

Tim Tjettmers, Tim Henning



Grundbildung im Strafvollzug

Bedarfe, Bedingungen und Ziele



Tim Tjettmers, Tim Henning

Grundbildung im Strafvollzug

Bedarfe, Bedingungen und Ziele



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12024 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2016

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
Shutterstock.com/ Lightspring

Bestellnummer: 6004489
ISBN (Print): 978-3-7639-5601-2
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5602-9

Printed in Germany



EIN PROJEKT VOM

 Bundesverband
Alphabetisierung
und Grundbildung e.V.

 Alphabund

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

1	Einleitung	5
2	Funktionaler Analphabetismus in Deutschland und im deutschen Strafvollzug	9
2.1	Definition von Analphabetismus	9
2.2	Grundbildung – Eine Annäherung	12
2.3	Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland	16
2.4	Größenordnung des funktionalen Analphabetismus im deutschen Strafvollzug	18
2.5	Lebenswelt funktionaler Analphabeten im Strafvollzug	19
2.6	Nutzen von Grundbildungsarbeit im Strafvollzug	21
3	Gesetzliche Verankerung von Alphabetisierung und Grundbildung im deutschen Strafvollzug	23
3.1	Bisherige Regelung nach dem Strafvollzugsgesetz vom 16.03.1976	24
3.2	Europäische Strafvollzugsgrundsätze	25
3.3	Erwachsenenstrafvollzugsgesetze	25
3.4	Jugendstrafvollzugsgesetze	31
4	Bedarfe und Bedingungen – Ergebnisse der qualitativen Befragung	39
4.1	Beschreibung der Zielgruppe	40
4.2	Ziele, Erwartungen und Motivation der Teilnehmenden	42
4.3	Zielsetzung der Grundbildungskurse	46
4.4	Wege in den Kurs – Ansprache der Zielgruppe	50
4.5	Inhalte der Kursmaßnahmen	52
4.6	Institutionalisierung – Behandlung oder Freizeit	55
5	Wie viel Alphabetisierung wird angeboten – Ergebnisse der quantitativen Befragung	65
5.1	Methodisches Vorgehen	66
5.2	Gesamtergebnisse der Befragung	69
5.3	Ergebnisse der Online-Befragung	74
5.4	Zusammenfassung der Befragungsergebnisse	78
6	Das Projekt RAUS	79
6.1	Die Modellstandorte	79
6.2	Der Projektbeirat	83
6.3	Sensibilisierung	84
6.3	Materialienpool	90
7	Conclusio	91
	Literatur	95
	Autoren	101

1 Einleitung

Das Projekt RAUS (Resozialisierung durch Alphabetisierung und Übergangmanagement für Straffällige) ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Projekt des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung e. V. im Rahmen des Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (Laufzeit 2012–2015). Das Projekt hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Alphabetisierung und Grundbildung in deutschen Strafanstalten zu fördern, indem Erkenntnisse generiert und Konzepte entwickelt werden, um schriftsprachliche Kompetenzen und das Selbstbewusstsein von straffällig gewordenen funktionalen Analphabeten zu steigern, ihre Arbeitsmarktchancen zu erhöhen und mit Grundbildung zu einer erfolgreichen Resozialisierung beizutragen.

Zum Thema Alphabetisierung im Strafvollzug gab es vor Projektbeginn nur wenig Fachliteratur, die zumeist in den 1980er-Jahren publiziert wurde. Zwar gehörten Justizvollzugsanstalten zu den ersten Einrichtungen, die in den 1970er-Jahren in Deutschland Alphabetisierungskurse einrichteten (vgl. Linde 2001, S. 23), dennoch wurde diese besondere Zielgruppe in den Fachdiskursen bis dahin weitgehend vernachlässigt. Trotz vereinzelt angebotener Alphabetisierungsmaßnahmen (vgl. z. B. Bayerisches Staatsministerium der Justiz 2005, S. 84; Justizministerium des Landes NRW 2008, S. 25) wird das Ausmaß der Förderangebote als zu gering bewertet. So konstatierte Wirth 2007: „Für besonders bildungsferne Problemgruppen, zu denen beispielsweise [...] eine wachsende Zahl von Inhaftierten ohne ‚basic skills‘ (Schreiben, Rechnen, Lesen) [...] zählen, gibt es ferner ein unzureichendes Angebot an niedrigschwelligen Fördermaßnahmen. Solche Angebote sind aber notwendig, um die Akzeptanz der traditionellen Berufsförderungsmaßnahmen zu steigern und so bessere Voraussetzungen für die angestrebte Steigerung der Ausbildungsfähigkeit der Gefangenen und ihrer Vermittelbarkeit in Einfacharbeitsplätze zu schaffen“ (vgl. Wirth 2007, S. 18).

Um die Datenlage der Alphabetisierungsarbeit im deutschen Strafvollzug zu verbessern, wurden im Projekt zunächst Bedarfe und Bedingungen für Alphabetisierung von Straffälligen erhoben. Auf Basis von Experteninterviews mit Vollzugslehrenden und Bildungsverantwortlichen sowie problemzentrierten Interviews mit Gefängnisinsassen wurde erhoben, welche Struktur gegenwärtige Grundbildungsangebote besitzen, auf welcher rechtlichen Grundlage sie durchgeführt und wie sie finanziert werden. In Fragen hinsichtlich der Zielgruppe, der Zielsetzung und der Inhalte von Grundbildungsmaßnahmen besteht, so zeigten die Ergebnisse, zwischen den pädagogischen Verantwortlichen und Kursleitenden große Übereinstimmung. Neben Etat, Personalschlüssel oder Ausgaben im Strafvollzug ist der gesetzliche Rahmen entscheidend für die praktische Grundbildungsarbeit vor Ort in den Anstalten. Die Föderalismusreform 2006 führte zu einer unübersichtlichen Lage, in dem die Rechtseinheitlichkeit des Strafvollzugs in Deutschland aufgehoben wurde. Das Projektteam hat einen bundesweiten synoptischen Überblick über aktuelle rechtliche Grundlagen von Alphabetisierung und Grundbildung im Erwachsenenstrafvollzug und im Jugendstrafvollzug erstellt. In Zusammenarbeit mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug e. V. (BAG) konnte bundesweit erfragt werden, ob Alphabetisierungsangebote in den Vollzugsanstalten bestehen und in welchem Umfang sie durchgeführt werden.

Darüber hinaus zielte das Projekt auch darauf ab, die Arbeit der Praktiker in den Justizvollzugsanstalten mit bestehenden Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen zu unterstützen. Im Projekt wurde ein umfassendes Angebot an kostenlos herunterladbaren Unterrichtsmaterialien entwickelt, um sich die tägliche Arbeit in der Gefängnisalphabetisierung zu erleichtern und neue Anregungen für den eigenen Unterricht einzuholen. Zudem sind die entwickelten Motivations-, Sensibilisierungs- und Anspracheplakate und Postkarten sowie zwei Ausstellungen für den Vollzug und die Einrichtungen des Übergangsmangements über www.raus-blick.de bestellbar.

Angesichts der noch immer ausstehenden Etablierung des Bereichs Grundbildung zielte das theoretisch-praktisch angelegte Projekt RAUS darauf ab, die aktuelle Situation der Grundbildungsarbeit im deutschen Strafvollzug zu beleuchten. Um die Nachhaltigkeit der Ergebnisse auch nach Projektende sicherzustellen, sind die Erkenntnisse, Erfahrungen und der Projektverlauf in dieser Publikation zusammenfassend dargestellt. Mit der Veröffentlichung wird nach einer langen Publikationspause im Bereich Gefängnisalphabetisierung eine Lücke in diesem Segment geschlossen. Zukünftige Bemühungen, ob im praktischen oder wissenschaftlichen Bereich, lassen sich auf den Projektergebnissen aufbauen.

Ein entscheidender Faktor für das Gelingen des Projektes war die gute Zusammenarbeit mit engagierten Akteuren aus dem Strafvollzug. Hierfür möchten wir uns bei allen Kooperationspartnern, insbesondere bei den Mitgliedern des Projektbeirates und der Modellstandorte, herzlich bedanken.

Tim Tjettmers und Tim Henning

2 Funktionaler Analphabetismus in Deutschland und im deutschen Strafvollzug

Zur genaueren Verortung der Begriffe (funktionaler) Analphabetismus und Grundbildung, der Anzahl der von Grundbildungsdefiziten betroffenen Personen in Deutschland und im deutschen Strafvollzug sowie der daraus resultierenden Schlussfolgerungen werden im folgenden Abschnitt zunächst die Begrifflichkeiten definiert und in den aktuellen Kontext des Strafvollzugs eingeordnet.

2.1 Definition von Analphabetismus

Die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens sind in unserer Wissensgesellschaft unverzichtbare Kulturtechniken, um aktiv am gesellschaftlichen Leben partizipieren zu können. Dies gilt für Deutschland, aber auch im internationalen Raum. Der Begriff „Analphabetismus“ scheint sich in diesem Zusammenhang recht einfach definieren zu lassen. Wer nicht lesen und schreiben kann, ist ein Analphabet. So definierte die UNESCO Analphabetismus 1978 auf einer Konferenz in Paris folgendermaßen:

„A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his every day life.“ (UNESCO 1978)

Wenn man den Begriff des Analphabeten auf die jeweilige Gesellschaft überträgt, so stößt man mit dieser einfachen Definition an seine Grenzen (vgl. Linde 2007, S. 90–91). In der deutschen Fachöffentlichkeit werden meist vier Formen des Analphabetismus unterschieden:

Totaler Analphabetismus bzw. Primärer Analphabetismus: Totale Analphabeten bzw. Primäre Analphabeten sind Menschen, die keinerlei Buchstabenkenntnis haben. In erster Linie sind hier zwei Personengruppen zu benennen. Zum einen

Personen, die aufgrund von kognitiven Beeinträchtigungen nicht in der Lage sind, Buchstaben zu erlernen. Zum anderen Personen, die in Ländern mit einem unzureichenden Schulsystem aufgewachsen sind (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 20).

Sekundärer Analphabetismus: Sekundäre Analphabeten sind zwar als Kinder oder Jugendliche alphabetisiert worden. Sie haben aber selten oder nie einen Anlass gehabt, diese Fähigkeiten anzuwenden. Dies führt in der Regel dazu, dass das einst erworbene Wissen in Vergessenheit gerät und die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens verkümmern. Kennzeichnend für den sekundären Analphabetismus ist somit der Prozess des Verlernens. Giese weist darauf hin, dass Lese- und Schreibfähigkeiten erst ab einem relativ hoch entwickelten Niveau (z. B. im Bereich der Orthografie) auch bei fehlender Anwendung erhalten bleiben (vgl. Giese 2006, S. 886), weshalb sekundärer Analphabetismus weithin als Sonderfall des funktionalen Analphabetismus verstanden wird.

Funktionaler Analphabetismus: Funktionale Analphabeten sind Menschen, die zwar ihrer Schulpflicht offiziell nachgekommen sind, aber dennoch nicht ausreichend alphabetisiert sind, um voll am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Diese Form des Analphabetismus ist für viele funktional alphabetisierte Menschen oft schwer nachvollziehbar (vgl. Linde 2007, S. 91 f.). Denn Menschen, die des Lesens und Schreibens mächtig sind, aber in diesen Kulturtechniken nicht die gesellschaftlichen Mindestanforderungen erfüllen, sind streng genommen keine Analphabeten. Sie sind aber dennoch aufgrund ihrer mangelnden Schriftsprachlichkeit von gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend exkludiert. Für diese Menschen wurde erst im 20. Jahrhundert der Begriff des funktionalen Analphabetismus entwickelt (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 18). Unter dem Merkmal sozial unzureichender Schriftsprachfähigkeiten werden mit diesem „ausdeutbaren Zugangsbegriff“ (vgl. Nuissl 1999, S. 55) Erwachsene als Zielgruppe der Erwachsenenbildung von außen zu beschreiben und zusammenzufassen versucht. Ihre individuell ganz unterschiedlich ausgeprägten Lese- und Schreibfähigkeiten befinden sich unterhalb eines sozial erforderlichen und als selbstverständlich vorausgesetzten Anforderungsniveaus. In Relation zu ökonomischen und sozialen Schriftsprachanforderungen, die selbst kontextabhängig sind und einem ständigen gesellschaftlich bedingten Wandel unterliegen, wird ihnen somit ein Bildungsbedarf zugeschrieben.

Versuche, den Begriff des funktionalen Analphabetismus klar zu definieren, gibt es in der Literatur sehr viele. Eine der ältesten zu findenden Definitionen erarbeitete ein Expertengremium der UNESCO 1962 auf einer Konferenz zur Schriftsprachlichkeit in Paris:

„Funktionaler Alphabet ist eine Person, die sich zielgerichtet an Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft beteiligen kann.“ (UNESCO: Statement of the International Committee of Experts on Literacy 1962. In: Döbert/Hubertus 2000, S. 21)

In dieser Definition wird deutlich, welche Fähigkeiten ein funktional alphabetisierter Mensch besitzt. Diese Aussage impliziert demnach auch, was ein funktional nicht alphabetisierter Mensch nicht beherrscht. Nämlich die Nutzung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, um zur eigenen und gemeinschaftlichen Entwicklung beitragen zu können. Diese positiv formulierte Definition der UNESCO soll an dieser Stelle durch die derzeit aktuellste im deutschsprachigen Raum veröffentlichte Definition von funktionalem Analphabetismus ergänzt werden. Ein Zusammenschluss in der Alphabetisierung tätiger deutschsprachiger Institutionen „Alphabund“ veröffentlichte im Jahr 2010 folgende Definition:

„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.“ (Alphabund 2010. In: Grotlüschen et al. 2012, S. 17)

Nach Döbert und Hubertus erweise sich die Grenzziehung zwischen einem alphabetisierten Menschen und einem funktionalen Analphabeten als schwierig und könne nur jeweils auf eine konkrete Gesellschaft bezogen werden. So seien die schriftsprachlichen Anforderungen in der deutschen Gesellschaft vor 200 Jahren noch deutlich niedriger gewesen als vor 100 Jahren. Während die Anforderungen vor 100 Jahren wiederum deutlich geringer gewesen seien als heutzutage. Die schriftsprachlichen Mindestanforderungen sind bspw. durch den Einzug der „Neuen Medien“ sowohl im beruflichen wie im privaten Kontext qualitativ und quantitativ gestiegen, wodurch mehr Menschen zum Bereich des funktionalen Analphabetismus hinzuzuzählen sind (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 22 f.). Demnach sind viele Menschen, die noch vor 100 Jahren als ausreichend alphabetisiert gegolten haben, in unserer heutigen Gesellschaft als funktionale Analphabeten zu bezeichnen. Eine klare Grenze zwischen funktionalen Analphabeten und alphabetisierten Menschen ist so nicht festzulegen und kann nur über den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gezogen werden.

Eine andere Form der Grenzziehung zwischen Analphabetismus, funktionalem Analphabetismus und funktional alphabetisierten Personen wurde im Zuge des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes lea.-Diagnostik (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften) entwickelt. Die lea.-Diagnostik unterscheidet Lese- und Schreibkompetenzen verschiedener Personen anhand sog. Alpha-Level. Die Alpha-Level wurden für die Fähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen erarbeitet. Es wurde der Versuch unternommen, verschiedene Schriftspracherwerbstheorien und den Orientierungsrahmen der Volkshochschulen¹ zu einem ausdifferenzierten Kompetenzmodell zu synthetisieren (vgl. Heinemann 2010, S. 89). Jedes einzelne Alpha-Level wurde umfassend definiert, und es wurden insgesamt 58 Kann-Beschreibungen erarbeitet, die im Zuge der Diagnostik überprüft werden können. Eine grobe Orientierung, welche schriftsprachliche Kompetenz sich hinter welchem Alpha-Level verbirgt, ist folgender Tabelle zu entnehmen:

Dimension Schreiben	Alpha-Level
Buchstabenebene/Silbenebene	1
Wortebene	2
Satzebene	3
Textebene	4
fortgeschrittene Textebene	5

Abb. 1: Dimension Alpha-Level (vgl. Heinemann 2010, S. 91)

2.2 Grundbildung – Eine Annäherung

In der deutschsprachigen Fachliteratur sind bezüglich Grundbildung zwei Haupttendenzen zu verzeichnen. Entweder sind die Erläuterungen zur Grundbildung sehr marginal, allgemein oder abstrakt gehalten, oder es gibt sehr ins Detail gehende, äußerst umfangreiche Anforderungskataloge (vgl. Tröster 2000, S. 15). Eine klare Definition für den Grundbildungsbegriff im Strafvollzug wird auch an dieser Stelle nicht möglich sein. Vielmehr muss der Begriff „Grundbildung“ einer differenzierten Betrachtung unterzogen werden, um eine Annäherung für die Praxis im Strafvollzug zu erreichen.

Der Begriff der Grundbildung entwickelte sich aus der Alphabetisierungsarbeit. Anfang der 1970er-Jahre sprach man noch ausschließlich von Alphabetisierungs-

¹ Der Orientierungsrahmen wurde vom Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes entwickelt

kursen. Es entwickelte sich bei Praktikern und Theoretikern jedoch die Auffassung, dass es zu kurz greife, lediglich von bloßer Wissensvermittlung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben zu sprechen. So setzte sich in den 1990er-Jahren zunehmend der Begriff der Grundbildung durch. Dies zeigt sich auch an der Umbenennung des Bundesverbands Alphabetisierung e. V. in Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. im Jahr 2006 (vgl. Abraham/Linde 2011, S. 889).

Die Differenzierung zwischen einer Alphabetisierungs- und einer Grundbildungsmaßnahme ist eine Herausforderung. Bisher besteht kein einheitlicher wissenschaftlicher Konsens über das Verhältnis von Grundbildung und Alphabetisierung (ebd., S. 891). Oft werden die Begriffe synonym verwendet. So stellt Linde fest:

„Die einen sprechen von Alphabetisierung und meinen Grundbildung, die anderen sprechen von Grundbildung und meinen Alphabetisierung.“ (Linde 2007, S. 90)

Die gegenwärtige Diskussion um Grundbildung ist „stärker im Sinne einer bildungstheoretischen Auslegung auf einer programmatischen Ebene als auf einer konkret-inhaltlichen Diskussionsebene verortet“ (Alke/Stanič 2009, S. 15). Zum einen zielt der Begriff auf eine bestimmte Gruppe ab, denen eine unzureichende Grundbildung zugesprochen wird. Zum anderen wird versucht, sich in Anschluss an die New Literacy Studies verstärkt auf unterschiedliche Lebensbereiche, soziale Institutionen und soziale Praxen zu beziehen, an denen die Definition gebunden werden soll (Klein/Stanič 2009, S. 26). Da der Begriff der Grundbildung bisher nicht klar definiert ist, wird er von unterschiedlichen Institutionen durch verschiedene Inhalte gefüllt. Dabei ist anzunehmen, dass vor allem „mächtige Institutionen und Akteure“ den noch nicht klar definierten Grundbildungsbegriff einsetzen, um ihre persönlichen Interessen durchzusetzen (vgl. Euringer 2015, S. 27).

Für das arbeitgebernahe Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) besteht Grundbildung aus der Ausbildungsfähigkeit, also der notwendigen Mindestvoraussetzung, um eine Berufsausbildung erfolgreich abschließen zu können. Darüber hinaus geht es dem IW Köln darum, vorhandene Mitarbeiterpotenziale besser erschließen zu können. Konkret benennt das IW Köln die Fähigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen, logisches Denken und eigenverantwortliches Handeln (Klein/Schöpfer-Grabe 2012, S. 13–14). Die Autoren der Analyse „Was ist Grundbildung?“ des IW Köln bemängeln, dass es für diese Fähigkeiten keine bundesweit einheitlichen sowie verbindlichen Mindestkompetenzen gäbe, und fordern

die Bildungspolitik auf, Mindeststandards in den Lehrplänen klar zu formulieren bzw. einheitliche Grundbildungskompetenzstufen anzulegen (vgl. ebd., S. 53).

Die UNESCO hat ein ganzheitliches Verständnis von Grundbildung. Der Mensch soll nicht auf einzelne Facetten (beispielsweise seinen Beruf, also berufliche Grundbildung, oder seine Lese- und Schreibfähigkeit) reduziert werden, sondern in allen seinen Bedürfnissen und Interessen wahrgenommen werden. Der Einzelne soll durch Grundbildung in die Lage versetzt werden, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden und zu erhalten (vgl. Linde 2007, S. 93). Auf der UNESCO-Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung CONFINTEA, die 1997 in Hamburg stattfand, wurde in einer Deklaration ebenfalls Bezug auf den Grundbildungsbegriff genommen. In dieser heißt es, dass Grundbildung für alle bedeute, dass Menschen ungeachtet ihres Alters die Möglichkeit haben sollten, ihr Potenzial zur Entfaltung zu bringen. Die Grundbildung sei nicht nur ein Recht, sondern auch eine Pflicht und eine Verantwortung gegenüber der Gesellschaft als Ganzes. Es sei wichtig, dass die Anerkennung dieses Rechts auf lebenslanges Lernen von Maßnahmen flankiert würde, welche die Voraussetzung für die Ausübung dieses Rechts schaffe (vgl. Abraham/Linde 2011, S. 893).

Durch internationale Vergleichsstudien der OECD, wie IALS (International Adult Literacy Survey) und PISA (Programme for International Student Assessment), wurde der mit der Grundbildung verwandte Begriff der Literalität (aus dem englischen Literacy) zu Anfang des Jahrtausends auch in Deutschland populär. Im engeren Sinn bezeichnet Literalität dabei grundsätzlich die technische Fähigkeit, lesen und schreiben (und rechnen) zu können (vgl. Groeben 2001, S. 6). Im weiteren Sinne wird unter dem Begriff die Befähigung zum schriftsprachlichen Handeln in einer Schriftkultur gefasst – „Literalität‘ meint in diesem Sinne die Fähigkeit, Tabellen und Fahrpläne zu lesen, ein Lexikon zu benutzen, einen Brief zu schreiben, Gedichte zu lesen – allgemein jegliche schriftsprachliche Kompetenz“ (ebd.). Ferner wird der Begriff herausgelöst aus dem Kontext von Lesen und Schreiben in einem metaphorischen Sinne auf andere Bereiche angewendet, bspw. „computer literacy“, „political literacy“, „emotional literacy“ oder „scientific literacy“. Linde weist diesbezüglich darauf hin, dass in diesem weiten Verständnis Literalität „losgelöst von der eigentlich inhaltlichen Bestimmung beinahe wie ein Synonym für Bildung benutzt wird“ (Linde 2008, S. 59). Im metaphorischen Sinne des Begriffs werden alle Fähigkeiten zusammengefasst, die zur Teilhabe an der jeweiligen Gesellschaft Voraussetzung sind. Es handelt sich nach OECD-Definition um die Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der jeweiligen Gesellschaft zurechtzukommen und seine eigenen Ziele zu

erreichen sowie die individuellen Möglichkeiten in dieser Gesellschaft voll ausschöpfen zu können (vgl. Abraham/Linde 2011, S. 892).

In einer OECD-Studie mit dem Titel „Grundqualifikation, Wirtschaft und Gesellschaft“ aus dem Jahr 1995 wird der Begriff Grundqualifikation synonym verwendet für Literacy (vgl. Tröster 2000, S. 14). Dies zeigt die große inhaltliche Nähe zwischen den schwer voneinander abzugrenzenden Termini Grundbildung, Grundqualifikation und Literalität.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) behandeln in ihrer 2012 angestoßenen Nationalen Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung einleitend ebenfalls den Grundbildungsbegriff. Das Strategiepapier geht dabei auf die gestiegenen Anforderungen in der Arbeitswelt ein und stellt den Bedarf an ein Mindestmaß an Lese- und Schreibfähigkeiten verbunden mit einer ausreichenden Grundbildung fest, um allen Menschen eine Teilhabe an der Arbeitswelt zu ermöglichen. Grundbildung meint hier Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe wie Rechenfähigkeit (numeracy), Grundfähigkeit im IT-Bereich (computer literacy), Gesundheitsbildung (health literacy), finanzielle Grundbildung (financial literacy) und soziale Grundkompetenz (social literacy). Grundbildung orientiere sich somit an der Anwendungspraxis von Schriftsprachlichkeit im beruflichen und gesellschaftlichen Alltag (vgl. BMBF 2012, S. 1). Darauf, wie genau die Mindestanforderungen in den einzelnen Grundbildungsbereichen aussehen sollen, geht das Strategiepapier des Ministeriums nicht ein.

Es gibt Versuche, Kompetenzmodelle, neben den Modellen des lea.Universums für Lesen, Schreiben und Rechnen, für weitere Bereiche innerhalb der nicht klar definierten Grundbildung zu erarbeiten. Derzeit wird beispielsweise an einem Kompetenzmodell für finanzielle Grundbildung gearbeitet (vgl. Mania/Tröster 2014, S. 140).

In der deutschsprachigen Fachliteratur ist ein immer noch eher langsamer Wandel von der Alphabetisierung zur Grundbildung zu verzeichnen (vgl. Zimmer/Grotlüschen 2015). Es bleibt bei allen unterschiedlichen Definitionen von Grundbildung festzustellen, dass Grundbildung das umfassendere Konzept zur Alphabetisierung darstellt (vgl. Linde 2007, S. 94). Zudem ist Grundbildung eine Grundvoraussetzung zur Teilhabe am Prozess des lebenslangen Lernens. Personen mit mangelnder Grundbildung sind somit in weiten Teilen vom Konzept des lebenslangen Lernens und damit langfristig auch von gesellschaftlicher Partizipation (beruflich sowie privat) ausgeschlossen (vgl. Abraham/Linde 2010,

S. 892). Basis der Grundbildung ist und bleibt allerdings der sorgfältige Erwerb der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. Tröster 2000, S. 26).

Die Erfahrungen im RAUS-Projekt haben gezeigt, dass der Begriff Grundbildung innerhalb der haftinternen Weiterbildung ebenfalls uneinheitlich verwendet wird. In einigen Anstalten sprechen die Praktiker von Grundbildungskursen, die neben der Vermittlung von Lesen, Schreiben, Rechnen auch das Lernen lernen, vor anderen sprechen, andere aussprechen lassen, Pünktlichkeit sowie Anteile von Erdkunde und kultureller Bildung beinhalten. In anderen Anstalten wird von Kursen zur „Lebensbewältigung“ gesprochen, in denen zusätzlich z. B. nicht curriculare Vermittlung von finanzieller Grundbildung einfließt. Letztendlich geht es in den Kursen darum, die Teilnehmenden mit grundlegenden Kenntnissen für eine adäquate Teilhabe in einem Leben in Freiheit auszustatten.

Auch in vielen Volkshochschulen und Angeboten anderer Träger außerhalb des Strafvollzugs ist die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen inspiriert durch eine Lebensweltorientierung der Teilnehmenden. Das Lesen oder Schreiben von Kochbüchern in Kombination mit einem Kochkurs ist beispielsweise ein Ansatz für nachhaltigen Lernerfolg und Durchhaltevermögen der Teilnehmenden. Dementsprechend ist es auch in Haft vorteilhaft, den Teilnehmenden über die Vermittlung der bloßen Techniken des Lesens und Schreibens hinaus lebensweltorientierte Grundbildungsangebote zu bieten, die den Gefangenen helfen, ihren Haftalltag besser meistern zu können, und aus denen sie einen direkten Nutzen für ihre Lebenswelt ableiten können.

2.3 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland

Eine auf der lea.-Diagnostik aufbauende Untersuchung zur Klärung der Frage nach der Größenordnung funktionaler Analphabeten in Deutschland ist die leo.-Level-One Studie aus dem Jahr 2010. Das umfassende Forschungsvorhaben hatte zum Ziel, die ersten belastbaren Zahlen zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu erheben. Bis zur Veröffentlichung der Forschungsergebnisse im Jahr 2011 stützte sich die Fachöffentlichkeit in erster Linie auf eine Schätzung des Bundesverbands Alphabetisierung und Grundbildung, die von mindestens vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland ausging (Döbert/Hubertus 2000, S. 29). Für die leo.-Studie wurden zufällig 7.035 Personen in Deutschland im Erwerbsalter (18–64 Jahre) ausgewählt und um eine Zusatzstichprobe von 1.401 Personen (ebenfalls im Erwerbsalter) aus dem unteren Bildungsbereich ergänzt. Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie war,

dass die Teilnehmenden die deutsche Sprache beherrschen (vgl. Bilger et al. 2012, S. 80). Um die Teilnahmebereitschaft der zufällig ausgewählten Teilnehmenden zu erhöhen und möglichen Vermeidungsstrategien von funktionalen Analphabeten während der Untersuchung entgegenzuwirken, bediente man sich verschiedener Methoden. So wurde beispielsweise auf Literalitätsneutralität bei der Kontaktaufnahme geachtet, und die Interviewenden wurden mit speziellen Argumenten versorgt, um „weiche“ Verweigerer doch zu einer Teilnahme an der Untersuchung zu bewegen. Zudem wurden den Teilnehmenden nur allgemein gehaltene Informationen über die Art und Ziele der Untersuchung mitgeteilt (ebd., S. 83).

Die leo.-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass in Deutschland 0,3 Millionen Menschen totale Analphabeten sind. Dabei berufen sich die Untersucher der Studie auf die UNESCO-Definition von 1978. Demnach unterschreiten 4,5 % der Deutsch sprechenden Erwerbsbevölkerung beim Lesen und Schreiben das Niveau auf Satzebene. Hinzu kommen 5,2 Millionen funktionale Analphabeten. In diesem Fall beruft man sich auf die Operationalisierung der Definition von Funktionalem Analphabetismus des Alphabundes (2010). Dies entspricht weiteren 10 % der Deutsch sprechenden erwerbsfähigen Bevölkerung. Kumuliert entspricht dies einer funktionalen Analphabetenrate von 14,5 % der erwerbsfähigen Bevölkerung. In absoluten Zahlen sind demnach 7,5 Millionen Menschen in Deutschland zu den funktionalen Analphabeten zu zählen (Grotlüschen et al. 2012, S. 18–20). Wie sich die Deutsch sprechende Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter auf die Alpha-Level verteilt, ist folgender Tabelle zu entnehmen:

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6 %	0,3 Mio.
	α 2	3,9 %	2,0 Mio.
	α 3	10,0 %	5,2 Mio.
Zwischensumme		14,5 %	7,5 Mio.
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9 %	13,3 Mio.
	$> \alpha$ 4	59,7 %	30,8 Mio.
Summe²		100,1 %	51,6 Mio.

Abb. 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der deutschsprachigen erwachsenen Bevölkerung (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 4)

2 Abweichung der Summen von 100% aufgrund von Rundungsungenauigkeiten.

2.4 Größenordnung des funktionalen Analphabetismus im deutschen Strafvollzug

Wie viele der derzeit rund 55.000 Inhaftierten (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 11) in Deutschland zu den funktionalen Analphabeten zählen, lässt sich nicht mit letzter Gewissheit beziffern. Die Fluktuation im deutschen Strafvollzug ist den meist relativ kurzen Haftzeiten entsprechend sehr hoch, was die Erhebung einer validen Zahl zusätzlich erschwert. Aufgrund des Untersuchungsdesigns der leo-Studie konnten keine Inhaftierten in die Studie mit einbezogen werden, wenn sie sich zum Erhebungszeitpunkt 2010 in Haft befanden. Hubertus und Döbert schätzen die Zahl der Betroffenen auf etwa 20 % der Inhaftierten (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 69). Dies würde derzeit in absoluten Zahlen eine Zielgruppe bestehend aus rund 11.000 Personen umfassen.

Die Annahme von Döbert und Hubertus erhärtet sich durch weitere Erkenntnisse der leo – Level-One Studie, derzufolge das Risiko für funktionalen Analphabetismus für Menschen erhöht ist, die keinen berufsrelevanten Schulabschluss oder maximal einen Hauptschulabschluss erworben haben. Nach Grotlüschen verfügen 19,3 % der funktionalen Analphabeten zwischen 18 und 64 über keinen Schulabschluss. Weitere 47,7 % aller funktionalen Analphabeten verfügen über einen unteren Bildungsabschluss (vgl. Grotlüschen et al. 2012, S. 29). Nach einer Auswertung der Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe verfügten im Jahr 2004 14,2 % der Inhaftierten über keinen Schulabschluss, und 49,3 % der Inhaftierten erreichten maximal den Hauptschulabschluss (vgl. Mayer 2004, S. 5).

Ein weiterer Indikator, der für den Schätzwert von 20 % funktionaler Analphabeten im Strafvollzug spricht, ist der hohe Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund in deutschen Gefängnissen. Weiterführende Analysen der aus der leo-Studie gewonnenen Daten zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit für funktionalen Analphabetismus bei Menschen, die zweisprachig mit Deutsch aufgewachsen sind, überproportional hoch ist. Sie liegt bei 23,8 % gegenüber 14,5 % in der erwerbsfähigen Gesamtbevölkerung (vgl. Buddeberg/Riekmann 2012, S. 215). Es handelt sich dabei um Menschen mit Migrationshintergrund, die die deutsche Sprache mündlich gut beherrschen. Etwa 20 % der in Deutschland Inhaftierten besitzen nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Hinzu kommen eingebürgerte Häftlinge mit Migrationshintergrund. Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn mindestens ein Elternteil nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt. Da eingebürgerte Häftlinge mit Migrationshintergrund nicht gesondert statistisch erfasst werden, lässt sich nicht beziffern, wie hoch diese Zahl ist. Es handelt sich nicht um eine homogene Gruppe, sondern um eine Vielzahl an Menschen unter-

schiedlichster Herkunftsstaaten, Muttersprachen und Kulturkreise (vgl. Laubenthal 2015, S. 231). Eine Erhebung innerhalb von Einrichtungen des Jugendstrafvollzugs in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2012 hat ergeben, dass 67 % der zum Erhebungszeitpunkt inhaftierten Jugendlichen einen Migrationshintergrund aufwiesen (vgl. Walter 2015, S. 375). Diese Zahl dürfte charakteristisch für den Strafvollzug der westdeutschen Bundesländer sein.

Die Überrepräsentanz von Menschen mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen in Kombination mit der Überrepräsentanz an Menschen mit Migrationshintergrund deutet stark daraufhin, dass 20 % funktionale Analphabeten unter Strafgefangenen eher einen vorsichtigen Schätzwert darstellen, die Quote könnte in einigen Anstalten eventuell noch weit höher liegen.

2.5 Lebenswelt funktionaler Analphabeten im Strafvollzug

Funktionale Analphabeten im Strafvollzug sind doppelt stigmatisiert. Zum einen sind sie aufgrund ihrer mangelnden Lese- und Schreibkompetenz in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens bereits vor der Haft ausgeschlossen gewesen (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 63). Darüber hinaus stellen sie als verurteilte Straftäter in Haft ohnehin eine besondere gesellschaftliche Randgruppe dar. Die Lebenswelt von Menschen verändert sich durch die Inhaftierung massiv. Dies gilt insbesondere für funktionale Analphabeten (vgl. Langenfelder 2007, S. 12). Übliche Kompensationsstrategien der funktionalen Analphabeten, wie die berühmte „Brillenausrede“ – „Ich habe meine Brille vergessen; können Sie mal helfen?“ oder das Zurückgreifen auf eingeweihte Vertrauenspersonen, greifen plötzlich nicht mehr (vgl. Braukmann 1994, S. 52). Denn innerhalb der Institution Gefängnis bestehen zunächst keine Vertrauensverhältnisse, und der Häftling steht mit seinem Literalitätsproblem alleine vor großen neuen Anforderungen an die Schriftsprachlichkeit. So beschreibt Braukmann Justizvollzugsanstalten als „Antragswelten“, in denen für alle Anliegen ein schriftlicher Antrag vorliegen muss. Gespräche mit Lehrern, Psychologen und Sozialarbeitern müssen ebenso schriftlich eingefordert werden wie die Aushändigung eines Radiogeräts, Fernsehers oder anderer Gegenstände und Privilegien (vgl. ebd.). Hinzu kommt das Kommunikationsproblem mit Freunden und Angehörigen außerhalb des Gefängnisses. Während uneingeschränkter Schriftverkehr mit der Außenwelt sogar verfassungsrechtlich geschützt ist, basierend auf Art. 5, 6 und 10 GG, der nur unter besonderen Umständen von der Anstalt untersagt, überwacht oder abgefangen werden darf, stellt Telekommunikation eine größere Hürde dar. Die Möglichkeiten mittels Hilfe von Telekommunikation mit Bezugspersonen in Kontakt zu

bleiben, haben sich für die Gefangenen in den letzten Jahren deutlich verbessert, dennoch hat ein Strafgefangener keinen gesetzlichen Anspruch auf die Bewilligung von Telefongesprächen (vgl. Laubenthal 2015, S. 361–365). Dementsprechend stellt Schriftverkehr den einfachsten und besten Weg dar, um adäquat mit Freunden und Angehörigen in Kontakt zu bleiben, dies bleibt funktionalen Analphabeten weitestgehend verwehrt.

Ein weiterer Aspekt, von dem insbesondere funktionale Analphabeten in Haft betroffen sind, ist der Zeitfaktor. Wenn das gewohnte Instrumentarium an Freizeitgestaltung durch den Vollzug wegbricht und (noch) kein Fernseher oder Radio zur Verfügung steht, „kann die Zeit in einer Zelle lang werden“ (vgl. Vogel 1997, S. 179). Literalität im Strafvollzug ist somit auch eine wichtige Beschäftigungsstrategie der Gefangenen, die den funktionalen Analphabeten nicht offensteht.

Langenfelder stellt fest:

„Der Alltag für Menschen mit Basisbildungsdefiziten³ ist im Gefängnis also doppelt so schwer.“ (Langenfelder 2007, S. 12–3)

Laut Vogel ist mangelnde Grundbildung im Gefängnis ein „teurer“ Makel. Denn kleine Gefälligkeiten von Mitinsassen, wie das Vorlesen eines Briefes oder das Schreiben eines kurzen Antrags, müsse mit den „Knastwährungen“ Tabak, Kaffee oder anderen Gegendiensten entlohnt werden. Uneigennützigte Hilfe ist die Ausnahme (vgl. Vogel 1997, S. 179). Dies kann zu dramatischen persönlichen Verwicklungen und Abhängigkeitsverhältnissen führen, indem beispielsweise ein Brief der Frau mit entstelltem Inhalt wiedergegeben werde oder der vermeintliche Helfer das Diktat des Hilfsbedürftigen mit zweifelhaften Angeboten an die Adressatin versieht (vgl. Braukmann 1994, S. 52). Die meisten Inhaftierten verkennen aber weiterhin ihre tatsächliche Situation und vermeiden es, sich zu ihren Defiziten offen zu bekennen und Unterricht in Anspruch zu nehmen, da sie einen weiteren Verlust von persönlicher Würde und Ansehen befürchten (vgl. Vogel 1997, S. 179).

Die Lebenswelt für funktionale Analphabeten in Haft stellt also eine permanente Extremsituation dar, die nicht mit der Lebenswelt funktionaler Analphabeten in Freiheit vergleichbar ist. Wagner und Schneider sprechen von mangelnder Adressabilität der Betroffenen, also dem subjektiven Eindruck, keine wahrnehmbare Adresse zu sein (vgl. Wagner/Schneider 2008, S. 49 f.). Dieses Gefühl des Ausge-

3 Der Begriff Basisbildung wird in Österreich synonym zum deutschen Verständnis des Begriffs Grundbildung verwendet.

liefertseins dürfte sich durch die zusätzliche psychische Belastung, die ein Aufenthalt innerhalb der totalen Institution Gefängnis ausübt, noch verstärken.

2.6 Nutzen von Grundbildungsarbeit im Strafvollzug

Die Arbeit an einer verbesserten Grundbildung für Strafgefangene kann auf verschiedenen Ebenen zu Gewinnen und Veränderungen führen. Die Datenlage zum Zusammenhang zwischen Bildung und Rückfälligkeit erweist sich derzeit noch als unzureichend. Verschiedene Indikatoren weisen jedoch auf den Nutzen und auf die Notwendigkeit höherer Investitionen in die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit von Strafgefangenen hin.

Zunächst ist der persönliche Nutzen für die Teilnehmenden anzuführen. Das Kernziel von klassischen Alphabetisierungskursen ist die Steigerung der Schriftsprachkompetenz und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden. Die Teilnehmenden sollen befähigt werden, eigenständiger und aktiver am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilnehmen zu können. Im engen Zusammenhang zu den schriftsprachlichen Schwächen bestehen vielfach Ängste im Umgang mit Schriftsprache und ein fehlendes Selbstbewusstsein. Aus Angst vor Bloßstellung, Demütigung bzw. Diskriminierung trauen sich viele Personen nicht, ihre Lese- und Schreibschwäche zu offenbaren. Ihr Schamgefühl ist zum Teil so stark ausgeprägt, dass sie ihre schriftsprachlichen Defizite auch im Bekannten- und Familienkreis, teilweise selbst vor dem eigenen Ehepartner und den Kindern, verbergen. Um ihre Anonymität zu wahren, ziehen sie sich aus zahlreichen sozialen Aktivitäten zurück, in denen schriftsprachliche Anforderungen gestellt werden könnten. Schriftsprachliche Defizite belasten nicht nur den privaten Bereich, sondern führen auch zu Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt.

Neben der Verbesserung der individuellen Lebenslage der einzelnen Gefangenen, kann die Vermittelbarkeit in Arbeitsplätze nach der Haftstrafe durch verbesserte Grundbildungskompetenzen der Haftentlassenen erleichtert werden. Dies wiederum kann zu einer erheblich geringeren Rückfallwahrscheinlichkeit des Haftentlassenen führen und somit die Länderhaushalte durch die Vermeidung von Haftkosten entlasten. So stellt Bernhardt fest, dass 90 % der Straftentlassenen direkt in die Arbeitslosigkeit gehen, in finanzielle Schwierigkeiten geraten und somit wieder von Staat und Sozialhilfe abhängig sind. Ein Beschäftigungsverhältnis nach Haftende reduziert das Risiko einer Rückfälligkeit deutlich, doch aufgrund der fehlenden schulischen und beruflichen Qualifikationen sowie einer länger anhaltenden Arbeitslosigkeit sind die Vermittlungschancen von Straftent-

lassen sehr gering (vgl. Bernhardt 2008, S. 48). Gezielte Weiterbildung im Strafvollzug kann die Chance auf eine positive Legalbewährung von Haftentlassenen positiv beeinflussen, sodass die Wahrscheinlichkeit auf einen erneuten Gefängnisaufenthalt sinkt (vgl. Laubenthal 2015, S. 300). Bildungsmangel dürfe jedoch nicht monokausal als die Ursache von Kriminalität betrachtet werden. Der Mangel an Bildung könne jedoch als ein Faktor kriminelles Verhalten begünstigen, was die überproportionale Häufigkeit von Strafgefangenen mit schulischen und beruflichen Defiziten zeige (vgl. ebd.). Während innerhalb des Strafvollzugs in Deutschland berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten, wie Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, einen großen Arbeitsschwerpunkt darstellen, wird das Angebot an niedrigschwelligen Fördermaßnahmen für die wachsende Zahl der Gefangenen ohne „basic skills“ (Schreiben, Rechnen, Lesen) als zu gering bewertet (vgl. Wirth 2007, S. 18).

Weiterhin sollte auch der volkswirtschaftliche Aspekt der Vernachlässigung der Grundbildung im Strafvollzug Berücksichtigung finden. Durch verstärkte Grundbildungsaktivitäten kann ein erheblicher Nutzen für die deutsche Volkswirtschaft entstehen, da vielseitiger einsetzbare Kräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen könnten. Nickel weist auf eine britische Studie hin, welche die Kosten, die der eigenen Industrie durch Grundbildungsdefizite jährlich entstehen, auf sieben Milliarden Euro beziffern. Derartige Zahlen liegen für Deutschland nicht vor (vgl. Nickel 2007, S. 32). Ein Grund dafür ist, dass Häftlinge der freien Volkswirtschaft nicht zur Verfügung stehen. Im Gegenteil, sie belasten die Haushalte der Bundesländer durch die Haftkosten. Im Bundesdurchschnitt verursachte jeder Strafgefangene in Deutschland im Jahr 2003 tägliche Kosten von 90,35 Euro für Unterbringung, Betreuung, Verpflegung und Bewachung (vgl. Entorf et al. 2008, S. 169).

Zuletzt weist Langenfelder darauf hin, dass auch der Ablauf des Strafvollzugs durch eine verbesserte Grundbildung erleichtert werde. Da Gefangene mit höheren Lese- und Schreibkompetenzen in mehr Bereichen der haftinternen Arbeit eingesetzt werden könnten und der bürokratische Ablauf innerhalb des Vollzugs problemloser von Menschen durchlebt werden könne, die lesen und schreiben können, sei schon während des Vollzugs von einem „Nutzen“ verbesserter Grundbildung auszugehen (vgl. Langenfelder 2007, S. 13–2).

Grundbildungsangebote im Strafvollzug zeigen also großes Potenzial, da die psychische Verfassung und gesellschaftliche Teilhabe des einzelnen Häftlings verbessert werden können und durch weniger Rückfälligkeit, somit weniger Straftaten und verbesserte Ausbildungsfähigkeit ehemaliger Straftäter, ein gesamtgesellschaftlicher Nutzen gegeben ist.

3 Gesetzliche Verankerung von Alphabetisierung und Grundbildung im deutschen Strafvollzug

Im Folgenden sind die gesetzlichen Verankerungen von Alphabetisierung und Grundbildung im Erwachsenenstrafvollzug und im Jugendstrafvollzug komprimiert dargestellt. Ziel ist es, einen bundesweiten synoptischen Überblick über aktuelle rechtliche Grundlagen zu erstellen (Stand September 2015), auf dessen Fundament Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote stattfinden. Für das anzuwendende Recht sind die jeweiligen Landesgesetze maßgebend. Im Vorfeld sei darauf hingewiesen, dass anhand der Gesetzestexte keine unmittelbaren Schlüsse auf die praktische Umsetzung zu führen sind, insbesondere wenn es sich um Soll-Bestimmungen handelt. Es spielen diesbezüglich weitere Faktoren hinein, wie der Etat, der Personalschlüssel oder die Ausgaben im Strafvollzug. Das Ausmaß und der Umfang von Grundbildungs- und Alphabetisierungsmaßnahmen waren bereits bei dem einheitlichen Strafvollzugsgesetz (StVollzG) in den Ländern sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Der Vollzug der Freiheitsstrafe in Justizvollzugsanstalten und der Jugendstrafvollzug gehören seit der Föderalismusreform 2006 verfassungsmäßig zu den Aufgaben der Bundesländer. Grundsätzlich führte die Föderalismusreform zu einer unübersichtlichen Lage, indem die Rechtseinheitlichkeit des Strafvollzugs in Deutschland aufgehoben wurde. Aufgrund einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts wurden zum 01.01.2008 von allen Bundesländern Jugendstrafvollzugsgesetze erlassen (vgl. Sonnen 2008, S. 77 ff.). War der Jugendstrafvollzug lange Zeit bis auf wenige Einzelschriften des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) und des Strafvollzugsgesetzes nicht gesetzlich, sondern lediglich durch Verwaltungsvorschriften (VVJug) normiert, hat das Bundesverfassungsgericht mit einer Entscheidung im Jahr 2006 vorgegeben, dass für den Jugendstrafvollzug gesetzliche Grundlagen zu schaffen sind, die auf die besonderen Anforderungen des

Vollzugs von Strafen an Jugendlichen und ihnen gleichgestellten Heranwachsenden zugeschnitten sind.

Weitere Haftformen, wie Untersuchungshaft (Untersuchungshaftvollzugsgesetze der Bundesländer) und die Sicherungsverwahrung (Sicherungsverwahrungsvollzugsgesetze der Bundesländer) sowie der Maßregelvollzug/Forensik (Maßregelvollzugsgesetze und Psychisch-Kranken-Hilfe-Gesetze der Bundesländer) sind ausgespart.

Einer intensiveren Betrachtung der Thematik des Frauenvollzugs bleibt das Kapitel ebenfalls schuldig. Bereits nach § 140 StVollzG sind Frauen getrennt von Männern in besonderen Frauenanstalten bzw. (aus besonderen Gründen) für Frauen getrennte Abteilungen in Anstalten für Männer unterzubringen. Der Trennungsgrundsatz wurde in den neuen Ländergesetzen (Jugend und Erwachsene) übernommen. Der relativ geringe quantitative Anteil weiblicher Strafgefangener (ca. 6 %) stellt den Strafvollzug vor besondere Herausforderungen, sodass länderübergreifende Vollzugsgemeinschaften (§ 150 StVollzG) eine den Bedürfnissen der Frauen gerecht werdende und differenzierte Behandlung/Betreuung gewährleisten sollen, sich dadurch aber zugleich das Problem einer heimatfernen Unterbringung verschärft (vgl. Zolondek 2008, S. 36).

Den aktuellen gesetzlichen Normierungen des Vollzugs der Freiheitsstrafe und des Jugendstrafvollzugs wird eine kurze Betrachtung des StVollzG und der Europäischen Strafvollzugsgrundsätze hinsichtlich Alphabetisierung und Grundbildung vorangestellt.

3.1 Bisherige Regelung nach dem Strafvollzugsgesetz vom 16.03.1976

Seit 1977 normierte das Strafvollzugsgesetz (StVollzG) vom 16.03.1976 als Bundesgesetz den Strafvollzug, das sukzessiv von Landesgesetzen abgelöst wird. Bis entsprechende Landesgesetze erlassen werden, behält das Strafvollzugsgesetz in diesen Ländern seine Geltung.

Das Strafvollzugsgesetz benennt insbesondere zwei Ziele: Zum einen sollen Gefangene im Vollzug der Freiheitsstrafe befähigt werden, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen, zum anderen dient der Vollzug der Freiheitsstrafe dem Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten (§ 2 StVollzG). Weiterbildung ist ein wichtiger Bestandteil, um diese Vollzugsziele zu erreichen. Sie ist insbesondere nach zwei Paragraphen geregelt (vgl. Eberle/Kloss/Nollau 1992, S. 30). Nach § 37 soll geeigneten Gefangenen Gelegenheit zur Be-

rufsausbildung, beruflichen Weiterbildung oder Teilnahme an anderen ausbildenden oder weiterbildenden Maßnahmen gegeben werden, die während der Arbeitszeit laufen. Diese Maßnahmen dienen vor allem dem Ziel, haftzeitübergreifend Fähigkeiten für eine Erwerbstätigkeit nach der Entlassung zu vermitteln, zu erhalten oder zu fördern. Durch § 67 werden die JVs verpflichtet, für ein möglichst umfassendes Weiterbildungs- und Freizeitangebot zu sorgen, das Unterricht, Fernunterricht, Lehrgänge, Freizeitgruppen, Gruppengespräche, Sportveranstaltungen und die Büchereibenutzung umfasst.

3.2 Europäische Strafvollzugsgrundsätze

Bereits 1989 hat der Europarat die Mitgliedsstaaten in einer Empfehlung auf die Wichtigkeit von Grundbildung im Strafvollzug hingewiesen (vgl. Council of Europe 1990, S. 26 ff.). Nach den **europäischen Strafvollzugsgrundsätzen** sollen JVs allen Strafgefangenen einen Zugang zu möglichst umfangreichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen gewähren (vgl. Bundesministerium für Justiz u. a. 2007, S. 13)⁴. Hierbei „sind Gefangene mit Defiziten im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Gefangene mit unzureichender Grund- oder Berufsausbildung vorrangig zu berücksichtigen“ (ebd.). Wenngleich die Empfehlungen des Europarats für die Mitgliedsstaaten nicht rechtlich bindend sind, wird ihnen in der Praxis eine zunehmende Bedeutung zugemessen. Im Zuge der Strafvollzugsreformen wurde Alphabetisierung und Grundbildung entsprechend in mehreren Strafvollzugsgesetzen explizit aufgenommen.

3.3 Erwachsenenstrafvollzugsgesetze

Im Rahmen der Föderalismusreform 2006 ist die Gesetzgebungskompetenz vom Bund auf die Länder übergegangen. Gegenwärtig sind in 13 Bundesländern bereits unterschiedliche Strafvollzugsgesetze verabschiedet worden. In Berlin, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein wird eine neue Gesetzesvorlage aktuell (Stand: September 2015) noch beraten. Dennoch halten Schwind et al. (2013, S. XIII) hinsichtlich einer Zersplitterung des Strafvollzugsrechts fest, „dass es bei den Prinzipien und Zielen, Strukturen und Methoden bleibt, die das Strafvollzugsgesetz modellhaft festgelegt hat“. So sind in den neuen Strafvollzugsgesetzen weiterhin der Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten sowie die Re-

4 Bereits 1989 hat der Europarat die Mitgliedsstaaten in einer Empfehlung auf die Wichtigkeit von Grundbildung im Strafvollzug hingewiesen (vgl. Council of Europe 1990, S. 26 ff.).

sozialisierung als Vollzugsaufgaben verankert, wengleich mit unterschiedlicher Konnotation (vgl. ebd.).

Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Thüringen haben sich 2011 auf einen gemeinsam Musterentwurf für ein Strafvollzugsgesetz geeinigt, der als Arbeitsgrundlage für das anschließende Gesetzgebungsverfahren der jeweiligen Länder dient. Die bisher verabschiedeten Landesgesetze der zehn Bundesländer orientieren sich trotz Abweichungen in einzelnen Punkten (bspw. in der Arbeitspflicht oder der Durchführung des offenen Vollzugs) stark an dem gemeinsam erarbeiteten Musterentwurf.

Gesetz über den Vollzug der Freiheitsstrafe und der Jugendstrafe – Bayerisches Strafvollzugsgesetz	BayStVollzG	vom 10.12.2007
Niedersächsisches Justizvollzugsgesetz	NJVollzG	vom 14.12.2007
Hamburgisches Strafvollzugsgesetz	HmbStVollzG	vom 14.07.2009
Gesetzbuch über den Justizvollzug in Baden-Württemberg – Buch 3: Strafvollzug	JVollzGB III	vom 10.11.2009
Hessisches Strafvollzugsgesetz	HStVollzG	vom 28.06.2010
Gesetz über den Vollzug der Freiheitsstrafe, der Jugendstrafe und der Untersuchungshaft im Land Brandenburg	BbgJVollzG	vom 24.04.2013
Gesetz über den Vollzug der Freiheitsstrafe im Saarland	SLStVollzG	vom 24.04.2013
Gesetz über den Vollzug der Freiheitsstrafe in Mecklenburg-Vorpommern	StVollzG M-V	vom 07.05.2013
Landesjustizvollzugsgesetz Rheinland-Pfalz	LJVollzG RP	vom 08.05.2013
Sächsisches Strafvollzugsgesetz	SächsStVollzG	vom 16.05.2013
Thüringer Justizvollzugsgesetzbuch	ThürJVollzGB	vom 27.02.2014
Gesetz zur Neuregelung des Vollzugs der Freiheitsstrafe in der Freien Hansestadt Bremen	BremStVollzG	vom 25.11.2014
Gesetz zur Regelung des Vollzugs der Freiheitsstrafe und zur Änderung des Jugendstrafvollzugsgesetzes in Nordrhein-Westfalen	StVollzG NRW	vom 13.01.2015

Abb. 3: Strafvollzugsgesetze der Bundesländer (in der Reihenfolge des Ausfertigungsdatums; Stand: September 2015)

Alphabetisierung und Grundbildung sind grundsätzlich in allen Vollzugsgesetzen der Länder als Teil der allgemeinen Weiterbildung bzw. weiterbildenden Maßnahmen im Abschnitt 5 (außer Abschnitt 8 im JVollzGB III, Vierter Teil im

HStVollzG) zu verorten. Entsprechend § 3 StVollzG soll geeigneten Gefangenen Gelegenheit zur Arbeit, arbeitstherapeutischen Maßnahmen, beruflichen Bildung und zur Weiterbildung bzw. weiterbildenden Maßnahmen gegeben werden.⁵ Weiterbildung und weiterbildende Maßnahmen dienen insbesondere dem Ziel, Fähigkeiten für eine Erwerbstätigkeit nach der Entlassung zu vermitteln, zu erhalten, zu verbessern bzw. zu fördern.

Vielfach werden in den Gesetzen die Begriffe „schulische und berufliche Aus- und Weiterbildung“ bzw. „schulische und berufliche Qualifizierungsmaßnahmen“ verwendet, die in enger Auslegung Alphabetisierung und Grundbildung nicht umfassen. Zur schulischen Weiterbildung im Sinne des zweiten Bildungswegs werden der nachträgliche Erwerb des Hauptschulabschlusses bzw. der Berufsbildungsreife, des mittleren Bildungsabschlusses, der Fachhochschulreife, der fachgebundenen Hochschulreife bzw. der allgemeinen Hochschulreife gezählt (vgl. Seithel 2010). Entgegen der Schulbildung werden in der Alphabetisierung bzw. Grundbildung jedoch grundsätzlich keine curricularen Ziele und somit auch keine abschlussorientierte Weiterbildung verfolgt. Die Bildungsmaßnahmen sind stark durch das erwachsenenpädagogische Prinzip der Teilnehmendenorientierung geprägt. Berufliche Weiterbildung fokussiert sich wiederum in Abgrenzung zu nicht beruflicher (allgemeiner und politischer) Bildung auf Qualifikationen und Kompetenzen für die Erwerbssphäre (vgl. Sauter 2010).

Trotz dieser begrifflichen Unschärfe in den Gesetzgebungen sind Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung unter diese Begrifflichkeiten zu fassen. Dementsprechend wird in der Begründung der Gesetzesentwürfe der 10er-Gruppe ergänzend formuliert:

„Absatz 1 Satz 1 geht davon aus, dass schulische und berufliche Qualifizierungsmaßnahmen wesentlich zur Verbesserung der Eingliederungschancen der Gefangenen in das Berufsleben nach der Entlassung beitragen. Sie haben deshalb Vorrang vor der Arbeit. Viele Gefangene verfügen weder über einen Schul- noch über einen Berufsabschluss. Schulische und berufliche Aus- und Weiterbildung sowie berufliche Vorbereitung sind daher grundlegend für ihren weiteren beruflichen Werdegang. Erst durch eine entsprechende Qualifizierung haben die Gefangenen nach der Entlassung überhaupt Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Bei Bedarf sind Alphabetisierungs- und Deutschkurse vorzusehen.“⁶

5 Vgl. § 42 Abs. 1 u. 4 JVollzGB III; Art. 39 Abs. 4 u. Art. 40 Abs. 1 BayStVollzG; § 29 Abs. 1, 4 u. 6 BbgjVollzG; § 21 Abs. 1 u. 3 BremStVollzG, StVollzG M-V SLStVollzG, SächsStVollzG; § 34 Abs. 1 u. 4 HmbStVollzG; § 27 Abs. 1 u. 3 HStVollzG; § 35 Abs. 1 u. 2 NJVollzG; §§ 29 u. 30 StVollzG NRW; § 28 Abs. 1, 3 u. 5 LJVollzG RP, ThürjVollzG

Die Bayerische Begründung des Regierungsentwurfes verweist auf „das tatsächliche Angebot der Justizvollzugsanstalten an weiteren Bildungsmaßnahmen, z. B. durch Kurse zum Erwerb des Realschulabschlusses, durch Unterricht für Analphabeten, Legastheniker und Ausländer“, durch die die Vorschrift nach Art. 40 ergänzt wird (Bayerischer Landtag Drs. 15/8101, S. 59). Die Gesetzesbegründungen von Baden-Württemberg und Hessen enthalten keine expliziten Hinweise auf Alphabetisierungsangebote.⁷

In den Strafvollzugsgesetzen von Hamburg und Nordrhein-Westfalen wird Alphabetisierung bzw. Grundbildung in Abschnitt 5, der die schulische und berufliche Weiterbildung regelt, explizit benannt. Als Soll-Bestimmung gekennzeichnet, lässt sich hieraus jedoch kein Recht auf eine Alphabetisierungsmaßnahme bzw. eine Verpflichtung, dass Vollzugsanstalten entsprechende Angebote vorhalten müssen, herleiten:

Hamburg: „Für geeignete Gefangene soll Unterricht in den zum ersten allgemeinbildenden Schulabschluss führenden Fächern oder nach Möglichkeit zur Erlangung anderer staatlich anerkannter Schulabschlüsse sowie zur Grundbildung und Berufsvorbereitung vorgesehen werden. Der Unterricht soll während der Arbeitszeit stattfinden.“ (§ 34 Abs. 6 HmbStVollzG)

Nordrhein-Westfalen: „Analphabeten sollen das Lesen und Schreiben erlernen können. Gefangenen, die der deutschen Sprache nicht ausreichend mächtig sind, sollen Deutschkurse angeboten werden.“ (§ 30 StVollzG NRW)

Für jeden Inhaftierten wird ein Vollzugsplan bzw. Vollzugs- und Wiedereingliederungsplan aufgestellt. Der Vollzugsplan regelt grundsätzlich als Orientierungsrahmen für die Gefangenen und die Vollzugsverwaltung die geplanten Behandlungsmaßnahmen, zu denen Veranstaltungen der schulischen und beruflichen (Weiter-)Bildung zählen.⁸ Er wird auf Grundlage der Behandlungsuntersuchung zu Beginn der Haft erstellt, mit dem Gefangenen besprochen und in regelmäßigen Zeitabständen überprüft und fortgeschrieben. Im Musterentwurf, wie auch in allen bisher verabschiedeten Vollzugsgesetzen der 10er-Gruppe, wird Alphabetisierung explizit als Teil der Vollzugsgestaltung benannt. Neben zahlreichen anderen Maßnahmen soll der Vollzugs- und Eingliederungsplan sowie seine Fortschreibungen die Angabe über die „Teilnahme an schulischen und beruflichen

6 LT-Drs. 5/6437, S. 38 (Brandenburg); Bürgs.-Drs. 18/1475, S. 54 (Bremen); LT-Drs. 6/1337, S. 85 (Mecklenburg-Vorpommern); LT-Drs. 16/1919, S. 127 (Rheinland-Pfalz); LT-Drs. 15/386, S. 82 (Saarland); LT-Drs. 5/10920, S. 104 (Sachsen); LT-Drs. 5/749, S. 82 (Sachsen-Anhalt); LT-Drs. 18/3153, S. 117 (Schleswig-Holstein); LT-Drs. 5/6700, S. 99 (Thüringen)

7 Vgl. LT-Drs. 14/5411 (Baden-Württemberg); LT-Drs. 18/1396 (Hessen)

8 Vgl. § 5 JVollzG III; Art. 9 BayStVollzG; § 8 HmbStVollzG; § 10 HStVollzG; § 9 NJVollzG; § 10 StVollzG NRW

Qualifizierungsmaßnahmen einschließlich Alphabetisierungs- und Deutschkursen enthalten“⁹. Ob Alphabetisierung und Grundbildung für die Erreichung des Vollzugsziels als erforderlich betrachtet wird, bleibt hingegen im Ermessensspielraum der hierfür zuständigen Konferenz. Die Zuweisung einer Beschäftigung bzw. Behandlungsmaßnahme erfolgt generell auf Antrag oder mit Zustimmung des Inhaftierten. Aufgrund des einhergehenden Stigmas bleibt es jedoch wohl eher die Ausnahme, dass ein funktionaler Analphabet (ohne Migrationshintergrund) von sich aus einen Antrag auf eine Alphabetisierungsmaßnahme stellt. Eine Mitwirkungspflicht entsprechend den Regelungen der Jugendstrafvollzugsgesetze sehen die Erwachsenenstrafvollzugsgesetze nicht vor. Gleichwohl besteht in den meisten Bundesländern eine Arbeitspflicht für die Inhaftierten.

Nach den Vollzugsgesetzen der Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen besteht im Vollzug der Freiheitsstrafe gemäß der bisherigen Regelung durch § 41 StVollzG Arbeitspflicht, die insbesondere der beruflichen und sozialen Integration dient. Gefangene müssen in den Geltungsbereichen dieser Gesetze ihnen zugewiesene Arbeit ausüben¹⁰ (vgl. Laubenthal 2015, S. 276 ff.). Wird einem geeigneten Insassen Gelegenheit zur Berufsausbildung oder Teilnahme an einer anderen aus- oder weiterbildenden Maßnahme gegeben, entfällt dessen Arbeitspflicht.¹¹ Schulischer und beruflicher Bildung wird der gleiche Rang eingeräumt wie der Arbeit und soll während der Arbeitszeit stattfinden.

Laubenthal weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in den Strafvollzugsgesetzen der Bundesländer, in denen keine Arbeitspflicht besteht, Arbeit „gegenüber beruflichen und schulischen Qualifizierungsmaßnahmen [einschließlich Alphabetisierungs- und Deutschkursen; Anm. d. Verf.] nachrangig [bleibt], wenn diese im Vollzugs- und Eingliederungsplan als zur Erreichung des Vollzugsziels für zwingend erforderlich erachtet werden“ (ebd., S. 301).¹² In vier Bundesländern der 10er-Gruppe besteht nach den neuen gesetzlichen Regelungen entgegen der bisherigen Regelung des StVollzG keine Arbeitspflicht mehr. Arbeit

9 Vgl. § 15 Abs. 1. BbgjVollzG, ThürjVollzG, LjVollzG RP; § 9 Abs. 1 BremStVollzG, StVollzG M-V, SLStVollzG, SächsStVollzG

10 Vgl. § 47 Abs. 1 JvollzGB III; Art. 43 BayStVollzG; § 22 BremStVollzG, StVollzG M-V; § 38 Abs. 1 HmbStVollzG; § 27 Abs. 2 HStVollzG; § 29 Abs. 1 StVollzG NRW; § 38 Abs. 1 NJVollzG; § 29 Abs. 1 ThürjVollzGB

11 Vgl. § 42 Abs. 4 JvollzGB III; Art. 39 Abs. 4 BayStVollzG; § 21 Abs. 1 bis 3 BremStVollzG, StVollzG M-V; § 34 Abs. 4 HmbStVollzG; § 27 Abs. 3 Satz 2 HStVollzG; § 29 Abs. 1 StVollzG NRW; § 35 Abs. 2 Satz 3 NJVollzG; § 28 Abs. 1 ThürjVollzGB

12 Vgl. § 15 Abs. 2 i. V. m. Abs. 1 BbgjVollzG; § 15 Abs. 2 i. V. m. Abs. 1 LjVollzG RP; § 9 Abs. 2 i. V. m. Abs. 1 SLStVollzG; § 9 Abs. 2 i. V. m. Abs. 1 SächsStVollzG

stellt in Brandenburg, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Sachsen lediglich eine von zahlreichen Sozialisationsmaßnahmen dar. Die Zuweisung von Arbeit erfolgt entsprechend ebenso wie die Zuweisung von schulischen und beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen auf Antrag oder mit Zustimmung des Inhaftierten.¹³

Nimmt ein Gefangener an einer im Voraus beschriebenen Weiterbildungsmaßnahme bzw. Unterricht teil, hat er nach allen Ländergesetzen unter bestimmten Voraussetzungen (entsprechend § 44 StVollzG) anstelle des entgangenen Arbeitsentgeltes einen Rechtsanspruch auf Ausbildungsbeihilfe.¹⁴ Die Ausbildungsbeihilfe wurde eingeführt, „um die Motivation zur Teilnahme an schulischer oder beruflicher Bildung zu unterstützen“ (Laubenthal 2013, S. 504), da die Gefangenen auf das „in der gleichen Zeit andernfalls zu erzielende Arbeitsentgelt vollständig verzichten müssten“ (ebd.). Korrespondierend mit dem § 40 StVollzG ist auch in allen Ländergesetzen verankert, dass Nachweise über Bildungsmaßnahmen keinen Hinweis auf die Inhaftierung enthalten dürfen.¹⁵

Nach § 67 StGB kann Unterricht auch in der „Freizeit“ der Gefangenen stattfinden. Inhaltlich entsprechen die meisten Landesvollzugsgesetze (außer Hessen und Niedersachsen) dieser Regelung.¹⁶ Die Gefangenen sind in fast allen Gesetzen zur Teilnahme und Mitwirkung an Angeboten der Freizeitgestaltung zu motivieren und anzuleiten. Hieraus ergibt sich die vollzugliche Aufgabe, Angebote zur kulturellen Betätigung, Bildungs- und Sportangebote sowie Angebote zur kreativen Entfaltung vorzuhalten. Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse können dementsprechend auch nach der Arbeit, in der sogenannten Freizeit der Gefangenen, stattfinden. Die Teilnahme an einem Bildungsangebot in der Freizeitphase wird in der Regel nicht vergütet. Nach Schwind und Goldberg (2013, S. 630) sind §§ 30 und 31 HStVollzG und §§ 64–67 NJVollzG unzureichend, da sie lediglich Sport und Bücherei (in Hessen) als Freizeitangebote benennen, was jedoch im Umkehrschluss nicht bedeutet, dass andere Angebote (wie Weiterbildung) ausgeschlossen sind. Laubenthal (2015, S. 436) stellt heraus, dass die Gesetze keine klare Abgrenzung der Zuordnung von Weiterbildungsangeboten zum Arbeits- und zum Freizeitbereich enthalten, jedoch ließe sich grundsätzlich fest-

13 Vgl. § 28 Abs. 1 BbgJVollzG; § 29 Abs. 1 LJVollzG RP; § 22 SLStVollzG; § 22 Abs. 1 SächsStVollzG

14 Vgl. § 50 JVollzGB III; Art. 47 BayStVollzG; § 66 Abs. 1 BbgJVollzG, ThürJVollzG; § 55 Abs. 6 BremStVollzG; § 41 HmbStVollzG; § 38 Abs. 1 HStVollzG; § 55 Abs. 1 StVollzG M-V, SLStVollzG, SächsStVollzG; § 41 NJVollzG; § 32 Abs. 2 StVollzG NRW; § 65 Abs. 1 LJVollzG RP

15 Vgl. § 44 JVollzGB III; Art. 41 BayStVollzG; § 28 Abs. 8 BbgJVollzG, ThürJVollzG; § 21 Abs. 5 BremStVollzG, StVollzG M-V, SLStVollzG, SächsStVollzG; § 37 HmbStVollzG; § 27 Abs. 8 HStVollzG; § 37 NJVollzG; § 30 StVollzG NRW; § 28 Abs. 7 LJVollzG RP

16 Vgl. § 57 JVollzGB III; Art. 69 BayStVollzG; § 65 Abs. 1 BbgJVollzG, ThürJVollzG; § 54 Abs. 1 BremStVollzG, StVollzG M-V, SLStVollzG, SächsStVollzG; § 50 HmbStVollzG, StVollzG NRW; § 64 LJVollzG RP

halten: „Haben Weiterbildungsmaßnahmen einen unmittelbaren Bezug zu einer späteren Erwerbstätigkeit, finden sie vor allem während der Arbeitszeit statt; die übrigen Behandlungsmaßnahmen werden regelmäßig in der Freizeit durchgeführt“ (ebd.).

3.4 Jugendstrafvollzugsgesetze

Das Jugendstrafvollzugsrecht normiert den Vollzug von der Jugendstrafe in der Verantwortung von Jugendstrafanstalten. Es ist grundsätzlich anzuwenden, wenn der Straftäter nach § 1 des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) zur Tatzeit Jugendlicher (14, aber noch nicht 18 Jahre alt) oder Heranwachsender (18, aber noch nicht 21 Jahre alt) ist (vgl. Ostendorf 2012). Auch im Jugendstrafvollzug besteht aufgrund der föderalen Struktur eine unübersichtliche Lage. Alle 16 Bundesländer haben separate Jugendstrafvollzugsgesetze verabschiedet, die zum Teil bereits durch neue Gesetze reformiert wurden. Obwohl die Jugendstrafvollzugsgesetze in ihrer Grundstruktur und in ihren Grundorientierungen (abgesehen von der hier nicht näher betrachteten Öffnung des Vollzugs) nicht wesentlich zu unterscheiden seien, konstatiert Kühl (2012, S. 330), ist „es in entscheidenden Details zu einer nicht unerheblichen Zersplitterung des Rechts zum Jugendstrafvollzug“ gekommen.

Elf Bundesländer haben ihre Jugendstrafvollzugsgesetze im Sinne der Einheitlichkeit aufeinander abgestimmt (vgl. Diemer/Schatz/Sonnen 2011, S. 773). Wie bei den (Erwachsenen-)Strafvollzugsgesetzen hat sich auch bereits zuvor eine Arbeitsgruppe von neun Bundesländern zusammengefunden, die einen gemeinsamen Musterentwurf erarbeitet haben. Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen haben sich 2007 auf einen gemeinsamen Musterentwurf für ein Jugendstrafvollzugsgesetz geeinigt, der als Arbeitsgrundlage für das anschließende Gesetzgebungsverfahren der Länder diene. Hamburg hatte zunächst ein eigenes Gesetz, reformierte dieses bereits im Juli 2009 entsprechend der schwarz-roten Koalitionsvereinbarung am schleswig-holsteinischen Gesetz orientierend (vgl. Dünkel/Kühl 2009, S. 83 f.). Weiterhin hat Sachsen, das ursprünglich in der Arbeitsgruppe mitwirkte, sein Gesetz dem Musterentwurf angelehnt. Alle anderen verabschiedeten Ländergesetze lehnen sich ebenfalls trotz landesspezifischer Besonderheiten stark an dem Musterentwurf an. Die genannten Bundesländer werden entsprechend im Folgenden als 9(+2)er-Gruppe zusammengefasst.

Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe im Land Bremen	BremJStVollzG	vom 27.03.2007
Saarländisches Jugendstrafvollzugsgesetz	SJStVollzG	vom 30.10.2007
Hessisches Jugendstrafvollzugsgesetz	HessJStVollzG	vom 19.11.2007
Jugendstrafvollzugsgesetz Nordrhein-Westfalen	JStVollzG NRW	vom 20.11.2007
Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe in Sachsen-Anhalt	JStVollzG LSA	vom 07.12.2007
Gesetz über den Vollzug der Freiheitsstrafe, der Jugendstrafe und der Sicherungsverwahrung; insb. Teil 3: Vollzug der Jugendstrafe (Art. 121–158)	BayStVollzG	vom 10.12.2007
Sächsisches Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe	SächsJStVollzG	vom 12.12.2007
Niedersächsisches Justizvollzugsgesetz, insb. Vierter Teil: Vollzug der Jugendstrafe (§§ 113–132)	NJVollzG	vom 14.12.2007
Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe Mecklenburg-Vorpommern	JStVollzG M-V	vom 14.12.2007
Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe in Berlin	JStVollzG Bln	vom 15.12.2007
Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe in Schleswig-Holstein	JStVollzG S-H	vom 19.12.2007
Hamburger Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe	HmbJStVollzG	vom 14.07.2009 ¹⁷
Gesetzbuch über den Justizvollzug in Baden-Württemberg; insb. Buch 4: Jugendstrafvollzug	JVollz GB IV	vom 10.11.2009 ¹⁸
Gesetz über den Vollzug der Freiheitsstrafe, der Jugendstrafe und der Untersuchungshaft im Land Brandenburg	BbgJVollzG	vom 24.4.2013 ¹⁹
Landesjustizvollzugsgesetz Rheinland-Pfalz	LJVollzG RP	vom 8.05.2013 ²⁰
Thüringer Justizvollzugsgesetzbuch	ThürJVollzGB	vom 27.02.2014 ²¹

Abb. 4: Jugendstrafvollzugsgesetze der Bundesländer (in der Reihenfolge des Ausfertigungsdatums; Stand: September 2015); grau hinterlegt sind Kombi-Gesetze, die sowohl den Jugendstrafvollzug und den Erwachsenenstrafvollzug umfassen.

-
- 17 In Hamburg wurde das HmbStVollzG vom 20.12.2007 mit Inkrafttreten des HmbStVollzG vom 14.07.2009 und des Jugendstrafvollzugsgesetzes HmbJStVollzG vom 14.07.2009 zum 01.09.2009 abgelöst.
- 18 Der Jugendstrafvollzug wurde in Baden-Württemberg als Viertes Buch in das Justizvollzugsgesetzbuch vom 10.11.2009 integriert. Das Gesetz über den Vollzug der Jugendstrafe in Baden-Württemberg (JStGBVollzG) vom 03.07.2007 ist somit mit Wirkung zum 01.01.2010 außer Kraft getreten.
- 19 In Brandenburg wurde das zuvor geltende Jugendstrafvollzugsgesetz BbgJStVollzG vom 18.12.2007 mit Inkrafttreten des BbgJVollzG vom 24.04.2013 zum 01.06.2013 abgelöst.
- 20 In Rheinland Pfalz wurde das zuvor geltende Jugendstrafvollzugsgesetz LJStVollzG RP vom 03.12.2007 mit Inkrafttreten des LJVollzG RP vom 08.05.2013 zum 01.06.2013 abgelöst.
- 21 In Thüringen wurde das zuvor geltende Jugendstrafvollzugsgesetz ThürJStVollzG vom 20.12.2007 mit Inkrafttreten des ThürJVollzGB vom 27.02.2014 zum 07.03.2014 abgelöst.

Sechs Bundesländer haben die gesetzlichen Normierungen des Erwachsenenstrafvollzugs und des Jugendstrafvollzugs (z. T. auch die Sicherungsverwahrung und den Vollzug der Untersuchungshaft) in ein allgemeines Justizvollzugsgesetz bzw. in Justizvollzugsgesetzbücher eingebettet. Sie umfassen allgemeine Regelungen zum Vollzug der Freiheitsstrafe, die durch jugendstrafvollzugsbezogene Vorschriften zum Vollzug der Jugendstrafe konkretisiert werden. Diesem Grundkonzept von Bayern und Niedersachsen schlossen sich nachträglich auch Baden-Württemberg, Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen an. Die meisten Ländern der 9(+2)er-Gruppe (außer Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Thüringen) sowie Nordrhein-Westfalen und Hessen normieren den Jugendstrafvollzug in einem eigenständigen Gesetz.

Auch in den neuen Jugendstrafvollzugsgesetzen sind, wie im StVollzG und den Erwachsenenstrafvollzugsgesetzen, der Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten sowie die Befähigung der jungen Gefangenen, künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen (Resozialisierung), als Vollzugsaufgaben bzw. Ziele verankert, wenngleich auch hier mit unterschiedlicher Konnotation (vgl. Ostendorf 2008, S. 103 f.). Gemäß §§ 17 Abs. 2 und 18 (und ehemals § 91) des Jugendgerichtsgesetzes (JGG) ist ebenfalls in allen Ländergesetzen geregelt, dass der Jugendstrafvollzug erzieherisch zu gestalten ist.²² Dementsprechend wird in den meisten Jugendstrafvollzugsgesetzen das Vollzugsziel bzw. der -auftrag als Erziehungsziel bzw. -auftrag umschrieben.²³

Neben dem Erziehungsauftrag besteht ein weiteres Alleinstellungsmerkmal (gegenüber dem Erwachsenenstrafvollzugsrecht) in der allgemeinen Mitwirkungspflicht am Vollzugsziel bzw. den im Vollzugsplan erforderlichen Maßnahmen.²⁴ Im sächsischen Gesetz wird es als Obliegenheit formuliert (vgl. § 4 SächsJstVollzG). In Baden-Württemberg wird als einziges Bundesland den jungen Strafgefangenen neben der Pflicht auch ein Recht zugewiesen, an den Maßnahmen zur Erfüllung des Erziehungsauftrages mitzuwirken (vgl. § 3 JVollzGB IV). Die Bereitschaft des Gefangenen zur Mitwirkung sei, so heißt es typischerweise in den Jugendstrafvollzugsgesetzen, zu wecken und zu fördern. Die gesetzlich vorgegebene allgemeine Mitwirkungspflicht wird dennoch in der Literatur als problema-

22 Vgl. § 2 JVollzGB I i. V. m. §§ 1 u. 2 JVollzGB IV; Art. 121 BayStVollzG; §§ 2 u. 3 JStVollzG Bln, BremJstVollzG, HmbJstVollzG, HessJstVollzG, JStVollzG M-V, JStVollzG NRW, SJStVollzG, SächsJstVollzG, JStVollzG LSA, JStVollzG S-H; §§ 2 u. 9 BbgJVollzG, LJVollzG RP, ThürJVollzGB; §§ 113 u. 114 NJVollzG

23 Weiterführende Auseinandersetzung zum Erziehungsauftrag bzw. Erziehungsziel vgl. Ostendorf 2007, S. 106 ff.

24 Vgl. Art. 123 BayStVollzG; § 6 BbgJVollzG, LJVollzG RP, ThürJVollzGB; § 4 JStVollzG Bln, BremJstVollzG, HessJstVollzG, StVollzG M-V, JStVollzG NRW, SJStVollzG, JStVollzG LSA; § 5 HmbJstVollzG, JStVollzG S-H; § 7 i. V. m. § 114 NJVollzG

tisch und verfassungsrechtlich bedenklich kritisch diskutiert (vgl. Sonnen 2008, S. 89 ff.; Ostendorf 2008, S. 110 f.; Kühl 2012, S. 89 ff.). Am Beispiel des Bremer Jugendstrafvollzugs können, so Sonnen (2008, S. 90), „bei Verletzung der allgemeinen Mitwirkungspflicht [zwar] keine Disziplinarmaßnahmen angeordnet werden [...], [im] Rahmen von Ermessensentscheidungen bei der Gewährung von Vollzugslockerungen aber ebenso wie bei Vergünstigungen²⁵ kann die Pflichtverletzung negativ berücksichtigt werden“. Ähnliche Regelungen finden sich mehr oder weniger strikt auch in den Gesetzen von Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen sowie Hessen in der Gesetzesbegründung (vgl. Laubenthal 2015, S. 652; Kühl 2012, S. 89 ff., 130 und 132).²⁶

Als Vorstufe zu Disziplinarmaßnahmen, die auch in den Erwachsenenstrafvollzugsgesetzen bestehen, können entsprechend dem Erziehungsgedanken nach allen Jugendstrafvollzugsgesetzen erzieherische Gespräche oder erzieherische Maßnahmen als Reaktionen auf leichtere und mittlere Pflichtverstöße sanktionierend angewandt werden.²⁷ Die gesetzliche Grundausrichtung der Erziehungsmaßnahmen wird von den Landesgesetzen in unterschiedlicher Härte geregelt. Hierzu können bspw. die Erteilung von Weisungen und Auflagen (§ 95 Abs. 1 JStVollzG-BW) oder Freizeitbeschränkungen (§ 130 Abs. 1 Satz 2 NJVollzG) sowie die Auferlegung von Handlungsanweisungen und Verpflichtungen (§ 54 HessJStVollzG) zählen.²⁸

Grundsätzlich sind Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen in allen Jugendstrafvollzugsgesetzen als Teil der „schulischen und beruflichen Aus- und (Weiter-)Bildung“, „schulischen und beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen“ oder „weiterbildenden Maßnahmen“ zu verorten. Trotz der begrifflichen Unschärfe (vgl. Kap. 3.3) ist davon auszugehen, dass Maßnahmen der Alphabetisierung und Grundbildung unter diesen Begrifflichkeiten zu fassen sind. So wird etwa in der Begründung der Gesetzesentwürfe der 9(+2)er-Gruppe formuliert:

25 Bereitschaft, Mitwirkung und Fortschritte der jungen Gefangenen können bspw. durch Vergünstigungen bei der Freizeitgestaltung oder bei Kontaktmöglichkeiten anerkannt werden.

26 Vgl. §§ 4 Abs. 2, 15 Abs. 2 BremJStVollzG; § 12 Abs. 2 HmbJStVollzG; § 15 Abs. 2 JStVollzG M-V, SJStVollzG, JStVollzG LSA, JStVollzG S-H; § 16 Abs. 3 JStVollzG NRW; § 45 Abs. 2 LJVollzG RP; § 46 Abs. 2 ThürJVollzGB

27 Vgl. § 80 JVollzGB IV; Art. 155 BayStVollzG; § 82 JStVollzG Bln, BremJStVollzG, JStVollzG M-V, SJStVollzG, JStVollzG S-H; §§ 98 u. 99 BbgJVollzG; § 85 HmbJStVollzG; § 54 HessJStVollzG; § 130 NJVollzG; § 92 JStVollzG NRW; § 95 LJVollzG RP; § 81 SächsJStVollzG; § 92 StVollzG LSA; § 97 ThürJVollzGB

28 Weiterführend vgl. Laubenthal 2015, S. 665 ff.; Kühl 2012, S. 252 ff.

„Schließlich soll die Anstalt spezielle Maßnahmen zur Förderung der schulischen, beruflichen oder persönlichen Entwicklung der Gefangenen anbieten. Dies sind zum Beispiel Deutsch für Ausländer, Alphabetisierungskurse und soziales Training.“²⁹

Im Rahmen der Zusammenlegung der Gesetzgebung des Erwachsenen- und Jugendstrafvollzugs wurde in den Bundesländern Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen in der Gesetzesbegründung die Formulierung aus dem Musterentwurf des Erwachsenenstrafvollzugsgesetzes übernommen: „Bei Bedarf sind Alphabetisierungs- und Deutschkurse vorzusehen.“³⁰ Ähnliche Formulierungen wurden auch in Begründungen des Jugendstrafvollzugsgesetzes Nordrhein-Westfalens und Baden-Württembergs verwendet.³¹ Die Gesetzesbegründungen von Bayern, Hessen und Niedersachsen enthalten keine expliziten Hinweise auf Alphabetisierungsangebote.³²

Schulische und berufliche (Weiter-)Bildung besitzen im Sinne des Erziehungsziels/der Erziehungsaufgabe eine herausragende Rolle in den Jugendstrafvollzugsgesetzen. Für die verhältnismäßig wenigen jungen Strafgefangenen, die nach dem jeweiligen Landesschulgesetz noch schulpflichtig sind, ist Schulunterricht vorgesehen und gewährleistet eine dem allgemein- oder berufsbildenden Unterricht an öffentlichen Schulen entsprechende Ausbildung. Jedoch sind auch nicht schulpflichtige Gefangene verpflichtet, im Erziehungsplan vorgesehene schulische oder berufliche Bildungsmaßnahmen anzunehmen, denen zugleich ein Vorrang gegenüber arbeitstherapeutischer Beschäftigung und der Arbeit zugesprochen wird.³³ In Sachsen ist dies nur in ausdrücklicher Festlegung im Vollzugs- und Eingliederungsplan vorgesehen (§ 11a Abs. 2 Satz 2, Abs. 1 Satz 1, Nr. 11 und 12 SächsJStVollzG). Die Gesetzgebungen in Baden-Württemberg, Hamburg und dem Saarland gehen einen Schritt weiter und sichern den jungen Gefangenen sogar ein Recht auf schulische und berufliche (Weiter-)Bildung zu (§ 40 Abs. 1 JVollzGB IV, § 34 Abs. 1 HmbJStVollzG, § 37 Abs. 1 SJStVollz).

Die Zielsetzung der schulischen und beruflichen Bildungsmaßnahmen dienen insbesondere dem Ziel, die Beschäftigungs- und Vermittlungsfähigkeit der Ge-

29 Bürg.-Drs. 16/1283, S. 54 (Bremen); LT-Drs. 13/1390, S. 73 (Saarland); LT-Drs. 5/807, S. 82 (Mecklenburg Vorpommern); LT-Drs. 5/749, S. 82 (Sachsen-Anhalt); LT-Drs. 5/807, S. 82 (Berlin); LT-Drs. 16/1454, S. 123 (Schleswig-Holstein); LT-Drs. 4/9467, S. 71 (Sachsen)

30 LT-Drs. 5/6437, S. 38 (Brandenburg); LT-Drs. 16/1910, S. 127 (Rheinland-Pfalz); LT-Drs. 5/6700, S. 99 (Thüringen)

31 LT-Drs. 14/441, S. 84 (Nordrhein-Westfalen); LT-Drs. 14/1240, S. 72 f. (Baden Württemberg)

32 Vgl. LT-Drs. 16/7363 (Hessen); LT-Drs. 15/3563 (Niedersachsen); LT-Drs. 15/8101 (Bayern)

33 Vgl. § 40 Abs. 1 JVollzGB IV; Art. 145 Abs. 1 u. Art. 123 Abs. 3 BayStVollz; § 37 Abs. 2 JStVollzG Bln, BremJStVollzG, JStVollzG M-V, JStVollzG S-H; § 29 Abs. 3 BbgJStVollzG; § 34 Abs. 2 HmbJStVollzG; § 27 Abs. 2 HessJStVollzG; § 124 Abs. 2 NJVollzG; § 40 Abs. 2 JStVollzG NRW; § 28 Abs. 2 LJStVollzG RP, ThürJStVollzG; § 37 Abs. 3 SJStVollzG; § 44 Abs. 2 JStVollzG LSA

fängenen entscheidend zu verbessern um eine Wiedereingliederungschance nach der Entlassung aus der Haft zu verbessern.³⁴ Zur herausragenden Rolle von schulischer und beruflicher Aus- und Weiterbildung erläutert etwa die Begründung der 9(+2)er-Gruppe:

„Ein solcher Vorrang ist altersangemessen. Zwar unterliegt die Mehrzahl der Gefangenen nicht mehr der Schulpflicht. Häufig fehlt ihnen allerdings noch ein Schulabschluss. Die Ausbildung ist grundlegend für ihren weiteren beruflichen Werdegang. Erst durch eine entsprechende Qualifizierung haben die Gefangenen überhaupt Chancen, nach ihrer Entlassung auf dem Arbeitsmarkt mit anderen um eine Stelle konkurrieren zu können. Ihnen ist damit die Möglichkeit zu einer Ausbildung zu eröffnen, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht und die geeignet ist, sie auf die Rückkehr in die Gesellschaft vorzubereiten.“³⁵

Gemäß den Auflagen des Verfassungsgerichts (vgl. BVerfG NJW 2006, S. 2096) ist die erforderliche Ausstattung mit den personellen und finanziellen Mitteln kontinuierlich bereitzustellen. Dies betrifft nach dem BVerfG insbesondere die Bereitstellung ausreichender Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, geeignete Formen der Unterbringung und Betreuung sowie eine mit angemessenen Hilfen für die Phase nach der Entlassung verzahnte Entlassungsvorbereitung.

Für jeden Jugendlichen wird ein Vollzugs-, Förder- bzw. Erziehungsplan mit Blick auf das Vollzugsziel erstellt. Nach dem förmlichen Aufnahmeverfahren und anhand des Zugangsgesprächs wird in einem Diagnoseverfahren³⁶ der Förder- und Erziehungsbedarf festgestellt. Unter anderem wird die Teilnahme an Veranstaltungen der Weiterbildung bzw. der schulischen und beruflichen Bildung in einem Vollzugsplan bzw. Vollzugs- und Wiedereingliederungsplan festgehalten.³⁷

34 Vgl. § 37 Abs. 1 JStVollzG Bln, BremJStVollzG, JStVollzG M-V, JStVollzG S-H, SächsJStVollz; § 29 Abs. 1 BbgJStVollzG; § 34 Abs. 3 HmbJStVollzG; § 27 Abs. 1 HessJStVollz; § 124 Abs. 1 NJVollz; § 40 Abs. 1 JStVollzG NRW; § 28 Abs. 1 LJVollzG RP, ThürJStVollzG; § 37 Abs. 2 SJSStVollzG; § 44 Abs. 1 JStVollzG LSA

In Bayern und Baden-Württemberg ist eine ähnliche Formulierung in den Gesetzesbegründungen zu finden (vgl. die Begründung zu § 60 JStVollzG BW (BW LT-Drs. 14/1240, S. 98); Begründung zu Art. 145 BayStVollzG (Bay LT-Drs. 15/8101, S. 82).

35 Bürg.-Drs. 16/1283, S. 53 (Bremen); LT-Drs. 13/1390, S. 73 (Saarland); LT-Drs. 5/807, S. 81 (Mecklenburg-Vorpommern); LT-Drs. 5/749, S. 81 (Sachsen-Anhalt); LT-Drs. 5/807, S. 81 (Berlin); LT-Drs. 16/1454, S. 122 (Schleswig-Holstein); LT-Drs. 4/9467, S. 71 f. (Sachsen)

In abgeänderter Formulierung und angepasst auf den Erwachsenenstrafvollzug: LT-Drs. 5/6437, S. 38 (Brandenburg); LT-Drs. 16/1910, S. 127 (Rheinland-Pfalz); LT-Drs. 5/6700, S. 99 (Thüringen).

Ähnliche Begründungen sind auch zu finden bei: LT-Drs. 16/7363, S. 59 f. (Hessen); LT-Drs. 14/441, S. 84 (Nordrhein-Westfalen); LT-Drs. 15/8101, S. 82 (Bayern); LT-Drs. 14/1240, S. 96 ff. (Baden-Württemberg).

36 Wird z. T. auch als „Behandlungsuntersuchung“, Aufnahmeuntersuchung, Explorationsverfahren oder „Feststellung des Förder- und Erziehungsbedarfs“ bezeichnet.

37 Vgl. § 5 JStVollzGB IV; Art. 9 i. V. m. Art. 130 BayStVollzG; § 11 JStVollzG Bln, BremJStVollzG, JStVollzG M-V, SJSStVollzG, SächsJStVollzG, JStVollzG LSA; JStVollzG S-H; § 6 HmbJStVollzG; § 8 HessJStVollzG; § 117 NJVollzG; § 12 JStVollzG NRW

Anschließend wird dem jungen Strafgefangenen der Erziehungsplan dargelegt und mit ihm erörtert. In den neueren Gesetzgebungen (ab 2013) von Brandenburg, Thüringen und Rheinland-Pfalz wird Alphabetisierung explizit als Teil der Vollzugsgestaltung genannt.³⁸ Ob Alphabetisierung und Grundbildung für die Erreichung des Vollzugsziels als erforderlich betrachtet wird, bleibt im Ermessensspielraum der hierfür zuständigen Konferenz. Entsprechend der Mitwirkungspflicht sind die Jugendstrafgefangenen verpflichtet, an den im Vollzugs-/ Erziehungsplan als erforderlich erachteten Maßnahmen teilzunehmen. Der Erziehungsplan wird in regelmäßigen Zeitabständen überprüft und fortgeschrieben.

Entsprechend den Erwachsenenstrafvollzugsgesetzen haben auch junge Strafgefangene unter bestimmten Voraussetzungen anstelle des entgangenen Arbeitsentgeltes einen Rechtsanspruch auf Ausbildungsbeihilfe, wenn sie am Unterricht teilnehmen.³⁹ Ebenfalls dürfen Nachweise über Bildungsmaßnahmen bzw. Zeugnisse keinen Hinweis auf die Inhaftierung enthalten.⁴⁰

Nach § 67 StGB kann Unterricht auch in der „Freizeit“ der Gefangenen stattfinden, deren Ausgestaltung in den Jugendstrafvollzugsgesetzen unterschiedlich normiert ist. Grundsätzlich sollen die Gefangenen auch in ihrer sogenannten Freizeit zur Teilnahme und Mitwirkung an sinnvollen Angeboten der Freizeitgestaltung motiviert und angeleitet werden.⁴¹ In Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein können junge Gefangene zur Teilnahme und Mitwirkung an Freizeitangeboten verpflichtet werden.⁴² Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse können dementsprechend auch nach der Arbeit, in der sogenannten Freizeit der Gefangenen, stattfinden. Die Teilnahme an einem Bildungsangebot in der Freizeitphase wird in der Regel nicht vergütet.

38 § 15 BbgjVollzG, LJVollzG, ThürjVollzG

39 Vgl. § 45 JVollzGB IV; Art. 149 i. V. m. Art. 46 BayJVollzG; § 57 JStVollzG Bln, BremjStVollzG, JStVollzG M-V, SJSStVollzG, SächsJStVollzG, JStVollzG S-H; § 66 BbgjVollzG, LJVollzG RP, ThürjVollzGB; § 40 HmbjStVollzG; § 37 HessjStVollzG; § 132 i. V. m. §§ 40 u. 40 NJVollzG; § 43 JStVollzG NRW; § 64 JStVollzG LSA

40 Vgl. Art. 145 i. V. m. Art. 41 BayStVollzG; § 29 Abs. 8 BbgjVollzG; § 37 Abs. 3 JStVollzG Bln, BremjStVollzG, JStVollzG M-V, JStVollzG S-H; § 37 HmbjStVollzG; § 27 Abs. 7 HessjStVollzG; § 132 i. V. m. § 37 NJVollzG; § 40 Abs. 3 JStVollzG NRW; § 28 Abs. 7 LJVollzG RP, ThürjVollzGB; § 37 Abs. 4 SJSStVollzG; § 37 Abs. 2 SächsJStVollzG; § 44 Abs. 3 JStVollzG LSA

Während dieser Passus im Gesetzbuch III – Strafvollzug von Baden-Württemberg vorhanden ist (§ 44 JVollzGB III), ist dieser im Gesetzbuch IV – Jugendstrafvollzug nicht, jedoch in der Gesetzesbegründung enthalten; vgl. Begründung zu § 61 JStVollzG BW (BW LT-Drs. 14/1240, S. 98).

41 Vgl. § 53 JVollzGB IV; § 65 BbgjVollzG; § 50 HmbjStVollzG; § 55 JStVollzG NRW; § 64 LJVollzG RP, ThürjVollzGB; § 38 SächsJStVollzG

42 Art. 152 BayStVollzG; § 38 JVollzG Bln, BremjStVollzG, JVollzG M-V, SJSStVollzG, JStVollzG S-H; § 29 HessjStVollzG; § 128 NJVollzG; § 45 JStVollzG LSA

4 Bedarfe und Bedingungen – Ergebnisse der qualitativen Befragung

Zu Projektbeginn wurden anhand von leitfadengestützten Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2005) Bedarfe und Bedingungen für Alphabetisierung und Grundbildungsangebote von Straffälligen erhoben. Für die qualitative Befragung wurden 15 leitfadengestützte Experteninterviews mit pädagogisch verantwortlichen Lehrenden aus dem Bereich der Strafgefangenen-Alphabetisierung sowie 11 leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit Kursteilnehmenden aus dem Strafvollzug durchgeführt. Insgesamt waren neun Anstalten aus acht Bundesländern beteiligt.

Während des Auswertungsprozesses stellte sich heraus, dass sich die Bedarfe und Bedingungen insbesondere im Hinblick auf die Durchführung als Behandlungsmaßnahme oder Freizeitmaßnahme unterscheiden, die insbesondere in Kap. 4.6 aufgezeigt werden. Vorab werden die Aussagen zur Zielgruppe, der Zielsetzung, der Ansprache und der Inhalte dargestellt. Die Ergebnisse aus den problemzentrierten Interviews zu den Zielen, den Erwartungen und der Motivation aus Sicht von Kursteilnehmenden werden in Kap. 4.2 vorgestellt.

Obwohl auch eine Strafvollzugsanstalt für Frauen sowie eine reine Untersuchungshaftanstalt dabei war, können keine Schlussfolgerungen auf diese Vollzugsformen gemacht werden. Insbesondere der Strafvollzug von Frauen benötigt aufgrund der niedrigen Häftlingszahlen einer gesonderten Betrachtung, die innerhalb des Projektes nicht ausreichend erörtert werden konnte.

4.1 Beschreibung der Zielgruppe

Die Kursleitenden und Bildungsverantwortlichen nehmen die Zielgruppe als ein sehr heterogenes Feld wahr, mit sehr unterschiedlichen Stärken und Schwächen. Gemein sind ihnen (sehr unterschiedlich ausgeprägte) schriftsprachliche Defizite und Grundbildungsdefizite, die dazu führen, dass sie von dem regulären beruflichen (Ausbildungen, Staplerscheine ...) und schulischen Qualifizierungsangeboten (Hauptschulabschluss, Hauptschulvorbereitungskurs) ausgeschlossen sind. Die Besonderheiten der Zielgruppe sind in der Konzipierung und Durchführung der Maßnahmen zu berücksichtigen und verlangen dem Kursleitenden eine hohe Flexibilität und Sensibilität sowie eine hohe methodisch-didaktische Kompetenz ab.

Schriftsprachliche Kenntnisse

Die Kursleitenden betrachten den Bildungsbedarf im Bereich der schriftsprachlichen Kenntnisse sehr differenziert. Unter den Teilnehmenden gibt es primäre bzw. totale Analphabeten, die keinerlei schriftsprachliche Vorkenntnisse besitzen, aber auch Teilnehmende, die bereits vor dem Kursbesuch in unterschiedlichem Ausmaß schriftsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, an die sich der erneute Lernprozess anschließt. Trotz großer Unterschiede hinsichtlich ihres Wissensstands und ihrer erworbenen Fähigkeiten ist allen Teilnehmenden in der Regel ein unsicherer Umgang mit Schriftsprache gemein. Hierzu zählen beim Schreiben etwa Defizite in der Rechtschreibung, den grammatikalischen Fähigkeiten und der Setzung von Satzzeichen, z. T. auch unzureichende motorische Fähigkeiten. Beim Lesen kann ein Teil der betroffenen Personen einzelne Wörter nicht erkennen und einfache Texte nicht vorlesen. Bei anderen ist die technische Fähigkeit des Lesens vorhanden, ein unsicherer Umgang im Lesen hindert sie jedoch daran, einen Text sinnerfassend zu verstehen und wiederzugeben. Das Erkennen von Wörtern allein und auch das Vorlesen eines Textes gewährleisten nicht das Textverständnis, weshalb sie sich die enthaltenen Informationen nicht erschließen können. In diesem Zusammenhang sind bei den Teilnehmenden auch Lernstörungen, wie z. B. Legasthenie bzw. Dyskalkulie, sowie sonderpädagogischen Förderbedarfe verbreitet.

Grundbildungsdefizite

Neben schriftsprachlichen Defiziten werden von den Kursleitenden zum Teil auch grundlegende mathematische Defizite, fehlende PC-Kenntnisse, unzureichende soziale Kompetenzen und ein geringes Allgemeinwissen benannt. In welchem Umfang unzureichende Rechenfähigkeit und fehlende PC-Kenntnisse bei der Zielgruppe auftreten, wird von den Kursleitenden jedoch unterschiedlich be-

wertet. Während einige Kursleitende hierin einen grundsätzlichen Bildungsbedarf der Zielgruppe sehen, werden von anderen Kursleitenden Defizite in diesen Bereichen nur vereinzelt festgestellt. Zum Teil werden auch Teilnehmende hervorgehoben, deren PC-Kenntnisse besonders gut bewertet werden.

Deutschkenntnisse

Zur genuinen Zielgruppe werden von den Interviewpartnern Personen gezählt, deren Erstsprache Deutsch ist bzw. die in Deutschland aufgewachsen sind, jedoch schriftsprachliche Defizite besitzen. Dennoch sind die Kurse zum Teil auch für Migranten geöffnet, deren Deutschkenntnisse sehr unterschiedlich sind. Es lassen sich hierbei drei Gruppen unterscheiden:

1. Hierzu zählen primäre Analphabeten, die in ihrer Heimat keine Schule besucht haben, also auch in ihrer Muttersprache nie Lesen und Schreiben gelernt haben. Neben dem Zweitspracherwerb benötigen sie zusätzlich ein Lernangebot im Lesen und Schreiben. Schriftspracherwerb, z. B. die Fähigkeit, Wörter zu segmentieren, spielt in der herkömmlichen Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik keine Rolle.
2. Dieser zusätzliche Bedarf an Lese- und Schreibkompetenz betrifft auch Migranten, die in ihrer Heimat die Schule für kurze Zeit besuchen konnten, die Schriftsprache häufig nicht gut genug beherrschen, um sie im Alltag wirklich nutzen zu können.
3. Vereinzelt nehmen auch Zweitsprachenlerner, die in ihrem Heimatland in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind und somit die schriftsprachliche Basis vorhanden ist, an den Grundbildungsangeboten teil, wenn bspw. kein DaZ-Angebot stattfindet bzw. diese Maßnahmen voll sind.

Aufgrund der mit der Aufnahme von Zweitsprachenlernern einhergehenden Problematik, die Zielsetzung des Kurses zu sprengen, können in den meisten Alphabetisierungskursen Personen ohne ausreichende Deutschkenntnisse sowie Zweitsprachenlerner, die in ihrer Muttersprache ausreichend alphabetisiert sind, nicht teilnehmen bzw. werden mit Bedacht integriert.

Koedukation – geschlechterspezifische Problemlagen und Bedürfnisse

Die Koedukation im Strafvollzug bedarf vor dem Hintergrund, dass viele inhaftierte Frauen Gewalterfahrungen in der Partnerschaft erlebt haben, einer besonderen Betrachtung. Nach den Strafvollzugsgesetzen, werden Frauen in getrennten Frauenanstalten bzw. getrennten Abteilungen untergebracht. Aufgrund des geringen Anteils von weiblichen Strafgefangenen (ca. 6 %) werden Frauen in vielen Ländern in getrennten Abteilungen von Männergefängnissen untergebracht und können an den Arbeits- und Bildungsmaßnahmen des Männervollzugs teil-

nehmen. Dies bedeutet zugleich einen höheren organisatorischen Aufwand (Zuführung zum Kurs, Sicherheitsaspekte) wie auch eine pädagogische Aufgabe, die spezifischen Problemlagen und Bedürfnisse der weiblichen Minderheit zu berücksichtigen. In der Praxis ist die Anzahl von Frauen in koedukativen Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sehr gering, sodass in der Praxis nur phasenweise Frauen und Männer zusammen unterrichtet werden.

Selbstbewusstsein

Neben dem Bildungsbedarf wird die Zielgruppe durch die Kursleitenden insbesondere durch bestehende Ängste und ein fehlendes Selbstbewusstsein der betroffenen Personen charakterisiert, was in engem Zusammenhang zu ihren schriftsprachlichen Schwächen gesehen wird. Aus Angst vor Bloßstellung, Demütigung bzw. Diskriminierung versuchen sie, ihre schriftsprachlichen Schwächen vor anderen zu verbergen. Auch in der Kurssituation oder wenn keine Außenstehenden in ihrer unmittelbaren Nähe sind, bestehen bei einigen Teilnehmenden Ängste im Umgang mit der Schrift. Die beschriebenen Ängste vor Offenbarung ihrer Defizite hindern sie letztlich auch daran, Hilfe- bzw. Lernangebote wahrzunehmen. Einhergehend damit wird konkret auch von Schulangst gesprochen.

Negative Lernerfahrungen

Weiterhin wird die Zielgruppe als lernungewohnt beschrieben. Viele Teilnehmende verfügen über keinen Schulabschluss und wenig positive Erfahrungen mit Lernen. Sie verfügen nicht über übliche Lernstrategien. Selbstgesteuertes Lernen wie auch das Erledigen von „Hausaufgaben“, die Mitwirkung an Gruppenarbeit oder die Methode des „freien Schreibens“ kann nicht vorausgesetzt werden, sondern erfordert eine Lernbegleitung durch die Kursleitung, welche sie an diese Anforderungen heranführt. Weitere pädagogische Herausforderungen bestehen im mangelnden Zeitmanagement und fehlenden sozialen Kompetenzen der Zielgruppe. Neben den Lese- und Schreibschwierigkeiten ist die Lebenssituation der Inhaftierten häufig gekennzeichnet durch Multiproblemlagen, z. B. Existenzprobleme, Sucht, häusliche Gewalt, akute Krisen, drohende Obdachlosigkeit etc.

4.2 Ziele, Erwartungen und Motivation der Teilnehmenden

Um die Erwartungen, Ziele und Motivation der Teilnehmenden an haftinternen Grundbildungskursen zu erheben, wurden zusätzlich zu den Experteninterviews mit Kursleitenden problemzentrierte Interviews mit Kursteilnehmenden aus drei deutschen Strafvollzugsanstalten geführt, transkribiert und ausgewertet. Im Fol-

genden werden die Ergebnisse dieser Erhebung zusammenfassend dargestellt und interpretiert.

Ziele

Die Gründe für die (Wieder-)Aufnahme des Lernens im Erwachsenenalter sind vielfältig. Bei funktionalen Analphabeten außerhalb des Gefängnisses sind die am häufigsten genannten Gründe für eine Kursteilnahme (vgl. Klaus et al. 2011, S. 146): berufliches Fortkommen, Unabhängigkeit von anderen durch die eigenständige Bewältigung von Anforderungen im Schriftsprachbereich, Unsicherheiten zu überwinden, die eigenen Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen zu können, allgemein besser gebildet zu sein und den Führerschein machen zu können. Bei Inhaftierten können diese Gründe höchstens mittel- bis langfristig zur Kursteilnahme beitragen.

Ein in der Forschung beschriebener weiterer wichtiger Einflussfaktor auf die Wiederaufnahme des Lesen- und Schreibenlernens ist das Erleben kritischer Lebensereignisse, wie der Verlust wichtiger Bezugspersonen oder des Arbeitsplatzes (vgl. Kleint 2009, S. 48). Die in Kap. 2.5 beschriebenen kritischen Lebensereignisse treten bei Strafgefangenen zeitgleich mit dem Zeitpunkt der Inhaftierung ein. Zudem muss mit ganz neuen Herausforderungen an die Schriftsprachlichkeit umgegangen werden. So berichten alle befragten Teilnehmenden in der Stichprobe von Problemen beim Verfassen ihrer Anträge.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass funktionaler Analphabetismus in der Vollzugsanstalt negative und vor allem unmittelbare Auswirkungen auf die Alltagsbewältigung hat als zu jedem anderen Zeitpunkt vor der Haft. Die Teilnehmenden berichten zwar, dass auch vor der Inhaftierung Situationen der Überforderung im Alltag auftraten, diese aber stets weitestgehend vermieden werden konnten. Die ständigen Anforderungen an die Schriftsprachlichkeit im Gefängnis, gepaart mit der Möglichkeit, an einem Grundbildungsangebot teilzunehmen, führen nach Aussage der Befragten zu einer Teilnahme am selbigen. Am häufigsten benannten die Befragten als Lese- und Schreibenanlässe vor ihrer Inhaftierung Behördengänge. Innerhalb des Haftalltags seien vor allem Anträge, Korrespondenz mit Angehörigen und Zeitunglesen Anlässe zum Lesen und Schreiben. Die jüngeren Befragten gaben als Ziel der Teilnahme an, ihren Hauptschulabschluss machen zu wollen und soziale Kommunikationsmedien nutzen zu können.

Demnach scheint die Inhaftierung in Bezug auf die Literalitätsförderung der Befragten einen positiven Einfluss zu haben. Keiner der Befragten gab an, dass er sich vor der ersten Inhaftierung für das Lesen und Schreiben interessiert und entsprechende Angebote aufgesucht habe. Die Ergebnisse unterstreichen somit

die hohe Erreichbarkeit dieser Zielgruppe über die Arbeit in Vollzugsanstalten. Der Zugang zum Alphabetisierungskurs erfolgte in den meisten der ausgewerteten Fälle durch mündliche Information von anderen Inhaftierten.

Erwartungen

Die Erwartungen der befragten Teilnehmenden an die Kurse sind stark durch brüchige bildungsbiografische Erfahrungen geprägt und verdeutlichen die hohen Anforderungen an Struktur, Rahmenbedingungen und Kursleitende. Vor allem die Person des Kursleiters scheint für die Befragten von zentraler Bedeutung zu sein. Sie fordern einen einfühlsamen, geduldigen und initiativen Kursleiter. Eine individuelle Orientierung am Tempo des Lerners und Schutz vor Überforderung sind weitere Erwartungen, die von den Teilnehmenden berichtet werden. Eine geringe Gruppengröße wie auch ein liberaler Unterrichtsstil werden von den Teilnehmenden als wichtig für die Kursatmosphäre und ihren Lernerfolg bewertet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nach Aussage der Teilnehmenden der befragten Stichprobe das gemeinsame Lernen in kleinen Gruppen mit homogenem Leistungsniveau einer Einzelbetreuung vorzuziehen ist. Wichtig sei eine „Vertrauensatmosphäre“. Ideale Teilnahmebedingungen lassen sich also, orientiert an den Erwartungen der Teilnehmenden, durch kleine Gruppen, geleitet von einem Kursleiter, der die genannten Eigenschaften in sich vereint, realisieren. Die besonderen Rahmenbedingungen von Alphabetisierungsmaßnahmen im Strafvollzug müssen bei Auswahl von Methoden und Unterrichtsstil berücksichtigt werden. Vor dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmenden ist der Wunsch nach einem lockeren, liberalen Unterrichtsstil nachvollziehbar. Im Alltag ist eine flexible Anpassung des Kursleiters an Atmosphäre und Anforderungen des Kurses wahrscheinlich und notwendig. Demzufolge ist ein teilnehmerorientiertes Lehrverhalten (vgl. Siebert 2009, S.109) in der Gefängnisalphabetisierung von besonders großer Bedeutung.

Motivation

Im Allgemeinen wird in der Motivationspsychologie in extrinsische (also durch äußeren Druck initiierte) und intrinsische (selbstbestimmte) Lernmotive unterschieden. Aufgrund der besonderen Situation ist bei funktionalen Analphabeten im Gefängnis zunächst davon auszugehen, dass sämtliche Motive zur Weiterbildung extrinsisch zu suchen sind. Jedoch kann der äußere Druck, der sich auf die Betroffenen in Haft auswirkt, dazu führen, dass das zunächst extrinsisch initiierte Lernen des Lesens und Schreibens mit der Zeit zu intrinsischen Motiven leitet, also die Initialmotivation verändert wird. Eine wichtige Rolle in der Motivationspsychologie spielt das Konzept der Selbstbestimmung. Werden Tätigkeiten

als selbstbestimmt erlebt, so kann von einer intrinsischen Motivation gesprochen werden (Heckhausen/Heckhausen 2010, S. 369). Demnach kann eine von außen initiierte Maßnahme, das Lesen und Schreiben zu erlernen, zu einer selbstbestimmten Tätigkeit werden.

Da die genaue Differenzierung in intrinsische und extrinsische Lernmotive aufgrund der besonderen Kontextbedingungen im Strafvollzug einige Schwierigkeiten bereitet, wurde das subjektwissenschaftliche Modell des expansiven und defensiven Lernens nach Holzkamp zur Beschreibung der gefundenen Motivationskategorien herangezogen.

„Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade nicht Lernen um seiner selbst, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen. Damit im Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf einen bloß individuellen ‚Spaß an der Sache‘ o. Ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit den lernenden Gegenstandsaufschluss erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.“ (Holzkamp 1993, S. 191)

Expansives Lernen dient dem Individuum zur Ausdehnung der persönlichen „Weltverfügung“ und stellt eine Lebenswelterweiterung dar. Defensive Lernmotive hingegen verfolgen lediglich das Ziel der Vermeidung von Restriktionen oder Beeinträchtigungen sowie des Wegfalls von Begünstigungen. Der Lerngegenstand tritt bei dieser Lernmotivation in den Hintergrund (vgl. Holzkamp 1993, S. 190 ff.) Danach ergaben sich bei den Befragten mögliche expansive Lernmotive, die eine Verbesserung der Lebensqualität im Haftalltag und bessere Lebensbedingungen nach der Haftzeit anstreben sowie mögliche defensive Lernmotive, die eine erwartete Verschlechterung oder den Wegfall von Begünstigungen (z. B. durch das Schreiben von Anträgen) zu vermeiden versuchten.

Als mögliche lebenswelterweiternde und demnach expansive Motive konnten bei den Teilnehmenden folgende Gründe festgestellt werden:

- das Bedürfnis nach digitaler Teilhabe (Facebook, SMS, Internet),
- der Wille, die eigenen Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen,
- der Wunsch, „auch mal eine Zeitung lesen“ zu können,
- Kontakt zu Angehörigen zu halten.

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass Strafgefangene aufgrund der sozialen Isolation besonders auf die letztgenannten Tätigkeiten angewiesen sind und der Begriff der Lebenswelterweiterung hier schwer anwendbar erscheint.

Weitere Lernmotive, die eher dazu dienen, möglichen Schaden im Haftalltag abzuwenden, und somit eher zu den defensiven Lernmotiven zu zählen sind:

- das eigenständige Schreiben von Anträgen,
- das Verstehen schriftlicher Anweisungen im Haftalltag,
- ein positiver Vermerk im Strafvollzugsplan, um Haftlockerung zu erreichen,
- monetäre Vergütung für die Kursteilnahme.

Auch in diesem Modell der Lernmotivation zeigt sich, dass Grundbildungsangebote im Haftalltag in einer „Grauzone“ zwischen expansiven und defensiven Lernmotiven der Teilnehmenden stattfinden. Für die befragte Stichprobe muss allerdings die kurze Haftzeit der Teilnehmenden als entscheidender Faktor auf expansive Lernmotivation berücksichtigt werden. Die Befragten gaben häufig an,

- durch einen Hauptschulabschluss und bessere berufliche Möglichkeiten ihr Leben verbessern und
- ihre Teilhabe am sozialen Leben erweitern zu wollen.

Wie aus den Ergebnissen ersichtlich, ist eine klare Trennung der Lernmotivation der Teilnehmenden in distinkte Kategorien nur in Ansätzen möglich. Wie bereits von Holzkamp beschrieben:

„Es ist vielmehr davon auszugehen, dass es genauso viele Konfigurationen expansiver und defensiver Handlungsgründe wie Lernproblematiken (also unbestimmbar viele) gibt.“ (Holzkamp 1993, S. 194)

Daher gibt es zwischen beiden Kategorien Übergänge und individuelle Unterschiede. Allerdings können, nach Ludwig, defensive Lernmotive entweder zu einer kompletten Lernverweigerung oder zu einer expansiven Lernmotivation beitragen (vgl. Ludwig 2004, S. 48). Die Initialmotivation kann sich demnach ändern, wenn der Lernende die defensive Qualität seiner Lernbegründung reflektiert.

4.3 Zielsetzung der Grundbildungskurse

Ebenso heterogen, wie sich die Alphabetisierung im Jugend- und Erwachsenenstrafvollzug auf der Adressatenseite darstellt, stellt sie sich auf der Angebotsseite dar. Die Analyse der qualitativen Befragungen ergab ein breites Spektrum von verschiedenen Kursformaten, die derzeit im Strafvollzug angeboten werden. Das Bildungsangebot ist in Abhängigkeit von den finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen unterschiedlich stark ausdifferenziert. Auf Basis der Interviews scheinen sich die Bildungsbedarfe zwischen den Strafanstalten regional stark zu unterscheiden (bspw. hinsichtlich Migrantanteil, nationaler Herkunft etc.).

Eine ressourcenorientierte Ausgestaltung des Bildungsangebotes bedarf im Vorfeld einer Bedarfsanalyse der jeweiligen Anstalt. In den Interviews wurden folgende Kursformate im Grundbildungssegment benannt:

- Durchführung eines „klassischen Alphabetisierungskurses“ für alle Niveaus,
- Durchführung parallel laufender Alphabetisierungskurse für unterschiedliche Niveaustufen: Anfänger/Fortgeschrittene bzw. $\alpha 1$, $\alpha 2$, $\alpha 3$, $\alpha 4$ o. Ä.,
- Alphabetisierung für Migranten mit DaF/DaZ-Elementen, z. T. sind klassische Kurse auch für Personen mit Migrationshintergrund geöffnet,
- Deutsch-als-Zweitsprache-Kurse, BAMF-Integrationskurse,
- Grundbildungskurse, in denen auch weitere Grundkompetenzen wie Numeracy, Computer Literacy, Social Literacy, Financial Literacy etc. vermittelt werden.

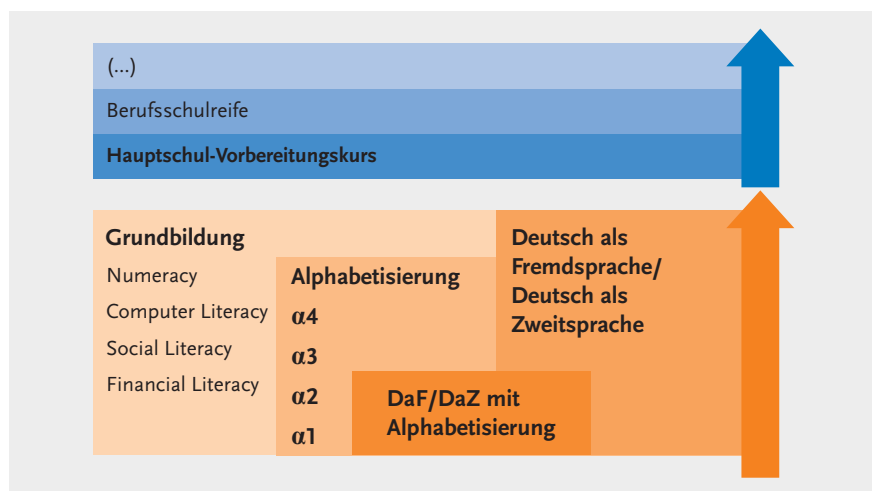


Abb. 5: Bildungsangebote für Geringqualifizierte

Grundsätzlich stellen die Kursleitenden und Bildungsverantwortlichen jedoch vermehrt einen erhöhten Bedarf unterhalb des regulären Schul- und Ausbildungsangebotes fest. Vielen Inhaftierten fehlt es an Basisqualifikationen, um den Anforderungen abschlussbezogener Maßnahmen, wie eine betriebliche oder berufliche Ausbildung oder abschlussbezogene Bildungsmaßnahmen, nachzukommen.

„Die meisten sind mit dem Abgangszeugnis von der Schule abgegangen und haben dann keinen Berufsabschluss, höchstens dann mal was angefangen, aber dann wieder

abgebrochen. Und das, was dann noch angeboten wird in den Haftanstalten, ist alles sehr, ja berufsorientiert, also abschlussorientiert auch. Und dort habe ich halt auch schon die Rückmeldung [...], dass die Ausbildungsfähigkeit innerhalb der letzten Jahre also immer weiter zurückgegangen ist. Und es immer schwieriger wird, eigentlich auch Teilnehmer in der Haftanstalt zu finden, die die Kriterien erfüllen, dass man die Leute überhaupt in diese Kurse überhaupt reinnehmen kann.“ (Kursleitender)

Bereits der Aufnahmetest für die Zulassung an einem Vorbereitungskurs zur Berufsschulreife (bzw. Hauptschulvorbereitungskurs) orientiert sich an dem Aufnahmetest für die Zulassung zum Hauptschulabschlusskurs. Innerhalb einer vorgegebenen Zeit müssen die Teilnehmenden in der Lage sein, die vorgegebenen Bildungsinhalte zu erlernen. Auf individuelle Schwächen bspw. Rechtschreibung kann nur begrenzt eingegangen werden. Lese- und Schreibkompetenz auf Textebene werden von den Kursleitenden vorausgesetzt.

„Beim Hauptschulvorbereitungskurs, da steht für mich der Test im Vordergrund, und da sage ich den Leuten auch, dass ist hier keine Maßnahme, wo wir alle Zeit der Welt haben, irgendwas zu erklären, dass kann ich hier zweimal erklären, die Dinge sind grundlegender Natur, und die bereiten auf diesen Aufnahmetest vor, und nur wenn der dann geschafft wird, kann man auch den weiteren Weg zum Hauptschulabschlusskurs gehen. [...] Das heißt, so Dinge wie Rechtschreibung, die werden im Vorbereitungskurs gar nicht mehr vermittelt. Im Aufnahmetest und auch im Unterricht vermitteln wir den Leuten, zusammenhängende Texte zu schreiben, eine Geschichte zu formulieren, und da geht es dann nicht um einzelne Rechtschreibfehler, sondern inwieweit der Gefangene in der Lage ist, komplette Texte zu erstellen. Das sollte er können.“ (Kursleitender)

Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote werden ebenso wie DaF/DaZ-Kurse als elementare Angebote unterhalb der abschlussbezogenen Maßnahmen der beruflichen und schulischen Bildung beschrieben. Der Zielgruppe sollen Basisqualifikationen vermittelt werden, ohne die eine schulische Laufbahn bzw. berufliche Bildung nicht denkbar ist, aber auch die Teilhabe an der Gesellschaft erheblich einschränkt. In den Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen wird dabei grundsätzlich ein anderer Ansatz als in der schulischen und beruflichen Bildung verfolgt:

- Es werden grundsätzlich keine curricularen Ziele und somit auch keine abschlussorientierte Weiterbildung verfolgt. Prognosen über den persönlichen Lernerfolg der Teilnehmenden lassen sich nicht im Voraus planen.
- Die Unterrichtsgestaltung ist stark geprägt durch das erwachsenenpädagogische Prinzip der Teilnehmerorientierung. Im Mittelpunkt stehen die Grundbildungsbedarfe und Interessen der Teilnehmenden.

- Der Unterricht erfolgt nicht defizitorientiert, sondern kompetenzorientiert (bspw. wird eine Benotung oder der Rotstift abgelehnt).
- Die Arbeit mit der lernungsgewohnten Zielgruppe benötigt zeitlichen und gestalterischen Freiraum. Selbstgesteuertes Lernen bzw. Lerntechniken können nicht vorausgesetzt werden. Ihre Vermittlung ist Bestandteil des Unterrichts.
- Einbindung von affektiven (Änderungen der Interessen, Einstellungen und Werthaltungen) und sozialen Lernzielen.

Bei den Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen geht es vorrangig um die Zielgruppe von Menschen, die im Sinne des funktionalen Analphabetismus in erster Linie nicht hinreichend lesen und schreiben können. Das Kernziel von klassischen Alphabetisierungskursen ist die Steigerung der Schriftsprachkompetenz und die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden. Grundbildungskurse erweitern die Unterrichtsinhalte um weitere Grundkompetenzen (vgl. Kap. 4.5). Die Teilnehmenden sollen befähigt werden, eigenständiger am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilnehmen zu können. Bei der Unterrichtsgestaltung werden die Interessen und Stärken der Teilnehmenden stark berücksichtigt. Dies führt zu einer nötigen Ausdifferenzierung der Angebote, um eine nicht defizit-, sondern kompetenz- und teilnehmerorientierte Ausgestaltung der Angebote für die größtenteils lernungsgewohnte Zielgruppe zu gewährleisten.

Eine anschließende Teilnahme am Hauptschulkurs bzw. Vorbereitungskurs ist möglich, stellt aber grundsätzlich keine Zielsetzung dar. Ein Wechsel in abschlussbezogene Bildungsmaßnahmen wird von den Kursleitenden und Bildungsverantwortlichen als großer Sprung wahrgenommen. Das Einbeziehen von Lerninhalten und -zielen schulischer Maßnahmen, bspw. der Berufsbildungsreife, erscheint den Kursleitenden als zu anspruchsvoll. Hierin sehen die Kursleitenden auch eine Gefahr für die Erreichung der genuinen Zielgruppe. Zu hohe Lernansprüche können zu Misserfolgslebnissen der Kursteilnehmenden führen. Lernschwächere Kursteilnehmende würden somit abgehängt und letztlich abspringen. Die Grundqualifikationen müssten zunächst so weit gefestigt werden, dass sie den Voraussetzungen für zielorientiertes Lernen standhalten können. Lernerfahrungen und Lerntechniken müssten ausreichend vorhanden sein. Dennoch berichten einige Kursleitende davon, dass es einzelnen stärkeren Teilnehmenden durchaus gelingt, die Aufnahmeprüfung zum Hauptschulvorbereitungskurs, zum geringen Teil sogar zum Hauptschulabschlusskurs zu bestehen und hieran teilzunehmen.

In einer Anstalt besteht ein Aufbaukurs bzw. Förderkurs Deutsch. Den Gefangenen sollen erweiterte Grundlagen des Sprachaufbaus und Sprachstrukturen ver-

mittelt werden. Es geht bspw. um eine Auseinandersetzung mit grammatikalischen Strukturen, den Kasus und die Stammbildung mit Vorsilben und Nachsilben etc. Es werden aber auch Rechtschreibregeln, wie bspw. Groß-/Kleinschreibung wiederholt und gefestigt. Der Kursleiter erläutert die Zielsetzung des Aufbaukurses, dass sich das Abstraktions- und Anforderungsniveau anknüpfend an die Alphabetisierungsmaßnahme zwar erhöht, weiterhin aber auf individuelle Schwächen der Teilnehmenden eingegangen wird. Im Kontrast nannte er die angebotenen Hauptschulvorbereitungskurse, die sich bereits zielgerichtet an den Aufnahmetest zum Hauptschulkurs orientieren. Grundsätzliche Einigkeit besteht bei den interviewten Kursleitenden, dass die Einrichtung eines Aufbaukurses für stärkere Kursteilnehmende als Bindeglied zwischen Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs und anschließenden Maßnahmen der beruflichen bzw. schulischen Bildung wünschenswert wäre.

4.4 Wege in den Kurs – Ansprache der Zielgruppe

In allen befragten Anstalten werden die Gefangenen im Rahmen des Aufnahmeverfahrens über das Bildungsangebot einschließlich der Alphabetisierungs-/ Grundbildungskurse informiert. Jedoch ist vor dem Hintergrund der Zielgruppe (Schamgefühl, Versagensängste, negative Lernerfahrungen) nicht darauf zu schließen, dass das Angebot von der Zielgruppe von sich aus angenommen wird.

„Und ich glaube, da steckt auch so ein bisschen in denen, dass sie sagen, na ja, ich bin so zurechtgekommen, ich komme auch weiter zurecht. Das heißt, sie treten eigentlich nicht sehr fordernd auf, wie das andere Gefangene machen.“ (Kursleitender)

In den Interviews wurden verschiedene Wege beschrieben, wie die Adressaten letztlich in die Kurse finden. Vor der Aufnahme in den Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs ist in der Regel noch eine Diagnostik durch den pädagogischen Dienst vorgeschaltet. In dem Gespräch werden Fragen zur Lern- und Bildungsbiografie gestellt (Vorbildung, Schulerfahrung, Lernerfahrung), Lese- und Schreibkompetenzen und ggf. weitere Grundbildungskompetenzen getestet und die Grundbildungsmaßnahme vorgestellt. Anhand der Ergebnisse wird dem Gefangenen eine passende Bildungsmaßnahme aus dem Maßnahmenangebot der Anstalt, ob zum Beispiel Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs, DaZ-Kurs, Aufbaukurs o. Ä., zugewiesen.

Behandlungsuntersuchung

Zu Beginn der Haft wird auf Basis der Behandlungsuntersuchung (zum Teil auch Profiling oder Diagnostik benannt) ein Vollzugs- bzw. Erziehungsplan er-

stellt, mit dem Gefangenen besprochen und in regelmäßigen Zeitabständen überprüft und fortgeschrieben. Am Ende der Behandlungsuntersuchung wird eine Empfehlung ausgesprochen, welche Behandlungsmaßnahme für den Inhaftierten mit Blick auf die soziale und berufliche Reintegration erforderlich ist und in den Vollzugsplan aufgenommen wird. Unterschiedliche Fachdienste sind an der Behandlungsuntersuchung beteiligt, da sie sich auf die Persönlichkeit, die Lebensverhältnisse, die Ursachen und Umstände der Straftat und weitere für die Vollzugsgestaltung relevante Gesichtspunkte erstreckt.

Grundsätzlich werden im Rahmen der Behandlungsuntersuchung auch die beruflichen und schulischen Vorerfahrungen thematisiert und das Angebot an Unterricht, Aus- und Fortbildung, Arbeit, therapeutischer Behandlung, Sport und Freizeit erläutert. Bei den Jugendstrafanstalten und einer Erwachsenenstrafanstalt ist die Erhebung von Lese- und Schreibkenntnissen als Bestandteil der Behandlungsuntersuchung aufgenommen. Bei zwei weiteren Erwachsenenstrafanstalten wird sie nach Aussage der Bildungsverantwortlichen indirekt ermittelt, z. B. durch das Verfassen eines Lebenslaufs. Wenn ein Bedarf für die Verbesserung von Lese- und Schreibkompetenzen, Grundbildung oder Deutsch festgestellt wird, wird grundsätzlich an den pädagogischen Dienst weitervermittelt.

Die Kursleitenden betonen, dass hierdurch bereits eine hohe Anzahl der Betroffenen erkannt und angesprochen wird. Eine Schwierigkeit wird darin gesehen, dass eine kurzzeitige Inhaftierung keine umfangreichen Behandlungsmaßnahmen zulässt, sodass bei vielen Kurzzeithäftlingen auf eine ausgiebige Diagnostik verzichtet wird. Es bestehen auch Wünsche, dass die Diagnostik hinsichtlich Grundbildungsdefiziten verfeinert wird. Entscheidend ist zudem die ausreichende Sensibilität, um Personen mit Grundbildungsdefiziten zu erkennen.

Zuweisung durch andere Maßnahmen

Vielfach werden Gefangene, die zunächst bspw. an einem Hauptschulkurs bzw. Hauptschulvorbereitungskurs oder einer Ausbildung teilnehmen wollen, jedoch aufgrund ihrer Grundbildungsdefizite für nicht ausbildungsreif eingestuft werden oder durch den Aufnahmetest durchfallen, in einen Grundbildungskurs weitervermittelt.

Vermittlung durch das Vollzugspersonal

Viele Teilnehmende werden auch durch Vollzugsbeamte, Gruppenleiter in den Häusern, Mitarbeitende des Sozialen und Psychologischen Dienstes und Pastoren in den Kurs vermittelt. Gerade bei schriftlichen Unterlagen werden schriftsprachliche Defizite schnell auffällig. Anträge für Besuche, Gespräche, medizinische Untersuchungen und sportliche Aktivitäten werden von den Gefangenen

üblicherweise schriftlich eingereicht. Gefangene mit schriftsprachlichen Schwierigkeiten müssen sich somit immer wieder der Situation aussetzen, einen fehlerhaften, schwer leserlichen Antrag abzugeben. Vollzugsbedienstete, die die Anträge annehmen und bearbeiten bzw. bei dem Verfassen unterstützen, können hierdurch bereits schnell Auffälligkeiten wahrnehmen. Aber auch wenn die Inhalte von schriftlichen Unterlagen, die zur Kenntnis genommen werden müssen, oder Anweisungen am Arbeitsplatz nicht erfasst werden können, werden die Schriftsprachkompetenzen schnell offenbart. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass schriftsprachliche Defizite Teil von vertraulichen Gesprächen sind. Entscheidend für die Weitervermittlung ist, dass das Grundbildungsangebot bei den Vollzugsbediensteten bekannt ist und diese für die Problematik sensibilisiert sind.

Antrag stellen und Mundpropaganda

Grundsätzlich können Interessenten einen Antrag schreiben, um an einem Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs teilzunehmen. Dieser „offizielle Weg“ ist angesichts der Zielgruppe jedoch nur mit Umwegen oder Schwierigkeiten zu bestreiten.

Ist die Grundbildungsmaßnahme im Strafvollzug fest installiert, wird im alltäglichen Austausch zwischen den Gefangenen darüber gesprochen. Der Eindruck der Kursleitenden ist, dass ein hoher Anteil der Neuanmeldungen über Mundpropaganda zustande kommt. Interessierte Mitgefangene verfassen dann einen Antrag auf Teilnahme oder übermitteln den Teilnahmewunsch mündlich direkt an die Kursleiterin bzw. indirekt über Kursteilnehmende.

Aushänge und Plakate

Die Ansprache von Teilnehmenden erfolgt teilweise auch über Aushänge bzw. Plakate, die auf das Kursangebot hinweisen und den Ansprechpartner benennen. Sie werden bspw. in Schau-/Infokästen, Sporthallen, beim Arzt, in der Bibliothek oder im Besucherraum aufgehängt.

4.5 Inhalte der Kursmaßnahmen

Von den Kursleitenden wird ein gewisses Regelwissen für notwendig erachtet, um Sicherheit im Umgang mit Schriftsprache zu erhalten und diese Fähigkeiten auch im Beruf und Alltag anwenden zu können. Im Lernprozess soll dieses erfahrbar gemacht und in wiederkehrenden Übungen gefestigt werden.

Lesekompetenz

Das Erlernen des Lesens beginnt vielfach mit grundlegenden Übungen auf Silben- und Wortebene. Hierfür werden die Wörter in einem analytisch-synthetischen Verfahren zunächst in Silben zerlegt, um sie anschließend wieder zusammensetzen. Ein weiterer Lernbereich besteht in der Sinnwiedergabe der Textinhalte. Viele Teilnehmende müssen sich beim Lesen stark auf die einzelnen Wörter konzentrieren und sind deshalb nicht in der Lage, die Informationen zu entnehmen. In gemeinsamen Gesprächen wird sich deshalb über die Textinhalte ausgetauscht. Auch sollen die Teilnehmenden dazu befähigt werden, unter Berücksichtigung von Betonungen und Pausen klanggestaltend zu lesen und beim (Vor-)Lesen Gefühle wie Wut, Angst, Trauer etc. mit einzubringen.

Schreibkompetenz

Das Erlernen des Schreibens beginnt ebenfalls mit grundlegenden Übungen auf Silbenebene. In sprachlichen Übungen sollen die Teilnehmenden erfahren, wie Laute aus der gesprochenen Sprache in Schriftsprache abgeleitet werden. Die Vermittlung von Rechtschreibregeln stellen die Kursleitenden als einen wesentlichen Lernbereich ihrer Arbeit heraus. Hierzu erwähnen sie insbesondere die Verwechslung akustisch ähnlicher Konsonanten (z. B. b, p), Dehnungsfehler (z. B. i, ie, ih), Schärfungsfehler (Doppelkonsonanten), die Schreibung von s-Lauten (z. B. s, ss, ß) und die Groß- und Kleinschreibung. Weiterhin werden grundlegende Grammatikregeln, wie z. B. der Kasus und die Setzung von Satzzeichen, im Unterricht behandelt. Im Unterricht wird auch die Verbesserung von Formulierungen und sprachlicher Ausdrucksweise thematisiert. Der Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten ist nach Auffassung der Kursleitenden eng mit der gesprochenen Sprache verbunden.

Anwendungskompetenz

Zwar betonen die Kursleitenden die Bedeutung eines gewissen Regelwissens, dennoch ist der Unterricht stark durch Bemühungen geprägt, die Kursteilnehmenden zur Anwendung ihrer erworbenen Fähigkeiten zu motivieren. Der Erwerb der Schriftsprache wird von den Kursleitenden in einen größeren thematischen Rahmen eingebunden. So werden vielfältige Themenbereiche, bspw. fremde Länder und Kulturen, Erster Weltkrieg, Politik, Berufsorientierung und Bewerbungstraining, Suchtproblematik, Untreue und Partnerschaft, Haustiere oder Fernsehen, mit der Vermittlung von Regelwissen und Übungen zur schriftsprachlichen Handlungsfähigkeit verbunden. Hierfür ist es notwendig, die Texte teilnehmergerecht zu überarbeiten. Bei der Themenauswahl stehen vor allem das Interesse und die Motivation der Kursteilnehmenden im Vordergrund. Als weitere Unterrichtsthemen werden bspw. benannt: leicht lesbare Lektüre (z. B. Faust

in leicht lesbarer Sprache, „Ein Wort, zehn Cent“ ...), Songtexte, Tageszeitungen, Verfassen von privaten Briefen und das Verfassen von Anträgen.

Grundbildung

In den Grundkursen werden neben der schriftsprachlichen Kompetenz weitere Unterrichtsinhalte einbezogen, insbesondere die Vermittlung von mathematischen Fähigkeiten (plus, minus, mal, geteilt, Kopfrechnen, Textaufgaben) und PC-Kenntnissen (PC-Bedienung, Lernprogramme bis hin zu Textverarbeitung, Powerpoint-Präsentationen). Es wird teilnehmer- und anwendungsorientiert gearbeitet, indem zum Beispiel die Einkaufspreise zwischen dem JVA-Sortiment und dem Supermarkt außerhalb der Anstalt verglichen werden oder Überweisungsträger ausgefüllt werden. In einigen Bundesländern ist die Nutzung von ich-will-lernen.de über die Elis-Plattform möglich.

Die Unterrichtsinhalte werden deutlich weiter gezogen, anhand der Interessen ausgewählt und die von den Kursleitenden gesehenen Bedarfe in den Unterricht einbezogen. So werden auch Unterrichtsblöcke zu Geografie, Biologie, Politik, Geschichte durchgeführt, um ein grundlegendes Allgemeinwissen zu vermitteln. Im Mittelpunkt stehen neben dem Erwerb dieser Grundqualifikationen (Lesen, Schreiben, Rechnen, IT etc.) auch Soft Skills wie Lernen zu lernen, Pünktlichkeit, Stärkung des Selbstbewusstseins und Motivation. Bei einer Anstalt besteht die Konzeption aus Extrastunden zu sozialem Kompetenztraining (Streitschlichtung, Kommunikation) und Sport. In einer Anstalt wird im Zweiwochenrhythmus gemeinsam gekocht und im Sinne von Health Literacy Ernährung thematisiert.

Stärkung des Selbstbewusstseins

Für den Lernerfolg sind aus Sicht der Kursleitenden die permanente Stärkung des Selbstbewusstseins und der allmähliche Aufbau des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten entscheidend, damit die erworbenen Fähigkeiten auch in Alltagssituationen umgesetzt werden. Oftmals sind den Kursteilnehmenden noch negative Erinnerungen an die eigene Schulzeit sehr präsent, und sie haben Versagensängste verinnerlicht. Die Kursleitenden versuchen, eine Lernatmosphäre zu schaffen, die möglichst nicht an Schule erinnert. Der Unterricht orientiert sich entsprechend nicht an den Defiziten, sondern an den vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden. Lernprozesse werden dargestellt und persönliche Lernerfolge aufgezeigt. Die Vergabe von Noten wird vor diesem Hintergrund abgelehnt.

Um den einzelnen Interessen und Wissensständen gerecht zu werden, wird der Unterricht nicht streng nach vorher festgelegten Kriterien und Lernzielen strukturiert, sondern flexibel und teilnehmerorientiert gestaltet. Hierfür werden be-

reits in der Unterrichtsvorbereitung mehrere verschiedene Lernübungen und -materialien für die einzelnen Lerner individuell gesichtet bzw. entwickelt, die möglichst auf unterschiedlichen Niveaustufen an ihrem jeweiligen Lernstand ansetzen.

Die Kursteilnehmenden sollen (mit-)entscheiden, welche Aufgaben und Themen sie bearbeiten möchten. Diese individuelle Herangehensweise ermöglicht es zugleich, sich mit einzelnen Kursteilnehmenden intensiver zu beschäftigen, während andere an ihren Aufgaben weiterarbeiten. Dennoch schließt sie nicht aus, dass Themenbereiche auch gemeinsam mit der gesamten Gruppe erarbeitet werden können. Gemeinsame Lernphasen werden von einigen Kursleitenden sogar als besonders wichtig betrachtet, um ein Gruppengefühl und eine damit verbundene Lernatmosphäre herzustellen.

Das Schamgefühl und die Versagensängste stellen nach Auffassung der Kursleitenden für viele Betroffene ein großes Hindernis für die Aufnahme des Kursangebotes dar. Nach einer gewissen Zeit nehmen jedoch viele den Kurs als einen geschützten Raum wahr, in dem sie ihre vielfach vorhandene Scham vor Offenbarung ihrer schriftsprachlichen Defizite ablegen können und sich untereinander über ihre Schwierigkeiten, Ängste und alltäglichen Probleme austauschen können. Solche Gespräche werden von den Kursleitenden als wichtig erachtet und in den Unterricht mit eingebunden. Somit steht die Person als Ganzes im Zentrum. Dies kann in einem gewissen Rahmen auch Hilfen und Beratung bei vielfältigen Problemen beinhalten, die über das Unterrichtsgeschehen hinausgehen, z. B. private Gespräche über Liebeskummer.

Dabei geht es im besonderen Maß auch um Beziehungsarbeit, in der eine Stabilität aufgebaut wird zwischen Kursleitung und Teilnehmenden, aber auch zwischen den Teilnehmenden untereinander. Eine zustande kommende Kurskultur bzw. Beziehungsebene ermöglicht es erst, dass Teilnehmende zu ihren Fehlern stehen können und über Schwächen zu reden. Die geteilte Lese- und Schreibproblematik verbindet hierbei. In einigen Kursen werden zu Beginn gemeinsam von den Kursteilnehmenden und der Kursleitung Regeln für die Zusammenarbeit aufgestellt.

4.6 Institutionalisation – Behandlung oder Freizeit

Grundsätzlich sind das Ausmaß und die Vielfalt des Grundbildungsangebots stark von den gesetzlichen Rahmenbedingungen, von der finanziellen und personellen Ausstattung des Bildungsbereichs, dem Raumangebot und der Nachfrage

respektive der Anzahl der Haftplätze der Strafanstalt abhängig. Das Grundbildungsangebot variiert stark zwischen den einzelnen Bundesländern und Strafanstalten. Es bestehen Kurse, die durch hauseigene Vollzugslehrende, durch einen externen Kursleitenden oder in Kooperationen zwischen der Justizvollzugsanstalt und einem Bildungsanbieter durchgeführt werden. Die Finanzierung erfolgt durch Landesmittel, durch ESF-Mittel oder auf ehrenamtlicher Basis. Dabei ist insbesondere bei den ehrenamtlichen Angeboten festzustellen, dass Kontinuität und Qualität stark mit dem Engagement einzelner Personen korrelieren.

In der Auswertung der qualitativen Interviews stellte sich heraus, dass sich die Bedarfe und Bedingungen insbesondere hinsichtlich der Durchführung der Fördermaßnahme als Behandlungsmaßnahme oder als Freizeitmaßnahme unterscheiden.

Von den insgesamt neun befragten Einrichtungen führen sechs Anstalten das Alphabetisierungs-/Grundbildungsangebot als bezahlte Behandlungsmaßnahme durch, die der Arbeit gleichgestellt ist:

- zwei Jugendstrafanstalten,
- eine Vollzugsanstalt; Vollstreckung von Freiheitsstrafen ab fünf Jahren im Erstvollzug, ab zwei Jahren im Regelvollzug, lebenslange Haftstrafen und Sicherungsverwahrung,
- eine Vollzugsanstalt, Vollstreckung von Freiheitsstrafen zwischen zwei und fünf Jahren,
- eine Vollzugsanstalt, Vollstreckung von Freiheitsstrafen bis zu drei Jahren,
- Untersuchungshaftanstalt.

Vor dem Hintergrund der qualitativen Befragung wie auch der quantitativen Befragung (vgl. Kap. 5) besteht Grund zur Annahme, dass der Jugendstrafvollzug insbesondere in dieser Kategorie wiederzufinden ist. Der Jugendstrafvollzug besitzt durch den gesetzlichen Erziehungsauftrag einen starken Schwerpunkt im Bereich der Erziehung und Bildung. Dementsprechend sind der Etat für Bildungsmaßnahmen sowie der Personalschlüssel im Bereich des pädagogischen Dienstes besser ausgestattet. Die drittgenannte Anstalt kooperiert bei der Durchführung der Maßnahme mit einer Jugendstrafanstalt. Die beiden Jugendstrafanstalten sowie die Langzeithaftanstalt führen die Kurse durch Landesmittel durch. Die beiden letztgenannten Anstalten führen die Maßnahme mittels europäischer Drittmittelförderung durch. Eine Maßnahme wird derzeit nicht mehr in Vollzeit durchgeführt, da die Drittmittelfinanzierung weggebrochen ist.

Drei Anstalten führten das Alphabetisierungs-/Grundbildungsangebot als Freizeitmaßnahme durch:

- eine Vollzugsanstalt, Vollstreckung von Freiheitsstrafen bis 2,5 Jahren und Untersuchungshaft,
- eine Vollzugsanstalt, Vollstreckung von Freiheitsstrafen bis zu sechs Jahren,
- eine Vollzugsanstalt, Vollstreckung von Frauen und weiblichen jungen Strafgefangenen.

Die drei Anstalten sind dem Erwachsenenstrafvollzug bis max. sechs Jahren Freiheitsstrafe zuzuordnen. Aufgrund der vielfach geringen Haftstrafen sehen sie sich mit dem Problem einer hohen Fluktuation konfrontiert. Diese Problematik ist bei Anstalten für den Vollzug von Langzeitstrafen, ggf. mit Sicherungsverwahrung, weniger stark ausgeprägt. Im Gegensatz zum Jugendstrafvollzug sind der Etat für Bildungsmaßnahmen sowie der Personalschlüssel im Bereich des pädagogischen Dienstes geringer. Vor diesem Hintergrund ist die Implementierung von einem bedarfsgerechten Grundbildungsangebot schwieriger umzusetzen. Zwei Anstalten führen den Kurs durch ehrenamtliche Betreuer durch. Eine Anstalt führt den Kurs durch Landesmittel durch.

4.6.1 Grundbildung als Behandlungsmaßnahme

In fünf Anstalten wird der Alphabetisierungs-/Grundbildungskurs als Behandlungsmaßnahme durchgeführt und ist somit der Arbeit gleichgestellt. Den Teilnehmenden wird eine Ausbildungshilfe gewährt, die von den Verantwortlichen als großer extrinsischer Ermutigungsfaktor gesehen wird. Die Ausbildungsbeihilfe ist in der Regel an der Vergütung „einer normalen Tätigkeit im Arbeitsbetrieben“ angepasst. Ein Teil des Geldes wird dem Überbrückungskonto gutgeschrieben. Ein weiterer Teil steht den Gefangenen als Eigengeld zur Verfügung, um unmittelbare Bedürfnisse im Vollzug zu befriedigen, z. B. Einkauf von Tabak, TV-Gerät etc.

In vier Kursen findet der Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs als Vollzeitmaßnahme statt, das heißt ca. 20 Stunden, verteilt auf fünf Vormittage in der Woche. Darüber hinaus sind die Teilnehmenden verpflichtet, eigenständig „Hausaufgaben“ im Nachmittagsbereich zu bearbeiten. Der Unterricht strukturiert als fester Bestandteil den Tagesablauf der Teilnehmenden. In allen Vollzeitmaßnahmen werden neben Lese- und Schreibkenntnissen auch weitere Grundbildungsinhalte vermittelt. In einer Anstalt findet der Kurs zweimal in der Woche für 1,5 Stunden vormittags zeitgleich zur Arbeitszeit statt.

In allen Anstalten, in denen der Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs als bezahlte, der Arbeit gleichgestellte Behandlungsmaßnahme durchgeführt wird, besteht nach Angaben der Bildungsverantwortlichen eine hohe Nachfrage. Es werden Wartelisten von 4 bis 20 Inhaftierten geführt. Die Kursgröße wird zwischen fünf und neun Teilnehmenden begrenzt, um zielgerichtet und teilnehmerorientiert arbeiten zu können.

Dreimonatszyklus als Antwort auf die Gefangenenfluktuation

Die hohe Fluktuation der Gefangenen stellt – mit Ausnahme der Langzeithaft – einen wichtigen Faktor bei der Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen dar. Während in der Untersuchungshaftanstalt die durchschnittliche Verweildauer zwischen vier und sechs Monaten angegeben wird, sind es in der Anstalt für Langzeithaft über fünf Jahre. In einer Jugendstrafanstalt sei die durchschnittliche Verweildauer teilweise deutlich unter 18 Monaten. Dabei sind jederzeit nicht planbare Veränderungen der Verweildauer möglich, zum Beispiel durch Verlegungen, Haftlockerungen oder durch vorzeitige Entlassung (auf Bewährung). Außerdem ist zu beachten, dass die Gefangenen vor Aufnahme einer Behandlungsmaßnahme ein geordnetes Aufnahmeverfahren (Aufnahmegespräch, ärztliche Untersuchung, Diagnostik/Behandlungsuntersuchung, Vorstellung bei der Aufnahmeabteilung) durchlaufen müssen.

Die Angebote, die nicht im Langzeitstrafvollzug stattfinden, haben sich auf die Fluktuation angepasst und werden im Drei- bzw. Viermonatszyklus durchgeführt. Während der Durchführung der Maßnahme, insbesondere zum Ende des Kurses, wird auf die Aufnahme neuer Teilnehmender weitestgehend verzichtet. Neben organisatorischen Gründen ist es nach Ansicht der Bildungsverantwortlichen wichtig, eine gute Lernatmosphäre zu gewährleisten, um eine Beziehungsarbeit und den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu ermöglichen. Zudem dient dieses Vorgehen auch der Entlastung der Lehrkraft, da sich diese andernfalls ständig auf neue Teilnehmende einstellen und in kürzester Zeit den Lernstand ermitteln müssen. Nach drei bzw. vier Monaten wird die Entwicklung der Kursteilnehmenden betrachtet und entschieden, ob der Kursteilnehmende in der Maßnahme im nächsten Zyklus verbleiben kann oder ob andere Entwicklungsmöglichkeiten bestehen, zum Beispiel die Teilnahme an einem Aufbaukurs oder die Vermittlung in Maßnahmen der beruflichen und schulischen Ausbildung.

Die Alphabetisierungsmaßnahme der Langzeitstrafanstalt findet fortlaufend statt. Die durchschnittliche Teilnahmedauer liegt in der Regel bei 18, mindestens bei 9 Monaten. Die langen Haftzeiten lassen eine flexiblere Organisation der Bildungsmaßnahme zu.

Zwischen Freiwilligkeit und Pflicht

In den beiden befragten Jugendanstalten wird zu Beginn eine Behandlungsuntersuchung durchgeführt, die Lese- und Schreibkompetenzen umfasst. Werden Defizite in der Schriftsprachkompetenz bzw. Grundbildungsbedarfe festgestellt, kann die Teilnahme an dem Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs neben weiteren Maßnahmen, bspw. Antiaggressionstraining, Sport gegen Gewalt oder Sozialtherapie, in den Vollzugs-/Erziehungsplan aufgenommen werden. Erst nachdem die im Vollzugsplan benannten Maßnahmen absolviert wurden, besteht die Möglichkeit, einen Antrag auf Lockerung zu stellen oder andere Vergünstigungen zu erhalten. Dies entspricht der gesetzlichen vorgegebenen Mitwirkungspflicht im Sinne des Erziehungsauftrags des Jugendstrafvollzugs (vgl. Kap. 3.4). Die jungen Strafgefangenen können somit zu einer Beschäftigung verpflichtet werden. Eine Bildungsverantwortliche erläuterte jedoch, dass „im Rahmen der totalen Institution“ der Alphabetisierungskurs gewissermaßen freiwillig bleibt, da die Gefangenen entscheiden können, ob sie einer Arbeit nachgehen, eine Ausbildung aufnehmen oder einer schulischen Maßnahme nachgehen bzw. am Grundbildungskurs teilnehmen. Dennoch, erläutert sie, besteht bei einigen Strafgefangenen ein Beweggrund zur Kursteilnahme darin, durch gutes Verhalten bzw. „guter Führung“ Haftlockerungen bzw. Vergünstigungen zu erhalten.

In den befragten Erwachsenenstrafvollzugsanstalten besteht grundsätzlich keine Mitwirkungsverpflichtung. Während die Teilnahme an der Behandlungsuntersuchung verpflichtend ist, können die Gefangenen nicht zur Kursteilnahme verpflichtet werden. Eine besondere Diagnostik hinsichtlich Lese- und Schreibkompetenzen ist indessen vielfach nicht Bestandteil der Behandlungsuntersuchung. In zwei befragten Anstalten besteht nach dem Vollzugsrecht Arbeitspflicht. Anstelle von einer zugewiesenen Arbeit können die Gefangenen am Alphabetisierungskurs- bzw. Grundbildungskurs teilnehmen. Auch hier wird von den Kursleitenden erwähnt, dass die Motivation zur Kursteilnahme zum Teil darin besteht, durch gutes Verhalten bzw. „guter Führung“ bessere Chancen auf Haftlockerungen bzw. Vergünstigungen zu erhalten.

Um an dem Kurs teilnehmen zu können, werden von den Teilnehmenden Fähigkeiten, insbesondere soziale und motivationale Kompetenzen, erwartet. Hierzu zählen

- ein gewisser Grad von Leistungsfähigkeit (ausreichende Motivation, Ausdauer),
- Gruppenfähigkeit (Einhalten von Normen und Regeln, konstruktives Sozialverhalten, Konfliktfähigkeit) sowie
- Zeitmanagement und Pflichtbewusstsein (Hausaufgaben machen).

Die Kursleitenden erläutern, dass diese basalen Kompetenzen nicht von allen Teilnehmenden vorauszusetzen sind, sie erwarten jedoch die Bereitschaft dazu, diese zu entwickeln.

„Es ist so, sie müssen jeden Tag kommen. Sie müssen auch jeden Tag mitarbeiten. Es reicht also auch nicht, bei mir aufzutauchen, körperlich anwesend zu sein, aber Däumchen zu drehen, das geht eben nicht. Und natürlich gibt es Menschen, die da Schwierigkeiten haben. Dass sie das dann schaffen, jeden Tag zu kommen und dann auch jeden Tag mitzuarbeiten, das ist auch meine Aufgabe, das ist meine pädagogische Aufgabe.“ (Kursleitender)

Auch wenn die Teilnahme im Rahmen der „totalen Institution“ Gefängnis grundsätzlich freiwillig ist, ergibt sich durch die Einwilligung, an der Maßnahme teilzunehmen, und die hierdurch ergebene Vergütung eine Teilnahme- und Mitwirkungsverpflichtung in der Dauer vom Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs.

„Aber wenn sie sich dann darauf einlassen, dann ist das auch Pflicht, jeden Tag zu kommen.“ (Kursleitender)

In seltenen Fällen sind die Teilnehmenden nicht bereit bzw. nicht in der Lage, am Unterricht unter den zuvor genannten Voraussetzungen teilzunehmen. Als Gründe werden hierfür benannt: fehlende Motivation, aggressives Auftreten, Disziplinlosigkeit, fehlende Bereitschaft, aktiv am Unterricht teilzunehmen, Totalverweigerung, Nichterledigen von Hausaufgaben sowie häufige Verstöße gegen die Schulordnung bzw. Klassenordnung. In diesen Fällen können unterschiedliche Arten von Maßnahmen und Sanktionen greifen, mit dem Ziel, den Teilnehmenden in der Maßnahme zu halten. Benannt werden: Gespräche mit den Teilnehmenden, schriftliche Abmahnungen, Abzug vom Geld, vorübergehende Auszeit, Abbruch der Maßnahme/Ausschluss vom Unterricht sowie weitere nicht weiter ausgeführte erzieherische Maßnahmen (im Jugendstrafvollzug) und Disziplinarverfahren.

Bedarfe und Wünsche

Die Kursleitenden und Bildungsverantwortlichen der Beschäftigungsmaßnahmen bewerten die Einbindung und den Bekanntheitsgrad der Fördermaßnahme(n) innerhalb der Anstalt als gut. Die Nachfrage ist in allen Anstalten sehr hoch, weshalb Wartelisten geführt werden. Im Vergleich zu den regulären Grundbildungsangeboten außerhalb der Anstalt wird ein deutlich höherer Anteil an Betroffenen in den Vollzugsanstalten erreicht. Die Sensibilität des Anstaltspersonals wird hingegen unterschiedlich bewertet. Es besteht teilweise der Wunsch, dass eine stärkere Sensibilisierung besteht, um den Kurs aufzuwerten.

„Für mich ist eher so die Frage, kriegt jeder das Angebot, der es braucht, woran erkennt vielleicht auch jemand, der am Anfang mit einem Inhaftierten Kontakt hat, auch von den Mitarbeitern der JVA allgemeiner Vollzugsdienst oder eben auch Abteilungsleitung, dass jemand evtl. in so einem Kurs gut untergebracht wäre.“ (Kursleitender)

Aufgrund der hohen Nachfrage sehen die Kursleitenden vor allem Bedarfe darin, das Kursangebot im Grundbildungsbereich inkl. Deutsch als Zweitsprache auszubauen. Inwiefern das Kursangebot bedarfsgerecht erweitert werden müsse, wird in jeder Anstalt unterschiedlich bewertet. Hierunter fallen: DaZ-Kurse, Aufbaukurse als Bindeglied zum schulischen und beruflichen Weiterbildungsangebot oder letztlich ein weiterer Alphabetisierungskurs. Der Ausbau des Kursangebotes scheitert oftmals an den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln.

Von einigen Bildungsverantwortlichen wurde darüber hinaus eine stärkere und differenziertere Einbindung von Grundbildungsdiagnostik in der Behandlungsdiagnostik erwünscht.

4.6.2 Alphabetisierung als Freizeitmaßnahme

In drei Anstalten findet der Alphabetisierungskurs als freiwillige Freizeitmaßnahme statt. Der Unterricht erfolgt in der Regel nach der Arbeit bzw. anderen Behandlungsmaßnahmen und ist unvergütet. In zwei Anstalten wird der Unterricht ein- bis zweimal in einer Gruppe durchgeführt. In einer Anstalt wird aufgrund der fehlenden Nachfrage Einzelunterricht mit einem Umfang von zwei Stunden in der Woche angeboten. Die inhaltliche Ausrichtung der Kurse ist auf die Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz begrenzt.

Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Behandlungsmaßnahmen besteht bei den Freizeitangeboten durchweg eine große Schwierigkeit in der Teilnehmergewinnung. Obwohl auch diese Kurse auf Teilnehmerzahlen von fünf bis neun Personen ausgelegt sind, wurden zur Zeit der Befragung jeweils lediglich zwei bis fünf Teilnehmende unterrichtet. Es besteht zudem eine hohe Fluktuation bei der Kurszusammensetzung.

Um mehr Teilnehmende zu gewinnen bzw. die Teilnehmeranzahl zumindest zu halten, wird von den Bildungsverantwortlichen hoher Aufwand betrieben, um auf den Kurs aufmerksam zu machen. Alle in Kap. 4.4 beschriebenen Wege der Teilnehmergewinnung werden von den Kursleitenden im Rahmen ihrer Möglichkeiten umgesetzt. Als Gründe für die dennoch geringe Nachfrage werden benannt:

- Freiwilligkeit der Angebote,
- keine extrinsische Motivation durch Vergütung,
- Konkurrenz zu anderen Freizeitmaßnahmen (Sport, Gesprächskreise ...),
- Konkurrenz zum Fernsehprogramm (Fußballübertragungen ...),
- zeitgleich stattfindender Aufschluss, Umschluss oder Hofgang,
- körperliche Erschöpfung nach der Arbeit,
- hohe Fluktuation der Gefangenen aufgrund von niedrigen Haftstrafen,
- geringe Bekanntheit innerhalb der Anstalt.

Die Anstalten, in denen Alphabetisierungskurse als Freizeitmaßnahme stattfinden, sind oftmals für den Vollzug von geringen Haftstrafen zuständig, weshalb die Teilnehmerfluktuation besonders hoch ist. Angesichts der geringen Gruppengrößen stellt dies eine besondere Schwierigkeit bei der Planung und Durchführung von Bildungsmaßnahmen dar. Zudem ergibt sich im Gegensatz zu den Behandlungsmaßnahmen durch die Aufnahme der Freizeitmaßnahme keine Teilnahme- und Mitwirkungspflicht. Die Unterrichtsgestaltung erfolgt sehr flexibel, da die Teilnehmenden nicht regelmäßig zum Unterricht erscheinen.

„Man fängt irgendwann an und weiß gar nicht, ob vielleicht nicht einer plötzlich schnell entlassen wird oder keine Lust mehr hat. Das ist letzten Endes auch freiwillig, das ist nicht so wie in der Schule.“ (Kursleitender)

Die Kurse werden nach Aussage der Kursleitenden und Bildungsverantwortlichen von den Gefangenen als freiwillige Hilfeangebote wahrgenommen, um ihre schriftsprachlichen Defizite abzubauen. Von den Kursleitenden wird jedoch ebenfalls erwähnt, dass die Motivation zur Kursteilnahme zum Teil darin besteht, durch gutes Verhalten bzw. „guter Führung“ bessere Chancen auf Haftlockerungen bzw. Vergünstigungen zu erhalten. Teilweise werden sie auch durch Gespräche mit dem Sozialdienst zur Kursteilnahme gebracht.

Bedarfe und Wünsche

Bei den Freizeitmaßnahmen stellt sich insbesondere die Teilnehmergebung als problematisch dar. Die Kursleitenden und Bildungsverantwortlichen gehen davon aus, dass sich betroffene Inhaftierte aufgrund von negativen Lernerfahrungen und/oder Diskriminierungserfahrungen in der Regel nicht von selbst an einem Grundbildungskurs anmelden, sondern aktiv angesprochen werden müssen. Die Teilnahme an der Freizeitmaßnahme erfordert zudem eine starke Motivation, da sie in der Regel nach der Arbeit stattfindet und die Teilnehmenden oftmals auf Aufschluss, Umschluss, Hofgang oder andere Freizeitangebote verzichten müssten.

Bei den Bildungsverantwortlichen besteht der Wunsch, die Maßnahme als bezahlte Beschäftigungsmaßnahme in den Vormittagsbereich zu verlagern. Hierdurch würden die Kursangebote aufgewertet, weil sie der Arbeit und anderen Behandlungsmaßnahmen gleichgestellt wären und in den Vollzugsablauf integriert würden. Zugleich wäre die Kursteilnahme für Kursteilnehmende attraktiver. Aufgrund des Mangels an Lehrkapazitäten und finanziellen Mitteln kann dies derzeit jedoch an den befragten Anstalten nicht umgesetzt werden.

Für einen erfolgreichen Ausbau der Fördermaßnahmen wird eine ausreichende Nachfrage gesehen. Um mehr Betroffene zu erreichen, sei es erforderlich, das Vollzugspersonal stärker zu sensibilisieren, damit auf das Förderangebot stärker hingewiesen wird bzw. Betroffene an die Fördermaßnahme weitervermittelt werden. Das Förderangebot erscheint den Kursleitenden und Bildungsverantwortlichen als zu wenig bekannt. Außerdem bedarf es einer besseren Einbindung in die Behandlungsuntersuchung.

5 Wie viel Alphabetisierung wird angeboten – Ergebnisse der quantitativen Befragung

Die Durchführung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen der laut Statistischem Bundesamt derzeit 184 Justizvollzugsanstalten der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 5) wird nicht bundesweit einheitlich erfasst. Von den jeweiligen Landesjustizministerien werden laufende Weiterbildungsangebote dokumentiert, dennoch sind diese Daten nicht bundeseinheitlich vergleichbar.

Ein Grund dafür ist simpel: Alphabetisierungskurse werden nicht immer Alphabetisierungs- oder Grundbildungskurse genannt. Hinter verschiedensten Namen verbirgt sich Lese- und Schreibförderung. Lift-Kurs, Basis-Kurs, GO-Kurs sind Beispiele für solche Kursbezeichnungen. In diesen Kursen werden häufig, neben der Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen, noch weitere Fähigkeiten vermittelt, zum Beispiel Lernen zu lernen, anderen zuhören, Vortragen, Rechnen, Erdkunde und Ähnliches. Dies führt dazu, dass es einiger Klärung bedarf, hinter welchen Angebotsbezeichnungen sich gezielte Lese- und Schreibförderung verbirgt und hinter welchen nicht. Die letzten bundesweiten Daten diesbezüglich stammen aus dem Jahr 1990, zum damaligen Zeitpunkt wurden in 60 der 200 Anstalten Alphabetisierungskurse angeboten (vgl. Vogel 1992, S. 114). Die Daten sind über 25 Jahre alt, was die Aussagekraft der Zahlen innerhalb des von Fluktuation und veränderten gesetzlichen Bestimmungen geprägten Bereichs Justizvollzug sehr begrenzt macht.

Ein Ziel des Projektes war es, die zweieinhalb Dekaden anhaltende Publikationslücke in Deutschland zwischen 1990 und 2015 zu schließen. Bereits im Jahr 1990 stellte es ein großes Problem dar, die quantitative Angebotsstruktur im Bereich der Alphabetisierung des Justizvollzugs zu erfassen, die bereits damals auf den

Stellenwert von Alphabetisierungsmaßnahmen innerhalb des Justizvollzugssystems schließen ließ (vgl. Vogel 1992, S. 113). Da die Daten zur Alphabetisierung und Grundbildung in den Haftanstalten bis heute nicht bundeseinheitlich systematisch erfasst und statistisch aufbereitet werden, erhebt die folgende Befragung keinen Anspruch auf wissenschaftliche Validität. Einen weiteren möglichen Störfaktor bei einer Befragung zur Alphabetisierung und Grundbildung stellt der Grundbildungsbegriff dar. Da im deutschen Diskurs bisher keine eindeutige Definition von Grundbildung vorliegt, muss sich bei der Frage „Was ist Grundbildung?“ bzw. „Existiert derzeit ein Grundbildungsangebot?“ auf die Expertise des Befragten und auf ein bei allen Befragten ähnliches Verständnis des Grundbildungsbegriffs verlassen werden.

Die Befragungsergebnisse stellen dennoch eine deutliche Tendenz dar, inwieweit das Weiterbildungsangebot im untersten Kompetenzbereich in deutschen Strafanstalten ausgebaut ist bzw. in welchem Bereich es tendenziell noch Handlungsbedarf gibt.

5.1 Methodisches Vorgehen

Die offizielle Anzahl der Einrichtungen des Strafvollzugs, ermittelt durch das Statistische Bundesamt (184), weicht von der durch Projektrecherchen erhobenen Anzahl (194) der Einrichtungen ab. Dem liegt zugrunde, dass Anstalten mit örtlich voneinander getrennten Neben-, Teil- und Zweiganstalten von einigen Justizministerien als einzelne Anstalt gewertet werden, während andere Justizministerien dem Statistischen Bundesamt große Teilanstalten als eigenständige Anstalten melden. Dies wird von den Justizministerien unterschiedlich gehandhabt, was auch die landesspezifischen Unterschiede in den Organisationsformen des Vollzugs widerspiegelt, die nicht immer bundeseinheitlich vergleichbar sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 4). Das Statistische Bundesamt weist deshalb darauf hin, dass die Zahl der Haftplätze insgesamt und weniger die Zahl der Anstalten für die Statistik entscheidend sei. Dies mag für die meisten statistischen Berechnungen zum Strafvollzug zutreffen, im Falle von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen kann dieser Annahme widersprochen werden. Gerade bei der Förderung von Menschen im niedrigen Kompetenzbereich ist es entscheidend, die Angebotsstruktur auch niederschwellig zu gestalten. Das heißt, dass eine Grundbildungsmaßnahme auch vor Ort und haftbegleitend bereitgehalten werden sollte. Dementsprechend kommt es im Falle der Grundbildung in erster Linie nicht auf die Zahl der Alphabetisierungsmaßnahmen pro Haftplatz, sondern auf die Zahl der Kurse pro Einrichtung an, um eine flächendeckende

Versorgung mit niederschwelliger Grundbildung zu gewährleisten. Die Alphabetisierung und Grundbildung ist an dieser Stelle von anderen Formen der haften Weiterbildung zu unterscheiden. Es ist nicht möglich und nicht notwendig, in jeder Anstalt einen Schulbesuch bis zum Abitur zu ermöglichen, hierfür werden von den Ländern Anstalten mit speziellem Bildungsschwerpunkt bereitgehalten. Aber es sollte ermöglicht werden, dass niederschwellige Alphabetisierung und Grundbildung als zwingende Voraussetzung für lebenslanges Lernen, das von der Europäischen Union als Grundrecht bezeichnet wurde (vgl. Siegfried 2012, S. 2), in jeder deutschen Strafanstalt, wenigstens stundenweise, als unterstützende Maßnahme angeboten wird.

Nach Rücksprache mit dem Projektbeirat fiel die Entscheidung auf die Nutzung eines direkten Zugangs zum pädagogischen Personal der jeweiligen Anstalten. Aufgrund des föderal geprägten Justizvollzugs erschien es einfacher, die Praktiker vor Ort mittels eines Online-Fragebogens direkt über das vorherrschende Grundbildungsangebot zu befragen, als den längeren, bürokratischen Weg über die jeweiligen 16 Landesjustizministerien zu gehen. Zumal die Ergebnisse einer solchen Anfrage an die Ministerien aufgrund der eingangs beschriebenen Probleme der Benennung und Zielsetzung entsprechender Angebote ohnehin nicht direkt vergleichbar gewesen wären. Dank der freundlichen Unterstützung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug e. V., deren bundesweiter E-Mail-Verteiler für die Versendung eines Online-Fragebogens genutzt werden konnte, gelang es, Bildungsverantwortliche aus 41 Anstalten aus dem gesamten Bundesgebiet zu erreichen, die auf freiwilliger Basis und mit der Zusicherung auf Anonymität umfassend Auskunft über die derzeitigen Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote gaben. Ebenso wurde zugesichert, dass anhand der vorliegenden Daten keinerlei Ländervergleiche angestellt werden, da es um eine bundesweite Befragung geht, die ein Gesamtbild der deutschen Grundbildungsmaßnahmen im Strafvollzug aufzeigen möchte, ohne dabei einzelne Länder miteinander vergleichen zu wollen.

Die drei Kernfragen der Online-Befragung lauteten:

1. Existiert derzeit ein Alphabetisierungs-/Grundbildungsangebot in Ihrer Institution?
2. Wird das Alphabetisierungs-/Grundbildungsangebot als Maßnahme der bezahlten Beschäftigung oder im unbezahlten Freizeitbereich angeboten?
3. Wird die Alphabetisierungs-/Grundbildungsmaßnahme von hauptamtlichen oder ehrenamtlichen Mitarbeitenden übernommen?

Ein Rücklauf von 41 teilnehmenden Anstalten bei den zugrunde liegenden 194 Einrichtungen des Strafvollzugs in Deutschland war sehr erfreulich, aber noch

ausbaufähig, weshalb die verbleibenden 153 Haftanstalten in einer zweiten Befragungswelle telefonisch kontaktiert wurden, um die drei Leitfragen der Erhebung zu beantworten. Nicht in allen Anstalten gibt es hauptamtliches pädagogisches Personal. In einigen Bundesländern wird die Organisation von (Weiter-)Bildungsmaßnahmen von Mitarbeitenden des allgemeinen Vollzugsdienstes (AVD) übernommen, die wiederum externe Fachkräfte (z. B. aus den örtlichen Volkshochschulen) für entsprechende Kurse einkaufen. Es wurde stets der Versuch unternommen, mit dem zuständigen Ansprechpartner für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen wenn möglich im Grundbildungsbereich der jeweiligen Anstalt verbunden zu werden. Dies gelang in den allermeisten Fällen, und es wurde, wieder mit der Zusicherung der Anonymität einzelner Haftanstalten und dem Vermeiden von Ländervergleichen, insgesamt eine Beteiligung von 89 % der deutschen Haftanstalten bei der Befragung erreicht. Befragt wurden alle Einrichtungen des Strafvollzugs in Deutschland, inklusive Frauenvollzug, Untersuchungshaft, Jugendvollzug, Einrichtungen des offenen Vollzugs, Sozialtherapeutischer Anstalten (sog. SothA) und Jugendarrestanstalten, in denen sehr kurze Arrestzeiten (maximal vier Wochen) für Jugendliche vollstreckt werden. Aufgrund des Schwerpunktes der Befragung wurden Einrichtungen des Maßregelvollzugs, in denen psychisch erkrankte Straftäter behandelt werden, nicht berücksichtigt. Zudem wurde auf eine gesonderte Betrachtung des Frauenstrafvollzugs⁴³ verzichtet.

Hintergrund zu Frage 2: Arbeitszeit – Freizeit – Ruhezeit

Bereits im Strafvollzugsgesetz vom 16.07.1976 war der Tagesablauf im Strafvollzug in drei Phasen unterteilt (§ 82 Abs.1 StVollzG): Arbeitszeit, Freizeit, Ruhezeit. Diese klassische Dreiteilung des Tages ist in den meisten Landesstrafvollzugsgesetzen beibehalten worden, die letztendliche Umsetzung ist den einzelnen Vollzugsanstalten überlassen. In den meisten Vollzugsanstalten beginnt die Arbeitsphase zwischen 6:00 und 8:00 Uhr morgens, zwischen 15:00 und 17:00 beginnt die Freizeitphase und zwischen 19:00 und 21:00 die Ruhephase (vgl. Calliess/Müller-Dietz 2008, S. 493).

Nach den Strafvollzugsgesetzen (vgl. Kap. 3) kann der Alphabetisierungskurs sowohl in der Arbeitszeit wie auch in der Freizeit stattfinden. Während der Arbeitszeit wird der Kurs als Behandlungsmaßnahme durchgeführt und ist der Arbeit gleichgestellt. Den Teilnehmenden wird eine Ausbildungshilfe und so-

43 Anstalten des Frauenstrafvollzugs und des Jugendarrestes für Mädchen sind in den allgemeinen Zahlen enthalten.

mit eine Vergütung gewährt (vgl. Kap. 4.6.1). In der Freizeit findet der Kurs als freiwillige Freizeitmaßnahme statt (vgl. Kap. 4.6.2). Der Unterricht erfolgt in der Regel nach der Arbeit bzw. anderen Behandlungsmaßnahmen und ist unvergütet. Laubenthal (2015, S. 436) stellt heraus, dass die Gesetze keine klare Abgrenzung der Zuordnung von Weiterbildungsangeboten zum Arbeits- und zum Freizeitbereich enthalten, jedoch ließe sich grundsätzlich festhalten: „Haben Weiterbildungsmaßnahmen einen unmittelbaren Bezug zu einer späteren Erwerbstätigkeit, finden sie vor allem während der Arbeitszeit statt; die übrigen Behandlungsmaßnahmen werden regelmäßig in der Freizeit durchgeführt“ (ebd.).

Hintergrund zu Frage 3: Hauptamtliche oder ehrenamtliche Mitarbeitende

Wenn die Grundbildungsmaßnahme von professionellen Kursleitenden (Vollzugslehrenden und Mitarbeitenden bei Drittanbietern) durchgeführt wird, erlangt sie einen höheren Grad der Institutionalisierung und kann somit als Gradmesser für eine nachhaltige Verankerung innerhalb einer Institution gesehen werden. Ehrenamtliches Engagement im Feld der Gefängnisalphabetisierung soll damit nicht abgewertet, sondern im Gegenteil honoriert und gefördert werden. Dennoch zeigen die Erfahrungen im Projekt, dass ehrenamtliche Arbeit sehr stark vom Engagement einzelner Personen abhängig ist.

5.2 Gesamtergebnisse der Befragung

Kumuliert zeigen die Ergebnisse der Online-Befragung mit den Ergebnissen der daran anschließenden Telefonbefragung für den November 2014 ein recht genaues Bild zum quantitativen Stand der Alphabetisierung und Grundbildung im deutschen Strafvollzug. Insgesamt verfügen von den 194 befragten Einrichtungen des deutschen Strafvollzugs 77 Einrichtungen über ein Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungsangebot, während 96 Einrichtungen zum Befragungszeitpunkt über keinerlei Angebote verfügten. Von 22 Einrichtungen liegen keine Daten vor. Diesem Verhältnis liegt zugrunde, dass sämtliche Einrichtungen des Strafvollzugs berücksichtigt wurden, inklusive Außenstellen von größeren Haftanstalten und zahlreicher Einrichtungen des Jugendarrestes mit Haftzeiten von maximal einem Monat, in denen in der Regel keine Grundbildungsangebote vorgehalten werden. Außerdem wurden Anstalten des offenen Vollzugs berücksichtigt, die meist keine internen Alphabetisierungsmaßnahmen bereithalten, da die

Insassen in der Lage sind, externe Kurse (beispielsweise in der örtlichen Volkshochschule) eigenständig aufzusuchen.

Zur besseren Verortung wird im Folgenden der geschlossene Erwachsenenstrafvollzug und der Jugendstrafvollzug⁴⁴ einer getrennten Betrachtung unterzogen werden, da insbesondere die gesetzlichen Rahmenbedingungen sich unterscheiden. Einrichtungen, die ausschließlich dem offenen Vollzug dienen, und Einrichtungen, in denen ausschließlich Jugendarrest vollstreckt wird, verzerren das Gesamtbild zu sehr und bleiben demnach im Weiteren unberücksichtigt, da sie strukturell bedingt meistens keine Grundbildungsmaßnahmen vorhalten.

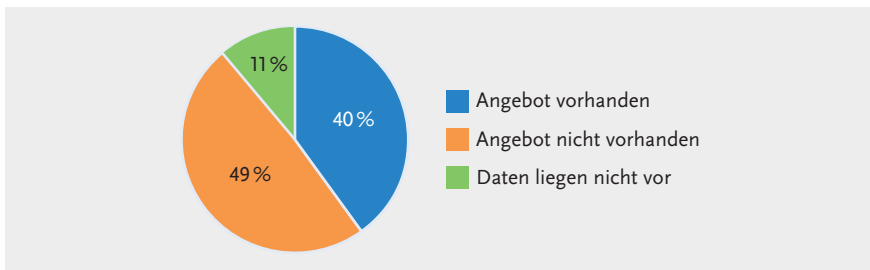


Abb. 6: Alphabetisierung in deutschen Einrichtungen des Justizvollzugs (n = 194)

Das Angebot im Überblick

Von den 141 Anstalten des geschlossenen Erwachsenenvollzugs boten zum Befragungszeitpunkt 61 Einrichtungen Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungsmaßnahmen an, während 62 Einrichtungen keine Angebote vorhielten. Von 18 Einrichtungen liegen keine Daten vor. Dies entspricht einer Quote von etwa 50 % im Hinblick auf die Angebotsstruktur im Grundbildungsbereich des geschlossenen Erwachsenenvollzugs. Berücksichtigt sind Angebote, die im Freizeitbereich der Anstalt angesiedelt sind und von den Gefangenen unentgeltlich besucht werden, wie auch bezahlte Voll- oder Teilzeitmaßnahmen. Ebenso berücksichtigt sind Maßnahmen, die sich sowohl an Inhaftierte mit Migrationshintergrund und Muttersprachler gleichermaßen richten, da es nicht immer personell oder räumlich möglich ist, getrennten Unterricht für DaF-/DaZ⁴⁵-Alphabetisierung und Muttersprachler anzubieten. Reine DaF-/DaZ-Kurse ohne speziellen Fokus auf den Schriftspracherwerb, die vorrangig die Vermittlung der deutschen Sprache in

44 Zu unterscheiden vom Jugendarrest mit extrem kurzen Verweildauern

45 Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache speziell für Migrantinnen und Migranten

Wort und Schrift zum Ziel haben und von deutschstämmigen funktionalen Analphabeten nicht besucht werden können, werden nicht berücksichtigt.

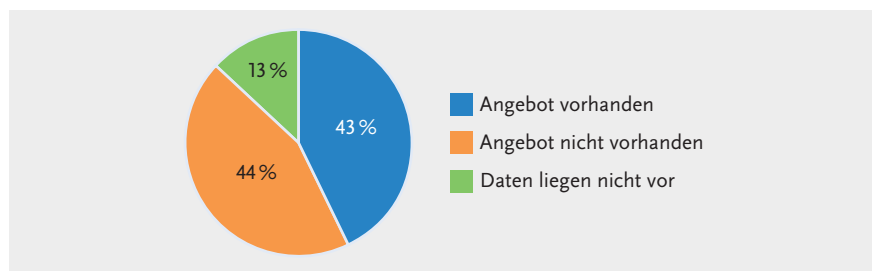


Abb. 7: Alphabetisierung im geschlossenen Erwachsenenstrafvollzug (n = 141)

Da in den Jugendstrafvollzugsgesetzen der Länder der Erziehungs- und Bildungsgedanke für die heranwachsenden Straftäter schon länger im Fokus der Bemühungen steht (vgl. Kap. 3.4), wurden hier nur Maßnahmen berücksichtigt, die sich explizit an deutschsprachige funktionale Analphabeten wenden. In 16 der deutschlandweit befragten 25 reinen Jugendstrafvollzugsanstalten⁴⁶ werden zum Befragungszeitpunkt derartige Kurse durchgeführt. In fünf Einrichtungen des Jugendvollzugs finden keine Maßnahmen, die sich explizit an deutschsprachige Analphabeten wenden, statt, während von vier Einrichtungen des Jugendstrafvollzugs keine Daten vorliegen. In allen Anstalten des Jugendvollzugs werden, laut eigener Aussage der jeweiligen Anstalten, Maßnahmen im Bereich DaF/DaZ durchgeführt. Insgesamt lässt sich die Angebotsstruktur des deutschen Jugendstrafvollzugs im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung damit als gut bezeichnen.

Nicht zum Jugendstrafvollzug gezählt wurden an dieser Stelle Einrichtungen des Jugendarrests, Freizeitarrsts und Vollzeitarrests. In diesen Einrichtungen finden sich zum Befragungszeitpunkt keine systematisch verankerte Lese- und Schreibförderung, was sich durch die sehr kurzen Arrestzeiten von wenigen Tagen bis maximal vier Wochen Dauer erklären lässt.

⁴⁶ In Deutschland gibt es Anstalten, in denen der Jugendstrafvollzug und der Erwachsenenstrafvollzug räumlich getrennt in derselben Einrichtung vollzogen werden. Diese Anstalten wurden hier nicht als Anstalten des „Jugendstrafvollzugs“ berücksichtigt, sondern lediglich Anstalten, die ausschließlich jugendliche und heranwachsende Insassen betreuen.

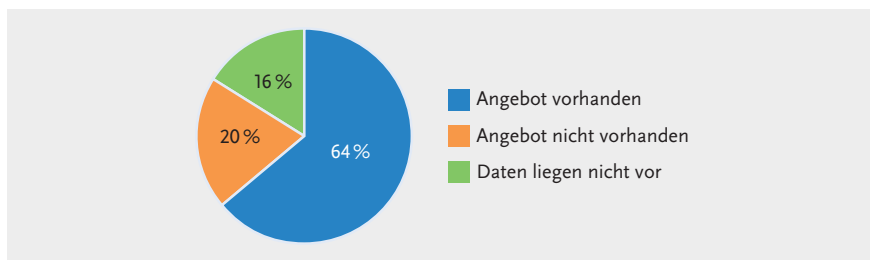


Abb. 8: Alphabetisierung im Jugendstrafvollzug (n = 25)

Alphabetisierung in Arbeit oder Freizeit?

Für die zweite Kernfrage der Befragung nach der Verortung der Maßnahme innerhalb des Tagesablaufs der Anstalt und der damit einhergehenden Vergütung einer Teilnahme für den Gefangenen wird ebenfalls eine Differenzierung zwischen geschlossenem Erwachsenenvollzug und reinem Jugendvollzug getroffen. Gefragt wurden die Anstalten mit entsprechendem Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungsangeboten, ob es sich um eine Maßnahme der bezahlten Beschäftigung handele oder ob die Maßnahme im unbezahlten Freizeitbereich der Anstalt angesiedelt sei. Eine Maßnahme im Arbeitsbereich muss allerdings nicht zwingend eine Vollzeitmaßnahme sein. Insbesondere im Erwachsenenvollzug werden Alphabetisierungsmaßnahmen als Qualifizierungsbausteine an einem oder zwei Wochentagen oder wenigen Stunden pro Woche angeboten. Dafür dürfen die Gefangenen ihre Vollzeitarbeit unterbrechen und bekommen die Stunden entsprechend vergütet. Vergütete Vollzeitmaßnahmen im Grundbildungsbereich des Erwachsenenvollzugs stellen eher die Ausnahme dar.

Von den insgesamt 77 Vollzugsanstalten in Deutschland mit bestätigtem Grundbildungsangebot liegt das Angebot in 47 Fällen innerhalb der Arbeitsphase, während es in 24 Anstalten als Freizeitmaßnahme vorgehalten wird. In 6 Anstalten gibt es sowohl bezahlte Angebote innerhalb der Arbeitsphase sowie zusätzliche Versorgung innerhalb des Freizeitbereichs.

Werden nun die 61 Anstalten des geschlossenen Erwachsenenvollzugs in Deutschland, in denen zum Befragungszeitpunkt Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote durchgeführt werden, separat betrachtet, ergibt sich eine Verteilung von 33 Anstalten mit Kursangeboten während der Arbeitsphase. Demgegenüber stehen 23 Anstalten des Erwachsenenvollzugs mit Maßnahmen im Freizeitbereich. In 5 Einrichtungen des Erwachsenenvollzugs finden verschiedene Maßnahmen parallel, sowohl im Arbeitsbereich wie auch im Freizeitbereich, statt.

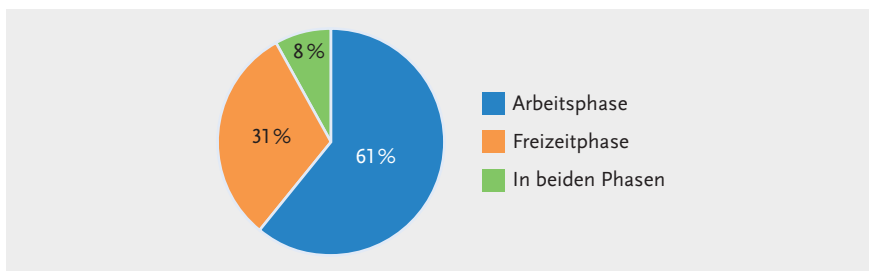


Abb. 9: Einbettung der Maßnahme in den Tagesablauf (n = 77)

Innerhalb der 16 Einrichtungen des Jugendstrafvollzugs mit explizitem Bildungsangebot für funktionale Analphabeten ergibt sich entsprechend eine Verteilung von 14 Einrichtungen mit Angeboten im bezahlten Arbeitsbereich und einer Anstalt mit Grundbildung während der Freizeitphase. In einer weiteren Einrichtung werden Angebote sowohl während der Arbeit und ergänzend zusätzliche Angebote im Freizeitbereich bereitgehalten.

Alphabetisierung durch Haupt- oder Ehrenamtliche?

Für die dritte Kernfrage der Befragung nach der Stellung der Lehrkräfte für Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen und der daraus resultierenden institutionellen Verankerung des Angebotes innerhalb der jeweiligen Anstalt ergibt sich folgende Verteilung:

Von den 77 Anstalten mit Grundbildungsangebot werden die Kurse in 64 Fällen von bezahlten Fachkräften durchgeführt. Lediglich in 13 deutschen Anstalten müssen die Einrichtungen ausschließlich auf ehrenamtliche Mitarbeitende zurückgreifen. Von den 64 Einrichtungen mit hauptamtlichen Pädagogen und Pädagoginnen werden in 33 Anstalten direkt beim jeweiligen Bundesland angestellte oder verbeamtete Fachkräfte für die Alphabetisierung und Grundbildung beschäftigt. In 31 Anstalten werden externe Fachkräfte meist von freien Trägern oder den örtlichen Volkshochschulen eingekauft, um eine professionelle Grundbildungsarbeit zu

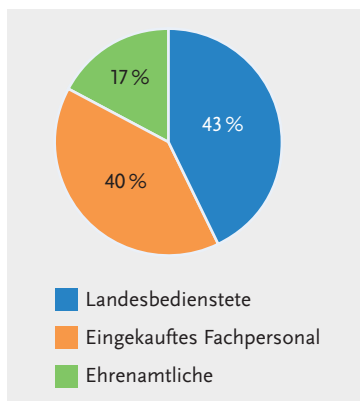


Abb. 10: Personal für die Unterrichtsdurchführung (n = 77)

leisten. In den 13 Anstalten, in denen die Grundbildungsarbeit ausschließlich auf ehrenamtlichem Engagement fußt, erklären sich in erster Linie pensionierte Lehrerinnen und Lehrer, Studierende sowie in einem Fall eine Ordensschwester zur Mitarbeit bereit.

Somit lässt sich insgesamt festhalten, dass in den Anstalten, in denen Alphabetisierung und Grundbildung angeboten wird, meistens auch eine finanzielle Grundlage für die Professionalität der Mitarbeit geschaffen wird und sich die institutionelle Verankerung innerhalb der Anstalten, die das Grundbildungsdefizit ihrer Insassen angehen, insgesamt als gut bezeichnet werden kann.

5.3 Ergebnisse der Online-Befragung

Die Möglichkeit der Online-Befragung, in der das pädagogische Personal direkt über den E-Mail-Verteiler der BAG⁴⁷ kontaktiert wurde, ließ neben den drei Kernfragen der Befragung eine Reihe an vertiefenden Fragen zum Grundbildungsangebot der jeweiligen Haftanstalt zu. 41 der 194 Einrichtungen, die in dieser Erhebung berücksichtigt wurden, nahmen freiwillig an der Online-Befragung teil. Neben den drei zentralen Fragen konnten Anstalten ohne ein eigenes Grundbildungsangebot auf die Gründe für dieses Angebotsdefizit eingehen, des Weiteren wurde nach Größe und Zielsetzung der jeweiligen Angebote gefragt, um ein möglichst differenziertes Bild der Angebotsstruktur im Grundbildungssegment des deutschen Strafvollzugswesens geben zu können.

Von den 41 Einrichtungen, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben, verfügten zum Befragungszeitpunkt 30 über entsprechende Bildungsangebote, dementsprechend verfügten 11 Einrichtungen über keine Alphabetisierungsmaßnahmen.

Kein Bedarf bei den Insassen?

Gefragt nach den Gründen für ein nicht vorhandenes Alphabetisierungsangebot, gaben die 11 Anstalten an:

- fehlendes Personal (5 Mal)⁴⁸,
- kein Bedarf unter den Gefangenen (4 Mal),
- sonstige Schwierigkeiten mit der Finanzierung bzw. fehlende Räumlichkeiten (2 Mal).

47 Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug e. V.

48 Eine Anstalt wies explizit darauf hin, dass es sich lediglich um eine vorübergehende Stellenvakanz handele, die das Angebot zum Befragungszeitpunkt aussetzen ließ.

Auch wenn die Aussagekraft bei 11 an der Online-Befragung teilnehmenden Einrichtungen ohne Grundbildungsangebot begrenzt ist, zeigt sich, dass es Anstalten gibt, die derzeit eigenen Angaben zufolge keinen Bedarf an Grundbildungsmaßnahmen für ihre Insassen sehen. Es gilt zu klären, ob dieser Bedarf tatsächlich nicht besteht oder ob der Bedarf aufgrund fehlender diagnostischer Verfahren bisher unentdeckt geblieben ist. Bei einer vermuteten Quote funktionaler Analphabeten im Strafvollzug von 20% (vgl. Döbert/Hubertus 2000, S. 69) erscheint es höchst unwahrscheinlich, dass es Haftanstalten ohne jeglichen Bedarf an Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen in Deutschland gibt. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte ein zwar bestehender und vom Personal erkannter, aber von den Insassen selbst nicht geäußelter bzw. nicht wahrgenommener Bedarf an Grundbildung sein.

Kursgröße

Ein wichtiges Indiz für qualitativ hochwertigen Unterricht im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung stellt die Kursgröße dar. In einem kleinen Kurs lässt sich erfahrungsgemäß teilnehmerorientierter Unterricht durchführen. Die 30 Anstalten, die an der Online-Befragung teilnahmen und Kurse anboten, machten zur durchschnittlichen Kursgröße folgende Angaben:

- 1 bis 3 Teilnehmende (8 Mal),
- 4 bis 6 Teilnehmende (10 Mal),
- 7 bis 10 Teilnehmende (12 Mal),
- mehr als 10 Teilnehmende (0 Mal).

Die Option „mehr als 10 Teilnehmende“ wurde von keiner Anstalt gewählt. Dies zeigt deutlich, wie klein die Maßnahmen gehalten werden. Auf der anderen Seite könnte insbesondere im Freizeitbereich auch Desinteresse potenzieller Teilnehmender, also eine fehlende Nachfrage unter den Insassen, die Kursgröße niedrig halten. Lediglich 9 der 30 Anstalten gaben an, zum Befragungszeitpunkt eine Warteliste mit Nachrückern für frei werdende Plätze zu brauchen.

Teilnehmerakquise

Da Grundbildungsdefizite nicht auf den ersten Blick offensichtlich sind und es sich häufig um ein schambehaftetes Problem handelt, stellt sich nicht nur im Strafvollzug die Herausforderung, wie eine Nachfrage für entsprechende Kurse geschaffen werden kann und wie die Aufmerksamkeit der Betroffenen auf das Kursangebot gelenkt wird. Dementsprechend wurden im Zuge der Online-Befragung die Wege in den Kurs erhoben. Da es in den Anstalten verschiedene Wege der Ansprache gibt, konnten die 30 Anstalten die drei bei ihnen am häufigsten

zu verzeichnenden Wege zur Kursteilnahme angeben.⁴⁹ Eine Kursteilnahme erfolgte am häufigsten durch:

- eine Beratung durch den Sozialdienst (27 Mal genannt),
- eine Beratung im Zugangsgespräch (17 Mal genannt),
- eine Empfehlung anderer Insassen (14 Mal genannt),
- die Teilnahme an einem Einstufungstest oder Zugangskurs⁵⁰ (10 Mal genannt),
- Ansprache von Mitarbeitenden des AVD (10 Mal genannt),
- Plakate, Flyer und Ähnliches (10 Mal genannt),
- eine Beratung des psychologischen Dienstes (2 Mal genannt).

Die Ergebnisse unterstreichen, wie wichtig eine hohe Sensibilität für das Problem des funktionalen Analphabetismus bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern innerhalb der Anstalt ist. Insbesondere im Erwachsenenstrafvollzug, wo es meist keinen gesonderten Zugangskurs, wie es allgemein im Jugendstrafvollzug üblich ist, gibt. Vor allem das Personal der Sozialdienste hat eine entscheidende Rolle inne, um neue Teilnehmenden für Grundbildungskurse zu rekrutieren.

Umfang des Angebots

Eine weitere Frage, die innerhalb der Online-Befragung ergründet werden konnte, stellt sich nach dem Umfang, also nach den zu absolvierenden wöchentlichen Unterrichtsstunden, der Grundbildungsmaßnahmen. In den Volkshochschulen außerhalb des Vollzugs sind 2 bis 4 Wochenstunden die Regel, Maßnahmen die zeitintensiver sind, stellen eher die Ausnahme dar.

Erfahrungsgemäß werden bei höherer Stundenzahl schneller Lernerfolge erzielt. Die 30 Einrichtungen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot geben folgende wöchentliche Unterrichtszeiten an:

- 2 bis 4 Stunden (12 Mal),
- 20 bis 30 Stunden (10 Mal),
- 5 bis 10 Stunden (5 Mal),
- 11 bis 19 Stunden (1 Mal),
- mehr als 30 Stunden (1 Mal).

Die meisten Angebote passen sich demnach dem wöchentlichen Unterrichtspensum der Volkshochschulalphabetisierung an. In 12 Anstalten findet der Kurs mit einem Zeitumfang von 2 bis 4 Stunden wöchentlich statt. 5 dieser Anstalten führen die Maßnahme innerhalb der Arbeitsphase als bezahlte Beschäftigung durch.

49 Aufgrund der Möglichkeit, drei Antworten auszuwählen, liegt die Gesamtzahl bei 90 Antworten.

50 Existiert in der Regel nur im Jugendstrafvollzug

Die Insassen kommen ihrer regulären Arbeit innerhalb des Vollzugs nach, werden für die Weiterbildung entsprechend freigestellt und bekommen diese Zeit vergütet. Die Vollzeitmaßnahmen (20 bis 30 Stunden bzw. mehr als 30 Stunden) befinden sich alle im Rahmen bezahlter Beschäftigung, also innerhalb der Arbeitsphase.

Was passiert mit ausscheidenden Teilnehmenden?

Übergangsmangement im Strafvollzug – also die aktive Gestaltung eines erfolgreichen Wechsels von der Haft in die Freiheit – ist zum Schlagwort geworden (vgl. Wirth 2015, S. 599). Primäre Aufgabe des Übergangsmagements ist sicherlich die Versorgung mit Wohnraum und Arbeit. Dennoch kann auch hier ein Augenmerk auf die Alphabetisierung der Haftentlassenen gelegt werden. Bei den meist relativ kurzen Haftzeiten können Lernprozesse meist lediglich angestoßen, aber nicht abgeschlossen werden. Deshalb die Frage: Was wird unternommen, um vor der Entlassung stehende Teilnehmende in externe Kurse zu vermitteln, um weiteres Anschlusslernen zu ermöglichen? Die 30 Anstalten⁵¹ gaben an, dass sie:

- Haftentlassene an die örtliche Volkshochschule vermitteln (14 Mal),
- derzeit keine Möglichkeiten der Weitervermittlung nutzen (12 Mal),
- Haftentlassenen die Nummer des ALFA-Telefons⁵² geben (4 Mal),
- an einen anstaltseigenen Übergangsmanger verweisen (3 Mal),
- die Ressourcen eines überregionalen Übergangsmagements nutzen⁵³ (3 Mal).

Die Zahlen zeigen, dass im Bereich des Übergangsmagements für haftentlassene funktionale Analphabeten häufig noch Ratlosigkeit zu herrschen scheint. Eine Vermittlung an die örtliche Volkshochschule oder einen anderen Bildungsanbieter ist nur dann sinnvoll, wenn der Haftentlassene auch am Ort der Entlassung verbleibt, was häufig nicht der Fall ist. Überregionales Entlassungsmanagement, wie es sich in verschiedenen Bundesländern etablieren konnte, ist nötig, um Haftentlassenen die Wege in einen Kurs in Freiheit aufzuzeigen. Dies setzt voraus, dass die zuständigen Übergangsmanger auch mit dem Problem des funktionalen Analphabetismus vertraut sind.

51 Aufgrund der Möglichkeit von Mehrfachnennungen liegt die Zahl der Antworten bei 36.

52 Das ALFA-Telefon ist eine kostenlose bundesweite Beratungshotline für funktionale Analphabeten, Angehörige und Behörden für eine Kursfindung in der Nähe und Beratung zur Finanzierung der Kursteilnahme.

53 Genannt wurden hier MABiS (Marktorientierte Ausbildungs- und Beschäftigungsintegration für Straftentlassene, heute B5) und BASIS.

5.4 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse

Insgesamt stellt die Befragung selbstverständlich nur eine Momentaufnahme für den Stand der Alphabetisierung und Grundbildung im deutschen Strafvollzug für den November 2014 dar. Problematisch bei einer bundesweiten Betrachtung des föderal geprägten Strafvollzugs sind die länderspezifischen Organisationsformen, die sich in unterschiedlichen Namensgebungen und Zielsetzungen für Angebote und verschiedene Zählweisen von Anstalten widerspiegeln. Dies macht die bundesweite Zählung von Bildungsangeboten im Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot sehr schwierig. Abhilfe ließe sich hier durch eine bundesweit einheitliche Definition von Grundbildung im Strafvollzug schaffen. Dadurch ließen sich die Angaben der Anstalten länderübergreifend besser miteinander vergleichen, und eine bundesweite Erfassung über die Justizministerien wäre möglich. Dennoch lässt sich durch die erhobenen Daten eine deutliche Tendenz bzgl. der Anzahl und des Stellenwertes von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen im deutschen Strafvollzugswesen geben. Gerade im Hinblick auf neue gesetzliche Bestimmungen durch die seit 2007 sukzessive erlassenen Strafvollzugsgesetze für den Erwachsenenvollzug der einzelnen Bundesländer sowie eine Förderperiode des ESF mit Alphabetisierungsschwerpunkt sind im Grundbildungsbereich des Erwachsenenvollzugs Veränderungen innerhalb der Weiterbildungslandschaft zu erwarten. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass im Jugendstrafvollzug im Bundesdurchschnitt quantitativ ein zufriedenstellendes Angebot vorgehalten wird, während es im Erwachsenenstrafvollzug zum Befragungszeitpunkt noch deutlichen Handlungsbedarf für den Ausbau einer flächendeckenden Versorgung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen zu verzeichnen gibt. Hier gilt es, auf Berufung der neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 3) und der finanziellen Hilfen durch den ESF nachzusteuern.

6 Das Projekt RAUS

Neben der qualitativen und quantitativen Bestandsaufnahme der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im deutschen Strafvollzug wurden im RAUS-Projekt konkrete praktische Vorhaben umgesetzt. Die Vernetzung verschiedener Akteure, die Sensibilisierungsarbeit für das gesellschaftliche Problem des funktionalen Analphabetismus und die Bereitstellung von zielgruppengerechtem Unterrichtsmaterial für Kursleitende in den Haftanstalten vor Ort werden im Folgenden dargestellt.

6.1 Die Modellstandorte

Dank der aktiven Unterstützung von Best-Practice-Partnern, verteilt quer über die Bundesrepublik, und Repräsentanten für die vielfältigen Vollzugsformen in Deutschland ist eine Rückkopplung der Projektarbeit und Wissenstransfer der Praktiker in den Standorten vor Ort ermöglicht worden. Zu den sogenannten Modellstandorten zu zählen sind die:

- JSA Berlin (die Jugendstrafanstalt des Landes Berlin),
- JVA Frankfurt III (die Justizvollzugsanstalt für Frauen des Landes Hessen),
- JVA Lübeck (Justizvollzugsanstalt für Männer mit hohen Freiheitsstrafen des Landes Schleswig-Holstein),
- JVA Münster (eine Justizvollzugsanstalt für Männer mit Freiheitsstrafen mittlerer Länge des Landes Nordrhein-Westfalen),
- JVA und JSA Wittlich (miteinander eng kooperierende Jugendstrafanstalt und Justizvollzugsanstalt für Männer des Landes Rheinland-Pfalz),
- JVA Würzburg (eine Justizvollzugsanstalt für Männer und Frauen⁵⁴ des Landes Bayern).

54 Die Unterbringung von Männern und Frauen ist innerhalb der Anstalt getrennt.

Die JSA Berlin verfügt für die jugendlichen und heranwachsenden Inhaftierten über einen GO-Kurs (Grundbildung und Orientierung). Der Kurs ist eine Vollzeitbeschäftigung und befindet sich in der für die Teilnehmenden vergüteten Arbeitsphase. Die von zwei Diplompädagoginnen geleitete Maßnahme geht neben der Vermittlung von Grundfertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen auch auf andere Kompetenzbereiche, wie Lernen zu lernen, Referieren, Erdkunde und weitere Fähigkeiten im Soft-Skills-Segment, ein.

In der JVA Frankfurt III werden hauptsächlich weibliche Roma im Lesen, Schreiben und Sprechen der deutschen Sprache unterrichtet. Das Angebot wird stundenweise innerhalb der Arbeitsphase offeriert und von einer externen Lehrerin durchgeführt. Vor allem Frauen aus Kulturkreisen, in denen Arbeit und Bildung eher den Männern zugestanden wird, erhalten in der JVA Frankfurt III zum ersten Mal in ihrem Leben gezielte Weiterbildung im Umgang mit Literalität.

In der JVA Lübeck wird eine „Alphabetisierungskurs“ genannte Maßnahme für Insassen bereitgehalten, die aufgrund ihrer schriftsprachlichen Einschränkungen nicht am Hauptschulkurs teilnehmen können. Das Angebot ist eine Vollzeitmaßnahme und wird entsprechend vergütet. Die Durchführung obliegt einem externen Weiterbildungsträger.

In der JVA Münster wird die Alphabetisierung im Zuge einer „Leseworkshop“ genannten Freizeitmaßnahme durchgeführt. Sowohl die Teilnehmenden wie auch die Kursleiter nehmen unentgeltlich am Kurs teil. Die Durchführung erfolgt auf ehrenamtlicher Basis von zwei Diplompädagogen und einer Studierenden.

Die JVA Wittlich und die JSA Wittlich nutzen die räumliche Nähe zwischen Justizvollzugsanstalt und Jugendstrafanstalt, um einen gemeinsamen Alphabetisierungskurs anzubieten. Die Durchführung des Kurses obliegt der örtlichen Volkshochschule.

In der JVA Würzburg wird einmal wöchentlich durch einen sehr engagierten, ehrenamtlich tätigen pensionierten Lehrer ein „Alphabetisierungskurs“ angeboten.

Die Modellstandort-Treffen

Da die in der Alphabetisierungsarbeit des Strafvollzugs eingesetzten Dozenten keinen einheitlichen Standards unterliegen und nicht alle der gleichen Berufsgruppe oder Anstellung zuzuordnen sind, besteht ein Problem der mangelnden Vernetzung und des Austausches untereinander. Ein fruchtbarer interdisziplinärer Austausch zwischen den Praktikern und der Transfer von erfolgreichen Unterrichtsmaterialien und Konzepten bereichern die praktische Arbeit, helfen dabei, Probleme aus anderen Blickwinkeln zu betrachten, und lassen die Stärken

sowie Probleme bei der eigenen Unterrichtsvorbereitung und Durchführung gemeinsam reflektieren.

Während der Projektlaufzeit fanden vier Netzwerktreffen statt. Die jeweils zweitägigen Treffen fanden in regelmäßigen Abständen innerhalb der Projektlaufzeit in Münster statt. Die Akteure aus den Modellstandorten brachten ihre langjährige Expertise ein und tauschten sich über Erfahrungen und Erfolge aus. Neue Erkenntnisse und Produkte des RAUS-Projektes wurden diskutiert.

Das Kick-off-Meeting der Modellstandorte nahm zunächst Bezug auf die unterschiedlichen Schwerpunkte der jeweils hausinternen Alphabetisierungsarbeit. Thematisiert wurde ebenso der Bereich Zertifizierung von (erfolgreichen) Kursbeteiligungen. Die meisten Strafanstalten sind von ihrem Träger/ihrer Leitung dazu aufgefordert, Zertifikate auszustellen. Dabei sind allerdings Unterschiede festzustellen. Einige Zertifikate dienen der hausinternen Kommunikation über Lern- und Sozialverhalten der Gefangenen. Oft werden zudem, meist auf Wunsch der Gefangenen, Zertifikate zur weiteren Nutzung mit Blick auf Resozialisierung und Bewerbungen ausgestellt. Die meisten Lehrenden vertraten die Auffassung: Die Frage, ob das Zertifikat ein Wohlfühlelement darstellt oder tatsächlich auf dem weiteren Werdegang, zum Beispiel mit Blick auf Bewerbungen, hilfreich ist, ist eigentlich nachrangig. Die Teilnehmenden honorieren in der Regel Zertifikate, messen ihnen einen hohen Stellenwert bei, und die Entscheidung, ob diese einer Bewerbung beigelegt werden, kann jeder Teilnehmende für sich entscheiden, sodass niemand einen Nachteil durch ein „Alphabetisierungs-Zertifikat“ hat.

Themenschwerpunkte des zweiten Modellstandort-Treffens stellte die Durchführung des Unterrichts dar, aber auch über verschiedene Formen der Finanzierung wurde aus Sicht der Praktiker diskutiert. Teilnehmerorientierte Zugänge, wie beispielsweise über das Schreiben eigener Songtexte und das anschließende Einsingen und Hinterlegen mit einem Beat, werden von den Akteuren als auflockernde Schreibenanlässe zwischen den formalen Lerneinheiten bewertet. Ebenso kann die Auseinandersetzung mit Kinderliteratur einen teilnehmerorientierten Zugang darstellen, jedenfalls dann, wenn die Insassen bereits selbst Kinder haben und sich wünschen, ihnen vorlesen zu können. So berichteten die Akteure, dass die Lektüre von Kinderliteratur für die (werdenden) Väter ein willkommener Leseanlass sein kann. Ebenfalls thematisiert wurden Finanzierungsformen. Die Möglichkeit, Maßnahmen über den Europäischen Sozialfonds (ESF) zu finanzieren, stellt aus Perspektive der Bildungsplaner eine ideale Form der Kofinanzierung dar. Aus der Sicht der Praktiker bestehe dabei allerdings die Gefahr, dass eine ESF-Förderperiode ausläuft, ohne dass eine direkte Anschlussfinanzierung si-

chergestellt ist. Eine weitere Form der Kursdurchführung für Anstalten mit geringen finanziellen Mitteln im Bereich der Grundbildung ist das Ehrenamt. Das ehrenamtliche Engagement Einzelner wurde von den Akteuren als wertvoller und beispielhafter Beitrag für die Strafvollzugs-Alphabetisierung gewürdigt. Dennoch wurde darauf hingewiesen, dass eine professionelle Alphabetisierung unverzichtbar ist, insbesondere um die Nachhaltigkeit des Angebots sicherzustellen. Als Ergänzung zur Alphabetisierung von hauptamtlichen Mitarbeitenden biete das Ehrenamt eine Möglichkeit, Alphabetisierung in der Freizeitphase zu positionieren. Ebenfalls wurde von den Praktikern konstatiert, dass eine erfolgreiche Alphabetisierungsarbeit hinter Gittern nur mit einer engen Kooperation der Beamten des allgemeinen Vollzugsdiensts (AVD) und der Sozialdienste der jeweiligen Haftanstalt möglich ist. Umso wichtiger sei es, dass die Kollegen des AVD und der Fachdienste mit dem Problem des funktionalen Analphabetismus vertraut seien, um Betroffene zu erkennen und an entsprechende Stellen weiterzuvermitteln.

Das dritte Modellstandort-Treffen stand unter den Themenschwerpunkten der DaF-/DaZ-Alphabetisierung und des Übergangsmangements. Aufgrund der Schwerpunktsetzung brachten die Modellstandortpartner die jeweiligen Übergangsmanger bzw. die für das Übergangsmangement zuständigen Kollegen des Sozialdienstes mit in das Treffen. Als Referenten brachten Ministerialdirigent a. D., Dr. Helmut Roos, Heike Clephas von der Chance e. V. Münster und Dr. Alexis Feldmeier, Experte für DaF-/DaZ-Alphabetisierung von der Universität Münster, ihre Expertise ein. Das Übergangsmangement, also die Entlassungsvorbereitung und die entsprechende Nachsorge von Haftentlassenen, erfährt derzeit in Deutschland spezielles Augenmerk. Einigkeit herrschte darüber, dass neben den dringlichsten Aufgaben Wohnraumbeschaffung und Entschuldung die Weitervermittlung in Grundbildungskurse ein wichtiger Baustein zur Wiedereingliederung in die Gesellschaft ist. Eine verstärkte Sensibilisierung der Übergangsmanger und Bewährungshelfer in Hinsicht auf Alphabetisierungsmaßnahmen nach der Haft und eine bessere Vernetzung zu externen Weiterbildungsträgern erscheinen in diesem Zusammenhang erforderlich. Nur so könne es gelingen, dass ein in Haft angestoßener Alphabetisierungsprozess auch nach der Entlassung in Weiterbildungseinrichtungen fortgesetzt werde. Ein ebenso wichtiger Baustein stellt die Alphabetisierung von Migranten in Haft dar. Nicht immer ist es räumlich oder personell möglich, die Muttersprachler mit Alphabetisierungsbedarf von den Migranten zu trennen. Da die Migranten einen großen Anteil der Vollzugspopulation ausmachen (vgl. Kap. 2.4), wurden die besonderen Herausforderungen dieser Arbeit im Treffen beleuchtet. Diskutiert wurden die Unterschiede der Migranten-Alphabetisierung gegenüber der Alphabetisierung von Mutter-

sprachlern und die Möglichkeiten und Grenzen eines gemeinsamen Unterrichts für beide Zielgruppen.

Das Abschlusstreffen der Modellstandorte stand ganz im Zeichen der Diagnostik des funktionalen Analphabetismus innerhalb der jeweiligen Anstalten des Netzwerks. Während im Jugendstrafvollzug aufwendige Eignungstests inklusive Erhebung der Literalität stattfinden, stehen im Erwachsenenstrafvollzug aufgrund der anderen Schwerpunktsetzung häufig nicht das Personal, die Zeit und die geeigneten diagnostischen Mittel für eine Literalitätskompetenzerfassung zur Verfügung. Diana Zimper, Mitentwicklerin der lea.-Diagnostik (vgl. Kap. 2), erläuterte den Praktikern die Entwicklung und den Einsatz des umfassenden Diagnosewerkzeugs zur Bestimmung des Alpha-Levels der Teilnehmenden. Die Akteure waren sich darin einig, dass sich die lea.-Diagnostik hervorragend eigne, um Lernerfolge zu dokumentieren, dass es allerdings aufgrund des relativ hohen Zeiteinsatzs nicht geeignet sei, um obligatorisch in die Aufnahmeprozedur für neue Insassen des Erwachsenenstrafvollzugs eingeführt zu werden. Um diesem Problem zu begegnen, entwickelte das Projekt RAUS eine kostenfreie Eingangsdiagnostik⁵⁵, mit der auch Laien in sehr kurzer Zeit feststellen können, ob funktionaler Analphabetismus vorliegt oder die schriftsprachlichen Kompetenzen ausreichend sind.

6.2 Der Projektbeirat

Der Projektbeirat hatte die Aufgabe, die Projektbeteiligten während der Gesamtlaufzeit zu beraten, Ergebnisse zu transferieren und den Projektverlauf zu beobachten. Das begleitende Fachgremium gewährleistete einen regelmäßigen, interdisziplinären Austausch zum Thema Straffälligen-Alphabetisierung und setzte sich aus Vertretern von Justiz, Wissenschaft und Bildung zusammen. Innerhalb der Projektlaufzeit wurden vier Sitzungen durchgeführt. Mitglieder des Projektbeirats sind:

- **Ulrike Bublies**, Ministerium für Justiz, Kultur und Europa Schleswig-Holstein
- **Prof. Peter Budweg**, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- **Renate Engels**, DBH – Fachverband für Soziale Arbeit, Strafrecht und Kriminalpolitik, BAG-S – Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe
- **Joachim Reinemann**, Justizministerium Nordrhein-Westfalen
- **Klaus Vogel**, BAG – Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug, Jugendstrafanstalt Berlin

55 Die RAUS-Eingangsdiagnostik ist als PDF-Datei zum kostenfreien Download unter: <http://www.raus-blick.de/materialienpool/diagnostik.html> zu erhalten.

- **Lutwin Weilbacher**, Hessisches Ministerium der Justiz für Integration und Europa
- **Martin Zachel**, Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz



Abb. 11: Anke Spoorendonk, Ministerin für Justiz, Kultur und Europa des Landes Schleswig-Holstein, empfängt den RAUS-Beirat.

6.3 Sensibilisierung

Aufgrund der Erfahrung, dass schriftsprachliche Defizite von den Betroffenen häufig versteckt und auf andere Weise kompensiert werden (vgl. Kap. 2.5) und dass fehlerhafte Schriftsprachlichkeit von Nichtbetroffenen, anders als bei anderen Bildungsdefiziten, schnell mit mangelndem Intellekt assoziiert werden, wurden im Projekt RAUS verschiedene Wege der Ansprache und Aufklärung für die Insassen der Modellstandorte konzipiert und erprobt.

Kulturelle Sensibilisierungsveranstaltungen im Strafvollzug

Zum einen sollten Betroffene durch entsprechende Motivationsveranstaltungen direkt für eine Kursteilnahme am anstaltseigenen Grundbildungsangebot motiviert werden, zum anderen ging es darum, möglichst alle Insassen der jeweiligen Anstalt über das gesamtgesellschaftliche Phänomen des funktionalen Analphabetismus, die dahinterliegenden Ursachen und die Möglichkeiten von Schriftsprache

che zu informieren, und das alles, ohne zu sehr mit dem „pädagogischen Zeigefinger“ zu arbeiten. Diese anspruchsvolle Herausforderung wurde mithilfe von sog. Poetry-Slams⁵⁶ gelöst. Bekannte Slam-Poeten aus der deutschen Szene erklärten sich bereit, ihre Wortkunst auf entsprechenden Veranstaltungen für die Modellstandorte darzubieten. Diese kulturellen Sensibilisierungsveranstaltungen für die Gefangenen wurden flankiert durch eine Talkrunde, in der im Infotainment-Format gemeinsam mit den Slam-Poeten, Projektmitarbeitenden, ehemaligen funktionalen Analphabeten und den anstaltsinternen Kursleitenden über Schriftsprache, Schriftilosigkeit und den damit verbundenen Problemen im Alltag gesprochen wurde. Insbesondere die Einbindung ehemaliger Betroffener auf dem Podium erfüllte hierbei eine Vorbildfunktion für die Betroffenen innerhalb des Publikums, und die Auseinandersetzung mit dem recht „sperrigen“ Thema funktionaler Analphabetismus konnte insbesondere durch die Hip-Hop-Einlagen der Slam-Poeten Aufmerksamkeit und Aufwertung unter den Insassen erfahren.

Vorbereitet wurden die rund zweistündigen Events durch einen Poetry-Workshop, der am jeweiligen Veranstaltungstag vormittags von einem erfahrenen Slam-Poeten angeleitet wurde. Die ausgewählten Teilnehmenden an diesen Workshops bekamen dann während der Veranstaltung die Gelegenheit, ihre erar-



Abb. 12: Dalibor Markovic und Tilmann Döhring performen vor Insassen und Beamten in der JVA Würzburg.

56 Poetry-Slams sind Veranstaltungen, die – in über 100 Städten monatlich stattfinden. Auf der Bühne tragen Personen jeden Alters innerhalb eines Zeitlimits von ca. fünf Minuten ihre selbst geschriebenen Texte vor. (vgl. Anders 2013, S. 1). Ergänzt wird der Text durch den besonderen Einsatz von Körper und Stimme des Vortragenden, das sog. Performen (vgl. ebd., S. 185).

beiteten Texte dem Publikum zu präsentieren. Nachdem sich dieses Format der Sensibilisierung in einem Modellstandort als sehr erfolgreich erwiesen hat, wurde es in einer weiteren Anstalt getestet. Dort wurden vorher nicht festgestellte Probleme dieser Veranstaltungsform im Strafvollzug sichtbar. Nach einem durchweg erfolgreichen Poetry-Slam mit anschließender Talkrunde nutzte ein Insasse die Gelegenheit, um auf der Bühne andere Texte ins Mikrofon zu sprechen, als vorher im Workshop erarbeitet wurden. Er nutzte die Bühne zur Selbstinszenierung jenseits der vereinbarten Slam-Regeln. Auch wenn das Publikum nicht weiter auf diesen Vorfall reagierte, zeigte sich doch die Gefahr eines „offenen Mikrofons“ innerhalb des Strafvollzugs. Der Vorfall wurde innerhalb der Modellstandort-Treffen nachbereitet, und die Akteure kamen zu dem Schluss, dass es sich empfiehlt, große Sorgfalt bei der Auswahl der aktiven Teilnehmenden walten zu lassen oder gänzlich auf aktive Beiträge der Insassen zu verzichten, um derartige Situationen zukünftig zu vermeiden. Letztendlich wurden die Veranstaltungen als wichtiges Experiment für die Sensibilisierung für Grundbildungsdefizite im Strafvollzug betrachtet.

Sensibilisierungsveranstaltungen für die allgemeinen Vollzugsdienste und Fachdienste

Wie die Projekterfahrungen gezeigt haben, ist es von großer Bedeutung für eine gelingende Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Strafvollzug, dass möglichst viele der Mitarbeitenden über das Problem mangelnder Grundbildung und des funktionalen Analphabetismus aufgeklärt sind. Die Sensibilisierungsmaßnahmen des Anstaltspersonals verfolgen im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen geht es darum, den Fokus auf Grundbildungs- und Schriftsprachdefizite zu lenken und einen „geschulten Blick“ für derartige Probleme bei den Gefangenen zu entwickeln. Da die Aufgaben der verschiedenen Dienste im Vollzug durch vielfältige Tätigkeiten und ein hohes Arbeitspensum geprägt sind, erscheint es wichtig, für das oft versteckte oder nicht bewusst wahrgenommene Problem des funktionalen Analphabetismus sensibilisiert zu sein. Gerade im Justizvollzug ist es aufgrund der geschriebenen Anträge, die entweder stark durch orthografische Fehler auffallen oder aber immer wieder eine andere Handschrift aufweisen, da sie von Mitgefangenen verfasst worden sind, relativ einfach, funktionale Analphabeten zu erkennen.

Zum anderen geht es bei den Fortbildungen darum, die Wertschätzung dieser Form der Weiterbildung zu erhöhen. Während der Abiturientenkurs oder ein Fernstudium als Teil der haftinternen Weiterbildungsmöglichkeiten ein hohes Ansehen unter den Gefangenen und unter dem Personal genießt, gilt dies für die Teilnahme an Weiterbildung im Grundbildungsbereich nur bedingt. Eine Auf-

wertung und Anerkennung dieser Weiterbildungsform innerhalb des Vollzugs sind aber immens wichtig für die Dozenten und Teilnehmenden der Maßnahme und somit letztlich auch für eine erfolgreiche Durchführung des Kurses. Durch viele Hintergrundinformationen zum Thema, praktische Einblicke in die Alphabetisierungsarbeit und das direkte Gespräch mit ehemaligen Betroffenen von Analphabetismus lässt sich erfahrungsgemäß die Akzeptanz derartiger Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb des Anstaltspersonals erhöhen. Durch Berichte über eigene Lernbiografien und persönliche Erfolge beim Lesen- und Schreibenlernen wird das vorhandene Wissen der Multiplikatoren über das Thema und die Handlungsnotwendigkeiten im Bereich Alphabetisierung vertieft, erweitert und anschaulich gemacht (vgl. Rothe/Preisung 2011, S. 25).

Das Projekt RAUS hat sensibilisierende Schulungen mit Betroffeneinbindung konzipiert und das Schulungsangebot über verschiedene E-Mail-Verteiler der DBH⁵⁷ und der BAG publik gemacht. Insgesamt konnten während der Projektlaufzeit 275 Mitarbeitende des allgemeinen Vollzugsdienstes, der Fachdienste, der Bewährungshilfe und der freien Straffälligenhilfe in 24 Standpunkten verteilt über das gesamte Bundesgebiet erreicht werden. Neben den Schulungen in den Einrichtungen des Strafvollzugs und der Straffälligenhilfe war das Projekt mit Infoständen und Projektpots auf diversen einschlägigen Fachveranstaltungen⁵⁸ vertreten, um für die Alphabetisierungsarbeit im Strafvollzug zu werben.

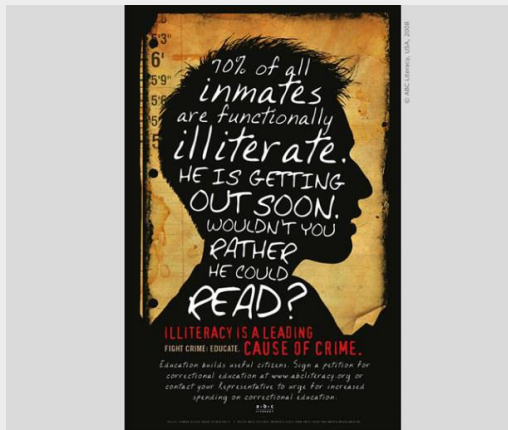


Abb. 13: „Wie lebt es sich in einer Welt ohne Buchstaben?“

57 DBH – Fachverband für Soziale Arbeit, Strafrecht und Kriminalpolitik

Sensibilisierung durch Plakate und Ausstellungen

Neben der aktiven Form der Sensibilisierung für funktionalen Analphabetismus in Form von Poetry-Slams oder Schulungen wurden im Projekt – in Kooperation mit Partnern – Plakate und Ausstellungen für die Justizvollzugsanstalten entwickelt, die innerhalb der Projektlaufzeit von allen Justizvollzugsanstalten und Trägern der Straffälligenhilfe kostenfrei bestellt werden konnten. Die Ausstellung „Wie lebt es sich in einer Welt ohne Buchstaben? Lebenswelten funktionaler Analphabeten“ wurde vom RAUS-Projekt in Zusammenarbeit mit der Designerin Katrin Wassen für den Strafvollzug und die Straffälligenhilfe entwickelt. Auf großen Tafeln werden Alltagssituationen dargestellt, die für funktionale Analphabe-



► 70% aller Gefangenen sind funktionale Analphabeten. Er wird bald entlassen. Wäre es Ihnen nicht lieber, dass er lesen und schreiben könnte? Analphabetismus ist eine Hauptursache für Kriminalität. Durch Bildung kann man Kriminalität bekämpfen.

Innerhalb des Strafvollzugs erhalten die Gefangenen in manchen Gefängnissen die Möglichkeit, in geschütztem Rahmen ihre bruchstückhaften Schreib- und Lesekompetenzen zu erweitern. So lernen sie trotz häufig negativer Schulerfahrungen doch noch Lesen, Schreiben und Rechnen, damit sie ihre Alltagssituationen selbstständiger bewältigen können.

Seit August 2012 führt der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung das Projekt RAUS durch. RAUS steht für **Resozialisierung durch Alphabetisierung und Übergangsmanagement für Straffällige**. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt verfolgt die Zielsetzung, die Alphabetisierungs-Förderung Straftatgefangener in Deutschland zu optimieren.

While in detention, some prisoners are offered the opportunity to extend their fragmentary writing and reading skills in a protected space. Despite their negative experience at school they are thus after all able to learn to write, read and calculate which enables them to cope more independently with everyday life.

In August 2012, the German Federal Association of Literacy started running a project called RAUS. RAUS stands for **Resocialising through Alphabetisation and interim management for offenders**. The project, which is supported by the German Federal Ministry of Education and Research (Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF), aims to optimise the promotion of literacy for prisoners in Germany.

Abb. 14: „Illiteracy is a leading cause of crime“

- 58 Beispielsweise auf dem Deutschen Präventionstag, der jährlichen Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug, der Bundesfachkonferenz Grundbildung, dem Fachkongress der Bundesarbeitsgemeinschaft Straffälligenhilfe u. a.

ten eine enorme Belastung darstellen können. Die Bildmotive wurden mit mehreren Betroffenen abgestimmt, um möglichst authentisch über die tatsächliche Lebenswelt der betroffenen Menschen zu informieren.²⁴ Einrichtungen haben diese Ausstellung mehrere Wochen lang gezeigt, um in erster Linie das Umfeld auf die Problematik aufmerksam zu machen.

Eine weitere Ausstellung mit dem Titel „Lesen verbindet – Alphabetisierung als Menschenrecht“ wurde gemeinsam entwickelt vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V., dem UNESCO Institute for Lifelong Learning (uil), dem Förderverein Gefangenenbüchereien e.V. sowie der Gefangenenbücherei Münster als „Bibliothek des Jahres 2007“. Die Tafeln zu Themen wie politische und gesellschaftliche Teilhabe, Gesundheit, Rechnen, Folgekosten von Analphabetismus, Überlebensstrategien, Lese- und Schreibkurse, Strafvollzug, Hilfseinrichtungen, Betroffenheit von Frauen und der Arbeitswelt sind je zweisprachig in Deutsch und Englisch gestaltet und vertiefen die gesamtgesellschaftlichen Folgen von Grundbildungsdefiziten.

Neben den beiden Ausstellungen wurden mehrere Poster und Postkarten speziell für den Strafvollzug entwickelt, um direkt auf den jeweils haftinternen Alphabetisierungskurs hinweisen zu können. Hier werden bewusst die klassischen Klischees von orthografisch fehlerhaften Anträgen im Strafvollzug oder Tätowierungen bedient, um eine hohe Aufmerksamkeit beim Betrachter zu erzeugen.



Abb. 15: „Buchstabenwand“



Abb. 16: „Ebbe und Flut“

6.3 Materialienpool

Eine seit Beginn der Alphabetisierungsarbeit bestehende Problematik ist die Bereitstellung von zielgruppeneeigneten Materialien. Hatte man in den Anfangsjahren der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland vielfach Grundschulmaterialien zur Lese- und Schreibvermittlung genutzt, ist man in den 1980er-Jahren dazu übergegangen, neue Materialien zu erstellen, die neben einer erwachsenengerechteren Ansprache eine starke Ausrichtung auf berufliche und private Alltagssituationen haben. Aufgrund der stark teilnehmerorientierten Ausrichtung von Grundbildungskursen und der Heterogenität der Kursteilnehmenden finden Lehrwerke, die an einem Lehrplan ausgerichtet sind, grundsätzlich keine Verwendung. Vielfach haben die Kursleitenden eine eigene Arbeitsblattsammlung, die sie für den Unterricht nutzen. Der Charakter einer Arbeitsblattsammlung wird den besonderen Ansprüchen für Alphabetisierungskurse gerechter.

Aufgrund dieser Erfahrungen wurde im Projekt RAUS ein kommentierter Materialienpool in Form einer Loseblattsammlung erarbeitet, der kostenfrei auf der Projekthomepage⁵⁹ zugänglich gemacht wurde. Eingeteilt in verschiedene Themenbereiche, die die Navigation innerhalb des Pools erleichtern sollen, lassen sich auf diese Weise schnell Arbeitsblätter samt Lösungsblätter für den entsprechenden Teilnehmenden in der entsprechenden Unterrichtsstunde finden. Eingeteilt ist der Pool in Arbeitsblätter, die typische Fehlertypen (z. B. die Bereiche Doppelkonsonanten, Groß- und Kleinschreibung, Auslautverhärtung etc.), und Arbeitsblätter, die berufsspezifische Inhalte (z. B. Bewerbungen oder Anträge schreiben etc.) auf Grundbildungsniveau behandeln. Die Arbeitsblätter sind in vier verschiedene Niveaustufen unterteilt, um der hohen Binnendifferenzierung im Kursalltag gerecht werden zu können. Für die Einteilung in die verschiedenen Niveaustufen wurde sich am Kleinen Fehlerregister nach Nickel orientiert (vgl. Nickel 1998). Zudem gibt es eine Sonderniveaustufe für Migranten, die oftmals schon einschlägige Erfahrungen mit Schriftsprache gesammelt haben, aber in der deutschen Schriftsprache und beispielsweise beim Finden des richtigen Artikels Probleme haben.

59 www.raus-blick.de/materialienpool/uebersicht.html

7 Conclusio

Grundsätzlich ist die Ausgestaltung des Grundbildungsangebots im deutschen Strafvollzug stark von den Gegebenheiten der Strafanstalt (Haftform, Anzahl der Vollzugslehrenden, Anzahl der Haftplätze) des zur Verfügung stehenden Bildungsbudgets und den gesetzlichen Rahmenbedingungen des Bundeslandes abhängig. Entsprechend differenziert ist Grundbildung im deutschen Strafvollzug zu betrachten. So gibt es etwa den Jugendvollzug, den Erwachsenenvollzug, den Frauenvollzug, den Erstvollzug und den Regelvollzug, die Untersuchungshaft, den offenen Vollzug, Anstalten zur Vollstreckung von Kurzstrafen und Langzeitstrafen und die Sicherungsverwahrung. Darüber hinaus gehört die Durchführung des Strafvollzugs seit der Föderalismusreform 2006 verfassungsmäßig zu den Aufgaben der Bundesländer, sodass in 16 Bundesländern unterschiedliche gesetzliche Voraussetzungen und Zuständigkeiten bestehen. Um den quantitativ größten Anteil der Haftanstalten besonders zu berücksichtigen, wurde insbesondere der geschlossene Vollzug in Betracht gezogen, speziell der Jugendstrafvollzug und der Erwachsenenstrafvollzug. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung zeigen hierbei auf, dass vor allem im Hinblick auf den Erwachsenenstrafvollzug noch deutlicher Handlungsbedarf für den Ausbau einer flächendeckenden Versorgung von Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen besteht. Hier hatte bundesweit nur etwa jede zweite Anstalt des geschlossenen Vollzugs einen Grundbildungskurs vorgehalten. Im Jugendstrafvollzug ist im Bundesdurchschnitt quantitativ ein zufriedenstellendes Angebot zu finden – circa zwei Drittel der Anstalten halten Grundbildungskurse vor.

Nicht nur vom quantitativen Ausmaß, auch von dem Grad der Institutionalisierung, so zeigten die Ergebnisse der qualitativen Befragung, erscheinen die Jugendstrafanstalten, aber auch einige Haftanstalten für Langzeithaft und Sicherungsverwahrung beispielhaft zur Erreichung der funktionalen Analphabeten im Strafvollzug. Gerade im Jugendstrafvollzug, der einen Schwerpunkt in der Erziehung und Bildung setzt, ist das Bildungsangebot generell breiter aufgestellt und

das Grundbildungsangebot stärker institutionalisiert. Es gibt eine starke Tendenz zu bezahlten Vollzeitangeboten, die naturgemäß eine extrinsische Motivation in sich tragen. Zu Beginn wird eine Behandlungsuntersuchung durchgeführt, die vielfach Lese- und Schreibkompetenzen umfasst. Werden Defizite in der Schriftsprachkompetenz bzw. Grundbildungsbedarfe festgestellt, kann die Teilnahme an dem Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungskurs neben weiteren Maßnahmen in den Vollzugs-/Erziehungsplan aufgenommen werden. Aufgrund dieser Voraussetzungen gibt es vielfach mehrere parallel verlaufende Grundbildungskurse und Wartelisten für die Kursteilnahme. In Relation zu den Kursen „draußen“ wird ein deutlich höherer Anteil der betroffenen Personen erreicht.

Mehr Förderangebote als bezahlte Behandlungsmaßnahmen sowie eine verstärkte Einbettung von Diagnostikinstrumenten für Grundqualifikationen wären auch für den Erwachsenenstrafvollzug wünschenswert, um potenzielle Betroffene frühzeitig zu erkennen und für eine Kursteilnahme gewinnen zu können. Doch gerade hier sind die Angebote von dem Engagement einzelner Bediensteter oder ehrenamtlicher Betreuer abhängig, oder es wird gänzlich auf ein entsprechendes Angebot verzichtet. Im Gegensatz zum Jugendstrafvollzug sind der Etat für Bildungsmaßnahmen sowie der Personalschlüssel im Bereich des pädagogischen Dienstes geringer. Vor diesem Hintergrund ist die Implementierung von einem bedarfsgerechten Grundbildungsangebot schwieriger umzusetzen.

Durch die qualitativen Interviews mit Strafgefangenen konnte aufgezeigt werden, dass die Teilnehmenden vor ihrer Haftstrafe keine Ambitionen hatten, etwas an ihrer prekären Schriftsprachlichkeit zu ändern. Erst durch die Inhaftierung ließen sich die Befragten für die Grundbildungsmaßnahmen gewinnen. Aufgrund von negativen Lernerfahrungen, Scham und/oder Diskriminierungserfahrungen melden betroffene Inhaftierte in der Regel nicht von selbst Bedarf an einem Grundbildungskurs an. Eine aktive Ansprache der Zielgruppe ist vor diesem Hintergrund entscheidend.

Angesicht der 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten (14,5 % der erwerbsfähigen Bevölkerung) in Deutschland sollte der Zielgruppe im Strafvollzug eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dementsprechend wird auch in den europäischen Strafvollzugsgesetzen gefordert, dass der Zugang zu möglichst umfangreichen Aus- und Weiterbildungsprogrammen gewährt werden soll, wobei unter anderem „Gefangene mit Defiziten im Bereich Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Gefangene mit unzureichender Grund- oder Berufsausbildung vorrangig zu berücksichtigen“ sind (Bundesministerium für Justiz u. a. 2007, S. 13). Alphabetisierung und Grundbildung kann, so formulierte es die Leiterin der Sozialen Dienste der Justiz Berlin, Gabriele Grote-Kux, auf der RAUS-Fachkonfe-

renz, einen Aktivposten bzw. einen wichtigen Baustein im Mosaik der Resozialisierungsarbeit darstellen. Diese elementaren Grundkompetenzen sind letztlich Voraussetzung für einen Bildungs- bzw. Berufsabschluss, die wiederum die Zugangsschwierigkeiten zum Arbeitsmarkt verringern. Zudem reduziert Grundbildung Abhängigkeiten und erleichtert die Haftzeit. Diese Weiterbildungsmaßnahmen sollten hierbei keinen geringeren Stellenwert als Arbeit haben, sondern als Behandlungsmaßnahme dieser gleichgestellt sein.

In den meisten neuen Strafvollzugsgesetzen der Länder (oder zumindest in den Gesetzesbegründungen) wird Alphabetisierung erstmals namentlich als Maßnahme der Wiedereingliederung genannt. Wenngleich durch die Gesetzestexte keine unmittelbaren Schlüsse auf die praktische Umsetzung zu führen sind, insbesondere wenn es sich um Soll-Bestimmungen handelt, ist die Schaffung eines gesetzlichen Rahmens für entsprechende Bildungsmaßnahmen ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung, der jetzt in der Praxis weiter mit Leben gefüllt werden muss.

Alphabetisierung und Grundbildung als gesamtgesellschaftliche Querschnittsaufgabe kann nicht, so betonte es auch Rita Süßmuth auf der Fachkonferenz Grundbildung 2015, von einem Ressort alleine getragen werden. Sowohl das Bildungs- wie auch das Justizressort auf Bundes- und auf Landesebene sind gefragt, sich dieser enormen Herausforderung zu stellen. Vielversprechende Ansätze solcher ressortübergreifenden Kooperationen gibt es bereits, weitere sollten folgen.

Des Weiteren trägt auch Europa seinen Anteil zur Grundbildung im Strafvollzug bei. Im Rahmen der Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung wurde vereinbart, dass sich die Länder dafür einsetzen, dass in der ESF-Förderperiode 2014–2020 für das Thema Grundbildung eigene Förderbereiche fortgeführt oder neu eingerichtet werden. Dies wurde bereits in einigen Bundesländern umgesetzt. Es gilt nun, diese Mittel abzurufen und bestmöglich in die Grundbildungsarbeit vor Ort zu investieren. Im Zuge der von Bund und Ländern ausgerufenen „Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung“ (2015–2025) sind auch weitere Aktivitäten in diesem Arbeitsfeld zu erwarten.

Einen weiteren Stolperstein der Grundbildungsbemühungen stellt neben der Finanzierung entsprechender Angebote auch das Anschlusslernen der Teilnehmenden dar. Wie lässt sich der Übergang in die Freiheit verbessern? Wie lässt es sich erreichen, dass Teilnehmende, die in Haft einen Lernprozess aufgenommen haben, diesen Prozess auch nach der Haftentlassung fortsetzen? Bei Haftstrafen von wenigen Monaten lässt sich ein Lernprozess anstoßen, allerdings meist nicht abschließen. Hier ist ein gelingendes Übergangmanagement gefragt, die Teil-

nehmende effizienter als bisher in externe Kurse, beispielsweise in den Volkshochschulen, vermitteln kann. Auch haftentlassene Analphabeten, die unter Bewährungsaufsicht stehen, könnten noch gezielter im Hinblick auf ihre schriftsprachlichen Hürden unterstützt werden. Anke Grotlüschen, Herausgeberin der *leo*. – Level-One Studie, veröffentlichte auf der Fachkonferenz Grundbildung 2015 neue Erkenntnisse weiterführender Studien. Eine dieser Erkenntnisse war, dass die meisten Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen nur teilnehmen, wenn sie einer „sanften“ Verpflichtung unterliegen. Auch Bewährungsaufgaben, die eine Kursteilnahme fordern, könnten demnach einen Ansatz darstellen. Hier gilt es, das Bewusstsein von Bewährungshelferinnen und Bewährungshelfern oder auch der Richterinnen und Richter für funktionalen Analphabetismus und dessen Folgen zu schärfen, um entsprechende Auflagen überhaupt in Betracht zu ziehen.

„Prävention rechnet sich“ – so lautete der Leitsatz des 20. Deutschen Präventionstags in Frankfurt am Main. Alphabetisierung und Grundbildung als ein wichtiger Baustein zur Wiedereingliederung in die Gesellschaft stellen hier sicherlich keine Ausnahme dar, sondern müssen als wichtige Faktoren für eine Rückfallprävention gesehen werden. Dementsprechend gilt es, die Angebote diesbezüglich weiter auszubauen und die bestehenden Angebote auf eine sichere finanzielle Basis zu stellen.

Literatur

- Abraham, E./Linde, A. (5. Aufl., 2011):** Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 889–903.
- Alke, M./Stanik, T. (2009):** Verständnisse von Grundbildung. Der Grundbildungsbegriff aus Sicht betrieblicher Akteure. In: Klein, Rosemarie (Hg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen, S. 11–25.
- Anders, P. (2. Aufl., 2013):** Poetry Slam – Unterricht, Workshops, Texte und Medien. Baltmannsweiler.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) (2. Aufl., 2010):** Wörterbuch der Erwachsenenbildung.
- Bayerisches Staatsministerium der Justiz (2005):** Justiz in Bayern. München.
- Bernhardt, W. (2008):** Überlegungen zur konzeptionellen Einbettung von Maßnahmen zur Verbesserung der Bildung und Qualifizierung im Strafvollzug: Zugang – lernen und arbeiten – Übergang – Netzwerke. In: Bammann, K./Bührs, R./Hansen, B./Matt, E. (Hg.): Bildung & Qualifizierung im Gefängnis. Lösungsbeispiele aus der Praxis. Oldenburg, S. 47–56.
- Bilger, F./Jäckle, R./Rosenblatt, B. von/Strauß, A. (2012):** Studiendesign, Durchführung und Methodik der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 77–105.
- Braukmann, U. (1994):** Alphabetisierungsarbeit im Strafvollzug. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung. Stuttgart, S. 51–56.
- Buddeberg, K./Riekmann, W. (2012):** Literalität und Erstsprache. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 211–255.
- Bundesministerium der Justiz (2010):** Legalbewährung nach strafrechtlichen Sanktionen – Eine bundesweite Rückfalluntersuchung 2004 bis 2007. Berlin.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012):** Vereinbarung über eine nationale Strategie zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf (04.09.2015).
- Bundesministerium für Justiz, Berlin/Bundesministerium für Justiz, Wien/Eidge-
nössisches Justiz- und Polizeidepartement, Bern (Hg.) (2007):** Freiheitsentzug: Die Empfehlungen des Europarates – Europäische Strafvollzugsgrundsätze 2006. Mönchengladbach.
- Calliess, R.-P./Müller-Dietz, H. (11. Aufl., 2008):** Strafvollzugsgesetz. München.
- Council of Europe (1990):** Education in prison. Recommendation No. R (89) 12 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum. Strasbourg 1990. URL: http://www.epea.org/uploads/media/Education_In_Prison_02.pdf (04.09.2015).
- Diemer, H./Schatz, H./Sonnen, B.-R. (6. Aufl., 2011):** Jugendgerichtsgesetz: mit Jugendstrafvollzugsgesetzen (Kommentar). Heidelberg u. a.
- Döbert, M./Hubertus, P. (2000):** Ihr Kreuz ist die Schrift – Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster.
- Düinkel, F./Kühl, J. (2009):** Neuregelung des Strafvollzugs in Hamburg – Anmerkungen zum Hamburger Strafvollzugs- und Jugendstrafvollzugsgesetz vom 8.7.2009. In: Neue Kriminalpolitik, 21, S. 82–86.
- Eberle, H. J./Kloss, T./Nollau, J. (1992):** Weiterbildung und Justizvollzug. Situationsanalyse und Modellbeschreibung. Frankfurt am Main u. a.
- Entorf, H./Meyer, S./Möbert, J. (2008):** Evaluation des Justizvollzugs – Ergebnisse einer bundesweiten Feldstudie. Heidelberg.
- Euringer, C. (2015):** Was ist Grundbildung? In: Grotlüschen, A./Zimmer, D. (Hg.): Alphabetisierung und Grundbildung – Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster, S. 27–39.
- Giese, H. W. (2. Aufl., 2006):** Literalität und Analphabetismus in modernen Industriestaaten. In: Ammon, U./Dittmer, N./Mattheier, K. J./Trudgill, P. (Hg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Band 3.3, Berlin, New York, S. 883–893.
- Gördeler, J./Walkenhorst, P. (Hg.) (2008):** Jugendstrafvollzug in Deutschland: Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Mönchengladbach.
- Groeben, A. v. d. (2001):** Literalität: Modewort, alter Hut oder neue Aufgabe? In: Pädagogik 6/2001, S. 6–9.
- Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. D. (Hg.):** Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster, S. 86–107.

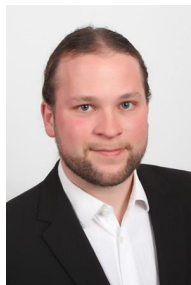
- Grotlüschen, A./Riekmann, W./Buddeberg, K. (2012):** Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo.-Level-One Studie. Münster, S. 13–54.
- Heckhausen, J./Heckhausen, H. (4. Aufl., 2010):** Motivation und Handeln. Göttingen.
- Heinemann, A. M. B. (2010):** Alpha-Levels, lea.-Universum, Item-Entwicklung und Feldzugang – zu den Grundlagen des förderdiagnostischen Instruments. In: Grotlüschen, A./Kretschmann, R./Quante-Brandt, E./Wolf, K. D. (Hg.): Literalitätentwicklung von Arbeitskräften. Münster, S. 86–107.
- Holzkamp, K. (1993):** Lernen. Frankfurt am Main.
- Justizministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (2008):** Justizvollzug in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Klaus, A./Lohr, A. T./Vogel, C. (2011):** Zusammenhänge zwischen Lernbiografie und Lernmotivation funktionaler Analphabeten und Alphabetinnen. In: Projektträger im DLR e. V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld, S. 144–159.
- Klein, H. E./Schöpfer-Grabe, S. (2012):** Was ist Grundbildung? Köln.
- Klein, R./Stanik, T. (2009):** Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, R. (Hg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen, S. 26–33.
- Kleint, S. (2009):** Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld.
- Kühl, J. (2012):** Die gesetzliche Reform des Jugendstrafvollzugs in Deutschland im Licht der European Rules for Juvenile Offenders Subject to Sanctions or Measures (ERJOSSM). Mönchengladbach.
- Langenfelder, B. (2007):** H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug. In: Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1, Wien. Verfügbar unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/mebo7-1_12_langenfelder.pdf (13.08.2015).
- Laubenthal, K. (6. Aufl., 2013):** § 44 Ausbildungsbeihilfe (Kommentierung). In: Schwind, H.-D./Böhm, A./Jehle, J.-M./Laubenthal, K. (Hg.): Strafvollzugsgesetz. Bund und Länder. Berlin, Boston, S. 504–508.
- Laubenthal, K. (7. Aufl., 2015):** Strafvollzug. Berlin, Heidelberg.
- Linde, A. (2007):** Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster, S. 90–99.

- Linde, A. (2001):** Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland: Kein Thema für die Erwachsenenbildung? Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung. Hamburg.
- Linde, A. (2008):** Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreiben im Erwachsenenalter. Münster.
- Ludwig, J. (2004):** Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 40–54.
- Mania, E./Tröster, M. (2014):** Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 64, H. 2, S. 136–145.
- Mayer, S. (2004):** BAG-S Sonderauswertung. Lebenslagen straffällig gewordener Menschen. In: BAG-S Informationsdienst Straffälligenhilfe. Heft 2/2007, S. 5–7.
- Meuser, M./Nagel, U. (2. Aufl., 2005):** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, S. 71–93.
- Nickel, S. (2007):** Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotluschen, A./Linde, A. (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Münster, S. 31–41.
- Nickel, S. (1998):** Das Kleine Fehlerregister. In: Alfa-Forum 37 (1998). Münster, S. 15.
- Nuissl, E. (1999):** Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München, S. 550–567.
- Ostendorf, H. (2008):** Das Ziel des Jugendstrafvollzugs nach zukünftigem Recht. In: Gördeler, J./Walkenhorst, P. (Hg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland: Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Mönchengladbach, S. 100–113.
- Ostendorf, H. (2. Aufl., 2012):** Grundlagen. In: Ostendorf, H. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzugsrecht. Baden-Baden, S. 519–550.
- Ostendorf, H. (Hg.) (2. Aufl., 2012):** Handbuch Jugendstrafvollzugsrecht. Baden-Baden.
- Rothe, K./Preisung, B. (2011):** Arbeitsplatzorientierte Grundbildung – Funktionale Analphabeten qualifizieren. Leitfaden für die Bildungspraxis. Bielefeld.
- Sauter, E. (2. Aufl., 2010):** Berufliche Weiterbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. S. 35–36.
- Schwind, H.-D./Böhm, A./Jehle, J.-M./Laubenthal, K. (Hg.) (6. Aufl., 2013):** Strafvollzugsgesetz. Bund und Länder. Berlin, Boston.
- Schwind, H.-D./Goldberg, B. (6. Aufl., 2013):** § 67 Allgemeines (Kommentierung). In: Schwind, H.-D./Böhm, A./Jehle, J.-M./Laubenthal, K. (Hg.): Strafvollzugsgesetz. Bund und Länder. Berlin, Boston, S. 613–639.

- Seithel, N. (2. Aufl., 2010):** Zweiter Bildungsweg. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisssl, E. (Hg.): Wörterbuch der Erwachsenenbildung. S. 323–324.
- Siebert, H. (6. Aufl., 2009):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung – Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg.
- Siegfried, M. (2012):** Literalitätskompetenz und ihre Vollgewähr als dringende Verfassungsmaxime. 7 S. – URN: urn:nbn:de:ouu-opus-66278.
- Sonnen, B.-R. (2008):** Gesetzliche Regelungen zum Jugendstrafvollzug auf dem Prüfstand. In: Gördeler, J./Walkenhorst, P. (Hg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland: Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Mönchengladbach, S. 77–99.
- Statistisches Bundesamt (2015):** Rechtspflege – Bestand der Gefangenen und Verwahrten in den deutschen Justizvollzugsanstalten nach ihrer Unterbringung auf Haftplätzen des geschlossenen und offenen Vollzugs jeweils zu den Stichtagen 31. März, 31. August und 30. November eines Jahres. Wiesbaden.
- Tröster, M. (2000):** Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierung. In: Tröster, M.: Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12–27.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1978):** Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics: [www.unesco.de/154/html\(25.04.2013\)](http://www.unesco.de/154/html(25.04.2013)).
- Vogel, K.-D. (1997):** Das Recht auf Grundbildung im Strafvollzug. In: Stark, W./Fitzner, T./Schubert, C. (Hg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 173–183.
- Vogel, K.-D. (1992):** Zum Stand der Alphabetisierung im Justizvollzug der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe 2/1992, S. 112–116.
- Wagner, H./Schneider, J. (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, J./Gintzel, U./Wagner, H. (Hg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit – Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen. Münster, S. 47–62.
- Walter, J. (2015):** Migranten im Jugendstrafvollzug. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim, Basel, S. 372–391.
- Wirth, W. (2015):** Übergangsmanagement im und nach (Jugend-)Strafvollzug. In: Schweder, M. (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim, Basel, S. 599–617.
- Wirth, W. (2007):** Zukunft der Bildung im Strafvollzug des Landes Nordrhein-Westfalen. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Schulische Begriffsbildung im Strafvollzug. Neue Konzepte im Verbund von Justizvollzugsanstalten und Berufskollegs. Paderborn, S. 14–29.

- Zimper, D./Grotlüschen, A. (2015):** Grundbildung und Grundlagen. In: Grotlüschen, A./Zimper, D. (Hg.): Alphabetisierung und Grundbildung – Literalitäts- und Grundlagenforschung. Münster, S. 7–12.
- Zolondek, J. (2008):** Aktuelle Daten zum Frauenstrafvollzug in Deutschland. In: Forum Strafvollzug. H. 1/2008, S. 36–41.

Autoren



Tim Tjettmers



Tim Henning

Dipl.-Päd. **Tim Tjettmers** und Dipl.-Päd. **Tim Henning** sind wissenschaftliche Mitarbeiter des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung. Sie haben langjährige Erfahrung in der deutschen und europäischen Grundbildungsarbeit und waren in verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten zur Literalitätsförderung tätig. Zwischen 2012 und 2015 verantworteten sie das BMBF-Projekt RAUS „Resozialisierung durch Alphabetisierung und Übergangmanagement für Straffällige“. Seit 2008 unterrichten sie im Lese-Workshop der JVA Münster Strafgefangene mit Lese- und Schreibschwierigkeiten.

Alphabetisierung mit Bezug zum Berufsalltag

Das Trainingsprogramm AlphaPlus im Einsatz



- Grundbildung mit Berufsbezug
- Auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache einsetzbar

Der Leitfaden informiert über die Arbeit mit AlphaPlus: Er führt in das Thema funktionaler Analphabetismus ein, beschreibt detailliert die Programmbausteine und berichtet über erste Praxiserfahrungen.

Melanie Boltzmann, Annegret Aulbert-Siepmeyer, Jascha Rüsseler, Ralf Warnke, Klaus Menkhaus, Olaf Overlander

AlphaPlus

Ein Alphabetisierungsprogramm zur Förderung der Schriftsprachkompetenz Erwachsener

2015, 118 S., 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5608-1
Als E-Book bei wbv.de

Grundbildung in Unternehmen

Betriebsspezifische Curricula
und Implementierungsstrategien



- Neues Konzept zur Grundbildung in Unternehmen
- Entwicklung von Curricula und Implementierungsstrategien

Das Projekt DoQ hat das Ziel, pädagogisch-didaktische Konzepte für arbeitsprozessorientierte Grundbildung zu entwickeln, die Beschäftigten und Unternehmen gerecht werden. Der Band beschreibt die Konzeptionsphase des Projekts.

Martina Kunzendorf, Jörg Meier (Hg.)

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung

Grundlagen, Umsetzung und Ergebnisse

2015, 168 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5539-8

Als E-Book bei wbv.de

Mit dieser aktuellen Bestandsaufnahme der Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse im deutschen Strafvollzug schließen die Autoren eine Lücke in der Datenerhebung und -analyse. Bedarfe und Bedingungen wurden in qualitativen Interviews mit Experten, Lehrenden und Häftlingen festgestellt und in den rechtlichen Rahmen eingeordnet. Die Autoren betrachten qualitative und quantitative Indikatoren zur Alphabetisierungsarbeit mit Straffälligen und liefern damit eine Basis für weitere Forschungsarbeiten zum Thema. Ein Überblick über die Anzahl der Angebote vervollständigt das Bild.

Die Studie ist ein Teilergebnis des BMBF-Projekts RAUS (Resozialisierung durch Alphabetisierung und Übergangsmanagement von Straffälligen). Ein wesentliches Projektziel ist die Etablierung der Grundbildung im Strafvollzug, damit sich für Ex-Häftlinge die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern und ein bürgerliches Leben möglich wird.



ISBN 978-3-7639-5601-2

W. Bertelsmann Verlag

wbv.de