denn die Lehrkräfte im Jugendstrafvollzug hätten, so ExpertIn 3, im Gegensatz zu Lehrkräften öffentlicher Schulen

diese ganzen bürokratischen Hürden nicht. Das geht alles relativ problemlos, wenn man die Mittel dafür irgendwo herkriegt. Sonst hätte man diese ewige Gängelei durch Kultusministerium, der Schulaufsichtsbehörde, die dann alles kontrollieren wollen (193).

Des Weiteren sind sie im Jugendstrafvollzug, so ExpertIn 6, *nicht an Rahmenpläne gebunden*, sondern können *relativ frei die Inhalte wählen*, die ihnen *wichtig erscheinen*, insbesondere *in Bezug auf die Prüfungsvorbereitungen* (60). Die Kurse würden sonst, gibt ExpertIn 16 zu bedenken, *viel zu lange dauern* (136).

Außerdem würde, so ExpertIn 20, die Zugehörigkeit zum öffentlichen Schulsystem

bedeuten, dass die einen zentralen Abschlusstermin haben, d. h. nur die Hälfte der Jugendlichen, wenn überhaupt, eine Handvoll Jugendliche käme überhaupt in den Genuss, den Schulabschluss hier machen zu können. Und die müssten mit anderen Schülern zum gleichen Zeitpunkt geprüft werden, d. h. wenn sie zum Termin sind oder irgendwas ist, dann ist die Prüfung gelaufen (182).

Dies und weiteres, so ExpertIn 5, *was vom Kultusministerium kommt [würde sich, S.R.] im Vollzug [...] gar nicht umsetzen lassen* (154). ExpertIn 2 gibt folgendes zu bedenken: *Wenn wir jetzt wirklich zum Schulsystem gehören würden, wäre ganz klar, wir sind eine Förderschule. Und denen [...] mangelts* (148). Ein weiterer Nachteil der Zugehörigkeit zum öffentlichen Schulsystem wäre, so ExpertIn 3, wenn sie

auch dieselben Dienstregelungen wie die Lehrer haben und das heißt also man würde seinen Unterricht halten und wieder gehen. [...] Das wär nicht gut [...]. Wenn man bloß den Unterricht halten und dann wieder gehen würde. Also es ist viel besser hier vor Ort zu sein den ganzen Tag und Ansprechpartner für die Leute zu sein (197).

Die Lehrkräfte haben laut ExpertIn 4 *so besseren Kontakt zu den Gefangenen [...] und zu den Mitarbeitern im Haus* (204). Ein weiterer Aspekt ist, meint ExpertIn 14, dass die Arbeit vor Ort erledigt werden kann und nicht zu Hause.

Ich hab mein eigenes Büro, ich geh hier Freitag wirklich weg und komm erst Montag früh wieder und hab [...] nicht eine Minute dran gedacht. Das habe ich in öffentlichen Schulen nicht. In öffentlichen Schulen, wenn man seinen Schreibtisch zu Hause hat und das Telefon, da ist man immer im Dienst, immer. Ich konnte das nicht so gut abschalten wie hier. Ich mache alles hier, Vorbereitung, Nachbereitung, alles. [...] Und wenn ich länger bleiben muss oder so dann krieg ich Überstunden. Aber in der öffentlichen Schule war dann schon, da gibt's keine Überstunden. Lässt sich nicht rechnen. Das geht nicht. Hier ist das so. Ich hab eine feste Arbeitszeit und was ich eben da schaffe, schaffe ich. Und wenn ich mehr machen muss, weil es ganz dringend ist noch ein Gutachten zum Gericht muss oder so, dann kann ich eine Stunde länger bleiben und dann weiß ich, die kann ich ein andermal abpausen (255ff.).

Hinzu kommt, dass die 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug im Gegensatz

zum öffentlichen Schulsystem laut ExpertIn 8 kleinere Klassen haben. *12, manchmal auch 13 oder 14. Aber in der Regel eben maximal 12, 10, 8. Draußen viel höher. Das wäre eher der Nachteil* (207). Des Weiteren wäre, so ExpertIn 11

Schule im Jugendvollzug auch organisatorisch so anzulegen wie in der Regelschule mit 12, 13 Wochen unterrichtsfreier Zeit im Jahr nicht sinnvoll, weil ja dann auf der inhaltlichen Ebene [...] nicht genügend vermittelt werden kann (134).

Aufgrund dieser Aspekte könnten die 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug nicht problemlos ins öffentliche Schulsystem integriert werden. Hierfür bedarf es besonderer Regelungen für den Jugendstrafvollzug. Die Notwendigkeit hierfür wird bis dato von den meisten ExpertInnen nicht gesehen.

4.3.2 Zweck

Der Zweck der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug wird maßgeblich durch die rechtlichen Vorgaben bestimmt, und zwar, so ExpertIn 15, *ist er [...] gesetzlich im neuen Jugendstrafvollzugsgesetz vorgeschrieben* (3). *Insofern ist schulische Förderung immer ein Beitrag im Hinblick auf die Zielsetzung, jemanden zu befähigen, ein Leben ohne Straftaten zu führen* (88ff.), meint ExpertIn 11. *M.a.W. unsere Insassen sollen [...] wieder ein Mitglied der Gesellschaft werden* (176), sagt ExpertIn 1 und *müssen [daher, S.R.] erstmal sozialisiert werden* (310ff.), gibt ExpertIn 13 zu bedenken. Um dieses Vollzugsziel erreichen zu können, sollen, so ExpertIn 8, durch *Erziehung und Bildung oder Bildung und Erziehung* (139) bestimmte Kompetenzen vermittelt bzw. entwickelt werden. Hierzu gehören neben Sachkompetenz laut ExpertIn 17 auch *soziale und personale Kompetenz* (23f.) bzw. Selbstkompetenz.

Sachkompetenz

- E5: *Die wichtigste Basis für einen Neustart ist erst einmal ein Schulabschluss, auf dem dann eine Ausbildung aufgebaut werden kann (28).*
- E9: *Allgemeinbildung [...] mitzugeben, die es ihnen ermöglicht dann draußen besser in ihrer Umwelt zurechtzukommen. [...] Deutsch und Mathe, Grundlagenbildung (11ff.).*
- E11: *Ohne schulische Kenntnisse ist es eigentlich nicht möglich oder sehr schwer möglich eine berufliche Qualifikation zu erwerben, die es einem möglich macht [...] ein Leben im ganz kleinbürgerlichen Sinne zu führen (88ff.).*
- E14: *Das Nachholen von Schulabschlüssen ist [...] ne Zukunftsperspektive oder auch Hoffnung auf eine Zukunftsperspektive (34ff.).*
- E15: *für alle beruflichen Zukunftsperspektiven [halten wir, S.R] einen Schulabschluss für notwendig und wenn nicht, dann [...] ein schulisches Fitmachen für zukünftige Tätigkeiten (3).*
- E17: *Also im Prinzip schlicht und einfach, dass die Gefangenen, wenn sie rauskommen tatsächlich mit Zertifikaten, die draußen anerkannt sind, [...] einen richtigen Einstieg finden können. Und das geht in der Tat besser über ein anerkanntes Zertifikat, sprich also über Zeugnisse, als wenn das so ja Maßnahmen sind, die ja in der Justiz ja irgendwie angeboten werden und keine öffentliche Anerkennung finden (135).*
- E18: *Also der Zweck des Unterrichts soll ja in erster Linie sein, die Gefangenen zu befähigen [...] auf der Grundlage dessen, was sie hier gelernt haben, etwas anderes zu machen. Ob das jetzt eine Berufsausbildung ist, die Schule weiter zu führen oder in irgendeiner beruflichen Tätigkeit, der sie dann nachgehen, eben das auch entsprechend anzuwenden und auch auszubauen (78).*
- E20: *Förderschulabschluss und Hauptschulabschluss. [...] Das sind die Basisqualifikationen, um überhaupt eine Berufsbildungsmaßnahme aufnehmen zu können (12f.).*
- E21: *Unterricht hat hier den Zweck, dass die Jugendlichen [...] zu einem Schulabschluss bzw. zu einer Erweiterung des Wissens kommen, was ja immer für einen Wiedereinstieg ins normale Leben draußen von großer Wichtigkeit ist (12).*

Ein Schwerpunkt der Bildungsangebote der schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten liegt laut den Aussagen dieser ExpertInnen auf dem Nachholen von Schulabschlüssen, um insbesondere die berufliche Integration als Teil der gesellschaftlichen Integration zu ermöglichen. Zugleich aber ist es notwendig, so einzelne ExpertInnen, den Unterricht nicht nur abschlussbezogen zu denken, da es junge Gefangene gibt, denen es bereits an der Grundbildung fehle.

Laut den Aussagen der ExpertInnen soll Unterricht auch auf das Verhalten der jungen Gefangenen einwirken. Zum einen wird eine Verhaltensänderung durch Bildung an sich angenommen und zum anderen braucht es gezielter Erziehung im Unterricht. Das Vorgehen hierbei wird in diesem Teil im Kapitel Unterrichtsorganisation verdeutlicht.

Sozialkompetenz

- E12: *Es ist so, dass auch die Art des kriminellen Verhaltens, die werden also verändert. Ich hab immer so, das kann ich aber auch nur intuitiv sagen, das Gefühl, dass eben diejenigen, die nicht so mit Bildung besattelt sind, dass die eben mehr Fäuste einsetzen, als die die intelligenter sind, wortgewandter sind und versuchen Konflikte auch so zu lösen. [...] Die einen schalten nicht erst das Gehirn ein. Die anderen, die hier bei uns oder mit höherer Bildung kommen, die sind eben, die denken erst nach bevor sie handeln. Und da ist eben weniger an Gewalttaten da (162).*
- E13: *Verhaltensänderung [...] nämlich wo (gemeint ist Schule, S. R.) man auch lernt, andere zu akzeptieren und tolerieren (310ff.).*
- E14: *Gibt eben Regeln, an die sich gehalten werden muss [...]. Ich würde sagen, es ist zum einen eine Fachbildung, Fachausbildung, aber auch ganz viel Erziehung. Würd sogar sagen 50:50. Weil wir hier ein Klientel haben, wo wir sehr stark erstmal überhaupt soziale Regeln vermitteln müssen. [...] Dass sie lernen, in der Gruppe zu sitzen, 10 Minuten oder 20 Minuten still zu sein, sich zu konzentrieren, an einem Arbeitsplatz zu arbeiten, überhaupt Materialien dabei zu haben, die Materialien nicht zu zerstören [...]. Materialien zu sortieren, strukturiert dabei zu sein, das ist eigentlich das, was wir, was unsere Hauptarbeit ist am Anfang [...] (34ff.).*
- E15: *[...] im Klassenverband finden viele soziale Prozesse statt, da findet neben dem eigentlichen Unterricht ständig soziales Lernen statt (3).*

In den nächsten Interviewabschnitten zeigt sich, dass die schulischen Misserfolge an den jungen Strafgefangenen nicht spurlos vorbeigegangen sind. Durch Unterricht sollen sie daher, so einige ExpertInnen, erst einmal wieder Vertrauen in ihre Fähigkeiten gewinnen sowie sich diese nutzbar machen und ausbauen. Im Falle erfolgreicher Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme merken sie dann sogar, so die ExpertInnen, dass sie etwas durchhalten und zu Ende bringen können. Dies wiederum könne sich positiv auf die Teilnahme an weiteren Bildungsmaßnahmen auswirken.

Selbstkompetenz

- E4: *Viele von den Leuten hier haben eben jahrelang nicht mehr gelernt oder haben schlechte Schulerfahrungen gemacht, schlechte Lernerfahrungen gemacht, und da ist es dann wichtig, dass sie überhaupt mal wieder ins Lernen reinkommen und vielleicht für sich entdecken, dass es gar nicht so schlimm ist mit dem Lernen und dass da mehr Kapazitäten eigentlich vorhanden sind, als bisher ausgeschöpft wurden (38).*
- E11: *Einmal, weil es ihm Selbstbewusstsein gibt, er weiß mehr, er kann sich auch auf einer anderen Ebene auseinandersetzen, sozusagen auch auf der sprachlichen Ebene kann er Konflikte bewältigen, und es gibt ihm eine Lebensperspektive – die schulische Bildung und die berufliche Bildung vielleicht sogar noch mehr, weil es ihn befähigt, auf legale Weise ein Einkommen zu erwirtschaften (88ff.).*
- E13: *Da ist dann halt für Leute erstmal auch zu begreifen, ja wenn ich will, kann ich ja was. Ich kann was zu Ende bringen, ich kann ja was, auch wenn es etwas niedrigschwelliges ist. Aber er hat zumindest erstmal gelernt, dass er durchhalten kann, dass er was zu Ende bringen kann und [...] erhält dadurch Motivation um was Höherwertiges anzufangen (243).*
- E14: *Auch Entwicklung von Selbstbewusstsein, wenn man den Abschluss hier schafft (34ff.).*
- E19: *Und dann haben sie hier gezeigt, [dass, S.R.] sie [das, S.R.] hier durchstehen, sie können geregelt einer Sache nachgehen und bleiben dann, denke ich, auch eher an so einer Ausbildung dran. Haben ja ihr Erfolgserlebnis mal gehabt, was sie vorher nicht hatten und es kann sich dann fortsetzen (186f.).*
- E20: *Ich habe Leute erlebt, die selbst hier in den neun Monaten in den Schulkursen noch den Zampano gemacht haben und am Ende, wenn sie endlich ihren Abschluss in den Händen hielten, so stolz und glücklich waren. Das erlebe ich seit über zwanzig Jahren mit ganz wenigen Ausnahmen, die da cool drauf reagiert haben, also alle waren hin und weg, dass sie was erreicht haben [...]. Ein Nebeneffekt ist natürlich, dass sich die Schüler, die ja durchweg misserfolgsorientiert sind, wenn sie hier die ersten positiven Rückmeldungen bekommen, die ersten guten Arbeiten geschrieben haben, positiv verändern. Sie verändern sich körperlich. Sie werden entspannter. Sie entwickeln wirklich Humor, können plötzlich auch mal über sich selber lachen. Also eine persönlichkeitsverändernde Wirkung, die mit der positiven Schulerfahrung einhergeht (12f.).*

Die männlichen deutschen Strafgefangenen äußerten sich auch dazu, ob ihnen ein Schulabschluss dabei helfen kann nicht mehr straffällig zu werden.

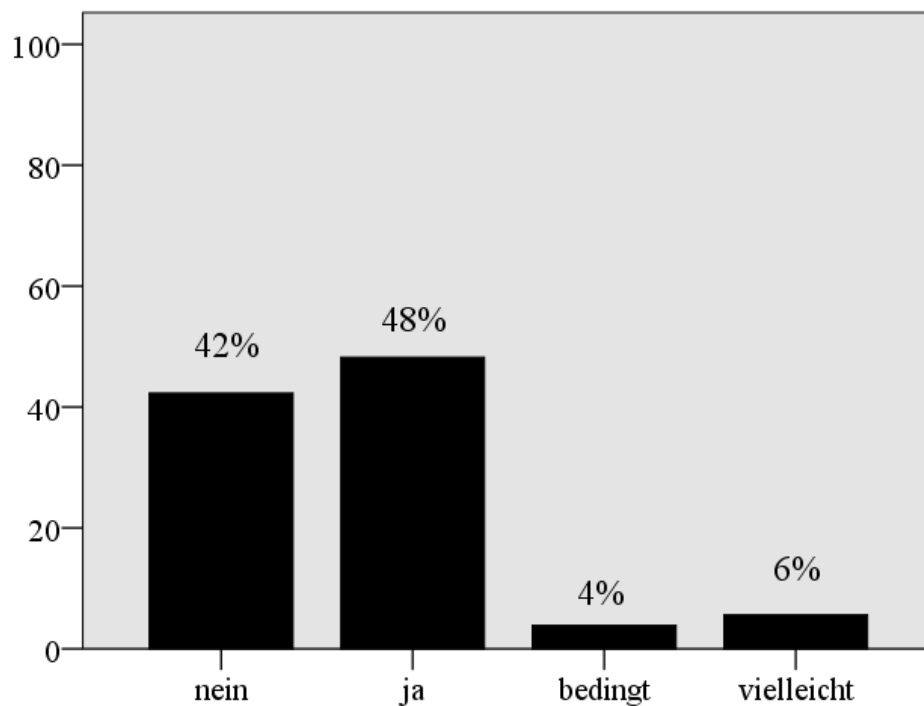


Abb. 11: Rückfallvermeidung

In Abbildung 11 ist zu sehen, dass von 1.816 männlichen deutschen Strafgefangenen knapp die Hälfte der Meinung ist, dass ihnen einen Schulabschluss dabei helfe nicht mehr straffällig zu werden, also rückfallvermeidend wirke.⁷³ Ebenso sieht es ExpertIn 6, wenn sie sagt: *Höhere Bildung, mehr Bildung, Qualifizierung, Ausbildung verhindert Rückfälligkeit. Das ist irgendwie eine Arbeitshypothese, die ich nach wie vor richtig findet* (84). Es gilt dabei allerdings zu beachten, so ExpertIn 10,

dass Schule alleine [...] nicht erfolgreich sein [kann, S.R.]. Es ist hier ein Produkt der unterschiedlichen Berufsgruppen, die hier arbeiten, Schule, Sozialarbeit, Psychologen, AVD usw. und ich denke, Schule spielt schon ne wichtige Rolle, aber Schule allein, das ist noch zu wenig (127ff.).

⁷³ Von 1812 der befragten Strafgefangenen glauben 64% das der Berufsabschluss rückfallvermeidend wirkt.

Dies glaubt auch ExpertIn 15, wenn sie sagt,

dass das Absolvieren einer Schulausbildung alleine noch keine Auskunft darüber gibt, ob jemand draußen klarkommt oder nicht. Weil das, was in den Vollzugsplänen aufgenommen wird, ist ja oft mehrgleisig. Da ist einmal die Bildungsschiene und einmal das, was sonst an Problemen aufgearbeitet werden muss, da reicht die Teilnahme an einer schulischen Maßnahme nicht aus (108).

Aber, so ExpertIn 20, wir können mit Sicherheit sagen, dass Leute, die Schulabschlüsse und beruflichen Abschluss plus ein vernünftiges Setting draußen und Integrationshilfen haben, dass die eine hohe Wahrscheinlichkeit haben nicht rückfällig zu werden [...] Klar ist, wie Kriminalität sich nicht monokausal darstellt, so ist das mit Integration auch (206).

Bislang ist laut der ExpertInnen der Beitrag schulischer Bildungsmaßnahmen im Jugendstrafvollzug zur Vermeidung von Rückfälligkeit noch nicht erforscht werden⁷⁴, denn entsprechende systematische Rückfalluntersuchungen, insbesondere neueren Datums, konnten die ExpertInnen nicht angeben bzw. waren solche zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeschlossen.

Wichtig wären solche Rückfalluntersuchungen in jedem Fall, erklärt ExpertIn 6, um

zu schauen, was machen wir methodisch. Wie erfolgreich sind wir mit diesen Aktivitäten, um da Rückschlüsse darauf zu ziehen, wo wir unter Umständen [...] auf dem falschen Weg sind oder die wir auch noch anders machen müssten (86).

In diesem Zusammenhang stehen dann auch Fremdevaluationen, die in wenigen geschlossenen Jugendstrafanstalten durchgeführt werden. Dabei geht es i.d.R. um Qualitätsmanagement (z.B. Dekra, LQS). Hingegen ist von Selbstevaluationen wesentlich häufiger die Rede und zwar in Form von Rückmeldungen der Abschlussergebnisse an die Anstaltsleitung und von Reflektionen des Unterrichts in Teambesprechungen mit daraus resultierenden Weiterentwicklungen des Angebots sowie auch von Unterrichtsbeobachtungen und kritischen Rückmeldungen durch Lehramtsstudierende im Praktikum.

⁷⁴ Dies läge u.a. am Datenschutz. Allerdings wird auf entsprechende Ergebnisse durch das Übergangsmanagement und die gesetzlich verankerte wissenschaftliche Begleitforschung gehofft.

Eine Fremdevaluation würde ExpertIn 19 als wichtig empfinden,

wenn das richtig gut ausgewertet wird, dass man dann eben auch weiß, wo liegt jetzt ein Schwerpunkt, wo muss man vielleicht doch ein bisschen gezielter arbeiten, weil irgendwo wird man ja auch ein bisschen betriebsblind an der Stelle. Und da wir, wie gesagt personal- und platzmäßig ja auch ein bisschen eingeengt sind, ist es, denk ich mal ganz gut, wenn von außen zum Beispiel so ein Ergebnis kommt, wie vier Schulkurse sind nicht so sinnvoll, sondern es da besser [ist, S.R.] lieber nur drei zu machen, aber dafür mehr vorbereitende Maßnahmen (190ff.).

Die Ergebnisse der Untersuchungen sollten ihnen allerdings auch mitgeteilt werden, was laut ExpertIn 19 nicht geschehe:

Also es gibt alle möglichen Fachschulen, Hochschulen, Universitäten, die Befragungen durchführen, aber die Ergebnisse, sicherlich auch im Ministerium wahrscheinlich irgendwo ankommen, aber als Ergebnis nicht bei uns – leider (190ff.).

Der Aufwand einer solchen Fremdevaluation sollte auch in angemessenem Verhältnis zum Erkenntnisgewinn stehen, also, so ExpertIn 3, das nicht zu viel *Arbeitszeit verloren geht, die man viel sinnvoller nutzen könnte (159ff.).*

4.3.3 Schulabschlussbezogene Bildungsangebote

Zu den Bildungsangeboten zählen abschlussbezogene und nicht abschlussbezogene Bildungsangebote sowie Bildungsangebote in der Freizeit. Mit den vorliegenden Daten können differenzierte Aussagen meist nur über abschlussbezogene, genauer über schulabschlussbezogene Bildungsangebote getroffen werden. Dabei wird auf Angebot und Nachfrage eingegangen. Hierfür wurde die gesamte Datengrundlage verwendet.

Nachfrage

Im Rahmen ihrer Antworten auf die Frage zum Zweck des Unterrichts in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten nannten die ExpertInnen einige Gründe, die es ihrer Meinung nach notwendig machen den jungen Strafgefangenen das Nachholen eines Schulabschlusses zu ermöglichen. Zur Sprache kamen:

1. bessere Zukunftsperspektiven
2. Stärkung des Selbstbewusstseins
3. größere Chancen auf einen Ausbildungsplatz

Die männlichen deutschen Strafgefangenen, die nicht gerade dabei sind einen Schulabschluss in der Jugendstrafanstalt nachholen, waren im Fragebogen danach befragt worden, ob sie überhaupt einen Schulabschluss nachholen würden. Auf diese Frage antworteten 1731 männliche deutsche Strafgefangene, wovon 75% gern einen Schulabschluss nachholen würden. Diesen männlichen deutschen Strafgefangenen und denen, die ihn bereits nachholen, wurde zudem die Frage gestellt, ob sie während der Haftzeit gern einen (weiteren) Schulabschluss nachholen würden. Die Frage beantworteten 1513 männliche deutsche Strafgefangene. So würden 90% der männlichen deutschen Strafgefangenen, die bereits einen Schulabschluss nachholen und überhaupt einen (weiteren) Schulabschluss erreichen wollen, in der geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalt einen Schulabschluss absolvieren, wenn sie noch vor ihrer Entlassung die Möglichkeit dazu bekämen und auch ihre Haftzeit dafür noch ausreichen würde.⁷⁵ Dass diese Antwort ernst genommen werden

⁷⁵ Von 1667 der männlichen deutschen Strafgefangenen wollen 82% überhaupt einen Berufsabschluss erreichen. Des Weiteren würden von 1656 der männlichen deutschen Strafgefangenen 89% einen Berufsabschluss in der Jugendstrafanstalt während ihrer Haftzeit und wenn die Möglichkeit dazu bestände erreichen wollen.

kann, meinten alle befragten ExpertInnen. Dabei sei jedoch zu beachten, so einige ExpertInnen, dass die jungen Strafgefangenen die Realisierbarkeit dieses Wunsches für sich nicht wirklich einschätzen können.

Auf die Frage, was ihnen ein Schulabschluss bringen würde, antworteten 1499 von 2047 männliche deutsche Strafgefangene. Sie nannten neben den von den ExpertInnen genannten Gründen, die für das Nachholen eines Schulabschlusses sprechen, primär noch folgende:

4. (höherer) Schulabschluss
5. größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt
6. Möglichkeit zum Studium
7. Möglichkeit zur Weiterbildung
8. Andere Gründe (z.B. frühere Entlassung)

In Abbildung 12 ist zu sehen, dass von den männlichen deutschen Strafgefangenen am häufigsten die größeren Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt als Gründe für das Nachholen eines Schulabschlusses genannt wurden.⁷⁶

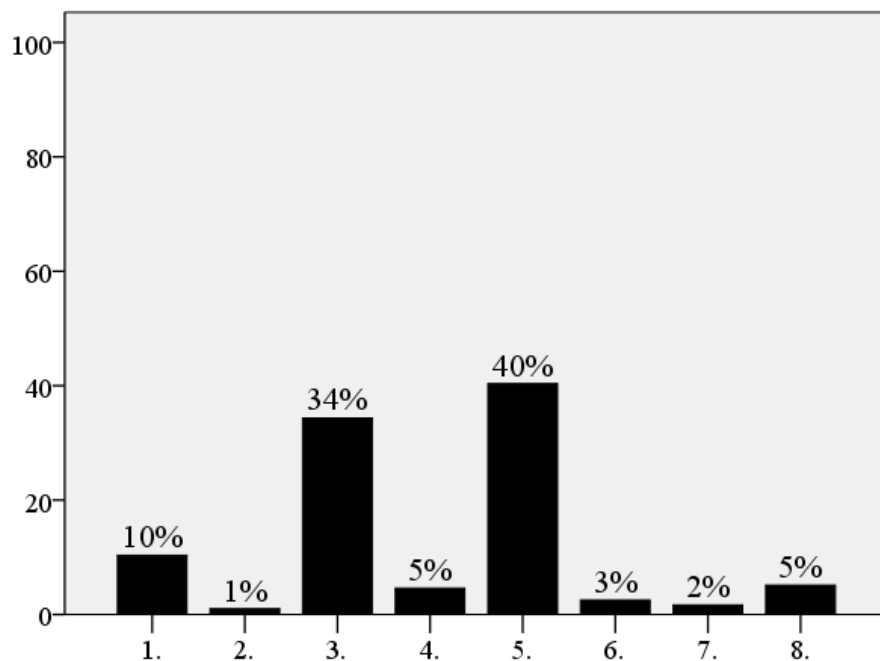


Abb. 12: Gründe

⁷⁶ Als Gründe einen Berufsabschluss anzustreben nannten 1617 der männlichen deutschen Strafgefangenen bessere Zukunftsperspektiven (7%), Stärkung des Selbstbewusstseins (4%), größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (52%), Möglichkeit zur Weiterbildung (4%), Einkommen (11%), Sicherheit (7%) und andere Gründe (15%). Ebenso wie beim Schulabschluss wurden damit die größeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt am häufigsten genannt.

Des Weiteren sind die männlichen deutschen Strafgefangenen danach befragt worden, ob sie in der Vergangenheit gern einen (weiteren) Schulabschluss gemacht hätten, wenn ihre Haftzeit dafür ausreichend gewesen wäre. Von 1989 männlichen deutschen Strafgefangenen, die auf diese Frage geantwortet haben, gaben 222 (11%) an, dass sie zum Befragungszeitpunkt gerade einen Schulabschluss machen. Unter Einbeziehung derjenigen, die auf die oben genannte Frage mit ja geantwortet haben, also 1106 (56%), hätten 67% bzw. zwei Drittel der männlichen deutschen Strafgefangenen gern während ihrer Haftzeit einen (weiteren) Schulabschluss gemacht, wenn ihre Haftzeit dafür ausgereicht hätte. Abbildung 13 verdeutlicht dieses Ergebnis.⁷⁷

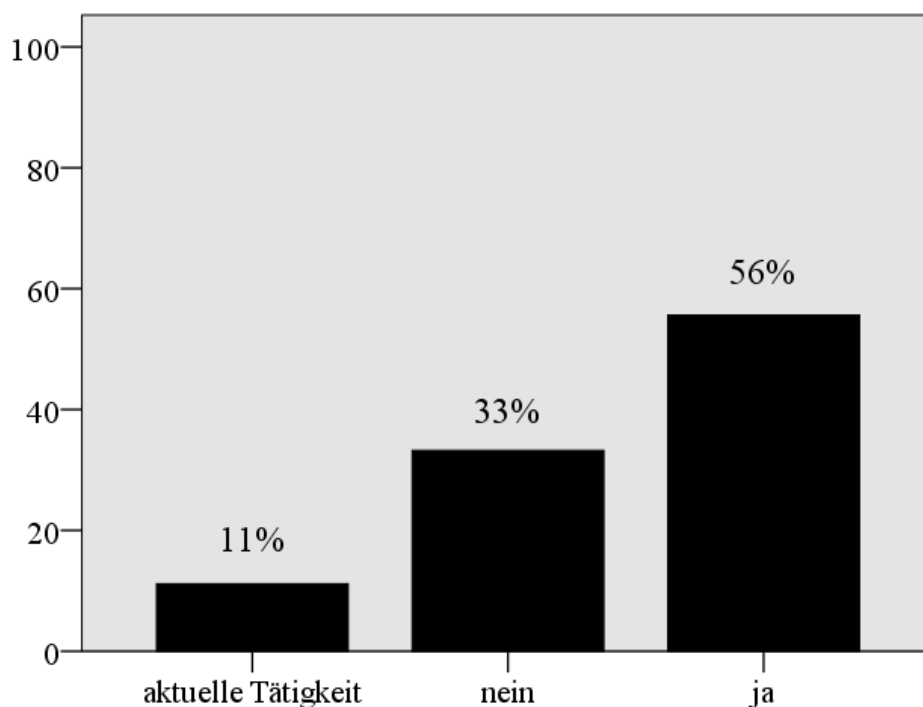


Abb. 13: Nachfrage in der Vergangenheit

Davon haben sich 39% von 1758 auch um die Teilnahme an einem Schulabschlusskurs bemüht. In der Tabelle 24 zeigt sich, welchen Schulabschluss die 1933 männlichen deutschen Strafgefangenen haben, die sowohl die Frage zum Schulabschluss als auch zur Nachfrage beantwortet haben.

⁷⁷ Von 2006 der männlichen deutschen Strafgefangenen hätten gern 77% während ihrer Haftzeit einen Berufsabschluss angestrebt, wenn ihre Haftzeit dafür ausgereicht hätte. Um die Teilnahme haben sich 42% von 1680 bemüht.

		Schulabschluss					Gesamt
		KA	LHA	HSA	RSA	A	
Nachfrage	Aktuelle Tätigkeit	80%	1%	16%	3%	0%	221
	nein	31%	4%	50%	13%	2%	632
	ja	51%	3%	40%	6%	0%	1080
Gesamt							1933

Tab. 24: Nachfrage in Abhängigkeit vom Schulabschluss

Laut Tabelle 24 ist davon auszugehen, dass mit 80% der Großteil derjenigen, die gerade eine schulabschlussbezogene Maßnahme besucht, aktuell einen Hauptschulabschluss nachholt. Des Weiteren würden 54% gern einen Hauptschulabschluss, 40% einen Realschulabschluss und 6% das Abitur während ihrer Haftzeit erreichen.⁷⁸

Die männlichen deutschen Strafgefangenen, die zum Befragungszeitpunkt gerade einen Schulabschluss in der geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalt nachholen, wurden auch danach befragt, wie gern sie ihrer aktuellen Tätigkeit nachgehen. Auf diese Frage antworteten 214 Befragungsteilnehmer. Mit 94% gab der Großteil von ihnen an, die schulabschlussbezogenen Bildungsangebote in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten gern bis sehr gern zu besuchen (siehe Abbildung 14).⁷⁹

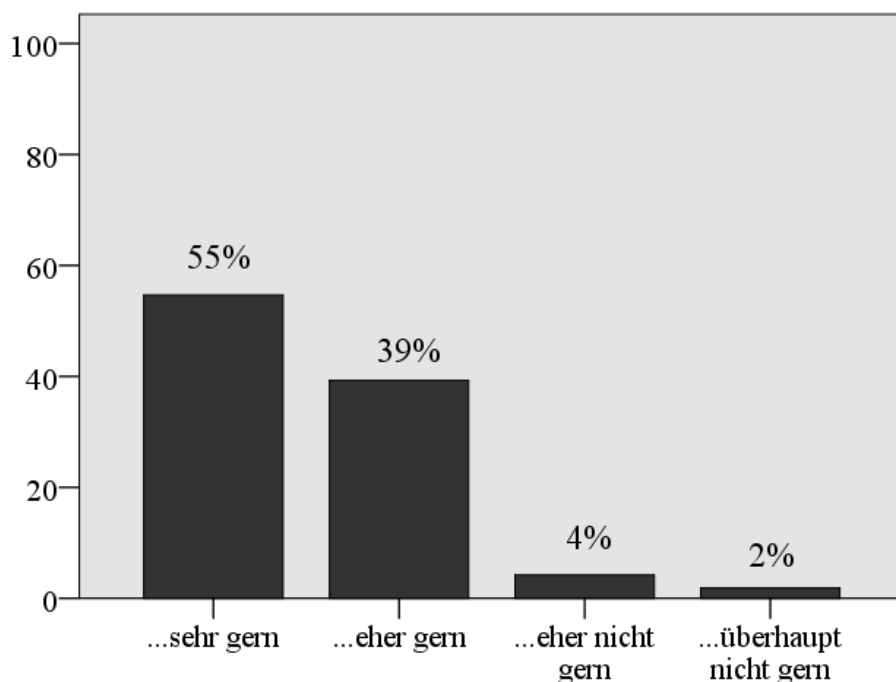


Abb. 14: Bewertung der Schulabschlusskurse

⁷⁸ Angenommen wird, dass von den männlichen deutschen Strafgefangenen zuerst der jeweils nächsthöhere Schulabschluss angestrebt wird, d.h. jene ohne Schulabschluss und mit Förderschulabschluss streben den Hauptschulabschluss an usw.

⁷⁹ Von 294 männlichen deutschen Strafgefangenen, die zum Befragungszeitpunkt gerade einen Berufsabschluss anstrebten gaben 93% an, dass sie diese Tätigkeit gern bis sehr gern machen.

Die männlichen deutschen Strafgefangenen wurden außerdem danach befragt, ob sie ihren bereits erreichten Schulabschluss in einer geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalt nachgeholt haben. Von 1033 männlichen deutschen Strafgefangenen, die diese Frage beantworteten, gaben, wie aus Tabelle 25 ableitbar ist, 20% an, dass sie ihren Schulabschluss in einer geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalt erreicht hätten.

		Schulabschluss				Gesamt
		LHA	HSA	RSA	A	
JSA-Schulabschluss	nein	6%	76%	16%	2%	826
	ja	4%	84%	12%	0%	207
Gesamt						1033

Tabelle 25: JSA-Schulabschluss

Die Tabelle 25 verdeutlicht zudem, dass der Großteil der männlichen deutschen Strafgefangenen mit Schulabschluss in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten einen Hauptschulabschluss nachgeholt hat.⁸⁰

Angebot

Von Interesse ist nun, welche Bildungsgänge in den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug im Jahr 2008 überhaupt angeboten wurden und damit von den 222 deutschen Befragten während der Befragung besucht wurden.

In den Tabellen 26 und 27 werden die Bildungsangebote zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses und eines Realschulabschlusses unter den Kategorien Bezeichnung⁸¹, zeitlicher Angebotsumfang⁸², Teilnahmevoraussetzungen⁸³ und Klassenfrequenz differenziert nach geschlossener Jugendstrafvollzugsanstalt bzw. Teilanstalt (Haftplätze i.d.R. ohne U-Haft und durchschnittliche Haftzeit zum Befragungszeitpunkt in Monaten (z.B. 300;

⁸⁰ Von 137 der befragten Strafgefangenen, die einen Berufsabschluss haben, haben ihn 24% in einer Jugendstrafanstalt erreicht.

⁸¹ Die Tabelleninhalte wurden bis auf die Abkürzungen der Monatsnamen wortgetreu den Fragebögen für die ExpertInnen und teilweise den Interviews mit den ExpertInnen entnommen.

⁸² Der Unterricht beginnt in den Schulen in den geschlossenen Jugendstrafanstalten i.d.R. zwischen 7 Uhr und 9 Uhr und endet zwischen 14 Uhr und 16 Uhr. In einigen geschlossenen Jugendstrafanstalten findet am Freitag Nachmittag kein Unterricht statt.

⁸³ Die Haftzeit werde, aufgrund der Möglichkeit nach der Entlassung den Schulabschluss in der Jugendstrafanstalt zu beenden, oftmals nicht so eng gesehen, wie es in den Tabellen den Anschein hat. Bei den Tests handele es sich i.d.R. um selbstentwickelte Tests. Das Verhalten spiele zumeist keine, zumindest keine primäre Rolle.

12)) dargestellt. Die Angaben für das Jahr 2008 stammen im Wesentlichen aus der schriftlichen Befragung der Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug und wurden durch die mündliche Befragung der Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug ergänzt.

Zuvor jedoch soll noch etwas zum Erwerb des Schulabschlusses gesagt werden: Die jungen Strafgefangenen werden v.a. in den prüfungsrelevanten Fächern unterrichtet. Zur Vorbereitung auf die Prüfungen erhalten die Schüler in den meisten der 22 geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten Nachhilfe durch die Lehrkräfte und/oder durch Ehrenamtliche und Honorarkräfte, die teilweise durch gemeinnützige Vereine bezahlt werden. Die Prüfungen (z.B. Nichtschülerprüfung bzw. Schulfremdenprüfung) werden durch die Lehrkräfte im Vollzug und/oder durch externe Lehrkräfte abgenommen. Im Zeugnis ist nicht erkennbar, dass der Schulabschluss im Jugendstrafvollzug erworben wurde, weil es i.d.R. extern (z.B. Staatliches Schulamt, Kooperationsschulen) ausgestellt wird. Zur Zeugnisübergabe werden von ExpertIn 12 auch Angehörige der Gefangenen eingeladen. Die Aushängung der Zeugnisse ist dann *richtig feierlich, da kommt also der Schulrat und dann kommen Eltern, Freundin. [...] Die Schüler haben dann eine stolz geschwellte Brust* (35ff.).

JSA	Bezeichnung	zeitlicher Angebotsumfang	Teilnahmevoraussetzungen	Klassen- frequenz
Adelsheim (390; 11)	Hauptschulkurs 1-3	Beginn: Jul./Dez. Dauer: 6 Monate 3x pro Jahr	Kenntnisstand in Mathematik und Deutsch des 6. Schuljahres (Schultest)	13
Berlin (534; 12-18)	Hauptschulkurs A	Beginn: Jun. Dauer: 12 Monate	hinreichender Schulleistungstest, Motivation, Haftzeit mind. 12 Monate	12
	Hauptschulkurs B	Beginn: Nov. Dauer: 12 Monate		12
Bremen (60; 13)	Hauptschulkurs H10	Dauer: 12 Monate	Leistungsstand 8./9. Klasse Hauptschule, insbesondere ausreichende Deutsch- und Mathematikkenntnisse, Höchstalter 35 Jahre, ausreichende Haftdauer, Englischkenntnisse erwünscht	12
Ebrach (344; 21)	Kurs zum nachträglichen Erwerb des erfolgreichen HSA	Beginn: Jan. Dauer: 6 Monate	Aufnahmetest, ausreichend Haftzeit	10
	Kurs zum nachträglichen Erwerb des qualifizierenden HSA	Beginn: Sept. Dauer: 9 Monate		13
Hahnöfersand (112; 11,5)	BVS Garten- und Landschaftsbau	Beginn: rollierend	muss von den Deutschkenntnissen her dem Unterricht folgen können und die Anweisungen der Anleiter im Betrieb folgen können	6
	BVS Tischlerei	Dauer: 12 Monate		6
Hameln (733; 19)	HSK I	Dauer: 6 Monate	Test	15
	HSK II	Dauer: 12 Monate		12
	MPS	Dauer: 8 Monate		13
Heinsberg (250; 12)	Berufsorientierungsjahr BOJ Textiltechnik Farbtechnik	Beginn: Febr./Aug: Dauer: 12 Monate 2x pro Jahr	möglichst 8. Klasse Hauptschule, 1 Jahr Haftzeit	10
Ichtershausen (183; 18,3)	Hauptschulkurs	Beginn: Sept. Dauer: 1 Schuljahr	ausreichende Haftzeit, Test	8
	BVJ	Beginn: quartalsweise Dauer: 4 Module à 3 Monate		24
Iserlohn (205; 16)	HS 9 – Berufsorientierungsjahr (B-Typ)	Beginn: Febr./Ju. Dauer: 12 Monate	zumindest Vollzeitschulpflicht	12
	HS 10 – Berufsgrundschuljahr, Fachklassen der Berufsausbildung		Klasse 9	12
Laufen-Lebenau (189; 8)	Pflichtschulgruppe	Beginn: Sept. Dauer: 10 Monate	Vollzeitschulpflicht, ausreichend Haftzeit	9
	„Hauptschule“	Beginn: Mai/Dez. Dauer: 6 Monate 2x pro Jahr	nicht mehr schulpflichtig und Zulassungstest, ausreichend Haftzeit	12
	Quali-Kurs	Beginn: Jan. Dauer: 7 Monate	erfolgreicher Hauptschulabschluss, ausreichend Haftzeit	8

Tab. 26.1: Bildungsmaßnahmen zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses (HSA)

JSA	Bezeichnung	zeitlicher Angebotsumfang	Teilnahmevoraussetzungen	Klassenfrequenz
Neuburg-Herrenwörth (193; 8)	Vorbereitungskurs zum erfolgreichen HSA	Beginn: Sept. Dauer: 5 Monate	Eignungstest (Deutsch, Mathematik), ausreichend Haftzeit	10
	Vorbereitungskurs zum qualifizierenden HSA	Beginn: Febr. Dauer: 5-6 Monate		10
Neumünster (116; 18)		Beginn: quartalsweise 4x pro Jahr	informeller Test	
	HS-Kurs	Dauer: 9 Monate		10-12
	BVB	Dauer: 10-12 Monate		10-12
Neustrelitz (250; 24)	Berufsreife mit Leistungsfeststellung nach der Volkshochschulabschlußverordnung vom 06.06.2005	Beginn: Sept. Dauer: 12 Monate 2x pro Jahr	bestandene Aufnahmetests, 8. Klasse	12
Ottweiler (97; 29)	Hauptschulabschlusskurs	Beginn: Schuljahresbeginn Dauer: 1 Schuljahr	Ergebnis der Kompetenzfeststellung u. ausreichend Haftzeit (nicht zwingend), gute schulische Voraussetzungen in allen prüfungsrelevanten Fächern	10
	BVJ-Produktionsschule			8
Pforzheim (133; KA)	Hauptschulkurs	Beginn: Sept. Dauer: 6 Monate	Einweisung mit bestandenem Test aus der JVA Adelsheim	14
Regis-Breitingen (356; 22)	Hauptschulkurs 1-3	Beginn: Aug. Dauer: 10 Monate 3x pro Jahr	8 Jahre Schulbesuch, Eignungstest	15
Rockenberg (171; ca. 27)	Hauptschulabschlusskurs	Dauer: 9-10 Monate	Eignung festgestellt durch Exploration im Zugang, Lernstandserhebung in der Schule und ggf. erfolgreiche Teilnahme am Aufbaukurs II, ausreichend Haftzeit	12
Schleswig (61; 16)	Zusatzunterricht BVB	Beginn: laufend Dauer: 10-12 Monate, 2x pro Jahr	informeller Test	14
Siegburg (544; 12,8)	HS 1	Beginn: Jan. Dauer: 10 Monate	Vormeldung beim Zugang und Prüfung der schulischen Kenntnisse durch Klassenlehrer	16
	HS 2	Beginn: Sept. Dauer: 10 Monate		15
Wiesbaden (280; KA)	Vorbereitungskurs auf den externen HSA	Beginn: Jan. Dauer: 7-8 Monate	Eignungsprüfung durch Schultest, ausreichend Haftzeit	12
Wriezen (195; KA)	Sekundarstufe I Klasse 10	Beginn: Schuljahresanfang Dauer: 1 Schuljahr	erfolgreicher Abschluss Kl. 9, schulpflichtig	10
	Förderschule Klasse 10	Beginn: Schuljahresanfang	erfolgreicher Abschluss Kl. 9 Allg. Förderschule u. verstärkte Förderung ab Kl. 9, schulpflichtig	10

Tab. 26.2: Bildungsmaßnahmen zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses (HSA)

Bis auf Herford (305; 29), wo der Hauptschulabschluss nur über den Berufsabschluss erworben werden kann, gibt es in allen 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug eigenständige Kurse zum Erwerb des Hauptschulabschlusses (siehe Tabelle 26). Die Bezeichnung, die Anzahl und die Dauer der Kurse sowie die Klassenfrequenz und Teilnahmevoraussetzungen sind in den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug unterschiedlich.

Zum Erwerb des Hauptschulabschlusses im Rahmen des BVJ sagt ExpertIn 9, dass *das ja eine abgespeckte Form vom normalen Hauptschulabschluss ist, weil dort ja nur Deutsch, Mathe und Englisch als Prüfung angeboten werden* (49).

Diese abgespeckte Form des Hauptschulabschlusses sieht ExpertIn 1 als problematisch an:

Das BVJ ist erfunden worden, damit man Schulabbrechern einen hauptschulähnlichen Abschluss vermitteln kann, der eigentlich mit normalen Abschlüssen überhaupt nichts zu tun hat. Also im Prinzip ein Sonderschulhauptschulabschluss. [...] Von der Qualität ist der Abschluss als gering einzustufen, was die Arbeitgeber draußen ja auch wissen. Und die Aufgaben sind ja sowas von leicht im BVJ, das ist ja überhaupt nicht vergleichbar mit dem normalen Schulabschluss (146ff.).

Ein weiteres Problem bzgl. des BVJ spricht ExpertIn 11 an:

Unsere Jugendlichen, die haben noch ein sehr starkes Zuwendungsbedürfnis und die sind auch sehr stark auf Personen fixiert. Und wir haben durchaus Jugendliche, die kommen mit so einem Wechsel nicht gut klar. [...] Wir haben ja auch in vielen Gruppen jetzt schon kein durchgängiges Klassenlehrerprinzip mehr. Wenn man als Lehrer in eine Gruppe kommt, als Lehrer, der dort nur zweimal in der Woche ist, wird man von den Jugendlichen anders wahrgenommen. Die haben schon Probleme mit den Namen und sind auch sehr fixiert auf die Person, mit der sie die meiste Zeit verbringen (217ff.).

Es ist häufig möglich beim Erwerb des Hauptschulabschlusses eine Fremdsprachprüfung abzulegen. In Bremen ist nicht nur eine Englischprüfung möglich. Dort wurden nach Auskunft des Bremer Experten schon die Sprachen Türkisch, Russisch und Polnisch geprüft.

Des Weiteren können Hauptschulabschlüsse i.d.R. durch den Berufsabschluss (z.B. Neustrelitz, Neumünster, Ichttershausen) und teilweise durch den externen Schulbesuch bei Freigang (z. B. Berlin) erreicht werden. Beim Nachholen des Hauptschulabschlusses durch externen Schulbesuch sei die Entfernung bis zur jeweiligen Schule zu beachten.

JSA	Bezeichnung	zeitlicher An- gebotsumfang	Teilnahme- voraussetzungen	Klassen- frequenz
Adelsheim (390; 11)	Realschulkurs	Beginn: Sept. Dauer: 10 M.	HSA mit Englisch in M-D-E möglichst 2,5	13
Hameln (733; 19)	RSK	Dauer: 11 M.	Test	14
Iserlohn (205; 16)	FOR- Berufs- grundschuljahr, Fachklassen der Berufsausbildung	Dauer: 12 M.	Besuch der Vorklasse zum Be- rufsgrundschuljahr oder 9. Klas- se Hauptschule	12
Regis- Breitingen (356; 22)	Realschulkurs	Beginn: Aug. Dauer: 10 M.	Hauptschulabschluss	15
Wiesbaden (280; KA)	Vorbereitungskurs auf den externen RSA	Beginn: Jan. Dauer: 10-11 M.	Hauptschulabschluss, Eignungs- test, ausreichende Englisch- kenntnisse, ausreichende Haftzeit	10
Wriezen (195; KA)	Sekundarstufe I Klasse 10	Beginn: Schul- jahresanfang Dauer: 1 Sj.	erfolgreicher Abschluss Kl. 9, schulpflichtig	10

Tab. 27: Bildungsmaßnahmen zum Nachholen eines Realschulabschlusses (RSA)

Bis auf die Anzahl der Kurse unterscheiden sich die Bildungsangebote zum Nachholen eines Realschulabschlusses (siehe Tabelle 27) hinsichtlich der anderen Kategorien. Die Realschulabschlüsse können i.d.R. auch über eine Berufsausbildung und (Fern-)Lehrgänge angestrebt werden. Beim Erwerb des Hauptschulabschlusses und Realschulabschlusses mit dem Berufsabschluss gilt es, so einige ExpertInnen, zu beachten, dass die Haftzeiten der jungen Strafgefangenen meist zu kurz sind, um eine Berufsausbildung in dieser abschließen zu können. Bei den meisten reicht die Haftzeit lediglich bis zur Zwischenprüfung, jedoch ist, so ExpertIn 16, *mit der Zwischenprüfung [...] gar nichts erreicht, keine, weder berufliche noch ein schulischer Abschluss. Es ist Voraussetzung für die Teilnahme an der weiteren Ausbildung und Voraussetzung für die Teilnahme an der Gesellenprüfung* (17ff.). Allerdings gibt es, so ExpertIn 19, durch die Jugendstrafvollzugsgesetze für die jungen Strafgefangenen die Möglichkeit nach der Entlassung die Ausbildung fortzusetzen. Dafür müsste laut ExpertIn 19 folgendes bedacht werden:

Also es ist so, wir haben zwei oder drei drin. Da endet die Haftzeit einen Monat bevor die Schule zu Ende ist und wir hatten uns von denen, die es betrifft erst mal ein Schriftstück geben lassen. Wir fragen, [...] wie sie sich die Zeit danach vorstellen? [...] Und sie hatten dann alle [...] schon realistische Vorstellungen, also eine Möglichkeit wäre, zu beantragen, [...] im offenen Vollzug untergebracht zu werden. Setzt natürlich Haftplätze voraus und eine weitere Alternative wäre dann in Zusammenarbeit mit der Jugendgerichtshilfe, war dann mal so ein Gedankengang, zu schauen, kriegt man die irgendwo in einem Betreuten Wohnen hier oder wohnungsmäßig irgendwo an der Stelle unter für diesen kurzen Zeitraum. Also, ich denke wir sind da gespannt, was da draus wird. Ob sie denn überhaupt wieder kommen, um das zu Ende zu machen oder ob sie dann einfach mal, ich bin jetzt entlassen, in diesen alten Rhythmus wieder zu fallen (172ff.).

Für den Erwerb des Abiturs bietet keine der geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten Kurse an. Allerdings wird ebenso wie beim Realschulabschluss als Möglichkeit der Fernunterrichts genannt. Dabei ist, so einige ExpertInnen, folgendes zu beachten:

- Finanzierung (i.d.R. bezahlen es die Eltern)
- Nachfrage (i.d.R. Abitur: 1 Gefangener pro Jahr)
- Haftzeit (i.d.R. Abitur: zu kurz)
- Beschäftigungszeit (i.d.R. in der freien Zeit)
- Onlinezugang (i.d.R. nicht vorhanden)
- Unterstützung (i.d.R. eigenverantwortliches Arbeiten)

Als weitere Möglichkeit zum Abiturwerb beschreibt ExpertIn 1 die Schulfremdenprüfung:

Aber ich hatte vor ein paar Jahren auch einen Schüler gehabt, der die Klasse 13/1 beendet hatte und der hat bei uns dann das [...] Abitur für Schulfremde gemacht, mit 9 mündlichen Fächern, das Abitur war dann richtig schwer im Vergleich zu den anderen Bundesländern. [...] Also er war eine Ausnahme. Ich stellte den Kontakt zu seiner Schule her, die ihm auch Material geschickt haben. In dieser Form kann das laufen, wenn der Schüler schon ziemlich weit ist. Ich kann nicht bei mir den Unterrichtsstoff anbieten von Klasse 11, Klasse 12 und Klasse 13, das geht nicht, also das ist schlichtweg unmöglich, also da müsste ich ein Genie sein. Die alte Schule schickt auch Klassenarbeiten herein, wir schicken sie wieder zur Korrektur raus und dann macht er in der Schule, die ihn betreut hat, das Abitur nach (117ff.).

Außerdem wurde die Verlegung in den Erwachsenenvollzug als Möglichkeit genannt einen Schulabschluss im geschlossenen Strafvollzug während der Haftzeit zu erlangen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für den Erwerb der Mindestanforderung Realschulabschluss nicht ausreichend Bildungsangebote zur Verfügung stehen. In dieser Hinsicht kann auch die dritte Hypothese bestätigt werden.

4.3.4 Personelle Ausstattung

Die personelle Ausstattung wurde in den ExpertInneninterviews erfragt. In den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug sind sowohl hauptamtlich angestellte Lehrkräfte als auch nebenamtlich beschäftigte Lehrkräfte, u.a. Honorarkräfte bzw. externe Lehrkräfte tätig. Die 21 ExpertInnen wurden nur nach der Qualifikation der hauptamtlich tätigen Justizvollzugslehrkräfte befragt. Die Abschlüsse der hauptamtlich beschäftigten Lehrkräfte reichen vom Grundschullehramt über das Haupt-, Real- und Gymnasialschullehramt bis zum Berufsschullehramt und in den neuen Bundesländern gab es zum Untersuchungszeitpunkt zudem noch Diplomelehrkräfte, die ihr Studium vor der Wiedervereinigung in der DDR abgeschlossen haben. Das Lehramt an Förderschulen haben die wenigsten Lehrkräfte studiert.

Im Gespräch über die fehlende sonderpädagogische Qualifikation der meisten Lehrkräfte, wies die Hälfte der ExpertInnen darauf hin, dass sie gern mehr Förderschullehrkräfte hätten. Den Hauptgrund hierfür nannte ExpertIn 6, in dem sie sagte, dass *unsere Schüler [...] schon sonderpädagogischen Förderbedarf haben im Bereich der Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik* (E6: 30). Eine Ausbildung in der sonderpädagogischen Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen wäre jedoch notwendiger als in der Pädagogik bei Lernbehinderungen, so ExpertIn 7, da

die meisten Förderschüler [...] nicht lernbehindert [sind, S.R.], sondern [...] aus dem Bereich [kommen, S.R.], dass die sozial benachteiligt waren, dass die nicht gefördert sind, dass sie sehr verhaltensauffällig gewesen sind. Schulschwänzerei und wenn man dann zweimal sitzen bleibt und beim dritten Mal nochmal die Klasse wiederholen müsste, geht das nicht. Dann muss ich einen Schultyp tiefer. Auch so kriegen wir dann Jugendliche, die ab Klasse sechs oder sieben zum Beispiel dann erst auf die Förderschule gekommen sind. Also keine echten Förderschüler eigentlich (69).

Durch eine Qualifikation im Fach Pädagogik bei Verhaltensstörungen könnten die Lehrkräfte, so ExpertIn 9, dann auch besser *erkennen, warum verhält der sich so* (61). Die verlangten Förderschullehrkräfte müssten, so ExpertIn 3, aufgrund der Altersstruktur in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten *allerdings für Erwachsene irgendwie mehr* (44) geschult sein. Das Problem ist nur, so ExpertIn 1, *wir bekommen keinen einzigen Sonderschullehrer mehr, die sind alle schon vorher vergeben* (88ff.).

Etwa die Hälfte der ExpertInnen halten auch (sonder-)pädagogische Weiterbildungen für notwendig, zumindest aber, so ExpertIn 3, eine Vorbereitung auf die Arbeit im Vollzug.

Ja, also man kommt als Lehrer da [in den Vollzug, S.R.] rein, egal wo man herkommt, Gymnasiallehrer oder Hauptschullehrer - Hauptschullehrer sind eh noch ein bissl näher dran, bist ja Lehrer, dann mach mal. Jeder Bedienstete hat eine qualifizierte Ausbildung, jeder Uniformierter hat hier, jeder [...] Bedienstete im Jugendvollzug hat Sonderausbildung für den Jugendvollzug, bloß der Lehrer kanns. Und das passt nicht. So diese ganze Pädagogik-Psychologie-Ausbildung zum Beispiel, die hatten wir ja im Studium auch kaum, also zumindest als Gymnasiallehrer nicht (46, 48).

Dass, wie ExpertIn 9 meint, *der pädagogische Anteil viel zu klein sei* (35) in der Lehrerausbildung behauptet auch ExpertIn 20.

Es ist sicher grundsätzlich ein Problem, dass ja beispielsweise Gymnasiallehrer nicht unbedingt pädagogisch ausgebildet sind. [...] Aus einigen Bundesländern weiß ich, dass nicht mal im Grundstudium Pädagogik angeboten wird. [...] Also hier weiß ich, die an der Uni Gymnasiallehrer, also Sek. II, studiert haben, die wussten gerade mal, dass Pädagogik existiert. Das kann schwierig sein (147, 149).

Neben allgemeinem pädagogischem Wissen fehlt es, so ExpertIn 5, insbesondere an speziellem pädagogischem Wissen, gerade für den Umgang mit Verhaltensstörungen und sozial-emotionalen Schwierigkeiten.

Ich habe während meiner Lehrerausbildung nirgendwo gelernt, wie man mit verhaltensauffälligen Schülern umzugehen hat. Das kommt nicht oder nur ganz punktuell in der Lehrerausbildung vor. Jetzt hab ich Lehramt für Grund- und Hauptschule studiert. Wenn man die Lehrer hört, die fürs höhere Lehrfach studiert haben, bei denen besteht dieses Angebot noch viel weniger. [...] Man wird zum reinen Stoffvermittler ausgebildet. Das ist doch ein völlig falscher Ansatz. Also, zumindest im Grund- und Hauptschulbereich oder Sonderschulbereich, das sind in erster Linie Pädagogen, die eigentlich dafür da wären, die Defizite, die von zu Hause mitkommen, aufzuarbeiten. Das Bissel, was da an Wissen vermittelt wird, das muss ich nicht extra studieren. Das muss eigentlich jeder, der Abitur gemacht hat sowieso irgendwie schon mitbekommen haben. Natürlich braucht man gewisse didaktische Kenntnisse. Man muss wissen, wie man den Stoff vermittelt. [...] Die praktisch mangelhaft ausgebildeten Lehrer werden dann mit diesem desolaten Arbeitsfeld konfrontiert. Da kann nix dabei rauskommen. Dass trotzdem noch vieles besser noch funktioniert, als es eigentlich zu erwarten wäre, das liegt höchstens daran, weil's doch immer wieder Lehrer gibt, die ja so was wie einen pädagogischen Eros haben oder sich berufen fühlen oder ja einfach ein soziales Helfersyndrom haben und sich da langsam immer mehr Erfahrung aneignen. [...] Also, Verhaltensgestörtenpädagogik, in dieser Beziehung sind wir einfach zu wenig ausgebildet. Das was wir können, was wir trotzdem vielleicht gut machen, das beruht auf persönlicher Erfahrung und auch irgendwie am richtigen Feeling, aber das ist wirklich nicht geschult. Da denk ich mal, das wird zwar immer noch notwendig sein, auch die beste Ausbildung erspart einem nicht, dass man ein bisschen ein Gefühl für die Sache entwickelt (13, 20).

Hinzu kommt, dass es, so ExpertIn 4, mit pädagogischer *Weiterbildung schlecht aus[sähe, S.R.]* (63) und laut ExpertIn 16 von der *Justiz [...] nicht verlangt* (88ff.) würde. ExpertIn 16 ergänzt diese Einschätzung des Angebots an (sonder-)pädagogischen Fortbildungsangeboten:

Es gibt natürlich innerhalb der Justiz, ich würde das jetzt nicht Weiterbildung nennen. Es gibt Seminare, die mehr auf Fragen der Justiz sich spezialisieren, aber es gibt natürlich auch Zusammenkünfte der Lehrer im Strafvollzug, aber das ist mehr ein Erfahrungsaustausch, würde ich das nennen. Aber es ist auf jeden Fall keine Weiterbildung. Es sei denn, dass man so fachbezogen mal hier EDV oder über solche Sachen, aber sicher keine Weiterbildung im Sinne von Förderschulpädagogik (88ff.).

Aufgrund dieses Bedarfs hat ExpertIn 7 mit KollegInnen eine solche Weiterbildung selbst

in Angriff genommen, wir haben mal Fortbildung gehabt über ADHS, ADS. Ja. Aber so grundlagenmäßig Sonderpädagogik nicht. Das ist das, was ich richtig gut finden würde und auch meine Lehrer, weil das ist das was wir hier doch bisschen, also hier muss man anders arbeiten können. Und da würde einem das sehr stark zugute kommen [...], weil da fehlt es ein bisschen, das bräuchte man. Weil das ist wirklich manchmal schwer so (75ff.).⁸⁴

Die fehlenden sonderpädagogischen Kenntnisse halten die ExpertInnen nicht davon ab, zu versuchen, so ExpertIn 8, *ein Angebot zu machen, was den Jugendlichen auch gerecht wird. Und was die natürlich weiterbringt* (215). So hat ExpertIn 10 ein eigenes Bildungskonzept entwickelt. In der Beurteilung dieser Selbstinitiative spricht ExpertIn 10 von den eigenen Motivationen als Lehrkraft im Jugendstrafvollzug zu arbeiten:

Das war etwas, wo ich ganz persönlich dahinterstehen kann und konnte nicht einsehen, dass im Verhältnis so wenig Jugendliche eine Qualifizierung beginnen und abschließen konnten, weil ich der Meinung bin, die Kompetenzen und das war genau das, was ich denk, Stärken und Kompetenzen haben auch benachteiligte Jugendliche und haben auch Jugendliche im Knast. Ich denke, das war schon die Motivation zu gucken, dass wir da möglichst viel rausholen, möglichst viel erreicht wird und auch Strukturen so verändert, dass die Strukturen darauf eingehen (199).

⁸⁴ Aufgrund dieses Weiterbildungsinteresses wurde im Herbst 2010 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen eine Sommerakademie zum Thema „Umgang mit Verhaltensstörungen im Jugendstrafvollzug“ für Lehrkräfte im Justizvollzug angeboten und vom Bundesministerium der Justiz gefördert.

Für ihre Tätigkeit im Jugendstrafvollzug nannten die ExpertInnen außerdem folgende Motive:

- *die Möglichkeit pädagogischer zu arbeiten* (E1: 202),
- *dass ich [...] Erfahrung hatte* (E2, 15) mit diesem Klientel,
- *weil ich einen Job gebraucht habe* (E4, 215),
- *das kann nur besser sein* (E5, 134) als die Unterrichtsbedingungen an der Regelschule,
- *erst mal Interesse an dem Bereich* (E6, 118),
- *wurde [...] gefragt, ob ich Interesse hätte im Strafvollzug [...] zu unterrichten* (E7, 177)
- *und ich wollte immer im Vollzug arbeiten* (E20, 222).

Am häufigsten begründeten die ExpertInnen den Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrkraft im Jugendstrafvollzug damit, dass sie eine Arbeit gesucht haben und Erfahrungen in der Arbeit mit dieser Klientel hatten.

In der Funktion als Schulleitung ginge es dann u.a. darum, so ExpertIn 1, die *Schule weiter zu entwickeln. Dazu gehört aber auch ein Kollegium, das einem bei der Umsetzung neuer Ziele hilft und diese nicht blockiert. Zum Glück habe ich ein solches Team* (204).

4.3.5 Unterrichtsorganisation

Damit junge Strafgefangene ihren Schulabschluss erreichen, muss der Unterricht auch entsprechend organisiert sein. In den Interviews gaben die ExpertInnen einige Einblicke in ihre Arbeit mit jungen Strafgefangenen, die didaktischen Elementen, methodischen Elementen und pädagogisch-therapeutischen Elementen zugeordnet werden konnten.

Didaktische Elemente

- E 8: *Wir versuchen wirklich auch lebenspraktische Inhalte zu vermitteln. [...] Physik, [...] Thema Elektrizität, geht es [...] weniger um physikalische Gesetzmäßigkeiten, die natürlich im Hintergrund eine Rolle spielen, [...] wichtig [ist es, S.R.], den Alltag darzustellen. Wie gehe ich mit elektrischem Strom im Alltag um, was mache ich, wenn das Licht auf einmal ausgeht? Solche Fragen stellen [wir, S.R.] auch im Unterricht und an Hand dieser Fragestellung versuchen [wir, S.R.] dann halt Gesetzmäßigkeiten zu erarbeiten (67ff.)*
- E9: *Wir haben Jugendliche, die ihren Alltag im Grunde genommen selbst organisiert haben, auf der Straße gelebt haben. Was sie brauchten haben sie zusammengeklaut in der Regel. [...] Man muss sie eben erziehen. [...] Ich glaube das wird auch von vielen Leuten unterschätzt [...], wie schwer es für die Jungs ist, die das nie vorher gemacht haben. So von einem Tag auf den anderen jetzt den Hebel umlegen und jetzt müssen sie das da durchhalten und das schaffen viele auch körperlich gar nicht. Das man sagt, „geh nach oben, das ist in Ordnung. Das nächste Mal machen wir dann bisschen länger“ und solche Dinge. [...] Das dann auch zu erkennen, und zu merken, spielt der jetzt nur und tut der so oder ist das wirklich so. Deswegen sage ich immer wieder, Berufsfindung, das ist der wichtigste Teil bei uns (191).*
- E15: *Also, was ich mir wünschen würde, das ist eine Zusammenarbeit zwischen den Förderklassen und der beruflichen Bildung. Schließlich müssen die Jugendlichen draußen auch in einfache Arbeitsprozesse integriert werden können (76ff.). Es gibt auch Gefangene, die sind schulmüde, die brauchen irgendwie etwas Praktisches (94).*
- E20: *Und was die Projekte angeht, werden wir natürlich auch keine Heißluftballons im Unterricht bauen. Und im Sportunterricht nicht Stabhochsprung anbieten, aber ansonsten wird alles angeboten, was auch in den öffentlichen Schulen angeboten wird. Wir werden vom Bildungsministerium dahingehend unterstützt, dass sie uns Schwerpunkte setzen lassen. Zum Beispiel in Mathematik: Wir bringen die Leute ja direkt im Anschluss in die Ausbildung und sprechen uns mit den Berufsschullehrern ab, welche mathematischen Bedarfe da sind, bei den Bäckern, bei den Metallbauern, bei den Feinwerkmechanikern. Wir haben in Deutsch einen Schwerpunkt gesetzt nicht auf den bildungsbürgerlichen Idealen von Bildbesprechung [...], das interessiert hier niemanden, sondern wir haben gesagt, was brauchen die Jungs, die müssen Bewerbungstraining können, die müssen Geschäftsbriefe schreiben können, die müssen Erörtern können, die müssen lernen, dass ihre Argumente durchaus schlagkräftig sein können, aber eben verbal schlagkräftig und nicht manuell schlagkräftig (162ff.).*

Die vorangegangenen Interviewabschnitte zeigen, dass in einzelnen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug die Unterrichtsfächer genutzt werden, um den jungen Strafgefangenen lebenspraktische Bildungsinhalte zu vermitteln. Dies kann sowohl im Vollzug als auch nach der Entlassung von Nutzen sein. Zudem bietet die Praxis im BVJ/BOJ die Möglichkeit sie an Lernen und Arbeiten heranzuführen. Letzteres ist, so begründen es ExpertInnen, aufgrund der Lebenssituation ihres Klientels vor der Haft notwendig.

Methodische Elemente

- E1: *Unsere Schüler müssen mindestens 3 Stunden Hausaufgaben jeden Tag machen. Diese Hausaufgaben werden am nächsten Tag aber vollständig durchgeschaut, weil es ja nichts nützt, ich gebe Hausaufgaben auf und kontrolliere sie nicht. Das wäre Blödsinn, eine reine Beschäftigungstherapie, die dem Schüler nicht hilft. So bei mir wird alles durchgeguckt, die Fehler entdeckt, korrigiert und besprochen. [...] Die Schüler merken, dass ich sie ernst nehme. Dies bedeutet bei mir, dass allein die Hausaufgabenkontrolle und die Vorbesprechung der neuen Aufgaben meistens schon 3 Unterrichtsstunden umfassen. (3ff.) [...] Und wir fahren bei uns nicht mehr im 45 Minuten Unterrichtsmodus, sondern wir haben einen Blockunterricht (5). [...] Nach der Vorstellung eines neuen Themas geht es gleich wieder in die Einzelarbeit. Da ist so ein Block mit längerer Zeit einfach besser (13). [...] Zusätzlich gibt es einen Wochenarbeitsplan für die Schüler (84). [...] Und dann versuchen wir mit der Nachhilfe, manchmal auch, indem ein Mitschüler es umständlich erklärt, dann kapiert er's vielleicht plötzlich.[...] Das ist dann Partner- oder Gruppenarbeit. Das ist auch der Vorteil, den man als Lehrer hat, dass man dann wieder sagen kann, okay, wenn das mit Partner nicht geht, so helfe ich wieder (86). [...] Wir bieten als Ausgleich zum Lernen nachmittags viel Sport an. Aber auch Nachhilfe, Kochkurse oder einen Hauswirtschaftskurs (129).*
- E10: *Wir haben so eine eigene Konstruktion drei Tage Theorie und zwei Tage Praxis (61).*
- E15: *Natürlich machen wir im Unterricht schon einiges, zum Beispiel ein Hörspiel, aber dafür ist nicht immer genug Zeit da (157ff.).*
- E19: *Jetzt haben wir für zwei Stromkreise Experimente gemacht, dass sie die Gesetze selber finden (89ff.).*

Insbesondere im Unterricht von ExpertIn 1, wie die vorangegangenen Interviewausschnitte zeigen, kommen unterschiedliche methodische Elemente zum Einsatz. So wurde durch den Blockunterricht die zeitliche Planung angepasst. Durch die Angebote am Nachmittag oder wie bei ExpertIn 10 durch den Wechsel von Theorie und Praxis wird versucht einen angemessenen Wechsel an Aktivitäten zu ermöglichen. Des Weiteren werden differenzierte Anforderungen durch Wochenarbeitspläne und Hausaufgaben sowie Einzelarbeit gestellt. Es kommen nicht nur Lehrbücher zum Einsatz, sondern es werden, so ExpertIn 19, auch Experimente durchgeführt. Außerdem wird, so ExpertIn 1, in Kleingruppen gearbeitet.

Neben den didaktischen und methodischen Elementen enthielten die Interviews auch Hinweise auf pädagogisch-therapeutische Elemente. In den folgenden Interviewausschnitten werden in dieser Hinsicht insbesondere Schaffung einer förderlichen Lernatmosphäre (z.B. kleine Klassen), pädagogischer Bezug (z.B. Klassenlehrerprinzip), positive Verstärkung (z.B. Lob), hilfreiche Gesprächsführung (z.B. Analyse der Ursachen), life-space-Interview (z.B. direkte Rückmeldung) in Ansätzen beschrieben.

Pädagogisch-therapeutische Elemente

- E1: *In der Hauptschule draußen geht vieles schief. Ich behaupte, wenn ich nur eine Stunde in der Klasse drin bin und hab da 30 Schüler, viele stören, dann bin ich froh über jeden, der gerade nicht drin sitzt. Es interessiert mich dann auch nicht, warum Schüler fehlen. Wenn ich aber Klassenlehrer bin, der viele Fächer unterrichtet, so fällt mir sofort auf, ob der X, der die ersten zwei Stunden da war, plötzlich in der dritte Stunde fehlt [...]. Bei uns gilt allein das Klassenlehrerprinzip, welches wir erfolgreich einsetzen. [...] Die Schüler, wie auch die Lehrer, haben manchmal ein Problem miteinander auszukommen, mit ein paar Schülern kommt man vielleicht überhaupt nicht klar. Da gibt es nur zwei Möglichkeiten, entweder du setzt dich intensiv mit den Quertreibern auseinander, man muss zusammen irgendeinen Weg finden, der auch viel Kraft kostet. Oder ich sage, der Schüler muss aus der Schule genommen werden, das ist die zweite Möglichkeit. Eine andere gibt's nicht. Wir probieren immer die erste Lösung und haben damit viel Erfolg (18).*
- E1: *Ich kann als Lehrer meinetwegen auch mal einen kurz in den Arm nehmen, denn denen fehlt unheimlich viel Emotionales. Mehr geht aber nicht, ich bin ja kein Elternteil. Aber wenn einer was gut macht, dann muss man ihn loben, das sind halt die Sachen, die die einfach nicht gewohnt sind und wenn das einer merkt, dass man nur Gutes will, dann kommt auch was raus (135).*
- E2: *Ich denke, dass auch wir Lehrer alle versuchen dieses Selbstwertgefühl aufzubauen [...] Also ich geb fast keine Noten [...] und schreib aber immer unten drei bis fünf Bemerkungen hin, die sie können müssen. Merk mir dann die und pass auf, dass sie das nächste Mal darauf achten. [...] Und schreib dann natürlich auch was mir besonders gut gefallen hat und du findest immer was. Immer. Aber dieses Aufbauen, das ist schon sehr, sehr wichtig (54ff.).*
- E7: *Es sind hier sehr kleine Lerngruppen. Der Lehrer kann individueller fördern (47).*
- E8: *Dass die Jugendlichen auch ein direktes Feedback bekommen für ihr Verhalten und dieses [...] wegschauen, das darf hier nicht sein. [...] Wir gucken schon und wir reagieren dann auch. Das muss nicht immer gleich die direkte Konfrontation sein, das Wichtige ist nur, dass die Schüler merken, dass eine Reaktion erfolgt, dass es wahrgenommen wird, das ist für viele Schüler auch das erste Mal, dass sie merken, dass sie wahrgenommen werden [...] (81). [...] Wenn wir da Probleme sehen [...], da machen wir erstmal Gespräche, um herauszufinden, was ist überhaupt die Ursache. [...] Also die Erfahrungen mit Einzelgesprächen sind sehr positiv, wenn man versucht, das Verhalten einzelner im Unterricht aufzuarbeiten, scheitern wir in der Regel. [...] Das wird nicht angenommen, weil da ist die Gruppe [...], das hält kein Mensch aus. Das ist auch verständlich, das mag keiner gerne, wir auch nicht (95ff.). [...] Obwohl ich sie lobe, beleidigen sie mich auch einmal oder schreien rum oder benehmen sich vollkommen daneben, schmeißen Stühle rum oder gehen raus. [...] Also, zu glauben, nur weil man lobt und eine Bestätigung gibt und eigentlich nur das Beste will für die Schüler, das man gleich eine Verhaltensveränderung herbeiführen kann, das ist natürlich ein Trugschluss. Und da besteht auch die ganz große Gefahr, dass man das persönlich nimmt. Also ich habe viele Pädagogen kennengelernt, die das persönlich nehmen. [...] Also das ist dann wirklich professionelles Arbeiten, dass man dann einfach sagt, [...] der benimmt sich gerade vollkommen ekelig und das hat aber nichts mit meiner Person zu tun. [...] Und da ist es umso wichtiger, dass man ein Team hat, dass man diese Problematiken auch aufarbeitet. Dass man sich darüber austauscht (123).*
- E12: *Wir wählen auch nach sechs bis acht Wochen Klassensprecher (77).*

Die Lehrkraft sollte bei ihrem Unterricht laut ExpertIn 8 folgendes beachten:

Also man muss hier in den Bildungsmaßnahmen möglichst ganz aufgeräumt sein, möglichst entspannt. Man muss sein Ziel vor Augen auch haben und wenn man da unvorbereitet reingeht, dann funktioniert das in der Regel nicht. Das ist wie draußen an der Schule auch, wenn man da mit der Vorbereitung ein bisschen hinterherhängt und sagt, ach gut ich hab das schon so, das wird gehen und geht da rein. In der Regel wird man da bestraft. Man merkt sofort, dass was ich hier geplant habe, das ist im Ansatz zwar gut, aber noch nicht ausgereift. Und da hat mir einfach die Zeit in der Vorbereitung gefehlt oder ich hab sie mir nicht genommen. Also wirklich eine konzentrierte Vorbereitung und auch das ständige [...], da selbstbewusst in der Klasse aufzutreten und nicht ausschließlich auf die Autorität des Amtes zu hoffen, sich Durchsetzen logischerweise, aber man braucht da wirklich auch Autorität und Anerkennung durch die Insassen. Wenn man sich die nicht erarbeitet oder die nicht erlangt, dann hat man es schwer. Dann kann man zwar hier qua Amt auch sich durchsetzen, aber [...]. Das ist auch kein Unterschied zu draußen. Auch da braucht man persönliche Autorität und Anerkennung [...]. Und wenn die Schüler das sehen, dass man die ernst nimmt, dass man auch Hilfe anbieten kann und gleichzeitig auch ne Strenge an den Tag legen kann und eine konsequente Haltung, damit können die Schüler sehr gut leben. [...] Wenn man nicht klar ist und wenn man keine klaren Vorgaben macht, dann wird man niedergemacht. Man darf aber nicht, klare Vorgaben sind gut, aber man darf da auch nicht überziehen (105).

Es gibt zwei wesentliche Unterschiede zwischen der öffentlichen Schule und den schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten, die bei der Organisation des Unterrichts im Jugendstrafvollzug eine wichtige Rolle spielt. Das ist zum einen der Freiheitsentzug oder wie ExpertIn 1 sagt *die Mauer, das ist ein Grund, die können nicht raus, die können nicht sagen, ich geh in die Disco oder ich mach jetzt das (134)*. Deshalb können sie, so ExpertIn 19, die/der damit die zweite Besonderheit der schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten benennt, auch nicht die *Schule schwänzen [...] bei uns in der Schule (27)*. ExpertIn 12 erklärt hierzu:

Draußen, ja, wenn dort jemand fehlt, weil er einfach keine Lust hat, das wird erst mal nicht geahndet. Hier in der Anstalt, wir wissen sofort, wo er ist. Wir gehen sofort hin oder wir rufen sofort im Hafthaus an und fragen, was los ist (25).

In diesem Zusammenhang steht, dass die Justizvollzugslehrkräfte mittels Disziplinarmaßnahmen neben den erzieherischen Maßnahmen laut ExpertIn 6 *mit [...] Auffälligkeiten konsequenter umgehen können (62)*.

Zum anderen ist es *ein strukturierter Arbeitstag, den [...] jemand überwacht (104)*, sagt ExpertIn 15, welcher, so ExpertIn 17 *draußen gefehlt hat (64)*.

In diesem Zusammenhang spricht ExpertIn 20 folgendes an:

Die Jugendgerichtshilfe, insbesondere bei den Kids aus Berlin und Frankfurt, hatte dann immer Ideen, die Jugendlichen ins Ausland zu schicken, aber einige Jugendliche haben sich mit Händen und Füßen dagegen gewehrt. [...] Ein [...] Fall fällt mir ein: Das war ein 16-Jähriger aus Berlin, bei dem das Jugendamt Berlin auch wieder eine Auslandsmaßnahme geplant hatte. Der hat sich vor seine Richterin gestellt und gesagt: „Ich will das nicht, ich will nicht mehr nach Lettland, Litauen oder sonst wo hin. Ich will jetzt hier bleiben. Ich [...] will hier meinen Hauptschulabschluss [...] machen“. Er hat seinen Hauptschulabschluss hier gemacht [...]. Das sind [...] Beispiele, die exemplarisch für viele stehen. [...] Es gibt einen hohen Sättigungsgrad bei Jugendlichen. Sie wollen diese Libertinage nicht, die sind froh über feste Strukturen und Möglichkeiten (116ff).

Diese beiden Elemente lassen sich nicht bzw. was die festen Strukturen angeht nur begrenzt auf die öffentliche Schule übertragen, da diese sich in keiner totalen Institution, wie der Strafvollzug eine ist, befindet (vgl. hierzu Apelt 2008, 372).

4.3.6 Verbesserungsvorschläge

Die genannten Unterschiede zwischen öffentlicher Schule und den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug haben keinen Einfluss auf Elemente des Unterrichts im Jugendstrafvollzug, die von einzelnen ExpertInnen an die öffentliche Schule auf Nachfrage hin empfohlen wurden.

Am häufigsten wurden von den ExpertInnen in den Interviews jene Vorteile genannt, welche durch Unterricht in kleinen Klassen entstehen. Diese beständen u.a. darin, dass leichter positive Lehrer-Schüler-Beziehungen und Schüler-Schüler-Beziehungen hergestellt werden könnten, Regeln konsequenter umgesetzt würden und eine stärkere Differenzierung möglich sei. ExpertIn 7 sagte hierzu:

Was hier gut ist? Das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern oder dieser Umgang miteinander, der ist richtig gut. Der ist so, dass der Lehrer teilweise, man muss da auch wirklich, also wichtig ist immer klarer Text, klar sprechen, Regeln einhalten, weil ansonsten bin ich unten durch. Dann ist es so wie oftmals draußen. Und die Lehrer haben hier aber die Chance, weil die Jugendlichen suchen den Lehrer als Gesprächspartner, als Vertrauensperson, als Mutter-Vater, kann man ruhig mal so sagen. Und geben viele Informationen weiter bzw. ja nutzen das auch mal wirklich aus, um sich auszujammern oder so. Diese Position festigt das Ganze. Und da kommt dann [...] dieses durchzuhalten und [...] die Motivation weiter zu machen. Das ist sehr gut. Aber auch natürlich bedingt durch die kleinen Gruppen, weil man wirklich individuell und da gibt es da nicht das Aufgeben, weil man's nicht verstanden hat oder ich kann mich melden so viel ich will, der sieht mich sowieso nicht, der nimmt immer den anderen dran und so. Das ist hier schon ganz anders. Wir versuchen ja auch so viel gemeinsam zu machen. Sie treffen sich auch zusammen hier in Pausen, sind ja immer zusammen, ja also der Zusammenhalt ist auch zwischen den Klassen wesentlich größer. Es gibt auch mal Jahre, es ist auch so mit jedem Neuen, der kommt, wird die Rangordnung wieder irgendwo durchmischt das Ganze. Es gibt dann auch mal Situationen, wo wir wirklich kämpfen und eingreifen müssen und wirklich viel machen müssen. Aber eigentlich so läuft es ganz gut. Und so macht es dann den Lehrern Spaß und den Schülern Spaß (133).

Das Klassenlehrerprinzip, der Blockunterricht und das flexiblere System bei der Vermittlung von Bildungsinhalten wird von ExpertIn 1 den öffentlichen Schulen empfohlen:

Also ich würde, außer dem Klassenlehrersystem, auf jeden Fall Blockunterricht empfehlen, der sehr vorteilhaft ist. Dann würde ich von der Struktur den Unterricht halt so machen, dass ich jetzt nicht einfach bestimme, welches Ziel er in Mathe in 3 Wochen erreicht haben muss, sondern bei mir wäre es halt, mehr so eine Art Jahresfahrplan, wo jeder sein Lernen mehr selbst entscheiden darf. Da kann der Schüler einfach festlegen, ich will jetzt in Mathe einfach viel mehr machen. Er könnte auch neuen Lernstoff schon bearbeiten. Ich meine nicht, dass er sagt, ich mache bloß Mathe und alle anderen Fächer lasse ich liegen, das nicht, aber dass er einfach entscheiden kann, ich mache mehr Mathe, weil ich das will, erst später verstärkt Deutsch. Also das ist nicht so zwanghaft, in der Woche ist das und das dran, sondern mal ein flexibleres System. Am Ende vom Schuljahr sollte er alle Ziele erreichen. Nur das Wie ist offener (139).

Dass der Umgang mit Verhaltensstörungen und sozial-emotionalen Schwierigkeiten zu den Inhalten im Lehramtsstudium gehören müsste, meint ExpertIn 5:

Was wir hier haben, was draußen gemacht werden sollte, das ist schwierig. [...] Wir haben auch keine bessere Lehrerausbildung. Wir haben vielleicht ganz spezielle Erfahrungen im Umgang mit schwierigen Schülern. Das ist das Fach auf das wir uns spezialisiert haben. Das gleicht vielleicht zumindest zum Teil die fehlende Ausbildung aus, aber das ist wieder der Punkt, wo wir schon mal waren. Der Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern müsste in der Ausbildung [...] einfach besser werden und zwar nicht so auswahlmäßig. Sicher gibt's an den Universitäten Angebote in diese Richtung, aber eben nur zur Auswahl. Das müsste eigentlich Grundausbildung sein für jeden (89).

ExpertIn 1 fordert, dass der Hauptschule ein höherer Stellenwert zugesprochen wird:

In vielen Bundesländern ist die Hauptschule eine Versagerschule. [...] Die Hauptschule sollte in unserem Bildungssystem durchaus ein Qualitätsmerkmal sein. Sie ist für Leute, die wirklich praktisch veranlagt sind. Sie wird leider von vielen totgeschwätzt, als Restschule oder so irgendwie hingestellt. Das ist einfach schade, weil das so nicht stimmt (168).

Zur Verbesserung ihrer eigenen schulischen Einrichtung machten die ExpertInnen verschiedene Vorschläge:

- Umbau (z.B. Vergrößerung, keine Gitter an den Fenstern)
- mehr und größere Klassenräume
- neuere Technik (z.B. White Boards, Internetzugang)
- Angebote für die Pausen (z.B. Kletterwand, Bücherei mit Leselandschaft)
- Praxisanteile erhöhen (z.B. BVJ, SchuBklassen, Schulgarten, Schülerfirmen)
- nicht-abschlussbezogene Maßnahmen ausbauen (z.B. Deutschförderung, Vorbereitung)
- mehr Lehrkräfte
- festes Budget (z.B. zur Anschaffung von Schulbüchern)
- Einbindung des Schulbereichs in die Vollzugsstrukturen (z.B. Diagnostik) optimieren
- mehr schulabschlussbezogene Maßnahmen (z.B. Angebot von Förderschulabschlüssen)
- Supervision für Lehrkräfte
- Einsatz spezieller Techniken (z.B. Methoden zur Selbstreflexion)
- pädagogische Grundausbildung für alle MitarbeiterInnen im Jugendstrafvollzug
- Schulspeisung
- Sport als Unterrichtsfach
- selbstverständlichere Zusammenarbeit zwischen den Berufsgruppen im Vollzug
- Schulsozialarbeiter

Am häufigsten auf der *umfangreichen Wunschliste* (E6: 122) für die Gestaltung der schulischen Einrichtungen im geschlossenen Jugendstrafvollzug wurde die Erhöhung der Praxisanteile in den Schulabschlusskursen genannt, da der Wechsel von Theorie und Praxis den jungen Strafgefangenen den Zugang zum Lernen erleichtern würde. Vielfach wurde auch der Wunsch nach mehr Personal und mehr Räumlichkeiten geäußert, um ein differenzierteres Bildungsangebot machen zu können.

5. Diskussion

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der Theorie diskutiert. Unter Bezugnahme auf theoretische Aspekte werden zunächst die Ergebnisse in den Forschungsstand eingeordnet. Anschließend erfolgt die Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung. Der Diskussionsteil schließt mit einer kritischen Betrachtung der eigenen empirischen Untersuchung.

5.1 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Am 31. März 2008 befanden sich 5849 männliche und 240 weibliche Strafgefangene und Sicherungsverwahrte im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2009b). Im Zeitraum der empirischen Untersuchung vom August bis Dezember 2008 vollzogen etwa 4879 männliche Jugendliche, Heranwachsende und Erwachsene ihre Jugendstrafe in 22 von 25 geschlossenen Jugendstrafanstalten. Davon haben 4494 einen Fragebogen erhalten und 2530 bzw. 56% diesen Fragebogen ausgefüllt. Mit den vorliegenden Daten können aufgrund der Ergebnisse der Repräsentativitätsprüfung im Methodenteil allgemeine Aussagen über männliche deutsche Strafgefangene getroffen werden. Ein Ergebnis der Umfrage ist, dass mit etwa 86% der Großteil der männlichen deutschen Strafgefangenen als geringqualifiziert gelten muss.

Die Tabelle 28 enthält Daten zur differenzierten Betrachtung der Geringqualifikation männlicher deutscher Strafgefangener. Es ist zu sehen, dass sowohl in der eigenen Stichprobe als auch in der Stichprobe der Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN) der Anteil der Real- und Gymnasialschüler unter den Gefangenen viel geringer ist als der Anteil der Förder- und Hauptschüler, m.a.W. der weitaus größere Teil der Befragten hat zuletzt maximal den Bildungsgang „Hauptschule“ besucht. Außerdem ist sowohl bei den Ergebnissen der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung (TJV) als auch bei den eigenen Ergebnissen zu erkennen, dass die Gefangenenpopulation deutlich häufiger maximal einen Hauptschulabschluss hat als die Allgemeinbevölkerung. Schließlich zeigen sowohl die Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung als auch die eigene Studie, dass die Allgemeinbevölkerung häufiger einen Berufsabschluss hat als die Gefangenenpopulation. In dieser Hinsicht hat sich der Bildungsstand in der Zeit von der Durch-

führung der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung in den sechziger Jahren über die Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen Ende der neunziger Jahre bis zur eigenen empirischen Untersuchung im Jahr 2008 nicht verändert.

	Forschungsstand	Ergebnisse	
		14- bis 24-Jährige	20- bis 30-Jährige
Förderschüler	18% (KFN)	27% (18% ohne EH und K)	-
Hauptschüler	67% (KFN)	46% (65% mit MB und GS)	-
Real- und Gymnasialschüler	14% (KFN)	8%	-
Gefangene ohne Schulabschluss	52% (KFN) 53% (TJV)	48% (51% mit LHA)	40% (43% mit LHA)
Allgemeinbevölkerung ohne Schulabschluss	9% (TJV)	-	6%
Gefangene mit Hauptschulabschluss	44% (TJV)	-	46%
Allgemeinbevölkerung mit Hauptschulabschluss	59% (TJV)	-	16%
Gefangene mit mindestens Realschulabschluss	3% (TJV)	-	11%
Allgemeinbevölkerung mit mindestens Realschulabschluss	32% (TJV)	-	78%
Gefangene mit Berufsabschluss	35% (TJV)	-	11%
Allgemeinbevölkerung mit Berufsabschluss	87% (TJV)	-	36%

Tab. 28: Bildungsstand

Unter genauerer Betrachtung der Ergebnisse der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung und der eigenen Studie in Tabelle 28 sind jedoch bezüglich der Allgemeinbevölkerung deutliche Unterschiede zu erkennen. Der Anteil der Hauptschulabsolventen hat sich seit den sechziger Jahren zwar in der Gefangenenpopulation nicht verändert, jedoch in der Allgemeinbevölkerung. So ist der Anteil an Hauptschulabsolventen in der Allgemeinbevölkerung erheblich gesunken. Zugleich hat der Anteil an Realschulabsolventen und Abiturienten in der Allgemeinbevölkerung erheblich zugenommen. Demzufolge scheint in der Allgemeinbevölkerung gemäß den vorliegenden Ergebnissen der Hauptschulabschluss an Bedeutung verloren zu haben. Diese Vermutung entspricht den im Theorieteil beschriebenen Entwicklungen und damit der Tatsache, dass der Realschulabschluss zum Mindeststandard geworden ist (vgl. hierzu Solga 2005, 179).

Wie aber lässt sich die Geringqualifikation junger Strafgefangener erklären? Die vorhandene Literatur konnte hierzu kaum Antworten geben, so dass diese Frage den Schulleitungen in den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug gestellt wurde. In der Tabelle 29 werden Antworten dieser ExpertInnen für das schulische Bildungsangebot im Jugendstrafvollzug dem Forschungsstand gegenübergestellt. Dabei werden nur die Erklärungsfaktoren genannt, die auch im Theorieteil dargestellt wurden.

Bereiche	Forschungsstand	Ergebnisse
Individuum	Verhalten in der Schule (z.B. Schulschwänzen, aggressives Verhalten, Delikte)	<i>Schulschwänzer, hohe Aggressivität, driften häufig in die Kriminalität ab</i>
	fehlender Schulabschluss	<i>Ohne Schulabschluss [hat man, S.R.] praktisch keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt.</i>
Familie	geringe soziale Kontrolle (wenig Aufsicht und Unterstützung)	<i>Dann das Leben in der Stadt. Stadtkinder, die sehr oft unbeaufsichtigt sind.</i>
	sozial benachteiligtes Milieu (z.B. Arbeitslosigkeit)	<i>Die Eltern [...] sind arbeitslos geworden.</i>
	familiäre Risikofaktoren (z.B. Delinquenz der Eltern)	<i>Da kommt der Vater aus [...] Erwachsenenknast.</i>
Schule	häufige Schulverweise	<i>Dann kommt der erste Schulverweis und irgendwann der zweite, [...] Erziehungshilfe und irgendwann bleibt die Schule dann auf der Strecke.</i>
	negative Schulformselektion (z.B. Überweisung auf eine Förderschule)	<i>Zum Teil habe ich immer noch Fälle [...], dass Leute trotz guter kognitiver Ausstattung in Förderschulen gelandet sind.</i>
	Mehrgliedrigkeit des Schulsystems	<i>Das kommt wirklich immer wieder vor, dass sehr intelligente Ausländer hierher kommen. Wo ich sag „um Himmels Willen, dieses dreigliedrige Schulsystem“.</i>
Peers und Medien	Kontakte zu Freunden mit abweichendem Verhalten (z.B. Schulabsentismus)	<i>Mit den Kumpels rumziehen ist eben interessanter als eben in der Schule zu sitzen.</i>
	Besuche in PC-Spielabteilung	<i>Die Schüler sind in der Stadt, hängen lieber rum [...] spielen mit der Spielkonsole und sehen eigentlich überhaupt nicht ein, dass sie in die Schule gehen sollten.</i>
Gesellschaft	Chancenungleichheit	<i>Wenn sie aus ausländischen Familien oder Immigrantenfamilien kommen, haben sie gar nicht die Chance gehabt weiter zu gehen.</i>

Tabelle 29: Ursachen

In der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung wurden die Erklärungsfaktoren Verhalten in der Schule (v.a. Schulschwänzen), Klassenwiederholung und unzureichende Qualifikation (z.B. fehlender Schulabschluss) herausgefunden.

Das Verhalten in der Schule, und zwar insbesondere das Schulschwänzen wurden unter der pädagogischen, psychologischen und soziologischen Perspektive problematisiert. Schulleitungen der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug sehen hierin auch einen wichtigen Erklärungsfaktor.

Die soziologische Perspektive hat gezeigt, dass für den erfolgreichen Übergang in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt der Hauptschulabschluss nicht mehr ausreicht. Für Jugendliche ohne Schulabschluss gestaltet sich dieser Übergang noch schwieriger, wie auch Göppinger und seine Mitarbeiter bereits in den sechziger Jahren feststellten. Im fehlenden Schulabschluss bzw. in unzureichender Bildung (einschließlich Förderschulabschluss) sehen auch ExpertInnen große Schwierigkeiten bei der beruflichen Integration. Hier zeigt sich, dass Geringqualifikation junger Strafgefangener multifaktoriell erklärt werden kann.

Die Faktoren, die in der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung festgestellt wurden, erklären die Bildungsunterschiede zwischen Allgemeinbevölkerung und Geringqualifikation. Damit kann davon ausgegangen werden, dass das Verhalten in der Schule (z.B. Schulschwänzen), unzureichende Qualifikation (z.B. fehlender Schulabschluss) und vermutlich auch Klassenwiederholung bei jungen Strafgefangenen besonders ausgeprägt sind. Allerdings beziehen sich die Erklärungsfaktoren von Göppinger und Mitarbeitern nur auf das Individuum. Es müssen aber, wie empirische Untersuchungen in der Allgemeinbevölkerung gezeigt haben, auch andere Bereiche berücksichtigt werden.

Unter der pädagogischen Perspektive wurden beispielsweise etliche Faktoren im Bereich Familie (z.B. geringe soziale Kontrolle, sozial benachteiligtes Milieu, familiäre Risikofaktoren) genannt. Die beispielhaft genannten Erklärungsfaktoren wurden, wie in Tabelle 29 zu sehen ist, auch von ExpertInnen angesprochen.

Aus multiperspektivischer Sicht ist die Schule ein wichtiger Bereich zur Erklärung von Geringqualifikation, jedoch fehlt es an empirisch abgesicherten Erklärungsfaktoren. Genannt wurden aus pädagogischer Perspektive häufige Schulverweise, aus soziologischer Perspektive die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und aus psychologischer Perspektive negative Schulformselektion. Diese Faktoren wurden auch von ExpertInnen geäußert.

Des Weiteren spielen aus pädagogischer Perspektive auch die Peers und die Medien eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Dropout. So wurden Kontakte zu Freunden mit

abweichendem Verhalten (z.B. Schulabsentismus) und Besuche in PC-Spielabteilungen der Kaufhäuser genannt. Letztgenannter Faktor wurde auch vom kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen bestätigt. Peer- und medienbezogene Faktoren zur Erklärung der Geringqualifikation junger Strafgefangener sprachen auch ExpertInnen an.

Jede der genannten Perspektiven sieht die gesellschaftlichen Ursachen von Geringqualifikation zudem in der bestehenden Chancengleichheit im deutschen Schulsystem. Auch ExpertInnen wiesen auf dieses Problem hin. Aufgrund dessen, dass die ExpertInnen mehrere Bereiche bei der Erklärung von Geringqualifikation ihrer Schülerschaft angesprochen haben ist davon auszugehen, dass ebenso wie in der Allgemeinbevölkerung das Problem Geringqualifikation nicht nur individuumsspezifisch betrachtet werden muss. Die genannten Gründe bedürfen allerdings weiterer empirischer Forschung, insbesondere mittels quantitativer Methoden.

Die nächste Frage, die sich stellt ist: Wie wird auf die Geringqualifikation junger Strafgefangener reagiert und werden dabei die Ursachen berücksichtigt? Eine Reaktion stellt das Bildungsangebot zur Nachqualifizierung junger Strafgefangener der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug dar. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. Erziehungshilfepädagogik hat sich mit diesem Angebot als einzige wissenschaftliche Disziplin näher beschäftigt. Die vorliegenden Wissensbestände mussten jedoch vor dem Hintergrund der aktuellen Gesetzeslage überprüft werden, zumal die empirische Grundlage dieser Studien im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit infrage gestellt wurde. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnten 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug unter dem Schwerpunkt nachqualifizierender Bildungsangebote untersucht werden. Über diese 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug können daher allgemeine Aussagen getroffen werden. Diese Aussagen sind möglich, da sich in den differenzierten Aussagen im Ergebnisteil anstaltsübergreifende Merkmale finden ließen. Die Tabelle 30 enthält diese Merkmale, wobei es Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Forschungsstand und Ergebnisteil gibt. Diese wurden deutlich voneinander getrennt.

Die Tabelle 30 gibt Antworten auf die Fragen, die zu den schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug im Theorieteil aufgeworfen wurden. Durch die neue Gesetzeslage hat sich etwas verändert, und zwar hat nun Bildung Vorrang vor Arbeit. Allerdings reichen das Bildungsangebot in den meisten Jugendstrafanstalten und damit das Lehrpersonal nicht aus, um jungen Gefangenen den Erwerb des Realschulabschlusses als derzeitigen Mindeststandard zu ermöglichen. Im Hinblick auf die Ursachen der Geringqualifikation junger

Strafgefangener ist besonders, was den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie die von den ExpertInnen erwähnten SchülerInnen mit diesem Förderschwerpunkt und den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung anbelangt, die fehlende sonderpädagogische Qualifikation der Lehrkräfte weiterhin zu kritisieren. Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, gelingt es Lehrkräften im Jugendstrafvollzug trotz fehlender sonderpädagogischer Qualifikation diese Schülerklientel in einem z.T. gestuften System u.a. unter Verwendung der Elemente sonderpädagogischer Förderung nach Myschker und Hoffmann zu einem Schulabschluss zu führen. Dabei sind folgende Bedingungen hilfreich: Kooperation mit PsychologInnen und SozialarbeiterInnen sowie geringe Klassenfrequenz. Die Kompetenzen der Lehrkräfte im Jugendstrafvollzug könnten daher hilfreich für die (Weiter-)Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems sein.

Zur Frage, ob die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug als Förderschule oder Gesamtschule zu sehen sind, gibt es im Hinblick auf die hier schwerpunktmäßig betrachteten schulabschlussbezogenen Bildungsangeboten vorerst nur diese Antwort: Die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug sind keine Förderschulen, da sie nicht nur von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf besucht werden und kaum Sonderschullehrkräfte an ihr Unterricht erteilen. Sie sind aber trotz ihrer heterogenen Schülerschaft auch keine Gesamtschulen, da die meisten schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug maximal den Hauptschulabschluss anbieten und die Kurse parallel verlaufen, also kein gemeinsames Lernen von Förderschülerinnen, HauptschülerInnen und ggf. RealschülerInnen stattfindet. Die schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug sind also weder Förderschulen noch Gesamtschulen. Hingegen sind sie mit Blick auf die schulabschlussbezogenen Bildungsangebote als Nachqualifizierungsmaßnahme zu sehen. Wie auch Nachqualifizierungsmaßnahmen im öffentlichen Bildungssystem (z.B. Volkshochschulen, Fernunterrichtsinstitute, Abendschule und Kollegs), ermöglichen sie es Menschen sich weiter- bzw. nach zuqualifizieren (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, X; Solga/Dombrowski 2009, 43; Bundesagentur für Arbeit 2007, 4). Als solche sollten sie auch ins öffentliche Bildungssystem eingegliedert werden, dabei jedoch ihre Selbstständigkeit, insbesondere ihren Gestaltungsspielraum, besonders aufgrund der Vollzugsbedingungen bewahren können.

	Forschungsstand	Ergebnisse
Gemeinsamkeiten		
Bildungsangebot		
Bezeichnung	keine einheitliche Bezeichnung	
gesetzlicher Auftrag	Erziehung durch Bildung	
Träger	Justizbehörden der Bundesländer	
Kooperation	Unterstützung durch Kultusbehörden zwecks Prüfungen	
Rechtliche Vorgaben	Orientierung an Richtlinien und Lehrplänen der öffentlicher Schulen, v.a. bzgl. der Vorbereitung auf einen Schulabschluss	
Anzahl der Schulen	25	
Bewertung	Angebot zum Erreichen von Schulabschlüssen reicht nicht aus	
Lehrkräfte		
Motivation	Wunsch straffälligen Jugendlichen zu helfen, Erfahrung ohne Einengung durch Eltern, KollegInnen und SchulleiterInnen arbeiten und auch erzieherisch tätig sein zu können	
Qualifikation	v.a. Regelschullehrkräfte, fehlende Vorbereitung auf die Arbeit im Vollzug und Mangel an (sonder-)pädagogischen Fortbildungen	
Anzahl	Anzahl der Lehrkräfte ist nicht ausreichend.	
Unterschiede		
Bildungsangebot		
Rechtliche Vorgaben	§ 91 JGG (Arbeit hat Vorrang), Nr. 33 VVJug	Jugendstrafvollzugsgesetze (Schule hat Vorrang vor Arbeit)
	Schulgesetze gelten nicht, Einhaltung der Schulpflicht gewährleistet	z.T. gelten die Schulgesetze, i.d.R. Einhaltung der Schulpflicht
Umsetzung des Bildungsauftrags	Forderung von Kompetenzvermittlung	Ansätze von Kompetenzvermittlung
Unterrichtselemente	Forderung von didaktischen, methodischen und pädagogisch-therapeutischen Elementen	teilweise Umsetzung dieser Elemente
Zugehörigkeit	zum öffentlichen Bildungssystem: nein	zum öffentlichen Bildungssystem: teilweise
Bildungsgänge	Haupt- und Realschulabschlüsse	21 von 22 JSA's bieten HSK an, in 6 von 22 JSA's gibt es RSK
Dauer der Abschlusskurse	HSK: 9-12 Monate; RSK: 14 Monate	HSK: 5-12 Monate; RSK: 10-12 Monate
Voraussetzungen für den Besuch eines Abschlusskurses	HSK: 8. Kl. Regelschule, RSK: Grundkenntnisse Englisch und Hauptschulabschluss	anstaltsspezifisch
Klassenfrequenz	8-10 Teilnehmer (maximal 12 sind sonderpädagogisch vertretbar)	6-16 Teilnehmer
Nachfrage	gering	hoch (zwei Drittel)
Lehrkräfte		
Qualifikation	kein Bewusstsein für sonderpädagogische Aufgabenstellungen	Bewusstsein für sonderpädagogische Aufgabenstellungen bei vielen vorhanden

Tab. 30: Bildungsangebot im Jugendstrafvollzug

5.2 Interpretation der Ergebnisse

Zu Beginn dieser Arbeit wurde folgende Frage aufgeworfen: Wie lässt sich Geringqualifikation männlicher Strafgefangener erklären und welche Handlungsmöglichkeiten lassen sich daraus für die schulischen Einrichtungen in den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten der BRD ableiten? Dieser Frage wurde sowohl im Theorieteil als auch im Ergebnisteil nachgegangen. Die vorangegangenen Ausführungen im ersten Kapitel der Diskussion haben die zentralen Befunde beider Teile der Arbeit zusammengefasst. Nun werden diese zentralen Befunde vor dem Hintergrund der Ausgangsfrage interpretiert.

Der Großteil männlicher deutscher Strafgefangener ist geringqualifiziert. Das bedeutet, dass männliche deutsche Strafgefangene i.d.R. maximal einen Hauptschulabschluss vorweisen können. Demzufolge entspricht ihre Qualifikation nicht dem Mindeststandard. So haben die wenigsten unter ihnen mindestens einen Realschulabschluss vorzuweisen, mit dem aber der Übergang in den Ausbildungsmarkt gegenwärtig deutlich besser gelänge als mit maximal Hauptschulabschluss. Dies wird auch daran deutlich, dass die meisten männlicher deutscher Strafgefangener noch nie eine Ausbildung begonnen haben, dafür aber vor ihrem Haftbeginn im Übergangssystem gewesen sind.

Um jungen Strafgefangenen den Übergang in die Ausbildung nach der Haft zu erleichtern, bedarf es der Nachqualifizierung im Jugendstrafvollzug. Demzufolge müsste es in allen 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug schulabschlussbezogene Maßnahmen zum Erwerb des Realschulabschlusses geben. Jedoch wurden zum Zeitpunkt der empirischen Untersuchung lediglich in sechs davon Realschulabschlusskurse angeboten. Es wird daher empfohlen in den anderen 16 schulischen Einrichtungen Realschulabschlusskurse einzurichten und dort, wo sie vorhanden sind, entsprechend der Bildungsnachfrage unter Berücksichtigung der Voraussetzungen der jungen Gefangenen diese auszubauen. Das würde bedeuten, dass zukünftig jede der 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug Hauptschul- und Realschulabschlusskurse anbietet. Zudem sollte aufgrund dessen, dass davon ausgegangen werden kann, dass eine Vielzahl an jungen Strafgefangenen längere Zeit die Schule geschwänzt haben, in jeder Jugendstrafvollzugsanstalt Vorbereitungskurse für den Erwerb dieser Schulabschlüsse laufen.

Hinsichtlich der Teilnahmevoraussetzungen ist kritisch anzumerken, dass diese sich im Hinblick auf den Hauptschulabschluss sehr unterscheiden. Zu empfehlen wäre für alle interessierten und schulpflichtigen Strafgefangenen die Anwendung von Schultests bzw. diag-

nostischer Verfahren⁸⁵ oder/und für den Hauptschulabschluss das zuletzt besuchte Schuljahr und für den Realschulabschluss den Hauptschulabschluss vorauszusetzen. Die Haftzeit hingegen sollte kein Ausschlusskriterium mehr sein. Vielmehr sollte zum einen durch eine gute Entlassungsvorbereitung der Übergang in eine allgemeinbildende Schule oder in Abhängigkeit vom Wohnort auch die Prüfung zum Erwerb eines Schulabschlusses für bereits entlassene Strafgefangene in den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug ermöglicht werden, wie teils gesetzlich schon geregelt. Die Aufnahme ins Übergangssystem sollte angesichts der vorliegenden Ergebnisse und der Kritik im Theorieteil gründlich überlegt werden. Dies schließt mit ein, dass auch die an das Übergangssystem angelehnten Maßnahmen im Jugendstrafvollzug hinsichtlich ihrer Wirksamkeit bei der beruflichen Integration überprüft werden müssen.

Ein weiterer Punkt ist die Dauer des jeweiligen Angebots. Es müsste vor dem Hintergrund der Haftzeit der jungen Strafgefangenen untersucht werden, ob die Angebotsdauer nicht sinnvoll reduziert werden kann. So war zum Zeitpunkt der Untersuchung der Erwerb des allgemeinbildenden Hauptschulabschlusses in der Justizvollzugsanstalt Adelsheim in nur einem halben Jahr möglich. Dies wurde insbesondere mit der Unterrichtsorganisation begründet, die vermutlich auch einen Einfluss auf die Teilnehmerzahl hat. In den 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug werden recht unterschiedliche Klassenfrequenzen gesetzt, und zwar liegen diese zwischen 6 bis 16 Teilnehmern. Da gemäß den genannten Ursachen auch mit anderen Verhaltensstörungen und/oder sozial-emotionalen Schwierigkeiten als Schulschwänzen der Schülerschaft im Jugendstrafvollzug gerechnet werden kann, sollte aus sonderpädagogischer Sicht die Teilnehmerzahl maximal zwischen 8 und 12 Teilnehmern liegen, um individuelles Lernen und differenzierten Unterricht zu ermöglichen und damit auf Geringqualifikation angemessen zu reagieren. In den geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten mit einem höheren Bedarf an Bildungsmaßnahmen müssen dann folglich mehr Kurse angeboten werden und mehr Lehrkräfte hierfür zur Verfügung stehen.

Einige der ExpertInnen sprachen darüber, dass sie gern mehr sonderpädagogische Kenntnisse im Umgang mit Verhaltensstörungen und/oder sozial-emotionalen Schwierigkeiten hätten. Sie signalisierten daher den Bedarf an einer Weiterbildung und/oder an der Einstellung von Förderschullehrkräften in den Vollzugsdienst. Mit der Sommerakademie „Um-

⁸⁵ Die Durchführung eines Schultests setzt voraus, dass die Lehrkräfte hierfür geschult sind. Zudem sollte ein standardisierter Schultest für den Jugendstrafvollzug entwickelt werden.

gang mit Verhaltensstörungen im Jugendstrafvollzug“, die 2010 an der Justus-Liebig-Universität in Gießen für Justizvollzugslehrkräfte angeboten und vom Bundesministerium der Justiz gefördert wurde, wurde der Weiterbildungsbedarf der Justizvollzugslehrkräfte ernst genommen und sollte laut Evaluation der Veranstaltung – z.B. im Rahmen der jährlichen BAG-Tagung – fortgesetzt werden. Die Einstellung von Förderschullehrkräften in den Vollzugsdienst wurde als schwierig beschrieben, da bislang kaum Förderschullehrkräfte für den Vollzug hätten gewonnen werden können. Es wird allerdings auch problematisiert, dass bereits in der Lehramtsausbildung mehr (sonder-)pädagogische Inhalte und weniger Fachwissen hätten vermittelt werden müssen. Dieses Problem benennen ExpertInnen auch in ihren Empfehlungen für das öffentliche Bildungssystem.

Es wird nicht möglich sein jeden Jugendlichen zu einem Realschulabschluss zu führen. Für diese Jugendlichen muss es Alternativen geben, damit auch sie beruflich erfolgreich sein können. Bleiben der Förderschulabschluss und der Hauptschulabschluss die Alternative, dann müssen diese Schulabschlüsse aufgewertet werden. Hier ist zum einen der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gefragt, der den entsprechenden Zugang ermöglichen muss. Zum anderen müssen in der Schule die Kompetenzen vermittelt werden, die für den Zugang zu einer Ausbildung vorausgesetzt werden. Hierzu bedarf es einer engen Kooperation zwischen Schule und Ausbildungsmarkt. Dabei sollten Jugendliche, die straffällig geworden sind mit berücksichtigt werden. Die Gesellschaft sollte Jugendlichen, die sich während ihrer Haftzeit weiterentwickelt haben (z.B. einen Schulabschluss nachholten) die Chance geben sich zu integrieren und sie nicht aufgeben, wie es der Leiter einer Agentur für Arbeit tat, als er sagte:

„Die landen eh in Hartz IV“.

Um neben Verhaltensstörungen und/oder sozial-emotionalen Schwierigkeiten auch andere Ursachen von Geringqualifikation zu berücksichtigen, ist die Adaption der in der pädagogischen Perspektive genannten, sich als wirksam erwiesenen Programme auf das schulische Bildungsangebot im Jugendstrafvollzug anzuraten. Dies schließt auch eine Kooperation mit dem Elternhaus bzw. den Bezugspersonen der Jugendlichen ein. Darüber hinaus muss aber auch im Jugendstrafvollzug auf gesellschaftliche Risikofaktoren reagiert werden, so darf sich insbesondere Chancenungleichheit im Jugendstrafvollzug nicht fortsetzen.

Diese Empfehlungen werden einiges an Mühe auf Seiten der geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten und Geld auf Seiten der Gesellschaft kosten. Diese werden sich aber lohnen, wenn sich zeigt, dass junge Strafgefangene mit einem (höheren) Schulabschluss weniger rückfällig werden als junge Strafgefangene ohne einen Schulabschluss. Die Gesellschaft trägt hier die Verantwortung für diese Jugendlichen im Besonderen und damit zugleich für sich selbst. Denn Jugendliche, die straffällig geworden sind, können nicht für immer zum Schutz der Allgemeinheit weggesperrt werden. Ein junger Strafgefangener brachte dies einmal plakativ auf den Punkt, als er sagte:

„Ob sie mich lieben oder hassen, irgendwann müssen sie mich entlassen.“

Diese Tatsache fordert dazu auf alle Anstrengungen zu unternehmen, damit junge Strafgefangene nicht rückfällig werden bzw. die Sicherheit der Gesellschaft gefährden.

5.3 Grenzen und Möglichkeiten der vorliegenden Studie

Es stellt sich abschließend die Frage, was an der vorliegenden Studie kritisiert werden muss und wo noch Potenziale dieser Studie liegen.

Bei der Anwendung des Fragebogens für Strafgefangene ist bei weiteren Studien zu berücksichtigen, dass dieser bei jungen Strafgefangenen mit Sprachschwierigkeiten und bei Analphabeten nur unter bestimmten Bedingungen eingesetzt werden sollte. Es empfiehlt sich die Übersetzung des Fragebogens in die entsprechenden Sprachen und/oder unter Berücksichtigung von Intervieweffekten das gemeinsame Ausfüllen des Fragebogens mit den Befragungsteilnehmern. Dies würde vermutlich zu einer höheren Beteiligung von Ausländern und dann auch von Analphabeten an der Befragung führen.

Informationen zur geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalt und zur Berufsausbildung konnten laut Kommentaren zum Fragebogen in den Experteninterviews häufig von den ExpertInnen nicht selbst beantwortet werden. Ein großer Aufwand war seitens der ExpertInnen nötig, um diese Informationen von der Verwaltung und den Ausbildern zu erhalten. Es wäre daher besser gewesen zum einen die Fragen zur geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalt direkt an die Verwaltung zu richten und zum anderen die Fragen zur Berufsausbildung, wie dann auch in den Interviews geschehen, für weitere empirische Untersuchungen erst einmal offen zu lassen.

Neben den Erhebungsinstrumenten hat sich das Vorgehen bei der Befragung aufgrund des hohen Rücklaufs als geeignet erwiesen. Diese Feststellung bezieht sich zum einen auf die 22 von 25 geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten, die an der Studie teilgenommen haben. Eine vorherige Kontaktaufnahme zu den Justizministerien sowie Präsentationen und Gespräche auf Bundesarbeitstagen der Justizvollzugslehrkräfte haben eine große Unterstützung bei der Durchführung dieser Studie ermöglicht. Im Hinblick auf die Befragung der jungen Strafgefangenen haben zum anderen Maßnahmen zur Erhöhung der Rücklaufquote eine hohe Beteiligung erzielt.

In den Kommentaren bedankten sich Strafgefangene einerseits für die Incentives, fanden den Fragebogen gut verständlich und haben ihn gern ausgefüllt, äußerten Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung und der Teilnahme an weiteren Befragungen, fanden den Zweck der Befragung gut und dass sie nach ihrer Meinung gefragt wurden sowie der Fragebogen sie zum Nachdenken angeregt hätte. Andererseits äußerten Strafgefangene neben dem Wunsch nach Freiheit auch Wünsche zur Verbesserung der Anstaltssituation (z.B.

besseres Essen, passgenauere zukunftsorientierte Förderung für den Einzelnen, mehr Bildungsangebote, insbesondere zum Erwerb höherer Schulabschlüsse, arbeitsmarktorientiertere Berufsausbildungsangebote, pädagogische Ausbildung der Justizvollzugsbeamten, mehr nicht-abschlussbezogene Maßnahmen, wie Sprach- und EDV-Kurse). Sie äußerten Bedenken, dass sich durch die vorliegende Studie (für sie) etwas ändern würde, erhofften sich aber Veränderungen für Strafgefangene nach ihnen und diejenigen, die aufgrund vollzugsinterner Bedingungen kein Incentive erhielten, obwohl es im Anschreiben angekündigt war, äußerten ihre Enttäuschung darüber.

Aufgrund der vorliegenden Studie liegt ein Datensatz vor mit dem die Situation von 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug, insbesondere deren schulabschlussbezogenen Bildungsmaßnahmen zum Zeitpunkt der Einführung der Jugendstrafvollzugsgesetze beschrieben und bewertet werden konnten. Darüber hinaus sind noch weitere Analysen möglich. Es sind aber auch Nachuntersuchungen möglich, da 30% der befragten Strafgefangenen an weiteren Befragungen teilnehmen möchten und daher ihre Adressen angegeben haben.

Im Hinblick auf den Vergleich mit der Allgemeinbevölkerung ist die geringe Fallzahl in der ALLBUS-Stichprobe kritisch zu sehen. So ist ein Vergleich basierend auf einem Datensatz mit einer größeren Fallzahl (z.B. Sozio-oekonomisches Panel) zu überlegen, womit dann auch die Bildungsunterschiede zwischen Gefangenenpopulation und Allgemeinbevölkerung im Hinblick auf die Merkmale Bildungs- und Migrationshintergrund überprüft werden könnten.

Die vorliegende Studie sollte Anlass dazu geben, die 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug gemeinsam mit den Schulleitungen und Lehrkräften dieser Einrichtungen wissenschaftlich begleitend weiterzuentwickeln. Dies schließt Evaluations- und Rückfallstudien mit ein. Ziel dabei sollte es sein, die 22 schulischen Einrichtungen im Jugendstrafvollzug verstärkt in Richtung der Bedürfnisse des sie besuchenden Klientels als auch ihrer Lehrkräfte zu entwickeln.

6. Ausblick

Die empirische Bildungsforschung hat aus unterschiedlichen Perspektiven heraus Antworten auf die Frage gegeben, warum so viele Jugendliche am Schul- und Berufsabschluss scheitern und Handlungsmöglichkeiten benannt, um das Ausmaß von Geringqualifizierung langfristig zu senken. Die vorliegende Studie hat diese Antworten um eine spezielle Gruppe ergänzt. Die gegebenen Antworten allein werden allerdings nicht genügen, um den Anteil der Geringqualifizierten erheblich zu mindern. Es bedarf weiterer Forschung.

Diese Forschung sollte nicht nur Antworten auf die Fragen finden, wie der Zugang zu höherer Bildung unabhängig von leistungsfremden Merkmalen ermöglicht wird, also Chancengleichheit hergestellt wird, und wie Bildungsarmut begegnet werden kann. Sie sollte sich auch mit der Frage befassen, ob Höherqualifizierung der einzige Weg zu beruflichem Erfolg ist oder ob es i.S. Mertons⁸⁶ nicht Alternativen hierzu geben muss. Wenn ersteres der Fall ist, dann ist individuelles Scheitern schon aufgrund unterschiedlicher kognitiver Fähigkeiten der Menschen vorprogrammiert und damit nicht vermeidbar. Trotz dessen wird von gesellschaftlicher Seite stets erwartet, wie Merton herausstellt, dass Menschen im Angesicht des Scheiterns weiter versuchen beruflich erfolgreich zu sein. Scheitern scheint damit vorrangig ein Problem des Individuums und nicht der Gesellschaft zu sein. Dies zeigten auch die individuellen Folgen im Theorieteil der vorliegenden Arbeit.

Ein junger Strafgefangener der Jugendstrafvollzugsanstalt Regis-Breitingen schrieb auf den Umschlag, in dem sich sein ausgefüllter Fragebogen befand folgendes:

„Zum Erfolg gehört die Erfahrung des Scheiterns“

Diese Worte zeigen: Ja, ich bin gescheitert, aber ich versuche weiterhin einen Abschluss zu erreichen. Er hält sich also an die durch Merton benannten Axiome der Gesellschaft. Vor dem Hintergrund der Lage des Jugendlichen zum Zeitpunkt der Befragung und der Situation von Geringqualifizierten in Deutschland, hinterlässt diese Aussage einen bitteren Nachgeschmack. Es stellt sich die Frage: Ist die Aussage dieses jungen Menschen das, was die deutsche Gesellschaft ihrer Jugend tatsächlich vermitteln will? Wenn sie dem Buchautor

⁸⁶ Die Anomietheorie von Merton wird in den Ausblick eingebunden, da sie aus eigener Sicht zur Erklärung von Geringqualifikation einen wichtigen Beitrag leisten kann. Allerdings ist dies noch empirisch zu überprüfen.

Scheucher folgt, dann ja. Seiner Meinung nach seien „private und berufliche Rückschläge [...] ein wichtiger Teil des Erfolgs und es dürfe daher hemmungslos gescheitert werden“ (SpiegelOnline 2008). Aber kann sich die deutsche Gesellschaft dieses Scheitern überhaupt leisten? Unter Betrachtung der gesellschaftlichen Folgen doch eigentlich nicht. Zudem widerspräche dieses Versagen, welches u.a. aus Mertonscher Sicht zum Ausschluss aus der Gesellschaft führen könne, gänzlich dem Inklusionsgedanken.

Die zentrale Frage ist damit nicht nur, was die Gesellschaft gegen Geringqualifikation bzw. Zertifikatsarmut als Teil von Bildungsarmut zu tun gedenkt, sondern auch wie diejenigen, die maximal einen Hauptschulabschluss erreichen, gesellschaftlich inkludiert werden können.

Wenn Scheitern tatsächlich gewünscht ist, sollte stark zwischen denen unterschieden werden, die die Möglichkeiten haben aus ihrem Scheitern das Beste herauszuholen und jenen deren Scheitern schwerwiegende Folgen hat. Aber dies wirft sofort mindestens die Frage danach auf, wie im Angesicht der Drohung des Scheiterns zwischen beiden Typen unterschieden werden kann. Ob jemand aus seinem Scheitern „das Beste“ herausholen konnte, kann stets nur in der Rückschau – wenn also das Scheitern ersichtlich ist, wenn seine Folgen eingetreten sind – beurteilt werden. Die mit dem Scheitern verbundenen Risiken sind groß, die Frage, ob Scheitern grundsätzlich ein gesellschaftliches Element sein sollte berechtigt. Wie viel Scheitern kann sich eine Gesellschaft leisten und wie viele Erfahrungen des Scheiterns kann sie ihren Mitgliedern zumuten?

Insbesondere für junge Strafgefangene hat Scheitern keinen wirklich positiven Nutzen. Jugendliche in der Allgemeinbevölkerung haben zwar im Gegensatz zu jungen Strafgefangenen in den meisten geschlossenen Jugendstrafvollzugsanstalten die Möglichkeit einen höheren Schulabschluss als den Hauptschulabschluss nachzuholen, aber sie sind laut Schuchart dann auch nicht schneller in Ausbildung als jene, die keinen weiteren Schulabschluss erworben haben – hingegen gewonnen haben sie die Aussicht auf einen höheren sozio-ökonomischen Status. Was aber bringt das Nachholen eines Schulabschlusses jungen Strafgefangenen? Wenn ihre eigenen Aussagen stimmen, dann zuerst die Hoffnung auf berufliche Integration. Aber entsprechen diese Aussagen auch der Wirklichkeit? Vor dem Hintergrund der Situation von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss, ist dies für das Nachholen eines Förderschul- und Hauptschulabschlusses schwer zu glauben. Diese Fragen müssen in den nächsten Jahren beantwortet werden, um unter Berücksichtigung anderer Komponenten (z.B. Teilnahmevoraussetzungen, Haftdauer) den Bildungsbedarf

junger Strafgefangener nach einem ausreichenden schulischen Bildungsangebot besser einschätzen und realisieren zu können.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, Jutta; Giesecke, Johannes; Oberschachtsiek, Dirk (2011): Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte. Eine Studie des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: www.bertelsmann-stiftung.de 01.02.2012.
- Apelt, Maja (2010): Sozialisation in „totalen“ Institutionen. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 372-383.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven im Bildungswesen im demographischen Wandel. Bielefeld: www.bildungsbericht.de 01.02.2012.
- Baier, Dirk; Pfeiffer, Christian; Rabold, Susann; Simonson, Julia; Kappes, Cathleen (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN. Forschungsbericht Nr. 109. Hannover: www.kfn.de. 15. Februar 2012.
- Baier, Dirk; Branig, Christian (2009): Educational Expansion and Delinquency. In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hrsg.): Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US. Bern: Haupt Verlag, 349-359.
- Bamberg, Sebastian (2002): Helfen Implementationsintentionen, die Lücke zwischen Absicht und Verhalten zu überwinden? Ergebnisse zweier interventionsorientierter Feldexperimente. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 33 (3), 143-155.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag, 11-49.
- Behnke, Joachim (2007): Kausalprozesse und Identität. Über den Sinn von Signifikanztests und Konfidenzintervallen bei Vollerhebungen. In: Beiträge zu empirischen Methoden der Politikwissenschaft 2 (3), 1-34.
- Behnke, Joachim (2005): Lassen sich Signifikanztests auf Vollerhebungen anwenden? Einige essayistische Anmerkungen. In: Politische Vierteljahresschrift 46 (1), O-1-O-15.

- Berckhauer, Friedhelm; Hasenpusch, Burkhard (1983): Bildungsmaßnahmen im Strafvollzug – Ein Mittel der Rückfallverhütung? In: Kerner, Hans-Jürgen; Kury, Helmut; Sessar, Klaus: Deutsche Forschungen zur Kriminalitätsentstehung und Kriminalitätskontrolle. Köln, Berlin, Bonn und München: Carl Heymanns Verlag KG, 1949-1970.
- Berger, Peter A.; Keim, Sylvia; Klärner, Andreas (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS-Verlag, 37-51.
- Bertelsmann Stiftung (2010): Reduzierung der Zahl der Jugendlichen ohne Schulabschluss. Reformansätze aus Sicht der Bertelsmann Stiftung. In: Entorf, Horst; Sieger, Philip: Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität. Gütersloh: www.bertelsmann-stiftung.de 01.02.2012, 54-59.
- Bock, Michael (2007): Kriminologie. Für Studium und Praxis. 3. Auflage München: Verlag C. H. Beck.
- Bohle, Hans Hartwig; Heitmeyer, Wilhelm; Kühnel, Wolfgang; Sander, Uwe (2004): Anomie in der modernen Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Kritik eines klassischen Ansatzes soziologischer Analyse. In: Heitmeyer, Wilhelm: Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland. Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band 1. 7. Auflage Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 29-65.
- Böhm, Alexander; Feuerhelm, Wolfgang (2004): Einführung in das Jugendstrafrecht. 4. Auflage München: Verlag C.H. Beck.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. Auflage Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Böhnisch, Lothar (1999): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. München: Juventa Verlag.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicole (Hrsg.) (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bos, Wilfried; Müller, Sabrina; Stubbe, Tobias C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS-Verlag, 375-397.

- Braun, Uta; Bremser, Felix; Schöngen, Klaus (2012): Erwerbstätigkeit ohne Berufsabschluss - Welche Wege stehen offen? In: BIBB-Report Heft 17 www.bibb.de 01.02.2012.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Brüggemann, Anne; Bromme, Rainer (2006): Anwendungsorientierte Grundlagenforschung in der Psychologie. Sicherung von Qualität und Chancen in den Beurteilungs- und Entscheidungsprozessen der DFG. Psychologische Rundschau 57 (2), 112-118.
- Brunner, Rudolf; Dölling, Dieter (2002): Jugendgerichtsgesetz. Kommentar. 11. Auflage Berlin: Walter de Gruyter.
- Bundesagentur für Arbeit (2007): Nachholen schulischer Abschlüsse und studieren ohne Abitur. In: BBZ 8, http://www.wege-ins-studium.de/data/File/BBZ_Nachholen_Abschluesse.pdf 15.02.2012.
- Bühl, Achim (2010): PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. 12. Auflage München: Pearson Studium.
- BVerfG (2006), 2 BvR 1673/04 vom 31.05.2006, Absatz-Nr. (1-77), http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20060531_2bvr167304.html 09.04.2010.
- Coleman, James S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Deutscher Bundestag (2007): Antwort auf die Große Anfrage der Abgeordneten Kai Boris Gehring, Marieluise Beck (Bremen), Volker Beck (Köln), weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN – Drucksache 16/1554 – Jugendliche in Deutschland: Perspektiven durch Zugänge, Teilhabe und Generationengerechtigkeit. Drucksache 16/4818.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010): Ethik-Kodex. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_2010.pdf 13.03.2011.
- Diekmann, Andreas (2010): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 4. Auflage der Neuausgabe Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Diekmann, Andreas (2001): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 7. Auflage Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Diemer, Herbert (2008): § 5 Die Folgen der Jugendstraftat. In: Diemer, Herbert; Schoreit, Armin; Sonnen, Bernd-Rüdeger: Jugendgerichtsgesetz mit Jugendstrafvollzugsgesetzen. 5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage Heidelberg: C.F. Müller Verlag, 57-72.
- Dietrich, Kathrin (2011): Soziale Integration krimineller Jugendlicher durch Vollzug in freien Formen und offene Unterbringung – Deutschland und Schweiz im Vergleich. In: Reinheckel, Susann (Hrsg.): Erziehung krimineller Jugendlicher in kriminalpädagogischen Institutionen. Wiesbaden: VS-Verlag, 41-56.
- Dohmen, Dieter (2010): Die ökonomischen Folgen der Bildungsarmut. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS-Verlag, 441-462.
- Dörner, Christine (1991): Erziehung durch Strafe. Die Geschichte des Jugendstrafvollzug 1871 – 1945. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Düinkel, Frieder; Geng, Bernd (2007): Rechtsstaatliche Befunde zum Jugendstrafvollzug in Deutschland. In: Forum Strafvollzug 2, 65-80.
- Eisenberg, Ulrich (2009): Jugendgerichtsgesetz. 13. vollständig neu bearbeitete Auflage München: C.H. Beck.
- Entorf, Horst; Sieger, Philip (2010): Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität. Gütersloh: www.bertelsmann-stiftung.de 01.02.2012.
- Entorf, Horst; Meyer, Susann; Möbert, Jochen (2006): Evaluation des deutschen Strafvollzugs. Ergebnisse einer ökonomisch-kriminologischen Feldstudie. Darmstadt: Technische Universität. <http://www.tudarmstadt.de/fb/fb1/vwl2/papers/VW-Endbericht.pdf> 17.02. 2008.
- Esser, Hartmut (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Flick, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Funcke, Antje; Oberschachtsiek, Dirk; Giesecke, Johannes (2010): Keine Perspektive ohne Ausbildung. Eine Analyse junger Erwachsener ohne Berufsabschluss in Westdeutschland. Gütersloh: www.bertelsmann-stiftung.de 01.02.2012.

- Geißler, Rainer (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, 71-100.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Göppinger, Hans (1983): Der Täter in seinen sozialen Bezügen. Ergebnisse aus der Tübinger Jungtäter-Vergleichsuntersuchung. Berlin: Springer-Verlag.
- Greve, Werner; Hosser, Daniela; Pfeiffer, Christian (1997): Gefängnis und die Folgen. Identitätsentwicklung und kriminelles Handeln während und nach Verbüßung einer Jugendstrafe. Konzeption und Planung eines Forschungsprojektes. <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb64.pdf> 04.04.2010.
- Grusky, David B. (Hrsg.) (2008): Social Stratification. Class, Race, and Gender in Sociological Perspective. 3rd. edition Boulder: Westview Press.
- Gudel, Jens (2002): 10 Jahre Unterricht in der Jugendstrafanstalt Schifferstadt. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe Heft 4, 227-230.
- Häder, Michael (2010): Empirische Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hadjar, Andreas; Lupatsch, Judith; Grünewald, Elisabeth (2010): Bildungsverlierer/innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS-Verlag, 223-244.
- Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (2006): Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Haerberlin, Urs (2009): Verträgt sich Chancengleichheit mit Integration? In: VHN Heft 1, 2-7.

- Hammerschick, Walter (2007): Berufliche Qualifizierung im Strafvollzug. In: Bundesinstitut für Berufsbildung/Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS): Labor JVA. Innovationen im Behandlungsvollzug. Wiesbaden: o.V., 32-38.
- Heinrich, Florian; Plaum, Ernst (2009): Fragwürdige Fragebögen: Paradigmatische Untersuchungen zur Gewalt in der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Heinz, Wolfgang (2004): Die neue Rückfallstatistik – Legalbewährung junger Straftäter. In: ZJJ 1, 35-48.
- Hennemann, Thomas; Hillenbrand, Clemens; Wilbert, Jürgen; Franke, Sebastian; Spieß, Ralf; Jürgens, Jana; Görgens, Gordian (2010): Kompetenzen und Risiken in der Transition in die Hauptschule – eine Querschnittsuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufen. In: Empirische Sonderpädagogik Heft 4, 36-49.
- Hennemann, Thomas; Hagen, Tobias; Hillenbrand, Clemens (2010): Dropout aus der Schule – Empirisch gesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. In: Empirische Sonderpädagogik Heft 3, 26-47, www.psychologie-aktuell.com 01.02.2012.
- Hildes Schmidt, Anne (1998): Schulversagen. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage Weinheim: Psychologie Verlags Union, 990-1005.
- Hillenbrand, Clemens; Ricking, Heinrich (2011): Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, 153-172.
- Hillenbrand, Clemens (2006): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hillmann, Karl-Heinz (2007): Wörterbuch der Soziologie. 5. Auflage Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Hoffmann, Michael (1993): Unterricht im Strafvollzug. In: Goetze, Herbert; Neukäter, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 2. unveränderte Auflage Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, 464-472.
- Hosser, Daniela; Greve, Werner (2002): Entwicklung junger Männer in Strafhaft: Zwischen Anpassung und Widerstand. In: DVJJ-Journal 4, 429-437.
- Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage Wiesbaden: VS Verlag.

- Hradil, Stefan (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. 2. Auflage Wiesbaden: VS Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus; Wolf, Hartmut K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Internetseite der JVA Rockenberg: www.jva-rockenberg.justiz.hessen.de 03.03.2008
- Internetseite der JVA Wiesbaden: www.jva-wiesbaden.justiz.hessen.de 03.03.2008.
- Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried (2010): Statistische Datenanalyse mit SPSS. 7. Auflage Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Kaiser, Günther; Schöch, Heinz (2002): Strafvollzug. 5. Auflage Heidelberg: C. F. Müller Verlag.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage.
- Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 2. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter; Schlawin, Siegfried (2006): Der Fragebogen: Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 3. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Klemm, Klaus (2010): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh: www.bertelsmann-stiftung.de 01.02.2012.
- Klemm, Klaus (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Gütersloh: www.bertelsmann-stiftung.de 01.02.2012.
- KMK (2000): PISA 2000 – Internationaler Fragebogen für Schülerinnen und Schüler. www.kmk.org/schul/pisa/Datensaetze/Schuelerfragebogen-int.pdf 17.02.2008.
- Kopp, Johannes (2009): Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen: Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung. Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag, 7-21.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lamnek, Siegfried (2007): Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische Ansätze“. 8. Auflage Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Legge, Sandra (2010): Abweichendes Verhalten, Vorurteile und Diskriminierung. Zur theoretischen und empirischen Erklärungskraft ausgewählter Anomietheorien. Bielefeld <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2441254> 24. Januar 2012
- Leuze, Kathrin (2008): Bildungswege besser verstehen. Das Nationale Bildungspanel. In WZBrief Bildung Heft 2.
- Lüdemann, Christian; Ohlemacher, Thomas (2002): Soziologie der Kriminalität. Theoretische und empirische Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lütje-Klose, Birgit; Langer, Marie-Therese; Serke, Björn; Urban, Melanie (2011): Einleitung: Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. In: Lütje-Klose; Langer, Marie-Therese; Serke, Björn; Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 11-19.
- Matt, Eduard (2004): Resozialisierung in der Lebenslaufperspektive. In: Neue Kriminalpolitik 4, 140-143.
- Mayer, Horst Otto (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 5. Auflage München: Oldenbourg Verlag.
- Menzel, Dirk (2009): Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In: Menzel, Dirk; Wiater, Werner (Hrsg.): Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 11-37.
- Merton, Robert King (1968): Social Theory and Social Structure. New York: The Free Press.

- Mindeststandards für den Jugendstrafvollzug (2010). http://www.bag-sozialarbeit.de/mediapool/40/401620/data/Mindeststandards_fuer_den_Jugendstrafvollzug.pdf 15. März 2012
- Mühler, Kurt (2008): Sozialisation. Eine soziologische Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Myschker, Norbert (2009): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 6. Auflage Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Myschker, Norbert (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 5. Auflage Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Myschker, Norbert; Hoffmann, Michael (1984): Unterricht mit jugendlichen Inhaftierten. Studienbrief. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Neckel, Sighard (2008): Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.
- Nisius, Dagmar; Sandner, Helge (1979): Schulversagen in der Hauptschule. Eine Literaturanalyse der Ursachen und Folgen. Hannover: Verlag IfAPF.
- Nold, Daniela (2010): Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008. Ergebnisse des Mikrozensus. In: Statistisches Bundesamt: Wirtschaft und Statistik. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/StatusSchueler_22010.pdf?__blob=publicationFile 01.02.2012.
- OECD (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern – Länderbericht: Deutschland, Paris. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf 01.02.2012.
- Opp, Karl-Dieter (1974): Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur. Darmstadt und Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Pekrun, Reinhard; Helmke, Andreas (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: Pekrun, Reinhard; Fend, Helmut (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 33-56.

- Peuckert, Rüdiger (2010a): Norm, soziale. In: Kopp, Johannes; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie 10. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag, 215-218.
- Peuckert, Rüdiger (2010b): Verhalten, abweichendes. In: Kopp, Johannes; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie 10. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag, 337-340.
- Pfahl, Lisa (2008): Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehindertendiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. Discussion Paper SP I 2008-504. <http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2008/i08-504.pdf> 01.02.2012.
- Porst, Rolf (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 1. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Porst, Rolf (2001): Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht. ZUMA How-to-Reihe 9, www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA_How_to/Index.htm 03. 02.2007.
- Porst, Rolf (2000): Question-Wording. Formulierung von Fragebogen-Fragen. ZUMA How-to-Reihe 2, www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA_How_to/Index.htm 03.02. 2007.
- Powell, Justin J. W.; Pfahl, Lisa (2008): Sonderschule behindert Chancengleichheit. In: WZBrief 4. http://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung200804_PowellPfahl.pdf 02.02.2012.
- Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (2005): Kognitive Interviews. ZUMA How-to-Reihe, Nr. 15. http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/how_to/How_to15PP_MR.pdf?download=true 12.03.2008.
- Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (2000): Zwei-Phasen-Pretesting. ZUMA-Arbeitsbericht, Nr. 8. http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/zuma_arbeitsberichte/00_08.pdf?download=true 12.03.2008.
- Prüfer, Peter; Rexroth, Margrit (1996): Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen. Ein Überblick. ZUMA-Arbeitsbericht, Nr. 5 http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/zuma_arbeitsberichte/96_05.pdf?download=true 12.03.2008.
- Quellenberg, Holger; Carstens, Ralph; Stecher, Ludwig (2007): Hintergrund, Design und Stichprobe. In: Holtappels, Heinz-Günter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München: Juventa Verlag, 51- 68.

- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2010): Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS-Verlag, 11-33.
- Raab-Steiner, Elisabeth; Benesch, Michael (2010): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/ PASW-Auswertung. 2. Auflage Wien: facultas.wuv.
- Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Reinheckel, Susann (2010): Von der Haft in die Freiheit - Überlegungen zu einem gelingenden Übergang in das Erwachsenenalter. In: Schildmann, Ulrike (Hrsg.): Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2010, 225-231.
- Reinheckel, Susann (2008): Schulische Bildung im deutschen Jugendstrafvollzug vom 19. Jh. bis in die Gegenwart – ein kurzer Rückblick. In: Forum Strafvollzug Heft 5, 205-210.
- Reinheckel, Susann (2006): Ich bin ein Schulabbrecher. Schulbiographien jugendlicher Strafgefangener. In: Stechow, Elisabeth von; Hofmann, Christiane (Hrsg.): Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 185-197.
- Reinheckel, Susann (2007a): Nachholen von Schulabschlüssen in den bundesdeutschen Jugendstrafanstalten. Eine quantitative Studie. In: Goerdeler, Jochen; Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland – Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, 468-485.
- Reinheckel, Susann (2007b): Unterricht im Jugendstrafvollzug. Anspruch und Wirklichkeit. In: Rumpler, Franz; Wachtel, Peter (Hrsg.): Erziehung und Unterricht. Visionen und Wirklichkeiten. Würzburg: o.V., 365-368.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Schroedel Verlag.
- Rössel, Jörg (2009): Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schad, Gerhard; Stein, Roland (2005): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Ellinger, Stephan; Stein, Roland (Hrsg.): Grundstudium Sonderpädagogik. Oberhausen: Athena Verlag, 409-431.
- Schäfers, Bernhard (2004): Sozialstruktur und sozialer Wandel. 8. Auflage Stuttgart: UTB.

- Schäfers, Bernhard (2010): Sozialstruktur. In: Kopp, Johannes; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 10. Auflage Wiesbaden: VS Verlag, 272-274.
- Schäfers, Bernhard; Scherr, Albert (2005): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. 8. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmidt, Peter; Herrmann, Johannes; Kelle, Udo (2011): Introduction. In: Quality and Quantity Heft 45, 1145-1150.
- Schmitt, Bertram (2008): Kriminologie – Jugendstrafrecht – Strafvollzug. 5. Auflage Münster: Verlag Alpmann & Schmidt.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage München und Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Schöneck, Nadine M.; Voß, Werner (2005): Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie. 1. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schuchart, Claudia (2011): Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? Analysen zur Ausbildungseinmündung von Schülerinnen und Schülern mit nachträglicher schulischer Höherqualifizierung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung Heft 1, 69-85.
- Schwind, Hans-Dieter (2009): Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen. 19. Auflage Heidelberg: Kriminalistik Verlag.
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2010): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag, 191-219.
- Solga, Heike; Powell, Justin; Berger, Peter A. (2009): Soziale Ungleichheit. Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike; Powell, Justin; Berger, Peter A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt: Campus Verlag, 11-45.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Düsseldorf: www.boeckler.de 01.02.2012.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Sonnen, Bernd-Rüdeger (2008): Teil II. Kommentar zu den Jugendstrafvollzugsgesetzen der Länder (G 10). In: Diemer, Herbert; Schoreit, Armin; Sonnen, Bernd-Rüdeger: Jugendgerichtsgesetz mit Jugendstrafvollzugsgesetzen. Kommentar. 5. Auflage Heidelberg: C. F. Müller Verlag, 929-1107.
- Sonnen, Bernd-Rüdeger (2002): Kommentar zu §§ 91f. In: Diemer, Herbert; Schoreit, Armin; Sonnen, Bernd-Rüdeger: Jugendgerichtsgesetz. Kommentar. Heidelberg: C.F. Müller Verlag, 806-838.
- Speck, Otto (1993): Sonderpädagogische Organisationsformen. In: Goetze, Herbert; Neukäter, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 2. unveränderte Auflage Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, 191-228.
- SpiegelOnline (2008): Misserfolge im Beruf. „Es sollte hemmungslos gescheitert werden“. <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,578566,00.html> 25.03.2012.
- Spittler, Gerd (1967): Norm und Sanktion. Olten: Walter.
- Stadtmüller, Sven; Porst, Rolf (2005): Zum Einsatz von Incentives bei postalischen Befragungen. ZUMA How-to-Reihe, http://www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA_How_to/Index.htm 3.2.2007.
- Statistisches Bundesamt (2011a): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden: www.destatis.de 24.01.2012.
- Statistisches Bundesamt (2011b): Rechtspflege. Strafvollzug – Demographische und kriminologische Merkmale der Strafgefangenen zum Stichtag 31.3.. Fachserie 10 Reihe 4.1 Wiesbaden: www.destatis.de 02.02.2012.
- Statistisches Bundesamt (2009a): Rechtspflege. Strafvollzug – Demographische und kriminologische Merkmale der Strafgefangenen zum Stichtag 31.3. Fachserie 10 Reihe 41 Wiesbaden: www.destatis.de 10.03.2009.
- Statistisches Bundesamt (2009b): Extrahierter Datensatz der Strafvollzugsstatistik, Stichtag 31.3.2008.
- Statistisches Bundesamt (2004): Demographische Standards. www.destatis.de/allg/d/veroe/demograph.htm 3.2.2007.
- Stechow, Elisabeth von (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Stegbauer, Christian (1997): Du oder Sie in Jugenduntersuchungen. Ein Methodenexperiment zur Bestimmung der besten Anrede. <http://user.uni-frankfurt.de/~chris/Forschungsnotiz.html> 10.07.2008.

- Stelly, Wolfgang; Thomas, Jürgen (2005): Kriminalität im Lebenslauf. Eine Reanalyse der Tübinger-Jungtäter-Vergleichsuntersuchung (TJVU). In: Kerner, Hans-Jürgen (Hrsg.): Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie. Band 10 Tübingen: Universitätsbibliothek.
- Streng, Franz (2008): Jugendstrafrecht. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage Heidelberg: C.F. Müller Verlag.
- Treumann, Klaus Peter (1998): Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In: Abel, Jürgen; Möller, Renate; Treumann, Klaus Peter: Einführung in die Empirische Pädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 154-182.
- Tupaika, Jacqueline (2003): Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Uhlig, Johannes; Solga, Heike; Schupp, Jürgen (2009): Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? In: Zeitschrift für Soziologie Heft 5, 418-440.
- Vernooij, Monika; Wittrock, Manfred (2008): Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Stuttgart: UTB, Schöningh.
- Vierbuchen, Marie-Christine; Hillenbrand, Clemens (2011): Wirksame pädagogische Hilfen bei Delinquenz im Jugendalter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Heft 7, 258-268.
- Von der Lippe, Peter; Kladroba, Andreas (2002). Repräsentativität von Stichproben. In: Marketing 24, 227-238 www.von_der_lippe.org/dokumente/Repraesentativitaet.pdf 12.06.2011.
- Wagner, Michael; Dunkake, Imke; Weiß, Bernd (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Heft 3, 457-489.
- Walkenhorst, Philipp; Bihs, Anne (2011): Kriminalität junger Menschen: Grundlagen – Entwicklungen – jugendstrafrechtliche Behandlung und förderschulische Interventionsperspektiven. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Heft 7, 244-257.
- Walkenhorst, Philipp (2010): Jugendstrafvollzug. In: APuZ Heft 7, 22-28.
- Walkenhorst, Philipp (2006): Straffälligkeit, Straffällige, Strafvollzugspädagogik. In: Antor, Georg; Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. Auflage Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 166-169.

- Walkenhorst, Philipp (2004): Leben in der „schwierigen Freiheit“: Skizzen zum eigentlichen Fluchtpunkt pädagogischer Arbeit im Jugendstrafvollzug (Teil 2). In: ZJJ 4, 416-425.
- Walkenhorst, Philipp (2002a): Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Schule im Jugendstrafvollzug. In: DVJJ-Journal Heft 4, 404-416.
- Walkenhorst, Philipp (2002b): „Gute Schulen“ im Jugendstrafvollzug – Jugendstrafvollzug als „gute Schule“. Überlegungen zu Voraussetzungen und Möglichkeiten. In: Bereswill, Mechthild; Höynck, Theresia (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder. Beiträge aus Forschung und Praxis. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg, 319-355.
- Weiss, Peter (1964): Abschied von den Eltern. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wenzel, Hartmut (2010): Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeglichene Forderung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleeberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag, 57-67.
- Willmann, Marc (2010a): Schulische Erziehungshilfe. In: Ahrbeck, Bernd; Willmann, Marc (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 67-75.
- Willmann, Marc (2010b): Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. In: Moser, Vera (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Behinderten- und Integrationspädagogik, Formen der Behinderung. Weinheim und München: Juventa Verlag. www.erzwissonline.de.
- Willmann, Marc (2007): Die Schule für Erziehungshilfe/Schule mit Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Organisationsformen, Prinzipien, Konzeption. In: Reiser, Helmut; Willmann, Marc; Urban, Michael (Hrsg.): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-69.
- Willmann, Marc (2005a): Schulen für Erziehungshilfe – Survey 2004/05. Eine bundesweite Totalerhebung der Schule für Erziehungshilfe in Deutschland: Vergleich von Bundes- und Länderergebnissen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11, 442-455.

- Willmann, Marc (2005b): Die Schule für Erziehungshilfe 2005 – Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung zu den Organisationsformen der Förderschule im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. In: Heilpädagogische Forschung 3, 110-128.
- Wößmann, Ludger; Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh: www.bertelsmann-stiftung.de 01.02.2012.
- Zaschel, Martin (2005): Bildungsmaßnahmen in der JVA. Der besondere Umgang mit Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. In: Berufsbildung 93, 30-31.
- Zimmermann, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. Auflage Wiesbaden: VS-Verlag.

Anhang 1: Fragebogen mit Anhang für die Schulleitungen

Eine schriftliche Befragung zu



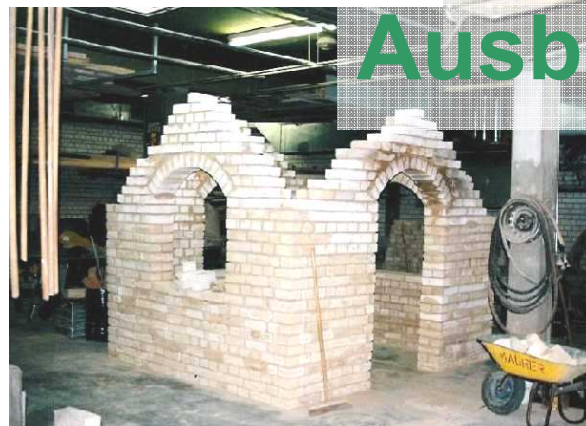
Schule



und



Ausbildung



in den deutschen Jugendstrafanstalten

- Fragebogen für die Schulleitung -

Aktuelle Situation

1. Wie viele Haftplätze sind zurzeit in der Jugendstrafvollzugsanstalt ... vorhanden? <i>Nach Möglichkeit: Trennen Sie bitte die Untersuchungshaft (U) von der Strafhaft (S).</i>	U	S
Anzahl der vorhandenen Haftplätze (2008):	---	---
2. Wie viele Haftplätze waren im letzten Jahr vorhanden?	U	S
Anzahl der vorhandenen Haftplätze (2007):	---	---
3. Wie viele Haftplätze sind zurzeit belegt?	U	S
Anzahl der belegten Haftplätze (2008):	---	---
4. Wie viele Haftplätze waren im letzten Jahr im Durchschnitt belegt?	U	S
Anzahl der belegten Haftplätze (2007):	---	---
5. Wie viele ausländische Gefangene* befinden sich zurzeit in der Jugendstrafvollzugsanstalt ...?	U	S
Anzahl der ausländischen Gefangenen (2008):	---	---
6. Wie viele ausländische Gefangene waren es im letzten Jahr durchschnittlich?	U	S
Anzahl der ausländischen Gefangenen (2007):	---	---
7. Wie hoch liegt zurzeit das durchschnittliche Alter der Gefangenen?	U	S
Alter der Gefangenen in Jahren (2008):	--	--
8. Wie hoch lag im letzten Jahr das durchschnittliche Alter der Gefangenen?	U	S
Alter der Gefangenen in Jahren (2007):	--	--
9. Wie hoch liegt zurzeit die durchschnittliche Haftzeit der Gefangenen?	U	S
Haftzeit der Gefangenen in Monaten (2008):	---	---
10. Wie hoch lag im letzten Jahr die durchschnittliche Haftzeit der Gefangenen?	U	S
Haftzeit der Gefangenen in Monaten (2007):	---	---

* Gefangene ohne deutsche Staatsangehörigkeit.

Erreichen eines Schulabschlusses

11. Kann in der Jugendstrafvollzugsanstalt ... der Hauptschulabschluss erreicht werden?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Nein → Sie machen weiter mit Frage 13.

Ja

12. Durch welche Bildungsangebote kann der Hauptschulabschluss erreicht werden?

Bitte nennen Sie die genaue Bezeichnung dieser Bildungsangebote und füllen Sie die Tabelle im Anhang 1 aus.

13. Kann in der Jugendstrafvollzugsanstalt ... der Realschulabschluss erreicht werden?

Nein → Sie machen weiter mit Frage 15.

Ja

14. Durch welche Bildungsangebote kann der Realschulabschluss erreicht werden?

Bitte nennen Sie die genaue Bezeichnung dieser Bildungsangebote und füllen Sie die Tabelle im Anhang 2 aus.

15. Kann in der Jugendstrafvollzugsanstalt ... das Abitur erreicht werden?

Nein → Sie machen weiter mit Frage 17.

Ja

16. Durch welche Bildungsangebote kann das Abitur erreicht werden?

Bitte nennen Sie die genaue Bezeichnung dieser Bildungsangebote und füllen Sie die Tabelle im Anhang 3 aus.

Erreichen eines Berufsabschlusses

17. Kann in der Jugendstrafvollzugsanstalt ... ein Berufsabschluss erreicht werden?

Nein → Sie machen weiter mit Frage 19.

Ja

18. In welchen Berufen kann eine Berufsausbildung abgeschlossen werden?

Bitte nennen Sie die genaue Bezeichnung dieser Ausbildungsangebote und füllen Sie die Tabelle im Anhang 4 aus.

19. Was können die Gefangenen in der Jugendstrafvollzugsanstalt ... noch machen (z.B. Deutschkurse, Arbeit, Berufsvorbereitung)?

Bitte nennen Sie die genaue Bezeichnung dieser Angebote und füllen Sie die Tabelle im Anhang 5 aus.

**Falls Sie mir Ihre Meinung zu diesem Fragebogen oder etwas anderes mitteilen möchten, können Sie das an dieser Stelle gern tun.
Ich freue mich auf Ihre Meinung.**

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!!

Anhang 1: Erreichen eines Hauptschulabschlusses

	Bezeichnung	Beginn	Dauer	maximale Teilnehmerzahl	aktuelle Teilnehmerzahl	Teilnahmevoraussetzung	Abschlussquote 2007	voraussichtliche Abschlussquote 2008
1.								
2.								
3.								

Bitte legen Sie – falls vorhanden – ausführliche Informationen bei.

Anhang 2: Erreichen eines Realschulabschlusses

	Bezeichnung	Beginn	Dauer	maximale Teilnehmerzahl	aktuelle Teilnehmerzahl	Teilnahmevoraussetzung	Abschlussquote 2007	voraussichtliche Abschlussquote 2008
1.								

Bitte legen Sie – falls vorhanden – ausführliche Informationen bei.

Anhang 3: Erreichen des Abiturs

	Bezeichnung	Beginn	Dauer	maximale Teilnehmerzahl	aktuelle Teilnehmerzahl	Teilnahmevoraussetzung	Abschlussquote 2007	voraussichtliche Abschlussquote 2008
1.								

Bitte legen Sie – falls vorhanden – ausführliche Informationen bei.

Anhang 4: Erreichen eines Berufsabschlusses

	Bezeichnung	Beginn	Dauer	maximale Teilnehmerzahl	aktuelle Teilnehmerzahl	Teilnahmevoraussetzung	Abschlussquote 2007	voraussichtliche Abschlussquote 2008
1.								

Bitte legen Sie – falls vorhanden – ausführliche Informationen bei.

Anhang 5: Andere Angebote

	Bezeichnung	Beginn	Dauer	maximale Teilnehmerzahl	aktuelle Teilnehmerzahl	Teilnahmevoraussetzung	Abschlussquote 2007	voraussichtliche Abschlussquote 2008
1.								

Bitte legen Sie – falls vorhanden – ausführliche Informationen bei.

Anhang 2: Fragebogen für die Strafgefangenen

Eine schriftliche Befragung zu



Schule



und



Ausbildung



in den deutschen Jugendstrafanstalten

Aktuelle Situation

1. Seit wann sind Sie in dieser Jugendstrafanstalt?

Bitte geben Sie Monat und Jahr ohne U-Haft an.

Monat: __

Jahr: ----

2. Wann ist Ihr nächstmöglicher Entlassungstermin aus dieser Jugendstrafanstalt?

Bitte geben Sie Monat und Jahr ohne Offenem Vollzug an.

Monat: __

Jahr: ----

3. Was machen Sie zurzeit in der Jugendstrafanstalt hauptsächlich?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Gar nichts → Sie machen weiter mit Frage 7.

Schule

Berufsvorbereitung

Berufsausbildung (Lehre)

Arbeit

Sonstiges

4. Was machen Sie da genau?

Bitte nennen Sie möglichst die genaue Bezeichnung dieser Tätigkeit.

5. Seit wann machen Sie das?

Bitte geben Sie Monat und Jahr an.

Monat: __

Jahr: ----

6. Wie gern machen Sie das?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Sehr gern

Eher gern

Eher nicht gern

Überhaupt nicht gern

Schule

7. Welche dieser Schulen haben Sie hier in Deutschland schon mal besucht?

Bitte alles Zutreffende ankreuzen. Es können mehrere Antworten angekreuzt werden.

Bitte kreuzen Sie auch alle Klassen an, die Sie in der entsprechenden Schule besucht haben.

	Klasse:												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Grundschule..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allgemeine Förderschule..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderschule für Erziehungshilfe..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderschule für Kranke..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gymnasium..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesamtschule..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oberschule..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Schule..... <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Welchen Schulabschluss haben Sie in der zuletzt besuchten Schule angestrebt?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

- Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss.....
- Realschulabschluss/ Mittlere Reife.....
- Abitur/ Hochschulreife/ Fachhochschulreife.....
- Sonstiger Schulabschluss.....

9. Welchen höchsten Schulabschluss haben Sie?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

- Keinen Schulabschluss..... → **Sie machen weiter mit Frage 12.**
- Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss.....
- Realschulabschluss/ Mittlere Reife.....
- Abitur/ Hochschulreife/ Fachhochschulreife.....
- Sonstiger Schulabschluss.....

10. In welchem Jahr haben Sie Ihren Schulabschluss gemacht?

Bitte geben Sie das Jahr an.

Jahr: _ _ _ _

11. Haben Sie Ihren Schulabschluss in einer Jugendstrafanstalt gemacht?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

- Nein.....
- Ja, hier in dieser Jugendstrafanstalt.....
- Ja, in einer anderen Jugendstrafanstalt.....

Erreichen eines Schulabschlusses

- 12. Hätten Sie während Ihrer Haftzeit in dieser Jugendstrafanstalt gern einen (weiteren) Schulabschluss gemacht, wenn Ihre Haftzeit dafür ausgereicht hätte?**

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Ich mache zurzeit einen Schulabschluss..... → **Sie machen weiter mit Frage 15.**

Nein

Ja

- 13. Haben Sie sich seit Haftbeginn in dieser Jugendstrafanstalt schon mal um eine Tätigkeit bemüht, die es Ihnen ermöglicht während der Haftzeit einen (weiteren) Schulabschluss zu machen?**

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Nein

Ja

- 14. Wären Sie überhaupt daran interessiert, einen (weiteren) Schulabschluss zu machen?**

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Nein → **Sie machen weiter mit Frage 18.**

Ja

- 15. Welchen (weiteren) Schulabschluss wollen Sie mindestens noch machen?**

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss.....

Realschulabschluss/ Mittlere Reife.....

Abitur/ Hochschulreife/ Fachhochschulreife.....

- 16. Würden Sie in dieser Jugendstrafanstalt einen (weiteren) Schulabschluss machen, wenn Sie noch vor Ihrer Entlassung die Möglichkeit dazu bekämen und auch Ihre Haftzeit dafür noch ausreichen würde?**

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Nein

Ja, vielleicht

Ja, sicher

- 17. Was würde Ihnen ein Schulabschluss bringen?**

Bitte erklären Sie das etwas näher.

- 18. Kann Ihnen ein Schulabschluss dabei helfen nicht mehr straffällig zu werden?**

Begründen Sie bitte Ihre Meinung.

Berufsausbildung

19. Was haben Sie schon mal gemacht?

Bitte alles Zutreffende ankreuzen. Es können mehrere Antworten angekreuzt werden.

- Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)
- Berufsvorbereitungsjahr (BVJ/ EIBE)
- Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB)..
- Einstiegsqualifizierung (EQJ)
- Betriebliche Berufsausbildung (Lehre).....
- Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE).....
- Schulische Berufsausbildung
- Praktikum
- Job
- Sonstiges, und zwar: _____
- Nichts

20. Haben Sie eine abgeschlossene Berufsausbildung?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

- Nein → Sie machen weiter mit Frage 24.
- Ja

21. In welchem Beruf haben Sie die Berufsausbildung abgeschlossen?

Bitte nennen Sie diesen Beruf.

22. In welchem Jahr haben Sie die Berufsausbildung abgeschlossen?

Bitte geben Sie das Jahr an.

Jahr: _ _ _ _

23. Haben Sie die Berufsausbildung in einer Jugendstrafanstalt abgeschlossen?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

- Nein
- Ja, hier in dieser Jugendstrafanstalt.....
- Ja, in einer anderen Jugendstrafanstalt.....

Erreichen eines Berufsabschlusses

24. Hätten Sie während Ihrer Haftzeit in dieser Jugendstrafanstalt gern eine (weitere) Berufsausbildung abgeschlossen, wenn Ihre Haftzeit dafür ausgereicht hätte?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Ich mache zurzeit eine Berufsausbildung → Sie machen weiter mit Frage 27.

Nein

Ja

25. Haben Sie sich seit Haftbeginn in dieser Jugendstrafanstalt schon mal um eine Tätigkeit bemüht, die es Ihnen ermöglicht während der Haftzeit eine (weitere) Berufsausbildung abzuschließen?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Nein

Ja

26. Wären Sie überhaupt daran interessiert, eine (weitere) Berufsausbildung abzuschließen?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Nein → Sie machen weiter mit Frage 30.

Ja

27. In welchem Beruf würden Sie gern eine (weitere) Berufsausbildung abschließen?

Bitte nennen Sie diesen Beruf.

28. Würden Sie in dieser Jugendstrafanstalt eine (weitere) Berufsausbildung abschließen, wenn Sie noch vor Ihrer Entlassung die Möglichkeit dazu bekämen und auch Ihre Haftzeit dafür noch ausreichen würde?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Nein

Ja, vielleicht

Ja, sicher

29. Was würde Ihnen eine abgeschlossene Berufsausbildung bringen?

Bitte erklären Sie das etwas näher.

30. Kann Ihnen eine abgeschlossene Berufsausbildung dabei helfen nicht mehr straffällig zu werden?

Begründen Sie bitte Ihre Meinung.

Ihre Herkunft

31. Wann sind Sie geboren?

Bitte geben Sie Monat und Jahr an.

Monat: --

Jahr: ----

32. In welchem Land sind Sie und Ihre leiblichen Eltern oder Adoptiveltern geboren?

Bitte geben Sie in jeder Spalte nur eine Antwort an.

	Sie selbst	Vater	Mutter
in Deutschland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in dem Land:	_____	_____	_____
Ich weiß nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Seit welchem Jahr leben Sie in Deutschland?

Bitte kreuzen Sie seit meiner Geburt an oder geben Sie das Jahr an.

seit meiner Geburt.....

seit dem Jahr: ----

34. Haben Sie die deutsche Staatsangehörigkeit?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

Nein

Ja

35. Welchen Schulabschluss haben Ihre leiblichen Eltern oder Adoptiveltern?

Bitte kreuzen Sie in jeder Spalte nur eine Antwort an.

	Vater	Mutter
Keinen Schulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hauptschulabschluss/ Volksschulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realschulabschluss/ Mittlere Reife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abitur/ Hochschulreife/ Fachhochschulreife	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiger Schulabschluss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. In welchem Beruf haben Ihre leiblichen Eltern oder Adoptiveltern eine abgeschlossene Berufsausbildung?

Bitte geben Sie in jeder Spalte nur eine Antwort an.

	Vater	Mutter
Keine abgeschlossene Berufsausbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in dem Beruf:	_____	_____
Ich weiß nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Das war's.
Falls Sie mir Ihre Meinung zu diesem Fragebogen oder etwas anderes
mitteilen möchten, können Sie das an dieser Stelle gern tun.
Ich freue mich auf Ihre Meinung.**

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!!!

Wenn Sie an weiteren Befragungen nach Ihrer Entlassung aus dieser Jugendstrafanstalt teilnehmen möchten, dann geben Sie bitte hier Ihre Kontaktdaten an:

Name:

Telefonnummer(n):

E-Mail:

Straße und Hausnummer:

Postleitzahl und Wohnort:

Anhang 3: Interviewleitfaden

Experteninterview

Hinweise

- Vielen Dank erst einmal, dass Sie sich die Zeit für den Fragebogen und das Interview nehmen/ genommen haben.
- Dauer: ca. 1 Stunde. Ich nehme alles auf. Die Transkription schicke ich Ihnen noch mal zum Abgleich zu.

Einstieg

1. Wie sind Sie mit dem Fragebogen zurecht gekommen? Gab es Probleme, inwiefern? Ausfüllzeit

Allgemein

2. Welchen Zweck hat Unterricht in dieser Jugendstrafanstalt? Was soll Unterricht? Inwiefern trägt Unterricht zur (Re-)integration bei? Welche Rolle spielt dabei das Erreichen von Abschlüssen? Welchen Stellenwert hat er in der JVA?

Erreichen eines Schulabschlusses – Vertiefung des Fragebogens

3. **Nachhilfe:** Erhalten die Teilnehmer bes. Unterstützung, wie Nachhilfe?
4. **Hauptschulabschluss:** Handelt es sich um einen erweiterten Hauptschulabschluss (mit oder ohne Englisch)?
5. **Teilnahmevoraussetzungen:**
 - Warum haben Ihre Schüler Ihrer Meinung nach die Schule nicht erfolgreich absolviert?
 - Unter welchen Voraussetzungen dürfen die Gefangenen an diesem Angebot teilnehmen? Inwiefern spielt dabei der Bildungsstand und Bildungsbedarf, Haftzeit sowie das Verhalten des Gefangenen eine Rolle?
 - Haben die Gefangenen Verhaltensprobleme? Welche? Gibt es da große Probleme? Welche Reaktionsmöglichkeiten gibt es da?
 - Wie können die Gefangenen selbst aktiv werden, um an Maßnahmen teilnehmen zu können?
6. **Fächerangebot:** Welche Fächer werden angeboten?
7. **Abbrecherquote:** Wie hoch ist bzw. schätzen Sie die Abbrecherquote ein? Inwiefern ist dabei Verhalten/ Fehleinschätzung der Leistung die Ursache?
8. **Prüfungen:** Wie werden die Angebote abgeschlossen bzw. wie sind die Prüfungsmodalitäten? Wer stellt die Zeugnisse aus bzw. was steht drauf?
9. **Gesetzliche Grundlage:** Auf welchen gesetzlichen Grundlagen außer dem Jugendgerichtsgesetz und dem Jugendstrafvollzugsgesetz basieren diese Angebote? Inwiefern hat sich das Angebot zum Erreichen von Schulabschlüssen durch das Jugendstrafvollzugsgesetz geändert bzw. wird es sich noch ändern?
10. **Personal:** Wie viele Lehrer gibt es? Für welches Lehramt und in welchen Fächern wurden sie ausgebildet? Muss bisschen aus sonderpädagogischer Sicht fragen, da ich daher komme: Wie viele Förderschullehrer? Ich glaube man braucht hier keine Förderschullehrer, man kann dieses Wissen, was Förderschullehrer mehr haben auch über Weiterbildung vermitteln. Denken Sie es wäre sinnvoll, wenn die Lehrer hier eine Weiterbildung in EH, LH und Diagnostik bekämen?

Erreichen eines Berufsabschlusses – Vertiefung des Fragebogens

11. **Schulabschluss:** Kann dadurch gleichzeitig ein Schulabschluss erreicht werden?

Sonstiges

12. Kann der Schulabschluss auch per Fernstudium nachgeholt werden? Wenn ja, wie? Wer bezahlt das?
13. Wenn Sie einen Jugendlichen hätten, der weder Schulabschluss noch Berufsausbildung hat, aber zur Berufsausbildung fähig wäre. Was würden Sie dem empfehlen?
14. Ich habe die Jugendlichen gefragt, ob sie in der JVA einen Schulabschluss nachholen würden, wenn die Haftzeit dafür ausreichen würde. Glauben Sie, dass die Jugendlichen, wenn sie ja sagen, auch tatsächlich dazu bereit wären?
15. Wie sind die anstaltsinternen Angebote mit den anstaltsexternen Angeboten vernetzt? Bestehen Kooperationen?
16. Liegen Rückfalluntersuchungen vor? Wenn ja, welche? Inwiefern trägt Schulabschluss zur Reintegration bei?
17. Wurden die Angebote zum Nachholen von Schulabschlüssen und von Berufsabschlüssen bereits evaluiert? Wenn ja, mit welchen Ergebnissen?
18. Gibt es spezielle Angebote für Gefangene mit Migrationshintergrund? Wenn ja, wie werden diese angenommen?
19. Wie ist der Tagesablauf der Gefangenen?

Ausklang

20. Was lässt sich auf das öffentliche Bildungssystem übertragen? Diese Schule gehört ja nicht zum öffentlichen Schulsystem. Glauben Sie es wäre förderlich, wenn diese Schule dazu gehören würde? Vor- und Nachteile!
21. Seit wann sind Sie in dieser Jugendstrafanstalt beruflich tätig? Aus welchen Gründen haben Sie hier als Lehrer angefangen? Inzwischen sind Sie hier der Schulleiter, worin liegt Ihre Motivation für diese berufliche Tätigkeit?
22. Stellen Sie sich vor, Sie hätten als Schulleiter die Möglichkeit das Bildungsangebot in dieser Jugendstrafanstalt nach Ihren Vorstellungen zu ändern: Welche Änderungen würden Sie vornehmen. Inwiefern hängen diese Änderungen mit den Bedürfnissen der Gefangenen zusammen?
 - Bitte um Aushandigung der Konzeption aller (Bildungs-)Angebote, insbesondere zum Erreichen von Schulabschlüssen.
 - Würden Sie für telefonische Nachfragen zur Verfügung stehen?

VIELEN DANK FÜR DAS GESPRÄCH!

Anhang 4: Codebücher

Codebuch – Befragung der ExpertInnen

INTERVIEW	
Kategorien	Fragen
Erklärung	4. Warum haben Ihre Schüler Ihrer Meinung nach die Schule nicht erfolgreich absolviert?
	6. Haben die Gefangenen Verhaltensprobleme? Welche? Gibt es da große Probleme? Welche Reaktionsmöglichkeiten gibt es da?
Rechtliche Vorgaben	11. Auf welchen gesetzlichen Grundlagen außer dem Jugendgerichtsgesetz und dem Jugendstrafvollzugsgesetz basieren diese Angebote? Inwiefern hat sich das Angebot zum Erreichen von Schulabschlüssen durch das Jugendstrafvollzugsgesetz geändert bzw. wird es sich noch ändern?
Zweck	1. Welchen Zweck hat Unterricht in dieser Jugendstrafanstalt?
	15. Wenn Sie einen Jugendlichen hätten, der weder Schulabschluss noch Berufsabschluss hat, aber zur Berufsausbildung fähig wäre. Was würden Sie dem empfehlen?
Träger	22. Die Schule gehört ja nicht zum öffentlichen Schulsystem. Glauben Sie es wäre förderlich, wenn diese Schule dazu gehören würde? Was könnte auf das öffentliche Bildungssystem übertragen werden?
Bildungsgänge	3. Handelt es sich um einen erweiterten Hauptschulabschluss (mit Englisch)?
	13. Kann durch den Berufsabschluss gleichzeitig ein Schulabschluss erreicht werden? Wenn ja, welcher?
	14. Kann der Schulabschluss auch per Fernstudium nachgeholt werden? Wenn ja, wie? Wer bezahlt das?
Zeitlicher Angebotsumfang	21. Wie ist der Tagesablauf der Gefangenen?
Teilnahmevoraussetzungen	5. Unter welchen Voraussetzungen dürfen die Gefangenen an diesem Angebot teilnehmen? Inwiefern spielen dabei der Bildungsstand und Bildungsbedarf, Haftzeit sowie das Verhalten des Gefangenen eine Rolle?
Prüfungen und Zeugnisse	10. Wie werden die Angebote abgeschlossen bzw. wie sind die Prüfungsmodalitäten? Wer stellt die Zeugnisse aus bzw. was steht drauf?
Kooperation	17. Wie sind die anstaltsinternen Angebote mit den anstaltsexternen Angeboten vernetzt? Bestehen Kooperationen?
Nachfrage	16. Ich habe die Jugendlichen gefragt, ob sie in der JVA einen Schulabschluss nachholen würden, wenn die Haftzeit dafür ausreichen würde. Glauben Sie, dass die Jugendlichen, wenn sie ja sagen, auch tatsächlich dazu bereit wären?
	7. Wie können die Gefangenen selbst aktiv werden, um an Maßnahmen teilnehmen zu können?
Absolventen	9. Wie hoch ist bzw. schätzen sie die Abbrecherquote ein? Inwiefern ist dabei Verhalten/Fehleinschätzung der Leistung die Ursache?
Andere Bildungsmaßnahmen	2. Erhalten die Teilnehmer besondere Unterstützung, wie Nachhilfe?
	20. Gibt es spezielle Angebote für Gefangene mit Migrationshintergrund
Anzahl der Lehrkräfte	12. Wie viele Lehrer gibt es?

Qualifikation	12. Für welches Lehramt wurden sie ausgebildet? Denken Sie es wäre sinnvoll, wenn die Lehrer hier eine Weiterbildung in EH, LH und Diagnostik bekämen?
Motivation	23. Seit wann sind Sie in dieser Jugendstrafanstalt beruflich tätig? Aus welchen Gründen haben Sie hier als LehrerIn angefangen? Inzwischen sind Sie hier SchulleiterIn, worin liegt Ihre Motivation für diese berufliche Tätigkeit?
Unterrichtsorganisation	8. Welche Fächer werden angeboten?
Rückfalluntersuchungen	18. Liegen Rückfalluntersuchungen vor? Wenn ja, welche? Inwiefern trägt Schulabschluss zur Reintegration bei?
Evaluationen	19. Wurden die Angebote zum Nachholen von Schulabschlüssen bereits evaluiert? Wenn ja, mit welchen Ergebnissen?
Verbesserungsvorschläge	24. Stellen Sie sich vor, Sie hätten als SchulleiterIn die Möglichkeit das Bildungsangebot in dieser Jugendstrafanstalt nach Ihren Vorstellungen zu ändern: Welche Änderungen würden Sie vornehmen. Inwiefern hängen diese Änderungen mit den Bedürfnissen der Gefangenen zusammen?

FRAGEBOGEN	
Kategorien	Fragen
Bildungsgänge	11. Kann in der JSA x der Hauptschulabschluss erreicht werden?
	12. Durch welche Bildungsangebote kann der Hauptschulabschluss erreicht werden?
	13. Kann in der JSA x der Realschulabschluss erreicht werden?
	14. Durch welche Bildungsangebote kann der Realschulabschluss erreicht werden?
	15. Kann in der JSA x das Abitur erreicht werden?
	16. Durch welche Bildungsangebote kann das Abitur erreicht werden?
Bezeichnung	A Bezeichnung der abschlussbezogenen Maßnahmen und anderen Bildungsmaßnahmen
Zeitlicher Angebotsumfang	A Beginn, Dauer
Teilnahmevoraussetzungen	A Teilnahmevoraussetzung
Klassenfrequenz	A maximale und aktuelle Teilnehmerzahl
Absolventen	A Abschlussquote
Andere Bildungsmaßnahmen	17. Kann in der JSA x der Berufsschulabschluss erreicht werden?
	18. In welchen Berufen kann eine Berufsausbildung abgeschlossen werden?
	19. Was können die Gefangenen in der JSA x noch machen (z.B. Deutschkurse, Arbeit, Berufsvorbereitung)?

Codebuch – Befragung der Strafgefangenen

Variable	Bezeichnung	Werte (Kode)	Aufbereitung
V1	Jugendstrafanstalt	Wiesbaden (1) Rockenberg (2) Neuburg-Herrenwörth (3) Hameln (4) Laufen-Lebenau (5) Ebrach (6) Bremen (7) Schleswig (8) Neumünster (9) Neustrelitz (10) Wriezen (11) Berlin (12) Ichtershausen (13) Hahnöfersand (14) Regis-Breitlingen (15) Ottweiler (16) Pforzheim (17) Heinsberg (18) Herford (19) Siegburg (20) Iserlohn (21) Adelsheim (22)	Fragebogennummer
V2	Bundesland	Hessen (1) Bayern (2) Niedersachsen (3) Bremen (4) Schleswig-Holstein (5) Mecklenburg-Vorpommern (6) Brandenburg (7) Sachsen (8) Berlin (9) Thüringen (10) Hamburg (11) Baden-Württemberg (12) Saarland (13) Nordrhein-Westfalen(14)	Umkodieren von V1 in V2
V3	Erhebungsgebiet	Alte Bundesländer (1) Neue Bundesländer (2)	Umkodieren von V2 in V3
V4	Haftbeginn	1.1.1998...31.12.2008	Frage 1
V5	Haftende	7.8.2008...31.12.2018	Frage 2
V6	Haftdauer	6 Monate...10 Jahre	Assistent für Datum und Uhrzeit (V56/V57)
V7	Haftdauer, 5 Einteilungen	unter 1 Jahr (1) 1 bis 2 Jahre (2) 2 bis 3 Jahre (3) 3 bis 5 Jahre (4) über 6 Jahre (5)	Umkodieren von V58 in V59

V8	Aktuelle Tätigkeit (allgemein)	gar nichts (1) Schule (2) Berufsvorbereitung (3) Berufsausbildung (4) Arbeit (5) Sonstiges (6)	Frage 3
V9	Aktuelle Tätigkeit (konkret)	Schreiner Ausbildung (1)...Lernwerkstatt (199)	Frage 4
V10	Beginn der Tätigkeit	2003...2008	Frage 5
V11	Bewertung der Tätigkeit	Sehr gern (1) Eher gern (2) Eher nicht gern (3) Überhaupt nicht gern (4)	Frage 6
V12	Schulart	Schule für Lernhilfe (1) Schule für Erziehungshilfe (2) Schule für Kranke (3) Hauptschule (4) Mehrere Bildungsgänge (5) Realschule (6) Gesamtschule (7) Gymnasium (8)	Frage 7; Umkodieren in dieselbe Variable
V13	angestrebter Schulabschluss	Sonstige (1) Hauptschulabschluss (2) Realschulabschluss (3) Abitur (4)	Frage 8; Umkodieren in dieselbe Variable
V14	erreichter Schulabschluss	Keinen Schulabschluss (1) Schulabschluss der Förderschule für Lernhilfe (2) Hauptschulabschluss (3) Realschulabschluss (4) Abitur (5)	Frage 9; Umkodieren in dieselbe Variable
V15	erreichter Schulabschluss ohne LH	Keinen Schulabschluss (1) Hauptschulabschluss (2) Realschulabschluss (3) Abitur (4)	Umkodieren von V12 in V13
V16	Schulabschlussjahr	1998...2008	Frage 10
V17	JSA-Schulabschluss	Nein (1) Ja (2)	Frage 11; Umkodieren in dieselbe Variable
V18	Nachfrage Schulabschluss Vergangenheit	Ich mache zurzeit einen (0) Nein (1) Ja(2)	Frage 12
V19	Teilnahme an Schulabschlusskursen 2008	Nein (1) Ja (2)	Umkodieren von V16 in V17
V20	Bemühung Schulabschlusskurs- teilnahme	Nein (1) Ja (2)	Frage 13
V21	Nachfrage Schulabschluss überhaupt	Nein (1) Ja (2)	Frage 14

V22	Schulabschlussart	Hauptschulabschluss (1) Realschulabschluss (2) Abitur (3)	Frage 15
V23	Nachfrage Schulabschluss Zukunft	Nein (1) Ja (2)	Frage 16; Umkodieren in dieselbe Variable
V24	Gründe Nachfrage Schulabschluss	bessere Zukunftsperspektiven (1) Stärkung des Selbstbewusstseins (2) Größere Chancen auf einen Ausbildungsplatz (3) Höherer Schulabschluss (4) Größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (5) Möglichkeit zum Studium (6) Möglichkeit zur Weiterbildung (7) Andere Gründe (8)	Frage 17; Umkodieren in dieselbe Variable
V25	Rückfallvermeidung durch Schulabschluss	Nein (1) Ja (2) bedingt (3) vielleicht (4)	Frage 18
V26	Übergangssystem	Nein (1) Ja (2)	Frage 19; Syntaxbefehl
V27	Ausbildung begonnen	Nein (1) Ja (2)	Frage 19; Syntaxbefehl
V28	Ausbildung abgeschlossen	Nein (1) Ja (2)	Frage 20
V29	Art des Berufsabschlusses	Kraftfahrzeugmechatroniker (1) Bautechnischer Assistent (55)	Frage 21
V30	Berufsabschlussjahr	2001...2008	Frage 22
V31	JSA-Berufsabschluss	Nein (1) Ja (2)	Frage 23; Umkodieren in dieselbe Variable
V32	Geringqualifikation	Nein (1) Ja (2)	Syntaxbefehl mit V12 und V26
V33	Nachfrage Berufsabschluss Vergangenheit	Ich mache zurzeit einen (0) Nein (1) Ja(2)	Frage 24
V34	Teilnahme an Berufsausbildungen 2008	Nein (1) Ja (2)	Umkodieren von V31 in V32
V35	Bemühung um Teilnahme an Berufsausbildung	Nein (1) Ja (2)	Frage 25
V36	Nachfrage Berufsabschluss	Nein (1) Ja (2)	Frage 26

	überhaupt		
V37	Berufswunsch	Keinen (0)...CNC (166)	Frage 27
V38	Nachfrage Berufsabschluss Zukunft	Nein (1) Ja (2)	Frage 28; Umkodieren in dieselbe Variable
V39	Gründe Nachfrage Berufsabschluss	bessere Zukunftsperspektiven (1) Stärkung des Selbstbewusstseins (2) größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (3) Möglichkeit zur Weiterbildung (4) Einkommen (5) Sicherheit (6) Andere Gründe (7)	Frage 29; Umkodieren in dieselbe Variable
V40	Rückfallvermeidung durch Berufsabschluss	Nein (1) Ja (2) bedingt (3) vielleicht (4)	Frage 30
V41	Geburtsdatum	01.09.1980...01.12.1994	Frage 31
V42	Geburtsjahr	1980...1994	Assistent für Datum und Uhrzeit (V4)
V43	Alter2008	14...28	Variable berechnen (V5)
V44	Alter (J,H,E)	Jugendliche (1) Heranwachsende (2) Erwachsene (3)	Umkodieren von V6 in V7
V45	Schulpflicht	vollzeitschulpflichtig (1) teilzeitschulpflichtig (2) nicht schulpflichtig (3)	Umkodieren von V6 in V8
V46	Geburtsland Selbst	Deutschland (1) ...Turkmenistan (69)	Frage 32
V47	Geburtsland Deutschland Selbst	Nein (1) Ja (2)	Umkodieren von V39 in V40
V48	Geburtsland Vater	Deutschland (1)...Turkmenistan (78)	Frage 32
V49	Geburtsland Deutschland Vater	Nein (1) Ja (2)	Umkodieren von V 41 in V42
V50	Geburtsland Mutter	Deutschland (1)...Turkmenistan (79)	Frage 32
V51	Geburtsland Deutschland Mutter	Nein (1) Ja (2)	Umkodieren von V43 in V44
V52	Migrationshintergrund	Nein (1) Ja (2)	Syntaxbefehl mit V40, V42 und V44
V53	Zuwanderungsjahr	1984...2008	Frage 33

V54	Deutsche Staatsangehörigkeit	Nein (1) Ja (2)	Frage 34
V55	Schulabschluss Vater	Keinen Schulabschluss (1) Hauptschulabschluss (2) Realschulabschluss (3) Abitur (4)	Frage 35; Umkodieren in dieselbe Variable
V56	Schulabschluss Mutter	Keinen Schulabschluss (1) Hauptschulabschluss (2) Realschulabschluss (3) Abitur (4)	Frage 35; Umkodieren in dieselbe Variable
V57	Höchster Schulabschluss der Eltern	Keinen Schulabschluss (1) Hauptschulabschluss (2) Realschulabschluss (3) Abitur (4)	Syntaxbefehl mit V47 und V48
V58	Berufsabschluss Vater	Keinen Berufsabschluss (1)...Küchenhilfe (190)	Frage 36
V59	Berufsabschluss vorhanden Vater	Nein (1) Ja (2)	Umkodieren von V50 in V51
V60	Berufsabschluss Mutter	Keinen Berufsabschluss (1)... Tankwart (146)	Frage 36
V61	Berufsabschluss vorhanden Mutter	Nein (1) Ja (2)	Umkodieren von V 51 in V53
V62	Berufsabschluss der Eltern vorhanden	Nein (1) Ja (2)	Syntaxbefehl mit V52 und V53
V63	Geringqualifikation der Eltern	Nein (1) Ja (2)	Syntaxbefehl mit V49 und V54
V64	Angabe der Adresse	Nein (1) Ja (2)	Letzte Seite