

Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich Sozialwissenschaften, Medien und Sport
Institut für Erziehungswissenschaft

Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft
Erwachsenenbildung

Karin Reiss

Grundbildung im Jugendstrafvollzug

Erstgutachterin: Juniorprof. Dr. Regina Egetenmeyer

Abgabetermin: 26.05.2011

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Jugendstrafvollzug in Deutschland	6
2.1	Aktuelle Ausgangslage	6
2.2	Adoleszenz	10
2.2.1	Körperliche und psychische Veränderungen	11
2.2.2	Soziale und kulturelle Veränderungen	13
2.3	Delinquenz	15
2.4	Jugendstrafvollzug als Lernort	18
3	Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung	23
3.1	Funktionaler Analphabetismus und Illiteralität	23
3.2	Alphabetisierung	29
3.3	Grundbildung	33
4	Weiterbildungseinstellung und -motive	36
5	Methodisches Vorgehen	40
5.1	Untersuchungsfrage	40
5.2	Feldzugang	41
5.3	Untersuchungsfeld	42
5.4	Interviewsample	44
5.5	Wahl der Methoden	47
5.5.1	Erhebungsmethode: Leitfadeninterview	47
5.5.2	Aufbereitung der Daten	51
5.5.3	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	52
5.6	Interviewbedingungen	53
6	Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter	57
6.1	Bisherige Bildungserfahrungen	57
6.1.1	Schulerfahrungen	57
6.1.2	Erfahrungen mit Bildungsmaßnahmen in der JSA	62
6.2	Erfahrungen mit Literalität und funktionalem Analphabetismus	65

Inhaltsverzeichnis

6.2.1	Literalität im Alltag	66
6.2.2	Literalität im Berufsleben	70
6.2.3	Auswirkungen des funktionalem Analphabetismus	72
6.3	Einstellung gegenüber dem eigenen Analphabetismus	77
6.3.1	Bewusstsein des eigenen funktionalen Analphabetismus	78
6.3.2	Umgang mit dem funktionalem Analphabetismus	80
6.3.3	Bedarf an der Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme	86
6.4	Motive für die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme	87
6.5	Erwartungen und Hoffnungen an eine Alphabetisierungsmaßnahme	93
6.6	Ziele und Absichten	99
6.6.1	Ziele und Absichten für die verbleibende Haftzeit	100
6.6.2	Ziele und Absichten für die Zeit nach der Haft	102
7	Zusammenfassung und Fazit	106
	Literaturverzeichnis	111

1 Einleitung

Der deutsche Strafvollzug als Institution dient nicht nur dem Schutz der Bevölkerung und der Strafe, sondern er besitzt zudem einen klaren Auftrag zur Reintegration der Strafgefangenen. Dies gilt insbesondere für den Jugendstrafvollzug. Ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 31. Mai 2006 bestätigte die besonderen Bedürfnisse von Jugendlichen im Strafvollzug und setzte fest, dass das wichtigste Ziel des Jugendstrafvollzugs die soziale Integration und die Befähigung der Jugendlichen ist, zukünftig ein straffreies Leben zu führen.

Während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft beim Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz habe ich an dem Projekt „Vollzugspädagogische Bildungskonzeption im Jugendstrafvollzug“ mitgewirkt, in dessen Rahmen das Bildungskonzept für den rheinland-pfälzischen Strafvollzug im Auftrag des Landesjustizministeriums erarbeitet wurde. Hierbei wurde ich mit den Aspekten von Bildung, Beratung und pädagogischer Arbeit im Jugendstrafvollzug konfrontiert und begann mich zu fragen, wie das Recht auf Bildung und Weiterbildung in einer solchen Institution erfüllt wird.

Besonderes Interesse entwickelte ich für das Thema Grundbildung, da diese die Basis für lebenslanges Lernen und kontinuierliche Weiterbildung darstellt. Pädagogische Arbeit im Jugendstrafvollzug stellt ebenso wie Grundbildung und Alphabetisierung ein Randthema der Erwachsenenbildung dar, welches wenig wissenschaftliche Beachtung findet, obwohl beide Gebiete als Teil des deutschen Bildungssystems zu betrachten sind. Besonders das erwachsenenpädagogische Arbeitsfeld „Jugendstrafvollzug“ wurde bisher von pädagogischer Seite aus kaum wissenschaftlich begleitet. Ein Großteil der Literatur zu diesem Thema findet sich in juristischen oder kriminologischen Fachzeitschriften und wurde von pädagogischen Lehrkräften verfasst, die praktisch in Jugendstrafvollzugsanstalten tätig sind. Dies macht ein hohes Maß an interdisziplinärer Arbeit erforderlich.

Die pädagogische Arbeit mit funktionalen Analphabeten, die im Jugendstrafvollzug inhaftiert sind, ist aus meiner Sicht deshalb besonders interessant, da die betreffenden Jugendlichen in zweifacher Hinsicht als bildungsbenachteiligt angesehen werden können. Zum Einen sind Bildungsmaßnahmen in Haft aufgrund der Rahmenbedingungen nur begrenzt verfügbar und durchführbar. Zum Anderen benötigen gerade funktionale Analphabeten individuelle und intensive Förderung.

1 Einleitung

Ausgehend vom Thema dieser Arbeit, „Grundbildung im Jugendstrafvollzug“, habe ich mich gefragt, welche Einstellung jugendliche Inhaftierte gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen haben. Aufgrund der in der Fachliteratur häufig angeführten Bildungsferne und der mißerfolgsgeprägten Schullaufbahnen jugendlicher Inhaftierter gehe ich davon aus, dass die Einstellung gegenüber Alphabetisierung eher negativ ausfällt.

Um diese Fragestellung im Laufe meiner Arbeit untersuchen zu können, werde ich zunächst in einem Literaturteil die für diese Arbeit wesentlichen Grundbegriffe einführen. Im ersten Themenkomplex dieses Literaturteils werde ich die Rahmenbedingungen des deutschen Jugendstrafvollzugs darstellen, um einen tieferen fachlichen Einblick in mein Untersuchungsfeld zu gewähren. Im Anschluss daran werden im Rahmen des zweiten Themenkomplexes die Begriffe Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung diskutiert. Danach beschäftige ich mich im dritten und letzten Themenkomplex des Literaturteils mit den Begriffen Einstellung und Motivation aus psychologischer Sicht.

Das Kernstück meiner Arbeit bildet die Beschreibung meiner empirischen Untersuchung im Jugendstrafvollzug. Hier stelle ich Schritt für Schritt die von mir gewählte Vorgehensweise und die Untersuchungsmethoden dar, gefolgt von der Präsentation und Auswertung der Untersuchungsergebnisse.

Da sich meine Untersuchung auf eine ausschließlich männliche Zielgruppe bezieht, verwende ich im weiteren Text vorwiegend ein generisches Maskulinum, wenn allgemeine Begriffe zur Bezeichnung von Personen gleich welchen Geschlechts verwendet werden.

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

Im nun folgenden Kapitel stelle ich die Rahmenbedingungen des deutschen Jugendstrafvollzugs kurz vor und beschreibe diese. Neben der aktuellen Situation und der gesetzlichen Grundlage werde ich auch die Begriffe Adoleszenz und Delinquenz erläutern, die für die Gestaltung und Arbeit im Jugendstrafvollzug eine wichtige Rolle spielen. Im letzten Abschnitt dieses Kapitels, „Jugendstrafvollzug als Lernort“, gehe ich noch einmal auf die pädagogischen und soziologischen Aspekte der Bildungsarbeit in einer solchen geschlossenen Institution ein.

2.1 Aktuelle Ausgangslage

In Deutschland wird die Jugendstrafe in 27 eigenständigen und dafür ausgelegten Jugendstrafanstalten vollzogen. Das Jugendstrafrecht und die dort verankerte Jugendstrafe sind eine Sonderregelung des deutschen Strafgesetzes, welches für Jugendliche und Heranwachsende gilt, die zum Zeitpunkt ihrer Tat zwischen 14 und 21 Jahre alt waren¹. Diese gesetzliche Unterscheidung von Jugendlichen, Heranwachsenden und Erwachsenen ist vor allem auf die Besonderheit der Jugendphase und auf die daraus entstehenden Anforderungen zurück zu führen, welche ich nachfolgend noch erläutern werde.

Die Jugendstrafe als Form des Freiheitsentzugs ist die härteste Strafe nach dem deutschen Jugendstrafrecht. Ihre Dauer kann zwischen 3 Monaten und 5 bzw. 10 Jahren betragen. Als Begründung und Zweck einer solchen Freiheitsstrafe werden in der Kriminologie und den Rechtswissenschaften neben Schutz der Bevölkerung, Sühne und Resozialisierung auch der Normerhalt der bestehenden Gesetze angeführt. Laut Goerdeler und Pollähne besteht einer der vorrangigen Gründe der Freiheitsstrafe darin, dass durch diese der Glaube an den bestehenden Rechtsstaat gestärkt und andere potentielle Täter abgeschreckt werden (vgl. Goerdeler/ Pollähne 2007, S. 68). Die Diskussion über Vollzugszweck ist deshalb von Bedeutung, da durch die Art der Begründung auch die Ausgestaltung des Strafvollzugs beeinflusst wird. Besteht die Legitimation eines Freiheitsentzugs beispielsweise vorrangig aus dem Schutz der Bevölkerung, so werden wahrscheinlich weniger Ressourcen auf Behandlungs- und Bildungsangebote im Strafvollzug verwendet, als

¹Nachzulesen ist dies im ersten Paragraph des Jugendgerichtsgesetzes (§1 JGG), z.B. verfügbar unter <http://bundesrecht.juris.de/jgg/index.html>

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

wenn Resozialisierung und gesellschaftliche Integration als Hauptziele genannt werden. Ein solches offiziell und gesetzlich verankertes Vollzugsziel existierte bis 2007 nicht für den Jugendstrafvollzug, ebenso wenig eine eigenständige Gesetzesgrundlage für den Jugendstrafvollzug.

Bis 2007 wurde die Ausgestaltung des Jugendstrafvollzugs lediglich durch das Jugendgerichtsgesetz (JGG) und der Verwaltungsvorschriften zum Jugendstrafvollzug (VVJug), nicht jedoch durch ein gesondertes Gesetz geregelt. Ein entsprechendes Gesetz für den Erwachsenenstrafvollzug besteht bereits seit 1977. Dieser Zustand hatte zu zwei Verfassungsbeschwerden eines jugendlichen Inhaftierten geführt, der aufgrund der Postkontrollen und Disziplinarmaßnahmen Beschwerde einlegte. Zwar blieben beide Verfassungsbeschwerden ohne Erfolg, jedoch stellte das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) das Fehlen einer gesetzlichen Grundlage für den Jugendstrafvollzug fest, welches Grundrechtsverletzungen vorbeugt und den besonderen Anforderungen des Jugendstrafvollzugs gerecht wird. In der Urteilsverkündung betonte das Bundesverfassungsgericht die dringende Notwendigkeit eines solchen Gesetzes und forderte die Länder auf bis Ende 2007 eigenständige Landesgesetze für den Jugendstrafvollzug zu erarbeiten, welche den Erziehungs- und Resozialisierungsgedanken des Jugendstrafvollzugs berücksichtigt. Gemäß des BVerfG-Urteils unterscheidet sich der Jugendstrafvollzug grundlegend vom Erwachsenenvollzug, da Jugendliche noch in der Entwicklung und somit mit erzieherischen Mitteln zu erreichen sind, um zukünftig ein straffreies Leben führen zu können². Eine einfache Ausdehnung des bisherigen Strafvollzugsgesetzes, welches den Erwachsenenvollzug regelt, ist aus diesem Grund nicht möglich (vgl. Goerdeler/ Pollähne 2007). Bis Ende 2007 traten dann in den Bundesländern die jeweiligen Landesjugendstrafvollzugsgesetze (LJStVollzG) in Kraft, so auch in Rheinland-Pfalz. Das rheinland-pfälzische Gesetz betont in seinem dritten Paragraphen, dass Resozialisierung das bedeutendste Vollzugsziel darstellt und die Jugendstrafe eine pädagogische Dimension besitzt:

„Der Vollzug ist erzieherisch zu gestalten. Die Gefangenen sind in der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten so zu fördern, dass sie zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Lebensführung in Achtung der Rechte anderer befähigt werden.“ (LJStVollzG 2007, § 3)

Der Jugendstrafvollzug ist also ein Ort des pädagogischen Handelns, da während der Inhaftierung positiv Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen genommen werden soll. Förderziele, die im LJStVollzG von Rheinland-Pfalz unter anderem genannt werden sind neben der sozialen Integration auch das Entwickeln sozialer Verantwortung, der Eigenverantwortung und der Selbstreflexion sowie die Förderung der Erwerbsfähigkeit der

²Bei Interesse können die genaue Urteilsverkündung und die Empfehlungen des Bundesverfassungsgerichts in der entsprechende Pressemitteilung 43/2006 vom 31. Mai 2006 unter <http://www.bundesverfassungsgericht.de/pressemitteilungen/bvg06-043.html> nachgelesen werden.

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

Inhaftierten. Ein Jugendstrafvollzug, welcher auf erfolgreicher Resozialisierung und pädagogische Förderung abzielt, benötigt jedoch eine umfangreiche Ausstattung und Ausgestaltung der einzelnen Anstalten. Dies bedeutet ein hoher finanzieller und personeller Aufwand, um ausreichende Bildungs- und Arbeitsplätze, pädagogische und psychische Betreuung und eine nachhaltige Entlassungsvorbereitung zu gewährleisten. Eine solche Vollzugsausgestaltung erhöht die Sicherheit der Bevölkerung und vermeidet langfristig Kosten, die durch Wiederholungstäter entstehen würden. Alleiniges Wegsperrern unter dem Deckmantel des Schutzes der Allgemeinheit trägt hingegen nicht zu einer Verringerung der Rückfallquote bei und verursacht somit eher Nachfolgekosten (vgl. Goerdeler/Pollähne 2007, S. 60).

Zwar zeigen die neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen, dass der Schwerpunkt des deutschen Jugendstrafvollzugs auf der Förderung und Betreuung der Inhaftierten liegt, aber es ist dennoch fraglich ob und in welcher Form der Jugendstrafvollzug in der praktischen Umsetzung entwicklungsfördernd gestaltet ist und den Bedürfnissen der jugendlichen Inhaftierten gerecht wird. Seit der Föderalismusreform unterliegt die praktische Ausgestaltung des Strafvollzugs ebenso wie die entsprechende Gesetzgebung vollständig den Bundesländern. Dies führt zu starken Differenzen bezüglich Ausstattung, Belegung und Förderangebot. So verfügen einige Bundesländer über einen zentralisierten Jugendstrafvollzug (z.B. Berlin, Baden-Württemberg und Sachsen-Anhalt), während andere Bundesländer mehrere Vollzugsanstalten für Jugendliche betreiben (vgl. Dünkel / Geng 2007). Die Unterbringung richtet sich dort dann beispielsweise nach Ausbildungsschwerpunkt, Alter, Sicherungsgrad oder Region. Auch verfügen einzelne Anstalten in einem gemeinsamen Bundesland oft über unterschiedliche Behandlungskonzepte (vgl. Walkenhorst 2010). Übergreifende Konzepte für die pädagogische Arbeit im Jugendstrafvollzug existieren momentan lediglich für Brandenburg und Rheinland-Pfalz³. Unterschiedlich sind auch die Belegungsraten der einzelnen Bundesländer. Während in den neuen Bundesländern und Rheinland-Pfalz eine Überbelegung vorherrscht, zeichnen sich Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg und Hessen durch besonders niedrige Inhaftierungszahlen und Belegungsraten aus.

Im März 2009 waren laut dem statistischen Bundesamt 6344 Jugendliche und Heranwachsende gemäß der Jugendstrafe inhaftiert, davon 410 in Rheinland-Pfalz (RLP). Das Durchschnittsalter lag 2009 zwischen 18 und 21 Jahren, nur etwa 10 Prozent der Inhaftierten sind unter 18 Jahren, gelten also als Jugendliche im eigentlichen Sinne. Dies lässt den Schluss zu, dass es sich bei dem Jugendstrafvollzug um einen Strafvollzug für Heranwachsende handelt (vgl. Dünkel / Geng 2007). Weibliche Inhaftierte sind bundes-

³Dies ergab eine von mir im Jahr 2010 durchgeführte telefonische Recherche im Rahmen des Projekts „Vollzugspädagogische Bildungskonzeption im Jugendstrafvollzug“. Mit diesem Projekt wurde das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2009 vom rheinland-pfälzischen Justizministerium beauftragt.

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

weit unterrepräsentiert und machen nur einen geringen Teil der Inhaftierten aus. Von den 6344 (RLP: 410) Inhaftierten waren nur 237 weiblich (RLP: 18) (Statistisches Bundesamt 2010). Aus diesem Grund sind die eigenständigen Jugendstrafanstalten nur auf männliche Inhaftierte ausgelegt. Gesonderte Jugendstrafanstalten für Mädchen und junge Frauen existieren in keinem Bundesland. Nach Jugendstrafrecht verurteilte Frauen werden in eigenen Abteilungen im erwachsenen Frauenstrafvollzug untergebracht. Hier zeigen sich die Grenzen der Jugendstrafvollzugsgesetze, denn schließlich haben auch weibliche Jugendliche ein Anrecht auf eine altersgerechte Unterbringung und Förderung.

Etwa ein Viertel der jugendlichen Inhaftierten (24,5 %) verbüßt eine Jugendstrafe unter einem Jahr. Dies spricht für eine hohe Fluktuation innerhalb der Anstalten, welche eine langfristige Betreuungsarbeit in festen Bezugsgruppen schwierig gestalten lässt. Ein Großteil der Jugendlichen wurde aufgrund von Eigentumsdelikten (24,4 %), Körperverletzung (24 %) oder Raub und Erpressung (27 %) verurteilt (Statistisches Bundesamt 2010). Laut Dünkel und Geng gehen seit den letzten Jahren einfache Diebstähle und Eigentumsdelikte zurück, während Delikte wie Raub und Körperverletzung zunehmen.

Wie bereits angesprochen herrscht in einigen Bundesländern eine Überbelegung, die einen individuellen und ausdifferenzierten Behandlungsvollzug erschwert. Dennoch verfügt der Jugendstrafvollzug im Vergleich zum Erwachsenenvollzug über eine bessere Ausstattung mit Behandlungspersonal und Betreuungs-, Behandlungs- und Bildungsmöglichkeiten. Diese wiederum können von Bundesland zu Bundesland, bzw. von Anstalt zu Anstalt variieren. In der JSA Schifferstadt (RLP) kommen beispielsweise 25 Inhaftierte auf einen Sozialarbeiter, während in der JSA Wittlich (ebenfalls RLP) 36,4 Inhaftierte auf einen Sozialarbeiter kommen (vgl. Dünkel / Geng 2007). Positiv anzumerken ist, dass 96 Prozent der Anstalten über soziale Trainingsprogramme verfügen und in allen Jugendstrafanstalten schulische Bildungsangebote existieren. 81 Prozent der Anstalten bieten langfristige Berufsbildungsmaßnahmen an, während 92 Prozent der Anstalten arbeitstherapeutische und kurzfristige berufliche Maßnahmen anbieten (vgl. ebd.). Selbstverständlich sind die Angebote ausbaufähig. Zudem sagt die Verbreitung der Angebote nichts über deren Qualität aus. Dennoch ist anders als im Erwachsenenvollzug beinahe ein flächendeckendes Bildungsangebot vorhanden. Dies ist angesichts der gravierenden Bildungs- und Ausbildungsdefizite der Inhaftiertenpopulation von besonderer Bedeutung, da 38,3 Prozent der Inhaftierten keinen Schulabschluss besitzen (Hosser 2001).

Obwohl im Jugendstrafvollzug in Deutschland entsprechend dem Gesetz Wert auf Resozialisierung und gesellschaftliche Integration gelegt wird, weist dieser höhere Rückfallquoten als der Erwachsenenvollzug auf. Je nach Schätzung liegt die durchschnittliche Rückfallquote zwischen 78 und 80 Prozent (vgl. u.a. Walkenhorst 2010, Hosser 2001 und Dünkel/Drenkhahn 2001) und ist damit sehr hoch. Dünkel und Drenkhahn betonen aber, dass nach aktuellem Forschungsstand und entsprechenden Rückfalluntersuchungen die

Rückfallquote bei einer Vollzugskombination aus Offenem Vollzug, Wohngruppenvollzug, Entlassungsvorbereitung und Übergangsmanagement niedriger liegen würde. Teilweise werden diese Vollzugsarten bereits bundesweit angewandt, jedoch nicht flächendeckend und systematisch bei jedem Inhaftierten eingesetzt. In Rheinland-Pfalz ist vor allem der Wohngruppenvollzug fester Bestandteil der Jugendstrafe. Um der Vorgabe des Bundesverfassungsgerichts gerecht zu werden, die Inhaftierten zu einem verantwortungsbewussten und rückfallfreien Leben zu führen, muss der Jugendstrafvollzug noch stärker auf Übergangsmanagement, Entlassungsvorbereitung und pädagogische Förderung ausgelegt werden.

Wie deutlich wurde, kann man insgesamt nicht von einem deutschen Jugendstrafvollzug im Sinne einer bundesweit einheitlichen Institution sprechen, da sich die Haftbedingungen und Vollzugsformen in den einzelnen Bundesländern stark unterscheiden. Zudem bestehen zusätzlich durch begrenzte Finanzmittel und einer teilweisen Überbelegung schwierige Rahmenbedingungen, die einen ganzheitlichen Behandlungsvollzug erschweren. Bildungsarbeit im Jugendstrafvollzug wird zusätzlich durch die heterogene Inhaftiertenpopulation erschwert, welche sich durch ein breites Altersspektrum (14 bis 25 Jahre), unterschiedlichen Hintergrund (Gewalttäter, ausländische Inhaftierte, Rechtsextremisten, Aussiedler, Inhaftierte mit Migrationshintergrund etc.) und unterschiedlichen Bildungsstand, aber auch häufig durch ein niedriges Bildungsniveau auszeichnet. Auf diese Problematik wird noch einmal im Abschnitt „Jugendstrafvollzug als Lernort“ eingegangen.

2.2 Adoleszenz

Die Sonderstellung der Jugendstrafe und deren Vollzug basiert auf der Betonung der Jugend als eigenständige und wichtige Entwicklungsphase. Der Jugend bzw. der Adoleszenz werden auch in der Kriminologie und den Rechtswissenschaften spezielle Entwicklungsaufgaben zugeschrieben, die eine besondere Anforderung an Rechtsprechung und Vollzug darstellen. So beschreibt Hosser die Adoleszenz als eine Entwicklungsphase in der ein Einwirken auf die Inhaftierten noch möglich ist, diese Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen birgt jedoch neben Chancen auf eine positive Entwicklung ebenso Gefahren (vgl. Hosser 2001, S. 321). Jugendliche befinden sich in einer Zeit der Veränderung, in der sie einerseits stark in ihr gesellschaftliches Umfeld eingebunden sind und zugleich ein erhöhtes Autonomiebedürfnis verspüren, um ihre eigene Identität entwickeln zu können. Diese beiden Bedürfnisse eines Jugendlichen leiden besonders unter einer Inhaftierung (vgl. Sonnen 2007). Zudem betont Walkenhorst, dass Jugendliche während dieser Phase ihres Lebens über ein anderes „Zeiterleben“ und einen höheren „Gegenwartsbezug“ verfügen (Walkenhorst 2010, S. 26). Auch diese Empfindungen sorgen dafür, dass Jugendliche die Haft anders wahrnehmen und bewältigen als Erwachsene. Eine altersgerechte Aus-

gestaltung des Jugendstrafvollzugs, bei der diese besonderen Bedürfnisse berücksichtigt werden und fördernd auf die Jugendlichen eingewirkt wird, wird also auch in der Wissenschaft befürwortet. Die Betonung der Adoleszenz als besondere Lebensphase in der Fachöffentlichkeit und durch die gesetzgebenden Instanzen führt zu der Frage, welche Veränderungen und Besonderheiten die Jugend bzw. die Adoleszenz auszeichnen. Diese Frage soll im nachfolgenden Abschnitt erläutert werden.

Mit dem Begriff Adoleszenz⁴ bzw. Jugend wird die zeitliche Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenesein beschrieben. Die Jugend als eigenständiger Lebensabschnitt ist ebenso wie der Begriff Kindheit kulturell bedingt und unterliegt einem historischen und gesellschaftlichen Wandel. So erlangte die Adoleszenz erst in der modernen westlichen Gesellschaft die heutige Bedeutung einer länger andauernden Entwicklungsphase. In vor-modernen Gesellschaften wurde der Übertritt von der Kindheit in die Erwachsenenwelt oft mit einem bestimmten Ereignis (z.B. der Menstruation) oder einem Initiationsritus verknüpft und stellte keinen fließenden Übergang dar, der mehrere Jahre andauern kann. Die Ausdehnung dieses Entwicklungsstadiums lässt sich vor allem mit der Schulpflicht und dem Ausbildungssystem in modernen Gesellschaften erklären. Jugendliche sind heute in der Regel länger als früher von ihrem Elternhaus abhängig und durchlaufen länger die Bildungsinstitutionen bis sie als vollausgebildete Erwachsene gelten und finanziell unabhängig werden. Trotz der frühen körperlichen Reife verbleiben so die Jugendlichen noch in einer Zwischenwelt. Aus heutiger Sicht stellt die Adoleszenz einen Schonraum dar, in dem der Jugendliche seinen Platz in der Gesellschaft sucht und Entscheidung treffen muss, wie er sein zukünftiges Leben gestalten möchte (vgl. Marotzki/ Nohl/ Ortlepp 2005).

Grundsätzlich lassen sich zwei Formen der Entwicklungsaufgaben und Veränderungen während der Adoleszenz unterscheiden, die körperlich-psychischen Veränderungen und die sozialen-kulturellen Veränderungen. Diese Unterscheidung dient der Vereinfachung und der Erklärung der adoleszenten Entwicklungsphase und ist keineswegs als eine eindeutige, feste Kategorisierung zu verstehen. Beide Formen der Veränderungen ergänzen einander und greifen ineinander über. Die nachfolgenden Beschreibung der adoleszenten Entwicklungen orientiert sich vor allem an dem Lehrbuch „Entwicklungspsychologie“ von L. Berk.

2.2.1 Körperliche und psychische Veränderungen

Fester und allgemein bekannter Bestandteil der Jugend ist die Pubertät, die körperliche und sexuelle Reife. Die Pubertät dauert in der Regel mehrere Jahre in der sich der

⁴Das Wort Adoleszenz leitet sich vom lateinischen „adolescere“ ab. Dies bedeutet soviel wie „heranwachsen“.

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

Jugendliche körperlich, aber auch geistig verändert. Durch hormonelle Veränderungen, die zur Ausreifung der Geschlechtsmerkmale und letztendlich zur Geschlechtsreife führen, verändern sich auch Körperproportionen und die Körpergröße nimmt schlagartig zu („Wachstumsschub“). Das schnelle Wachstum und die Wandlung des eigenen Körpers kann bei Jugendlichen zu Störungen in der Selbstwahrnehmung und Unsicherheiten führen.

Im Zusammenhang mit diesem Reifeprozess stehen auch ein erhöhtes Ernährungsbedürfnis, eine Zunahme des Geschlechtstriebes und ein verschobener Biorhythmus. Die „Erregungszustände“, also die Wach- und Schlafphasen, verändern sich und der Jugendliche verspürt ein stärkeres aber verzögertes Schlafbedürfnis. Ebenfalls entwickeln sich während dieser frühen Phase der Adoleszenz die motorischen Fähigkeiten des Jugendlichen weiter. Stärke, Ausdauer und Geschwindigkeit bei körperlichen Aktivitäten nehmen zu und die Grobmotorik verbessert sich. Zudem verspürt der Jugendliche einen starken Aktivitätsdrang.

All diese Prozesse vollziehen sich sichtbar für die Umwelt. Weniger offensichtlich sind die kognitiven und psychischen Veränderungen der Jugendlichen während der Adoleszenz. Im Vergleich zu Schulkindern ist das adoleszente Denken aufgeklärter, rationaler und vorstellungsreicher. In dieser Lebensspanne entwickeln sich Grundzüge des abstrakten und wissenschaftlichen Denkens. Jugendliche sind stärker als Kinder in der Lage, logische Schlüsse zu ziehen. Aus dieser neuen Denkweise resultieren „typische“ jugendliche Verhaltensweisen. Jugendliche stellen sich vermehrt Auseinandersetzungen und neigen zu Streitereien, um ihre Argumentationsfähigkeiten zu testen. Durch die Fähigkeiten zu Selbstreflexionen und Selbstwahrnehmungen, aber auch durch die starken körperlichen Veränderungen, neigen Jugendliche zu einem egozentrischen Weltbild, denken mehr über sich nach und sind besorgter darum, welche Meinung ihre Mitmenschen von ihnen haben. Auch die Schwierigkeit, Entscheidungen zu treffen, zeichnet Jugend aus. Da durch die neue Denkweise den Jugendlichen die große Anzahl an Möglichkeiten und Alternativen bewusst wird, fällt es schwerer, endgültige Entscheidungen zu treffen.

Auch moralisch, emotional und sozial entwickeln sich die Jugendlichen auf ihrem Weg zum Erwachsenen weiter. Die Adoleszenz ist vor allen Dingen die Zeit der Identitätsentwicklung. Werte, Ziele und das eigene Selbst werden während eines langen Wegs der Identitätsfindung ausgebildet. Jugendliche experimentieren mit unterschiedlichen Lebensstilen und Möglichkeiten, testen ihre Grenzen aus und entwickeln dann ein differenziertes Selbstbild. Dieser Lebensabschnitt kann unter Umständen auf die Jugendlichen verwirrend wirken und zu starken Unsicherheiten im Selbstbild führen. Der genaue Prozess der Identitätsbildung wird in einer Theorie von Erikson beschrieben. Die Veränderungen des Selbstkonzepts und die verstärkte Selbstreflexion wirken sich auch auf den Selbstwert des

Jugendlichen aus. Das Selbstwertgefühl kann in dieser Zeit stark variieren und zu starken Gefühlen von Stolz, Selbstsicherheit, aber auch Ängsten führen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Menschen in der Adoleszenz starken hormonellen, körperlichen und kognitiven Veränderungen ausgesetzt sind. Diese wirken sich auf den Jugendlichen selbst, aber auch auf seine Umwelt aus. Zudem werden diese Prozesse durch die Umwelt beeinflusst. Die Jugendphase als solche ist also auch eine Zeit der sozialen Veränderungen und Entwicklungen. (vgl. Berk 2005)

2.2.2 Soziale und kulturelle Veränderungen

Im vergangenen Abschnitt habe ich kurz die körperlichen Veränderungen der Adoleszenz aufgezeigt. Nun werde ich auf die sozialen und kulturellen Entwicklungsaufgaben Bezug nehmen. Wie bereits erwähnt, unterliegen die Länge und die gestiegene gesellschaftliche Bedeutung dieser Entwicklungsphase kulturellen Einflüssen.

Die wohl bedeutsamste Aufgabe ist der Wandel der Eltern-Kind-Beziehung und das Verlassen des Elternhauses. Jugendliche beginnen, eigene Wertvorstellungen und Ziele als Teil ihrer eigenständigen Identität zu entwickeln und ihr Leben als Erwachsene zu führen. Sie verspüren ein stärkeres Bedürfnis nach Autonomie, um mit ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten zu experimentieren. Teil der Adoleszenz ist auch der veränderte Umgang mit der elterlichen Autorität (bzw. Autorität allgemein) und eine Deidealisierung der Eltern. Eine räumliche Distanzierung von der Herkunftsfamilie ist heute aufgrund des längeren Verbleibs im Bildungssystem und der damit verbundenen finanziellen Abhängigkeit nicht immer möglich. Dies kann zu einem erhöhten Konfliktpotential und einer stark ausgeprägten symbolischen Abgrenzung führen. Oft fungieren andere erwachsene Personen als Vorbild, um sich von den Eltern abzunabeln.

Mit dem geringer werdenden Einfluss der Eltern steigt die Bedeutung der Peer-Group, der gleichaltrigen Bezugspersonen. In der Gleichaltrigengruppe treffen Jugendliche auf Gleichgesinnte mit denen sie sich über die Schwierigkeiten und Probleme der Adoleszenz austauschen können. Durch Interaktion „auf Augenhöhe“ können Jugendliche ihre sozialen Fähigkeiten ausbauen und lernen neue Wertvorstellungen und Ansichten kennen, die sich von denen des Elternhauses unterscheiden. Jedoch können Beziehungen und der Umgang mit der Peer-Group auch zu hohem Konformitätsdruck führen, indem verunsicherte Jugendliche nach sozialer Anerkennung streben.

Eine weitere Entwicklungsaufgabe ist die Ausbildung der eigenen Geschlechterrolle. Junge Menschen versuchen durch typisches Geschlechterverhalten attraktiver zu wirken und eine eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln. Grund hierfür ist der Druck der biologischen Veränderungen und der Druck des Umfelds (vgl. Berk 2005).

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

Zudem müssen sich die Jugendlichen in dieser Phase des Lebens in der Erwachsenenwelt positionieren und selbstbestimmt ihr weiteres Leben planen. Neben Wertvorstellungen und der eigenen Identität müssen die Jugendlichen ihren Platz in der Gesellschaft finden und sich oft schon auf eine Berufslaufbahn oder ein berufliches Ziel festlegen (vgl. Marotzki/ Nohl/ Ortlepp 2005).

Die Adoleszenz lässt sich also in der Tat als eine Zeit der Umbrüche beschreiben, die junge Menschen und ihre Umwelt vor zahlreiche Herausforderungen stellt. Zwar lässt sich in unserer, von Pluralisierung und Individualisierung geprägten Gesellschaft keine einheitliche Definition oder Altersspanne für Adoleszenz finden, jedoch treffen bestimmte Aspekte und Prozesse dieser Lebensphase auf alle Jugendlichen zu (vgl. ebd.). Ein pädagogisches Handeln oder Eingreifen in die Lebenswelt der Jugendlichen kann in dieser Zeit der Selbstfindung und Orientierung zum Einen Chancen bieten, aber auch zu Krisen und Entwicklungsstörungen führen. Jugendliche sind in diesem Stadium ihres Lebens empfänglich für neue Erfahrungen und probieren gerne Neues aus. Allerdings grenzen Sie sich bewusst von Autoritäten ab und brauchen eigene Entfaltungsräume, um sich zu entwickeln. Das Selbstwertgefühl ist in dieser Zeit stark von der Wertschätzung und der Anerkennung des Umfelds abhängig. Gerade in Hinsicht auf den Strafvollzug sind diese Punkte von Bedeutung. Trotz der begangenen Tat und des daraus resultierenden Freiheitsentzugs müssen delinquente Jugendliche Freiräume besitzen um ihre sozialen Fähigkeiten zu stärken. Sie müssen bei dem Prozess der Selbstfindung und bei den Entscheidungen für ihr Erwachsenenleben unterstützt und beraten werden. Diese Förderung ist nur in einer separaten Unterbringung im Jugendstrafvollzug durchführbar, der sich durch soziales Lernen in der Wohngruppe (Peer-Group-Bezug), Wertschätzung von Seiten der Bediensteten und Raum für Autonomie und Selbstverantwortung auszeichnet. Der Vollzug der Jugendstrafe ist aber trotz einer erzieherischen Ausgestaltung ein starker Einschnitt im Leben eines Jugendlichen und sollte nur als letzte Möglichkeit der Bestrafung gewählt werden.

„Straffällig gewordene Adoleszente und junge Erwachsene mehrere Jahre andauernde Haftstrafen absitzen zu lassen, wirkt sich empfindlich störend aus in einer sehr wichtigen Entwicklungsperiode, in der der junge Mensch normalerweise sein Berufsleben sowie Ehe und Familie aufbaut und lässt ihn einer traurigen und tristen Zukunft entgegensehen.“ (Berk 2005, S. 562)

2.3 Delinquenz

Der Begriff Delinquenz⁵ beschreibt das Übertreten von Regeln und Gesetzen bzw. das Begehen von Straftaten. Im folgenden Abschnitt werde ich auf Jugenddelinquenz und ihre Besonderheiten eingehen. Nach bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. u.a. Berk 2005, Lay u.a. 2001, Wittenberg/ Reinecke/ Boers 2009) lassen sich zwei Formen der jugendlichen Delinquenz unterscheiden: andauernde Delinquenz, die im Erwachsenenalter fortgesetzt wird, und die episodische Jugenddelinquenz.

Wie im Abschnitt „Adoleszenz“ beschrieben, durchleben Jugendliche eine Phase des „Sich-Austestens“. Bestimmte soziale Grenzen werden dabei überschritten, um soziale Anerkennung zu gewinnen, neue Erfahrungen zu machen und ein eigenes Werteverständnis zu entwickeln. In diesem Rahmen begehen ein Großteil der Adoleszenten kleine Vergehen (wie z.B. Sachbeschädigungen und einfache Diebstähle) oder Ordnungswidrigkeiten. Delinquenz lässt sich also durchaus als ein „normales“ und weit verbreitetes Phänomen der Jugendphase und Bestandteil der gewöhnlichen Entwicklung beschreiben (Berk 2005). Ein weiteres Kennzeichen dieser leichten Delinquenzform ist ihre Episodenhaftigkeit. Delinquenz die mit dem Eintritt in das Jugendalter beginnt, nimmt zum Ende der Jugendphase hin wieder ab und verschwindet in den meisten Fällen im Erwachsenenalter ganz. Dieses „Herauswachsen“ aus dem delinquenten Verhalten wird vor allen Dingen mit der persönlichen Weiterentwicklung und dem Übergang ins Erwachsenenalter erklärt. Diese ehemaligen Jugendlichen sind gesellschaftlich integriert, gehen stabile und dauerhafte Beziehungen ein und grenzen sich von jugendlichem Verhalten ab (vgl. Lay u.a. 2001, S. 120). Episodische Delinquenz im Jugendalter lässt sich folgerichtig als „sich selbst regulierende Erscheinung im Prozess der Normalsozialisation“ (Wittenberg/ Reinecke/ Boers 2009, S. 117) bezeichnen.

Der Großteil aller jugendlichen Straftaten, allen voran schwerwiegende Delikte wie z.B. Raub oder Körperverletzung, werden von einem kleinen Teil Intensiv- und Wiederholungstäter verübt. Diese Form der Delinquenz ist bei Jugendlichen weitaus seltener als die episodische Jugenddelinquenz und lässt sich als andauernde Delinquenz bezeichnen, die sich nach der Adoleszenz wahrscheinlich fortsetzt.

„Jugendliche mit wiederholten Tatbegehungen, zumal bei schweren Delikten, bilden seit langem die eigentliche kriminologische und kriminalpolitische Problemgruppe. Sie werden als Mehrfach- oder Intensivtäter (...) bezeichnet. In der Regel sind damit jene etwa 5% der Jugendlichen gemeint, die fünf und mehr (schwere) Delikte pro Jahr begehen bzw. mit rund der Hälfte aller Straftaten sowie den meisten Gewaltdelikten auffallen.“ (Wittenberg/ Reinecke/ Boers 2009, S. 118)

⁵Delinquenz stammt vom lateinischen Wort „delinquere“ für „sich vergehen“ ab.

Anders als bei der typischen Jugenddelinquenz beginnt hier das abweichende Verhalten schon im Kindesalter (vgl. Lay u.a. 2001, Berk 2005). Sogenannte Intensivtäter weisen bereits mit 13 Jahren ein deutlich höheres Delinquenzniveau auf als ihre Altersgenossen (vgl. Wittenberg/ Reinecke/ Boers 2009).

Doch warum werden Jugendliche straffällig? Die Ursachen für Delinquenz konnten bisher noch nicht eindeutig bestimmt werden. Allerdings lassen Untersuchungen der Inhaftiertenpopulationen im Strafvollzug Rückschlüsse auf Risikofaktoren zu, die häufig mit Delinquenz korrelieren:

- *Geschlecht*: Schätzungen zufolge neigen männliche Jugendliche drei- bis achtmal häufiger zu schwerwiegender Delinquenz (Berk 2005). Dies spiegelt sich auch in den Zahlen des statistischen Bundesamts wider. Weibliche Inhaftierte machen nur einen kleinen Teil der Gesamtpopulation im Strafvollzug aus.
- *Schwierige Verhältnisse im Elternhaus*: Ablehnung durch die Eltern, finanzielle Nöte, Arbeitslosigkeit, beengte Wohnsituation, Alkoholismus oder Drogenkonsum, Scheidung, Heimaufenthalte, Häusliche Gewalt, Delinquenz eines Elternteils, fehlende oder unangemessene Erziehung etc. (vgl. Simonson/ Werther/ Lauterbach 2008, Enzmann 2002).
- *niedrige Schulbildung bzw. schlechte schulische Leistung*: Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ist die Gruppe derjenigen, die keinen oder einen niedrigen Schulabschluss besitzen, überrepräsentiert. Einer Erhebung in den 1990er Jahren zufolge verfügten über 40 % der jugendlichen Inhaftierten über keinen Schulabschluss, in der deutschen Gesamtbevölkerung traf dies jedoch nur auf 13,2 % der Altersgruppe zu (vgl. Enzmann/Greve 2001, S. 119).
- *Soziales und wohnliches Umfeld*: jugendliche Delinquenz entsteht und steigt in Wohngebieten, die von Armut, Arbeitslosigkeit, hoher Erwachsenenkriminalität und fehlenden Freizeitmöglichkeiten gekennzeichnet sind (Berk 2005, S. 562). Der Anteil der Inhaftierten, die der sogenannten Unterschicht angehören, ist mit 70 % deutlich höher als in der deutschen Gesamtbevölkerung.

Auf jugendliche Intensivtäter treffen neben diesen Risikofaktoren oft noch weitere Merkmale zu. Diese Tätergruppe weist schon im frühen Kindesalter abweichendes und aggressives Verhalten und Entwicklungsschwierigkeiten (Sprach- und Lernstörungen) auf (vgl. Lay u.a. 2001). Ein niedrigeres Intelligenzniveau korreliert ebenfalls mit andauernder Delinquenz (vgl. Berk 2005, Enzmann/Greve 2001). Für jugendliche Gelegenheitstäter, die leichte Delikte im Kontext ihrer adoleszenten Entwicklung begehen, spielen die Motivation, die Rahmenbedingung und die sich bietende Gelegenheit eine Rolle. Hier sind die Gründe für ein Vergehen häufig situationsabhängig (vgl. Wittenberg/ Reinecke/ Boers 2009). Man kann also erkennen, dass Delinquenz ein multikausales Phänomen ist, des-

sen Ursachen vielseitig und nicht eindeutig bestimmbar sind. Insgesamt lässt sich jedoch folgendes sagen: Unabhängig davon, ob eine episodische oder andauernde Delinquenz vorliegt, sind Inhaftierte in Jugendhaft in hohem Maß sozial benachteiligt.

Nun existieren zwei Wege Delinquenz und Kriminalität Einhalt zu gebieten: die Prävention von delinquentem Verhalten einerseits und die Vermeidung von Rückfällen andererseits. Präventiv gegen Delinquenz vorzugehen, heißt das Auftreten vermeintlicher Risikofaktoren zu verringern. Dies ist ein komplexer gesamtgesellschaftlicher Prozess, da soziale Benachteiligung bekämpft und die sozioökonomischen Bedingungen verbessert werden müssten. Die Senkung der Rückfallquote durch eine erfolgreiche Resozialisierung von Straffälligen ist zwar nicht weniger komplex, lässt sich jedoch zielgerichtet einsetzen, da die Zielgruppe klar umrissen ist und nicht die gesamte Bevölkerung beinhaltet. Wie genau Wiederholungstaten verhindert werden können, ist nicht eindeutig belegt, da Delinquenz ein multikausales und vielschichtiges Phänomen ist. Langfristige Rückfallforschung gestaltet sich aufgrund von Datenschutzbestimmungen und häufigen Wohnortwechseln nach der Haft als schwierig und aufwendig. Als wissenschaftlich gesichert gilt, dass eine erfolgreiche berufliche Integration am stärksten die Wahrscheinlichkeit für eine Wiederholungstat senkt (Berk 2005, Simonson/ Werther/ Lauterbach 2008 und Dold/Grübl 1988). Dieser positive Effekt tritt jedoch nur ein, wenn die Erwerbstätigkeit den Vorstellungen des Inhaftierten entspricht und ihn langfristig finanziell absichert. Begründet wird die rückfallsenkende Wirkung einer geregelten Arbeit vor allem damit, dass die ehemaligen Delinquenten nun ihren Lebensunterhalt auf legale Weise bestreiten können, der Tag durch Arbeit stärker strukturiert ist und daher weniger freie Zeit bleibt, um diese für abweichendes Verhalten zu nutzen (Simonson/ Werther/ Lauterbach 2008, S. 445). Die Rückfallquote sinkt zudem unter bestimmten Haftbedingungen. Wie bereits im ersten Abschnitt dieses Kapitels erwähnt, wirken sich ein offen gestalteter Vollzug und Vollzugslockerungen positiv auf die Rückfallquote aus. In weniger strikten Vollzugsformen bildet sich weniger häufig eine destruktive Gefangenensubkultur heraus und die Inhaftierten können auf ihr Leben in Freiheit besser vorbereitet werden.

Wie bereits erwähnt, ist die Rückfallquote im Jugendstrafvollzug besonders hoch. Nach einer im Jahr 2008 veröffentlichten Studie werden zwischen 76% und 78% der aus dem Jugendstrafvollzug Entlassenen innerhalb der ersten 5 bis 6 Jahre nach ihrer Entlassung rückfällig (ebd., S. 444). Dies mag auf den ersten Blick darauf hinweisen, dass der Resozialisierungsauftrag des Jugendstrafvollzugs nicht erfüllt wird. Viele Jugendliche verändern ihre grundlegenden Einstellungen und Verhaltensweisen kaum während einer Haftstrafe. Die Erwartung die Entwicklungs- und Erziehungsdefizite jugendlicher Delinquenten in kurzer Zeit auszugleichen, scheinen völlig überzogen. Selbst ein auf Förderung ausgelegter Jugendstrafvollzug kann eine jahrelange negative Entwicklung nicht in kurzer Zeit vollständig ausgleichen. Trotz eines teilweise überzogenen pädagogischen An-

spruchs entwickeln sich Jugendliche in der Zeit ihrer Inhaftierung weiter. Oft erwerben jugendliche Inhaftierte soziale Kompetenzen⁶ und weisen nach der Haft weniger aggressives Verhalten und ein gestiegenes moralisches Urteilsvermögen auf (vgl. Simonson/ Werther/ Lauterbach 2008). Dass die Rückfallquote höher als die des Erwachsenenvollzugs liegt, lässt sich zum großen Teil mit der Eigenart der jugendlichen Delinquenz begründen. Werden Inhaftierte im Jugend- oder Heranwachsendenalter entlassen, ist ein Rückfall wahrscheinlicher, als wenn der Inhaftierte zum Zeitpunkt der Entlassung schon älter ist, denn die episodische Delinquenz nimmt nach der Adoleszenz erst langsam ab (Dolde/Grübl 1988). Zudem ist der Erfolg vieler förderlicher Prozesse, die zu einer gesellschaftlichen Integration führen, oft langfristig und nur schwer messbar. Therapien, soziale Trainingsmaßnahmen und Bildungsangebote führen oft nicht zu direkt sichtbaren Ergebnissen, wirken aber auf die Entwicklung des Heranwachsenden ein. Eine erfolgreiche Resozialisierung also nur am Ausbleiben eines erneuten Rückfalls festzumachen, ist aus diesem Grund kein ausreichendes Zeichen für das Erreichen des Vollzugsziels.

2.4 Jugendstrafvollzug als Lernort

Gemäß der Jugendstrafvollzugsgesetze der Bundesländer sind die Inhaftierten in Jugendhaft in ihren Fähigkeiten und ihrer Selbstständigkeit zu fördern, sodass sie zukünftig ein Leben ohne Straftaten führen können (vgl. LJStVollzG 2007). Eine Weiterentwicklung der schulischen, beruflichen und sozialen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten ist notwendig, um die meist sozial benachteiligten Inhaftierten auf die Arbeitswelt und ein verantwortungsbewusstes und selbstständiges Leben vorzubereiten. Zwar beeinflusst die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen in Haft nicht eindeutig das Rückfallrisiko und hebt die soziale Benachteiligung vieler Inhaftierter nicht auf, gut ausgebildet zu sein fördert jedoch die Chancen auf eine geregelte berufliche Tätigkeit und somit die gesellschaftliche Integration. Doch kann der Jugendstrafvollzug ein Ort sein, an dem Jugendliche sich positiv entwickeln? Kann der Jugendstrafvollzug ein Lernort sein?

Versteht man Lernen als „dauerhafte Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrung“ (Siebert 2010, S. 191), kann ein Lernort jeder Ort sein, an welchem der Mensch neue Erfahrungen sammelt und sich mit neuen Eindrücken auseinandersetzt. Nach Münch lernt zwar der Mensch überall, doch an einem Lernort werden gezielt formale oder informelle Lernsituationen geschaffen, um den Lernprozess zu optimieren (vgl. Münch 2010). Bildungsmaßnahmen und Lernmöglichkeiten in einer Institution wie dem Jugendstrafvollzug erfolgreich umzusetzen, gestaltet sich aufgrund des Systems „Strafvollzug“ und der Zielgruppe schwierig.

⁶In dieser Diplomarbeit verwende ich einen sehr umfassenden und ganzheitlichen Kompetenzbegriff. Kompetenz steht hier ganz allgemein für Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

Ein Gefängnis ist soziologisch gesehen eine „Totale Institution“ (Goffman 1973): eine Einrichtung, die alle Lebensbereiche ihrer Insassen umfasst und ein geschlossenes System darstellt. Das Leben in einer Vollzugsanstalt ist ein Stück weit als Angriff auf die Identität und Autonomie der Inhaftierten zu sehen, um Sicherheit und Ordnung für Inhaftierte, Beschäftigte und Gesellschaft aufrechtzuerhalten. Der Tagesablauf wird stark reglementiert, Inhaftierte können sich nicht frei bewegen und sind von ihrer vertrauten Welt abgegrenzt. Durch das Durchsuchen der Zellen, Öffnen der Post und das gezwungene Zusammenleben mit Fremden verlieren Inhaftierte ein großes Stück ihrer Privatsphäre. Entscheidungen werden nicht mehr vom Inhaftierten selbst, sondern von Beschäftigten der Vollzugsanstalt übernommen.

„Wie bereits gesagt, wird die Handlungsökonomie eines Menschen am nachhaltigsten zerstört, wenn er verpflichtet ist, bei geringfügigen Handlungen, die er draußen ohne weiteres von sich aus verrichten kann, wie etwa rauchen, sich rasieren, zur Toilette gehen, telefonieren, Geld ausgeben oder Briefe aufgeben, um Erlaubnis oder um Material zu bitten.“ (Goffman 1973, S. 47)

Goffman zufolge liegt in dieser allumfassenden und entmündigenden Gestaltung totaler Institutionen die Ursache für das Entstehen von Subkulturen. Um das eigene Selbst zu schützen, passen sich Inhaftierte einerseits an Institution und andere Inhaftierte an und versuchen sich durch eigene Hierarchien, Regeln und Gruppierungen Freiräume zu schaffen. Goffmans Ausführungen sind auf heutige Jugendstrafanstalten nur bedingt zu übertragen. Die Soziologin Mechthild Bereswill hat in einer umfassenden qualitativen Studie jugendliche Inhaftierte nach ihren Erfahrungen mit und in der Haft befragt und so Goffmans Konstrukt der „Totalen Institution“ mit dem heutigen Jugendstrafvollzug verknüpft. Gerade Jugendliche leiden darunter, von ihren vertrauten Bezugspersonen und der Außenwelt abgeschnitten zu sein. In einer Entwicklungsphase in welcher Jugendliche eigene Grenzen und Fähigkeiten kennenlernen, bereitet der Autonomieverlust durch eine Inhaftierung besondere Probleme. Jugendliche haben in Haft keinen Freiraum, um sich zu entwickeln und gesunde Beziehungen zu knüpfen. Durch Wohngruppen und Zellenengenossen werden ihnen soziale Kontakte regelrecht aufgezwungen. Oft sind Ängste, Ohnmachtsgefühle, Verweigerung und Demotivation die Folge. In der Adoleszenz beginnen Jugendliche zudem sexuelle Erfahrungen zu sammeln und eine Geschlechtsidentität zu entwickeln. Im Strafvollzug fehlt jedoch das andere Geschlecht als Gegenüber. Um die eigene Identität zu wahren, betonen männliche Jugendliche in Haft ihre Männlichkeit durch Gewalt, Kräfte messen und typisches männliches Rollenverhalten (vgl. Bereswill 2007, Bereswill 2001).

Eine solche Umgebung scheint lernfeindlich zu sein. Den Jugendlichen fehlen Anregungen und neue Erfahrungen von außen. Zudem befinden sie sich nicht freiwillig an diesem Ort. Hilfen und Maßnahmen wirken erzwungen und auferlegt. Um in der Institution „zu

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

überleben“, nehmen sie oft nur an Maßnahmen teil, um sich Vorteile oder Begünstigungen zu verschaffen. Siebert betont jedoch, dass Lernen dann am erfolgreichsten ist, wenn es intrinsisch motiviert ist (Siebert 2010, S. 192).

Doch nicht immer wird die straffe Reglementierung des eigenen Lebens als Krise erlebt. Für manchen benachteiligten Jugendlichen wird das Gefängnis auch als Chance gesehen, vergangene Versäumnisse (Schulabschluss, Ausbildung) nachzuholen und bietet ihm eine Struktur, an welcher er sich orientieren kann (vgl. Bereswill/ Koesling/ Neuber 2007). Zwar kann die Anstalt und gerade der Wohngruppenvollzug ein strukturiertes Übungsfeld zum Lernen von sozialen Kompetenzen sowie schulischen und beruflichen Fähigkeiten sein, doch aufgrund von Sicherheitsbestimmungen kann dies nur in engen Grenzen geschehen.

Neben den institutionellen Rahmenbedingungen erschweren auch die Heterogenität und die Bildungsbiographien der Inhaftierten die Bildungsarbeit in den Jugendstrafvollzugsanstalten. Die Altersspanne im Jugendstrafvollzug reicht in der Regel von 16 bis 25 Jahre und ist somit sehr breit. Jugendliche und Heranwachsende haben entsprechend ihres Alters unterschiedliche Bedürfnisse und Ansprüche an ein Förderangebot. Auch aufgrund der Altersunterschiede haben die Inhaftierten unterschiedliche berufliche und schulische Erfahrungen gemacht und die Vorkenntnisse variieren stark. Viele der Inhaftierten besitzen einen Migrationshintergrund oder sind ausländischer Herkunft. Aufgrund von Verlegungen und kurzen Haftzeiten, verbleiben die Jugendlichen nur kurz in der jeweiligen Haftanstalt. In dieser kurzen Zeit können einige Bildungsangebote nur schwer absolviert werden. Die hohe Fluktuation erschwert auch die Bildung fester Lerngruppen und führt zu einer ständig neuen Gruppendynamik. Neben dieser Heterogenität existiert noch eine weitere Herausforderung für die pädagogische Arbeit in Haft (vgl. Matt/Maul 2005).

Wie im vorangegangenen Abschnitt „Delinquenz“ gezeigt, setzt sich die Population im Jugendstrafvollzug im hohen Maß aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Jugendlichen zusammen. Eine 2003 durchgeführte Erhebung im Rahmen des „Projekt Chance“ im Bremer Strafvollzug ergab, dass 65 % der Inhaftierten im Jugendstrafvollzug über keinen Schulabschluss verfügten. 85 % der inhaftierten Jugendlichen besaßen keine berufliche Ausbildung (vgl. ebd.). Walkenhorst schätzt den Anteil der Inhaftierten, die nicht über einen Bildungsabschluss verfügen auf 30% bis 50%, da die Zahlen je nach Jahrgang und Vollzugsanstalt schwanken. Oft sind die Jugendlichen Schulabbrecher und haben negative Erfahrungen im Laufe ihrer Schulzeit gesammelt. Aus einer von Misserfolgen gezeichneten Bildungslaufbahn entwickelt sich häufig eine verweigernde Haltung gegenüber dem formalen Lernen. Zusätzlich leiden einige Jugendliche unter psychischen Auffälligkeiten, Lernstörungen oder einer Drogenabhängigkeit. Dies beeinträchtigt teilweise die Konzentrationsfähigkeit und Motivation. Auch soziale Fähigkeiten wie Kommunikations- und Teamfähigkeit, die für ein gemeinsames Lernen von Bedeutung sind, weisen die Inhaf-

tierten nur bedingt auf. Ihr Verhalten ist teilweise gekennzeichnet von Misstrauen, Aggressivität und Unsicherheit.

In einem solchen Umfeld und mit einer so heterogenen und lernungewohnten Zielgruppe lässt sich nur schwer eine förderliche Lernumwelt gestalten. Walkenhorst und Walter beschreiben in ihren Veröffentlichungen jedoch aus ihrer praktischen Erfahrung heraus wie die Umsetzung von Bildungsmaßnahmen in einer totalen Institution aussehen kann. Um in Schulen und Werkstätten innerhalb des geschlossenen Systems „Jugendstrafvollzug“ eine positive und wertschätzende Lernatmosphäre zu schaffen, müssen Einschränkungen, Zwang und Drill, die aufgrund der Sicherheit in den Anstalten vorherrschen, soweit wie möglich vermieden werden. Zudem müssen didaktische und methodische Konzepte aus Regelschulen und Erwachsenenbildung kombiniert und angepasst werden. Vorallem Walkenhorst spricht sich dafür aus, dass sich die schulischen Angebote an den Rahmenbedingungen der Regelschulen in Freiheit orientieren, um den Jugendlichen bekannte Strukturen zu bieten. Der Unterricht selbst sollte sich aber methodisch stärker von schulischem Frontalunterricht unterscheiden, damit Inhaftierte neue positive Lernerfahrungen und Erfolgserlebnisse sammeln können (vgl. Walkenhorst 2002b). Motivation, Wertschätzung, Lebensweltorientierung, Partizipation und Teilnehmerorientierung stellen die zentralen Begriffe der pädagogischen Bildungsarbeit im Jugendstrafvollzug dar (vgl. Walter 2007, Walkenhorst 2002b). Zusätzlich wird häufig betont, dass das Vermitteln sozialer Kompetenzen sowie Persönlichkeitsbildung Bestandteil aller Maßnahmen im Jugendstrafvollzug sein muss (vgl. Matt/Maul 2005, Walkenhorst 2002b). Die Heterogenität innerhalb der Haftpopulation kann unter bestimmten Rahmenbedingung nicht nur Herausforderung, sondern auch eine Chance für soziales Lernen sein. Dennoch schlagen Matt und Maul vor, Fördermöglichkeiten individuell und differenziert zu gestalten. Aufgrund der Anstaltsgröße und dem fehlenden Personal ist eine Ausdifferenzierung einiger Bildungsbereiche in mehrere Kurse und Angebote nur bedingt möglich. Innere Differenzierung („Binnendifferenzierung“) wird empfohlen, da diese sich mit Methodenvielfalt im Unterricht und Teilnehmerorientierung leicht verbinden lässt. Doch individuelle Arbeitsaufgaben und Projektarbeiten sind bei lernungeübten Gruppen schwer durchführbar und bedeuten für die Lehrkraft einen hohen Arbeitsaufwand (vgl. Matt/Maul 2005).

In der Praxis werden umfangreiche berufliche und schulische Bildungsmaßnahmen, aber auch soziale Trainingsmaßnahmen angeboten. Lernen wird im formalen, aber auch im informellen Rahmen ermöglicht. In einigen Anstalten dürfen Inhaftierte ihren Wohngruppenvollzug mitgestalten und so durch Ämter, Wohngruppensitzungen und gemeinsame Aktivitäten neue Erfahrungen sammeln und demokratische Fähigkeiten einüben. Schulabschlüsse, Berufsvorbereitung und Ausbildungen werden fast flächendeckend angeboten und finden auch in Kooperation mit außenstehenden Trägern statt. Solange sich Pädagogen, Lehrkräfte und Bedienstete den Herausforderungen bewusst sind, die der positiven

2 Jugendstrafvollzug in Deutschland

Entwicklung und Förderung im Weg stehen und versuchen anregende Freiräume und eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, ist Lernen im Jugendstrafvollzug möglich.

Zwar kann Bildung im Jugendstrafvollzug nicht als alleinige Antwort auf Delinquenz und soziale Benachteiligung gesehen werden. Sie kann den jugendlichen Inhaftierten jedoch das Gefühl vermitteln, dass die Zeit in Haft keine „verlorene Lebenszeit“ (Walter 2007, Goffman 1973) darstellt. Im Jugendalter leiden Inhaftierte mehr unter der Abgeschlossenheit von der Welt, aber sie können diese auch als Chance sehen, neue Fähigkeiten zu erlernen und sich weiter zu entwickeln.

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

Nachdem ich im letzten Kapitel einige Aspekte des deutschen Jugendstrafvollzugs aufgezeigt habe, werde ich in diesem Kapitel auf den zweiten großen Themenkomplex meiner Arbeit eingehen. Im ersten Abschnitt beschreibe ich das Phänomen Analphabetismus und erläutere seine Ursachen, Verbreitung und gesellschaftliche Bedeutung. Anschließend werde ich die Begriffe Alphabetisierung und Grundbildung umreißen und als Arbeitsbereiche der Erwachsenenbildung vorstellen.

3.1 Funktionaler Analphabetismus und Illiteralität

Die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, wird gerade in schriftsprachlichen und hochentwickelten Gesellschaften als grundlegende Kulturtechnik angesehen. Um an politischen Prozessen und gesellschaftlichem Leben teilhaben zu können und Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben, ist dieses Können unerlässlich. Die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) sieht darin sogar ein Menschenrecht und den Schlüssel zu lebenslangem Lernen¹. Analphabeten, also Menschen, die nur in geringem Maß Lesen und Schreiben können oder dies nie gelernt haben, hat es immer gegeben, da schulische Bildung nicht immer und überall frei zugänglich war und ist. Doch, dass Analphabetismus in einer fortschrittlichen Industrienation wie Deutschland trotz Schulpflicht und flächendeckendem Schulsystem existiert, ist für viele Bürger nur schwer vorstellbar. Laut Schätzungen der UNESCO können etwa 0,75 bis 3 Prozent der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland nur unzureichend lesen und schreiben (Döbert/ Hubertus 2000, Kleint 2009). Lange wurde Analphabetismus ignoriert und in der Öffentlichkeit nicht als gesellschaftliches Problem anerkannt. Erst seit den 1970er Jahren trat die bildungspolitische Tragweite von Analphabetismus und Alphabetisierung immer mehr in das öffentliche Bewusstsein. Als Grund hierfür wird der Wandel von der Industrie- hin zur globalisierten Dienstleistungsgesellschaft und die daraus resultierenden Folgen für den Arbeitsmarkt genannt. Durch den zunehmenden Wegfall einfacher, ausführender Tätigkeiten für niedrigqualifizierte Arbeitskräfte, die Nutzung von elektro-

¹Eine kurze Stellungnahme der UNESCO zu Literalität und Alphabetisierung ist u.a. auf <http://www.unesco.de/alphabetisierung.html> zu finden.

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

nischer Datenverarbeitung und hohe Arbeitslosenzahlen, steigen die Anforderungen an die schriftsprachlichen und schulischen Fähigkeiten der Menschen, die sich auf diesem Arbeitsmarkt behaupten müssen (vgl. u.a. Döbert/ Hubertus 2000, Kleint 2009, Tröster 2000b)². Seit diesen Entwicklungen setzten sich vermehrt Verbände wie beispielsweise der Bundesverband für Alphabetisierung e.V. und die Stiftung Lesen für die Aufklärung und Bekämpfung von Analphabetismus ein.

In der fachlichen Diskussion werden einige gängige Formen von Analphabetismus unterschieden, die in der Praxis jedoch nicht immer deutlich voneinander abzugrenzen sind (u.a. Linde 2007, S. 91f):

- *totaler Analphabetismus*: Als totale Analphabeten gelten Menschen ohne jegliche schriftsprachlichen Kenntnisse. Diese Form des Analphabetismus ist vor allem in Entwicklungsländern zu finden.
- *funktionaler Analphabetismus*: Dieser Begriff umfasst Menschen, die zwar rudimentär lesen und schreiben können, aber nicht in dem Maße, dass sie die gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen erfüllen können. Ihre Fähigkeiten reichen nicht aus, um komplexe Probleme und Aufgaben zu bewältigen.
- *primärer Analphabetismus*: Diese Form wird auch als „natürlicher Analphabetismus“ bezeichnet. Primäre Analphabeten haben Lesen und Schreiben nie gelernt. Grund hierfür ist oft der Mangel an einem funktionierenden und frei zugänglichen Schulsystem. Primäre Analphabeten leben in den meisten Fällen in Entwicklungsländern.
- *sekundärer Analphabetismus*: Sekundäre Analphabeten waren nie vollständig alphabetisiert und verfügten nur über geringe Kenntnisse der Schriftsprache. Durch seltenen Einsatz und Vermeiden von Situationen, in denen Lesen und Schreiben erforderlich ist, wurde das bereits Erlernte wieder verlernt oder ist verloren gegangen. Döbert und Hubertus bezeichnen sekundären Analphabetismus als „Vergessenseffekt“ (Döbert/ Hubertus 2000, S. 23).

Die Begriffe totaler und funktionaler Analphabetismus grenzen sich durch den jeweiligen Kenntnisstand der betroffenen Personen voneinander ab. Primärer und sekundärer Analphabetismus sind zeitliche Begriffe. Wenn man in Deutschland von Analphabetismus spricht, so ist meist der funktionale Analphabetismus gemeint. Durch die Schulpflicht haben alle Bürger bereits Erfahrungen in der Schriftsprache gesammelt und können Buchstaben, einzelne Wörter oder ganze Sätze lesen und schreiben. In einer schriftsprachlichen Gesellschaft sind kaum Menschen anzutreffen, die über keinerlei Erfahrungen und Kennt-

²Besonders verständlich und ausführlich werden die Zusammenhänge zwischen der gesellschaftlichen Entwicklung, dem Arbeitsmarkt und dem Analphabetismus in dem Werk „Literalität, Bildung und Beschäftigung“ von Vera Husfeldt beschrieben.

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

nis der Schriftsprache verfügen und somit Analphabeten im eigentlichen Wortsinn sind. Die Definition von funktionalem Analphabetismus ist in der Literatur nicht unumstritten. Der Begriff ist stark kontextabhängig und individuell bedingt. Je nach Milieu, Schicht, Person, Zeit oder Situation ändert sich die Meinung darüber, welche schriftsprachlichen Fähigkeiten ausreichen, um am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhaben zu können und was unter gesellschaftlicher Teilhabe verstanden wird. Die funktionalen Analphabeten stellen keine einheitliche Gruppe dar, sondern unterscheiden sich stark darin, in welchem Ausmaß Lese- und Schreibschwierigkeiten vorliegen. Der Übergang von schlechten und unzureichenden Fähigkeiten zu einem guten Umgang mit der Schriftsprache ist meist fließend, breit gefächert und niemals vollständig abgeschlossen. Bei funktionalen Analphabeten stellt sich also nicht die Frage, *ob* sie Lesen und Schreiben können, sondern *wie gut* sie es können (vgl. Kleint 2009). Seit einigen Jahren werden anstatt dem Gegensatzpaar Alphabetismus und Analphabetismus vermehrt die Begriffe Literalität und Illiteralität verwendet. Literalität orientiert sich dabei am englischsprachigen Begriff „literacy“, der übersetzt soviel wie Schriftlichkeit bedeutet, im Englischen jedoch für Grundbildung steht. Literalität beschreibt anders als Alphabetismus keinen endgültigen vollkommenen Zustand („alphabetisiert sein“), sondern eine stetige Weiterentwicklung und Verwendung der Schreib- und Lesekompetenz (vgl. Nickel 2007). Anders als Alphabetismus ist Literalität auch ein ganzheitlicherer und umfassender Begriff, da man unter Literalität die Fähigkeit versteht, Schrift zur Kommunikation oder Informationsbeschaffung einzusetzen. Literalität bedeutet mehr als die bloße Kenntnis der Schriftsprache, nämlich ihre alltägliche und tatsächliche Verwendung im gesellschaftlichen Zusammenhang. Auch Fähigkeiten wie das Sprechen von Fremdsprachen oder Medienkompetenz zählen zu Literalität (vgl. Grotlüschen/Linde 2007b). Illiteraten besitzen zwar gegebenenfalls die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben, können aber komplexe Informationen aus Texten nicht herausfiltern oder verarbeiten oder die Schriftsprache im vollen Umfang verwenden. Die Definitionen von Illiteralität ist ebenso gesellschaftsabhängig und wandelbar wie die des funktionalen Analphabetismus. Beide Begriffe beschreiben ein ähnliches Phänomen. Durch unzureichende Kenntnis der Schriftsprache und ihren Einsatz, sind Menschen nicht fähig, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten oder an allen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens teilzunehmen. Nachfolgend werden die Begriffe funktionaler Analphabetismus und Illiteralität deshalb synonym gebraucht.

Wie bereits erwähnt stellen funktionale Analphabeten keine einheitliche Gruppe dar. Neben ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Vorkenntnissen unterscheiden sie sich auch durch Alter, Geschlecht, ihre individuellen Erwerbs- und Bildungsbiographien sowie ihren sozialen Status. Die Ursachen für Illiteralität sind multifunktional, vielschichtig und teilweise individuell bedingt:

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

- *familiäre Ursachen bzw. Ursachen im Elternhaus:* Funktionale Analphabeten wachsen oft unter schwierigen sozialen und ökonomischen Bedingungen auf (Armut, Scheidung, Arbeitslosigkeit, beengte Wohnverhältnisse etc.). Das Verhältnis zwischen Eltern und Kind ist gezeichnet von Vernachlässigung, gleichgültige oder sogar geringschätzige bis abwertende Haltung gegenüber den Kindern und negativen Kommunikationserfahrungen. Bildung und Literalität spielen nur eine untergeordnete Rolle und die Kinder können sich nicht an „Lese- und Schreibvorbildern“ (Döbert/ Hubertus 2000, S.45) orientieren, um ein Gefühl dafür zu entwickeln, welchen Sinn und Zweck Lesen und Schreiben erfüllt (vgl. ebd.).
- *schulische Ursachen:* Illiteraten scheitern in ihrer Schulkarriere schon sehr früh. Bereits in den ersten beiden Schuljahren weisen sie Defizite im Lesen- und Schreibenlernen auf. Da Grundschulklassen sehr heterogen zusammengesetzt sind und sich die Kinder teilweise erheblich in ihren Lernvoraussetzungen und Entwicklungen unterscheiden, können Lehrer teilweise nicht auf individuelle Hemmnisse oder Lernstörungen eingehen oder sind oft überfordert. Illiterate Schüler können ihre Defizite in der Schriftsprache kaum mehr aufholen, entwickeln Lernblockaden und „sitzen ihre Schulpflicht ab“ ohne einen Abschluss zu erwerben. Um solche Fälle zu vermeiden, sollten Lehrkräfte während ihrer Aus- und Fortbildung besser über Kinder mit Lernschwächen, Analphabetismusprävention und entsprechende Fördermöglichkeiten informiert werden (vgl. Döbert/ Hubertus 2000).
- *gesellschaftliche Ursachen:* Die Anzahl funktionaler Analphabeten steigt auch mit den sich verändernden und höheren Anforderungen der modernen Gesellschaft. Auch alltägliche Kommunikation und Aufgaben werden immer mehr mit Hilfe von elektronischer Datenverarbeitung, Internet und Handy bewerkstelligt. Wegen dem Wegfall von Stellen für geringqualifizierte Arbeitskräfte und der steigenden Arbeitslosenquote erhöht sich der Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt und die Anforderungen an die Literalität der Bewerber. Da Unternehmen aus einer großen Anzahl an Bewerbern wählen können, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass eine zunehmende Anzahl an Menschen als geringqualifiziert gilt und ausgegrenzt wird. Nuissl hat zu dieser Entwicklung und der daraus resultierenden Zunahme an Illiteraten treffend formuliert:
„Je mehr Arbeitsplätze eine Gesellschaft - auch relativ- vorhält, die eine hohe und eine gut entwickelte Lese- und Schreibkompetenz erfordern, desto höher steigt die Schwelle der Literalität. Mit anderen Worten: das Niveau an Lese- und Schreibkompetenz, das heute für die Bewältigung des Arbeitslebens und des Alltags noch ausreicht, ist möglicherweise in einigen Jahren schon unzureichend und fällt damit in den Bereich des „funktionalen Analphabetismus“.“ (Nuissl 1999, S. 566)

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

Die Entstehung von Analphabetismus ist, wie bereits beschrieben, multikausal. Die hier genannten Faktoren greifen ineinander und bilden zusammen eine „Kette“ bzw. einen „Kreislauf“ der Illiteralität, den Döbert und Hubertus beschrieben haben. Anfängliche schriftsprachliche Schwierigkeiten führen dazu, dass kein oder nur ein schlechter Schulabschluss erworben wird. In Folge dessen kann der Illiterat nur Hilfstätigkeiten ausüben oder gerät in die Arbeitslosigkeit. Da keine Notwendigkeit besteht die geringen Lese- und Schreibkenntnisse einzusetzen, werden diese oft wieder verlernt. (vgl. Döbert/ Hubertus 2000).

Obwohl Illiteralität mit Armut korreliert, stellt diese kein Unterschichtproblem, sondern ein gesamtgesellschaftliches und strukturelles Problem dar. Eine Illiteralität ist Ursache, Resultat und Ausdruck komplexer Benachteiligungen in unserer Gesellschaft (vgl. Kleint 2009, Nickel 2007). Funktionale Analphabeten sind in vielfacher Weise in unserer Gesellschaft benachteiligt und ausgeschlossen. Zum Einen haben Illiteraten aufgrund fehlender Bildungs- und Berufsabschlüsse weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt und können aufgrund ihrer fehlenden Schriftsprachkompetenz oft nur Hilfstätigkeiten ausführen, die gering entlohnt werden. Zum Anderen werden Illiteraten in ihrer Funktion als mündige Staatsbürger benachteiligt, da viele politische Information, aber auch Wahlen nur über Schrift zugänglich sind. Um sich souverän und selbstständig im Alltag zu bewegen, müssen Fahrpläne, Briefe, Rezepte, Preise und Anleitungen entziffert werden. Dennoch leiden funktionale Analphabeten vor allem unter ihrem geringen Selbstwertgefühl, ihren Schamgefühlen und der Stigmatisierung durch die Gesellschaft. In einer Welt, in der Schrift allgegenwärtig ist und Lesen und Schreiben bereits im Kindesalter jedem zugänglich gemacht wird, fühlen sich Illiteraten oft allein und selbst verantwortlich für ihre Schwierigkeiten. Dies hat zur Folge, dass viele funktionale Analphabeten versuchen, ihre Defizite durch Ablenkungen zu verstecken oder Schreibsituationen gezielt zu vermeiden. Trotz ihrer Scham ziehen illiterate Menschen ihnen nahestehende Person aus der Familie oder dem Freundeskreis ins Vertrauen, damit diese Vertrauensperson sie bei schriftlichen Angelegenheiten zu unterstützen (vgl. Döbert/ Hubertus 2000, Kleint 2009). Ausgehend von ihrer Biographieforschung mit funktionalen Analphabeten betont Egloff jedoch, dass das Selbstbild illiterater Personen nicht immer dem eines armen und diskriminierenden „Opfer“ entspricht. Viele Illiteraten verfügen über ein positives Selbstbild und sind stolz auf ihre „Lebensleistung“, die sie trotz ihrer schulischen Defizite erreicht haben. Einige Illiteraten schaffen es, ihre fehlenden Lese- und Schreibkenntnisse durch zahlreiche soziale Kontakte und ein ausgeprägtes Gedächtnis zu kompensieren. Nicht immer fühlen sich funktionale Analphabeten in ihrem Leben eingeschränkt oder leiden unter ihrer Situation. Teilweise sind sie sich der daraus resultierenden Benachteiligung nicht bewusst (vgl. Egloff 2007).

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

„Obwohl funktionale Analphabeten ohne Frage aufgrund fehlender oder unzureichender Lese- und Schreibkenntnisse vielfach benachteiligt sind und unter dieser Situation, vor allem der gesellschaftlichen Stigmatisierung leiden, stellen sie eben nicht nur hilflose und defizitbestimmte Erwachsene dar, sondern verfügen über eigene und sehr spezifische Expertenschaften, über soziale Kompetenzen (...)“ (Egloff 2007, S.77f)

In welchem Ausmaß funktionaler Analphabetismus in Deutschland wirklich verbreitet ist, lässt sich aus mehreren Gründen nur schwer sagen. So sind die Definitionen von Illiteralität und funktionalem Analphabetismus sehr allgemein und abstrakt. Welche Mindestanforderungen an die Mitglieder einer Gesellschaft gestellt werden, ist stark kontextabhängig. Zudem sind auch Begriffe wie gesellschaftliche Teilhabe nicht klar umrissen. Die Gruppe der funktionalen Analphabeten ist außerdem eine sehr heterogene Gruppe. Bei einer Erhebung müssen unterschiedliche Kenntnisstände und Kompetenzstufen stark differenziert werden, um die Vielseitigkeit und die große Spannbreite der Illiteralität abzubilden. Ein weiteres Problem ist die schwere Zugänglichkeit zu dieser heterogenen Zielgruppe. Da funktionale Analphabeten aus Angst vor Entdeckung nicht offen mit ihrer Illiteralität umgehen, vermeiden gerade Illiteraten mit sehr großen schriftsprachlichen Einschränkungen die Teilnahme an Erhebungen. Ein häufiges Instrument zur Erforschung der Illiteralität sind Teilnehmerbefragungen im Rahmen von Alphabetisierungskursen. Diese Daten sind aus mehreren Gründen nur bedingt aussagekräftig. Zum Einem erreichen die entsprechenden Kursangebote nur einen kleinen Teil der funktionalen Analphabeten, zum Anderen repräsentiert die Teilnehmergruppe in ihrer Zusammensetzung nicht die Grundgesamtheit aller funktionalen Analphabeten in Deutschland, sondern lediglich die funktionalen Analphabeten, die über die Angebotsstruktur informiert sind und deren Lernmotivation oder Lerndruck schwerer wiegt als Versagensängste und Scham. Bei allen Schätzungen geht man deshalb von einer hohen Dunkelziffer aus (vgl. Wagner 2007).

Die empirischen Zahlen über die Verbreitung von Illiteralität bei Erwachsenen besitzen zusätzlich eine politische Dimension, die es zu bedenken gilt. Schätzungen bewegen sich stets in einem politisch motivierten Spannungsverhältnis von Verharmlosung und Übertreibung, um Alphabetisierung und Angebote für Bildungsbenachteiligte zu begründen (vgl. Grotluschen/Linde 2007b, Döbert/ Hubertus 2000). Wie bereits zu Beginn des Abschnitts erwähnt geht die UNESCO davon aus, dass 0,75% bis 3% der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland nicht ausreichend literalisiert ist. Der Bundesverband Alphabetisierung e.V. spricht offiziell von etwa 4 Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland. In den 1990er Jahren wurde erstmals im Rahmen der Studie „International Adult Literacy Survey“ (IALS) das Literalitätsniveau Erwachsener erhoben. Laut dieser Untersuchung befinden sich 14,4 % Prozent der deutschen Teilnehmer auf der untersten Literalitätsstufe und sind somit nicht fähig, aus schriftlichen Dokumenten Informationen

3 *Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung*

zu gewinnen (vgl. Kleint 2009, Döbert/ Hubertus 2000). Die aktuelle Erhebung „LEO. Level One“ der Universität Hamburg bestätigt diese Ergebnisse. Die Studie wurde zu Beginn dieses Jahres von Bildungsministerin Schavan vorgestellt und besagt, dass 14% der erwerbsfähigen Bevölkerung, also etwa 7,5 Millionen Deutsche, als funktionale Analphabeten gelten. Laut der Level One-Studie können etwa 4% , also 2,3 Millionen erwerbsfähige Menschen, sogar nur einzelne Wörter, nicht aber vollständige Sätze lesen (vgl. BMBF 2011).

Laut Döbert und Hubertus gehören vor allem sozial benachteiligte Jugendliche ohne Schulabschluss zu der Gruppe, bei der die Wahrscheinlichkeit für funktionalen Analphabetismus besonders hoch ist. Im deutschen Jugendstrafvollzug sind Jugendliche aus schwierigen sozialen, ökonomischen und familiären Verhältnissen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung überrepräsentiert. Deshalb ist davon auszugehen, dass in Jugendstrafanstalten der Anteil an funktionalen Analphabeten ebenfalls höher liegt als in der Gesamtbevölkerung. In Haft sind funktionale Analphabeten zudem stärker mit ihren Defiziten konfrontiert, da Vermeidungsstrategien dort oft nicht greifen, bisherige Vertrauenspersonen als Hilfe wegfallen und gerade in Gefängnissen schriftliche Kommunikationswege (Anträge, Briefe, Rechtshilfe) dominieren. Analphabetismus ist also auch für den Jugendstrafvollzug ein bekanntes Problem.

3.2 Alphabetisierung

Wie im letzten Abschnitt gezeigt, stellt Illiteralität sehr wohl ein bildungspolitisches Problem dar und repräsentiert einen kleinen Ausschnitt eines allgemeinen Bildungsnotstandes. In einer Nation, in der Bildung, Weiterbildung und Lebenslanges Lernen allen Bürgern eröffnet werden soll, sind Millionen von funktionalen Analphabeten nicht tragbar. Gerade auch in Hinblick auf den demographischen Wandel und dem daraus resultierenden Fachkräftemangel, kann es sich die deutsche Gesellschaft nicht leisten, dass Menschen langfristig vom Erwerbsleben ausgeschlossen werden und in ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht gefördert werden. Literalität ist der Schlüssel zu neuem Wissenserwerb und erhöht die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Zudem besitzt Literalität in einer demokratischen Kultur eine besondere gesellschaftliche Relevanz, da Lesen und Schreiben eine Kulturtechnik darstellt, die Menschen kommunizieren, teilhaben und aus den Erfahrungen anderer lernen lässt (vgl. Hoffmann 1994).

Alphabetisierung ist somit zwar nur ein kleiner, aber dennoch wichtiger Bereich der Erwachsenenbildung, da er einen Beitrag zur gesellschaftlichen Inklusion funktionaler Analphabeten leistet und einer häufig bildungsfernen Zielgruppe die Tür zu weiteren Angeboten der Erwachsenenbildung öffnet. Seit Beginn der 1980er Jahre werden in Deutschland Alphabetisierungskurse angeboten. Hauptanbieter waren und sind die Volkshoch-

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

schulen (VHS), die 80% bis 90% der Alphabetisierungskurse durchführen (vgl. Tröster 2000b).

Funktionale Analphabeten in Deutschland haben in der Regel während ihrer Schulzeit bereits Erfahrung mit dem Lesen und Schreiben Lernen gemacht. Da ihre Lernkarrieren oft von Misserfolgen geprägt sind, sind funktionale Analphabeten besonders verunsichert gegenüber Bildungsangeboten und haben Angst erneut in einer Lernsituation zu versagen (vgl. Kleint 2009). Warum entscheiden sich dennoch Menschen dafür, an Alphabetisierungskursen teilzunehmen? Teilnehmerbefragungen ergaben, dass besonders berufliche Faktoren eine Rolle bei der Entscheidung spielen. Hauptmotive sind Probleme am bisherigen Arbeitsplatz (wie etwa Angst vor drohender Arbeitslosigkeit oder Überforderung), langjährige Arbeitslosigkeit oder der Entschluss, einen Schulabschluss nachzuholen um beruflich aufzusteigen. Aber auch private Ereignisse wie der plötzliche Wegfall einer Vertrauensperson oder die Einschulung der eigenen Kinder können funktionale Analphabeten dazu bewegen, ihre bisherigen Ängste und Schamgefühle zu überwinden (vgl. Döbert/Hubertus 2000). Ebenso heterogen wie die Gruppe der funktionalen Analphabeten ist die Teilnehmerstruktur der Alphabetisierungskurse. Die Teilnehmer bringen verschiedene Lernerfahrungen, Interessen und Vorkenntnisse mit. Obwohl die Teilnehmer ein geringes Qualifikations- und Bildungsniveau aufweisen und die Arbeitslosenquote in Alphabetisierungskursen höher liegt als in der Gesamtbevölkerung, sind nicht alle Teilnehmer beruflich benachteiligt oder gesellschaftlich ausgeschlossen (vgl. Nuissl 1999).

Alphabetisierungsmaßnahmen müssen also in hohem Maß ausdifferenziert und individualisiert sein, um den Bedürfnissen der Teilnehmer zu entsprechen. Lernberatung, ein breites Kursangebot auf unterschiedlichen Niveaustufen und Arbeit in Kleingruppen sind zentral für die Arbeit mit funktionalen Analphabeten. Gerade die Arbeit in Gruppen von 3 bis 5 Teilnehmern ist wichtig, da viele illiterate Personen ihre Hemmungen und Schwächen in einem kleinen Rahmen eher abbauen und so besser auf die individuellen Bedürfnisse des Teilnehmers eingegangen werden kann. Ebenfalls bedeutsam ist die Niedrigschwelligkeit bzw. leichte Zugänglichkeit der vorherigen Beratung und der Weiterbildungsangebote, da es sich um eine lernungewohnte Zielgruppe handelt. Der Kurseinstieg, die Kursform und die Kurszeiten sollten sich der Zielgruppe und den Interessen der aktuellen Teilnehmer flexibel anpassen. In Hinblick auf das häufig geringe Einkommen der Teilnehmer, sollten Gebühren niedrig ausfallen oder nicht erhoben werden (vgl. Döbert/Hubertus 2000, Brüning/Kuwan 2002, Nuissl 1999).

Zwar steht das Lernen von Lesen und Schreiben bei Alphabetisierungsmaßnahmen im Vordergrund, doch muss dieser Lernprozess bei Erwachsenen völlig anders angeregt werden als bei Kindern im Grundschulalter. Die Grundschule ist in unserer Gesellschaft die primäre Institution der Alphabetisierung. Da jedes Kind diese besucht, hat das Lesen und Schreiben Lernen etwas völlig Natürliches. Erwachsene Illiteraten sind jedoch be-

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

reits einmal daran gescheitert Lesen und Schreiben zu lernen. Ihr Versuch Lese- und Schreibschwierigkeiten zu überwinden, ist kein selbstverständlicher Vorgang. Während für Kinder die Schriftsprache etwas ist, das teilweise auf dem Weg zum „Groß werden“ selbstverständlich gelernt wird, besitzt es für Erwachsene eine zweckorientierte Dimension (vgl. Nuissl 1999). Durch eine unverschulte Atmosphäre und das intensive Eingehen auf den Einzelnen, können die Teilnehmer ihre Versagensängste abbauen und mit ihrem schulischen Misserfolg abschließen. Um erste Lernerfolge zu erzielen werden Schreibblockaden abgebaut und die Teilnehmer gezielt zum Schreiben ermuntert. Nicht die Schreibtechnik oder die Rechtschreibung werden betont, sondern die Schreib- und Leseerfahrung und ihre Bedeutung für den Alltag. Neben der Lebenswelt und dem Alltag orientieren sich Kursinhalte und Ausgestaltung auch am Berufsleben der Teilnehmer, da funktionale Analphabeten häufig aus beruflichen Gründen an Alphabetisierungsmaßnahmen teilnehmen. Um sich vom negativ besetzten Schulunterricht positiv abzuheben, ist alters- und zielgruppengerechte Methodenvielfalt und der Einsatz teilnehmerorientierter Didaktik unerlässlich. Nuissl betont, dass Alphabetisierung „ein wichtiger Angebotsbereich in der Erwachsenenbildung“ ist, „auch wenn er quantitativ nur einen kleinen Teil ausmacht“ (Nuissl 1999, S. 562). Denn Alphabetisierung leistet nicht nur einen gesellschaftspolitischen Beitrag zur Inklusion Bildungsbenachteiligter, sondern führt auch zu Innovationen und zur Weiterentwicklung der Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung (vgl. ebd.).

Neben den Volkshochschulen ist auch der Strafvollzug ein Ort, an dem oft Alphabetisierungsmaßnahmen angeboten und durchgeführt werden. Obwohl in Justizvollzugsanstalten aufgrund der bildungsfernen und lernungewohnten Inhaftiertenpopulation Alphabetisierung ein sinnvolles Unterfangen darstellt, ist nur ein Teil der funktionalen Analphabeten dieser aufgeschlossen (vgl. Müller 1989). Um das Misstrauen der Inhaftierten abzubauen und einen erfolgreichen Lernprozess zu ermöglichen, muss im Vorfeld und während der Maßnahme beträchtliche Motivationsarbeit geleistet werden. Doch anders als in Freiheit begünstigen hier zwei Faktoren die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Der erste Faktor ist die hohe Sekundärmotivation durch die Haftbedingungen. Gefangene sehen in Bildungsangeboten eine Abwechslung zu dem starren, immer gleichen Tagesablauf und nehmen an den Angeboten teil, um ihre Zelle verlassen zu können. Zudem stärkt die Teilnahme an Bildung das Gefühl, die Haftzeit zu nutzen. Der zweite Faktor ist der starke Druck, unter dem funktionale Analphabeten in Haft leiden. Im Gegensatz zu ihrem Leben in Freiheit haben hier Illiteraten keine Vertrauensperson, die für sie schriftliche Aufgaben erledigt, und sind durch das hohe Schriftaufkommen stärker mit ihrem Analphabetismus konfrontiert. Da Besuche und Telefonate nur in einem sehr kleinen Umfang gestattet sind, ist der Briefverkehr die einzige Möglichkeit, regelmäßig und intensiv mit der Außenwelt in Kontakt zu bleiben. Zudem müssen Beschwerden, Anliegen und Wünsche schriftlich vorgebracht werden. Dies kann dazu führen, dass illiterate Inhaftierte in

3 *Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung*

die Abhängigkeit von Mitinhaftierten gedrängt werden. Alphabetisierung ist für funktionale Analphabeten in Haft ein Weg, diesen subkulturellen Abhängigkeitsverhältnissen zu entfliehen und ihre eigene Souveränität zu stärken (vgl. Braukmann 1994). Aus diesem Grund kommt Braukmann zu dem Schluss, dass „Alphabetisierung ein fester Bestandteil der Bildungsarbeit (...) im Gefängnis sein sollte“ (Braukmann 1994, S. 54). Die ideale Gestaltung der Alphabetisierungsangebote in Haft sollte den Grundsätzen regulärer Alphabetisierungsarbeit unterliegen, also individuelle Differenzierung, Lebensweltbezug, Teilnehmerorientierung, Lernberatung und didaktischer Unterschied zu herkömmlichen Schulunterricht. Neben der Arbeit in Kleingruppen sollte je nach Kenntnisstand und Bedarf des Inhaftierten auch Einzelunterricht ermöglicht werden. Die Auswahl der Themen sollte sich auch speziell an der Situation der Inhaftierten orientieren und die Methoden dem Alter und dem Anspruch der Teilnehmer entsprechen (vgl. Müller 1989, Braukmann 1994). Alphabetisierung im Strafvollzug geht über eine rein schulische Maßnahme und die Vermittlung von Schriftsprachkompetenz hinaus. Durch das Schaffen von Lese- und Schreibmöglichkeiten können positive Lernerfahrungen gesammelt werden und so ein „positives Selbstbild“ (Vogel 2008, S. 115), Selbstvertrauen und soziale Kompetenzen gefördert werden. Rohwedder und Thiel haben im Rahmen eines Projekts zur Diagnostik und Betreuung funktionaler Analphabeten in der Jugendstrafanstalt (JSA) Neumünster festgestellt, dass die Förderung der illiteraten Inhaftierten zu einer positiven Verhaltensänderung führt und sich die Jugendlichen öfter selbstständig Schreibsituationen meistern (vgl. Rohwedder/ Thiel 1988). Bedauerlicherweise existieren keine genauen Zahlen darüber, wie viele funktionale Analphabeten in Haft leben oder entsprechende Bildungsmaßnahmen besuchen. Bei Schätzungen der Analphabetenrate im deutschen Strafvollzug wird zudem oft nicht zwischen funktionalen Analphabeten verschiedener Kenntnisstufen und totalen Analphabeten sowie Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern unterschieden. Die fehlende Differenzierung nach Analphabetismusformen und -niveaus lässt sich auch bei dem Bildungsangebot selbst beobachten. Da niedrige Teilnehmerzahlen aufgrund der Anstaltsgröße vorgezeichnet sind, kann meist nur ein Alphabetisierungskurs zeitgleich stattfinden. Ziel muss es nach erfolgter Beratung und Kompetenzfeststellung sein, innerhalb des Kurses zu differenzieren und die Teilnehmer individuell zu fördern (vgl. Braukmann 1994).

Auch wenn Alphabetisierung ohne Frage unterstützenswert ist, erreicht sie doch nur einen kleinen Teil der funktionalen Analphabeten in Deutschland. Der Chancenungleichheit, die sowohl Ursache als auch Folge der Illiteralität ist, muss präventiv begegnet werden. Einen Beitrag zur Aufklärung, Forschung und Bekämpfung von Analphabetismus leistet die UNESCO mit Aktionen wie der UN-Weltdekade der Alphabetisierung (2003-2012) und dem Welttag der Alphabetisierung (8. September). Auch in Deutschland hat sich ein Bündnis für Alphabetisierung und Grundbildung gebildet, welches Projekte im Kampf gegen den Analphabetismus fördert. Zu diesem Bündnis gehören unter anderem das Bun-

desministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), die Stiftung Lesen und der Bundesverband für Alphabetisierung und Grundbildung e.V.

3.3 Grundbildung

Seit den 1990er Jahren wird der Begriff Alphabetisierung zunehmend dem Konzept der Grundbildung untergeordnet. Aktuell wird häufiger von „unzureichender Grundbildung“ als von funktionalem Analphabetismus gesprochen, wenn politische Themen wie mangelnde Ausbildungsreife oder Bildungsbenachteiligung diskutiert werden (vgl. Tröster 2000b, S. 14). Funktionaler Analphabetismus und Illiteralität werden als eigenständige Themen vernachlässigt. Grundbildung ist ein ganzheitlicher Begriff und umfasst sowohl allgemeine als auch berufsrelevante Inhalte, um trotz sich verändernder gesellschaftlicher und beruflicher Bedingungen aktiv am Erwerbsleben und der Gesellschaft teilhaben zu können. Grundbildung gilt als Voraussetzung für lebenslanges Lernen und die Teilnahme an Weiterbildung. Tröster kritisiert jedoch, dass Grundbildung ebenso wie Literalität in unserer Gesellschaft als selbstverständlich und vorausgesetzt gilt und deshalb in der Bildungspolitik nicht genug Beachtung erfährt. Auch in der Erwachsenenbildung ist Grundbildung ein wenig behandeltes Randthema im Vergleich zu den „prestigeträchtigen“ Bereichen wie z.B. selbstgesteuertes Lernen, lebenslanges Lernen oder E-Learning (vgl. ebd. S. 18).

Im Vergleich zu den Begriffen funktionaler Analphabetismus und Literalität lässt sich der Begriff Grundbildung noch weniger eindeutig und präzise definieren und unterliegt ebenso einem ständigen Wandel (vgl. Linde 2007, Schlemmer 2000, Abraham/ Linde 2009). Einerseits wird Grundbildung, ähnlich zum Literalitätsbegriff, durch die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe und eigenen Weiterentwicklung recht abstrakt definiert, andererseits erstellen Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Ministerien konkrete Anforderungskataloge, die sehr speziell auf die jeweiligen institutionellen Bedürfnisse zugeschnitten sind (vgl. Tröster 2000b, Schlemmer 2000). Grundbildung beschränkt sich nicht nur auf Literalität, sondern beinhaltet je nach Auslegung auch das Beherrschen der Grundrechenarten, Lernen lernen, Medienkompetenz, soziale und personelle Kompetenzen (Ordnung, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit etc.), grundlegendes Allgemeinwissen (Politik, Geschichte, Kultur) und die Fähigkeit, Informationen zu recherchieren und aufzubereiten (vgl. Schlemmer 2000, Nuissl 1999). Somit ist Grundbildung weit umfangreicher als Literalität, lässt sich aber auch leichter instrumentalisieren. Ebenfalls interessant ist die Dualität des Begriffes Grundbildung im Zusammenhang mit dem Begriff Literalität. Literalität ist zugleich Voraussetzung, um sich Grundbildung aneignen zu können und Folge von erfolgreicher Grundbildung (Nickel 2007). Aus diesem Grund stellt Alphabeti-

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

sierung auch den bedeutsamsten und beständigsten Themenbereich von Grundbildung dar und ist „Bestandteil umfassender Grundbildung“ (Tröster 2000b, S. 13). In der heutigen Zeit, in der Wissen schnell verfällt und sich die beruflichen Anforderungen ständig wandeln, heißt Lesen und Schreiben zu können, die Möglichkeit zu haben, an neue Informationen zu gelangen. Im Konzept der Grundbildung ist Literalität der „kleinste gemeinsame Nenner“ (Linde 2007), um weiteres Lernen zu ermöglichen. Die schwere Abgrenzung der Begriffe Literalität und Grundbildung rührt auch von der Wortherkunft her, denn der englische Begriff „literacy“ wird hier zwar vor allem mit Literalität übersetzt und schnell auf den Umgang mit der Schriftsprache und seinen Zusammenhang mit Analphabetismus und Alphabetisierung beschränkt. Im englischsprachigen Raum und im Verständnis internationaler Organisationen wie der UNESCO steht „literacy“ jedoch seit langem für eine anwendungsorientierte Grundbildung (vgl. Nickel 2007).

Auch in der Praxis überwiegen bei der Grundbildung die Lese- und Schreibangebote. Doch auch Berufsvorbereitungskurse oder Kurse für Lernen lernen zählen als Grundbildungsmaßnahmen. Obwohl auch im Bereich Grundbildung die Volkshochschulen 80% bis 90% der Angebote durchführen, finden sich solche Maßnahmen nur an etwa 30 % aller Volkshochschulen. Alphabetisierung und Grundbildung für alle Zielgruppen ist also noch nicht in jedem Bundesland verfügbar, obwohl dies dem Leitspruch der Volkshochschulen „Bildung für alle“ widerspricht (vgl. Abraham/ Linde 2009). Die didaktische Ausgestaltung von Grundbildungsmaßnahmen ähnelt der der Alphabetisierung, da sich die Zielgruppe größtenteils entspricht. In Einzel- und Kleingruppenkursen, die wenig oder gar nichts kosten, sollen bildungsferne Menschen an Weiterbildung herangeführt werden und positive Lernerfahrungen sammeln. Indem bereits vorhandene Potentiale herausgearbeitet werden (ressourcenorientierter Ansatz) und das eigene Lernverhalten in wertschätzender Atmosphäre reflektiert wird, kann lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen ermöglicht werden. Durch neue erworbene Kompetenzen und Selbstständigkeit wird das Selbstvertrauen der Teilnehmer gestärkt (vgl. ebd.).

Für den Jugendstrafvollzug ist das Konzept der Grundbildung meiner Meinung nach besonders geeignet. Da die jugendlichen Inhaftierten nicht nur im Lesen und Schreiben, sondern auch in anderen Bereichen gravierende Defizite aufweisen, reicht der bloße Erwerb und die Verbesserung der Schriftsprachkompetenz nicht aus. Alphabetisierung muss Teil einer ganzheitlichen Bildungsarbeit sein, die soziale Kompetenzen fördert, das Selbstbild stärkt und anhand der individuellen Lernbiographie Defizite und Erfahrungen aufarbeitet. Auch andere schulische Inhalte wie Rechnen und Allgemeinbildung sollten vermittelt werden. Gerade in Hinblick auf die Resozialisierung bieten umfassende Grundbildungsangebote nachhaltige Vorteile, da durch ausreichende Grundbildung auch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessert werden (vgl. Gintzel/ Wagner 2007, Braukmann 1994). In Anstalten werden vermehrt Grundbildungsmaßnahmen angeboten, die zwar auch Al-

3 Analphabetismus, Alphabetisierung und Grundbildung

phabetisierung beinhalten, darüber hinaus aber auch das Ziel haben Allgemeinbildung, Rechenfähigkeit und soziale Kompetenzen der Inhaftierten zu fördern. Doch trotz des Bedarfs an Alphabetisierung und Grundbildung in Haft, erfährt dieser Bereich immer noch geringe Beachtung und wird noch nicht in jeder Anstalt regelmäßig durchgeführt (vgl. Vogel 1992).

4 Weiterbildungseinstellung und -motive

Bevor ich auf die zentrale Fragestellung dieser Diplomarbeit und das methodischen Vorgehen im Rahmen der empirischen Untersuchung eingehen kann, muss ich noch einen letzten Themenbereich vorstellen. Im Verlauf dieses Kapitels werde ich die psychologischen Begriffe Einstellung, Motivation und Motiv kurz anreißen und in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Weiterbildung betrachten. Bei der Darstellung des Einstellungsbegriffs orientiere ich mich hauptsächlich an der Arbeit von Gaddock und Maio.

Unter Einstellung versteht man eine „positive oder negative Bewertung von Menschen, Objekten und Vorstellungen“ (Haddock/ Maio 2007, S. 644), also ein wertendes Urteil oder eine Meinung gegenüber einem bestimmten Gegenstand. Einstellungen sind für das Umfeld nicht auf den ersten Blick erkennbar und können unser Verhalten beeinflussen. Unterschieden werden Einstellungen nach positiver oder negativer Ausprägung (Zuneigung/Abneigung bzw. Zustimmung/Ablehnung) und nach der Stärke der Ausprägung (starke oder schwache Zustimmung etc.). Abhängig von Person und Objekt existieren zwei grundlegende Arten von Einstellungen. *Instrumentelle Einstellungen* spiegeln den Nutzen des Gegenstands wider und betonen inwieweit die jeweilige Einstellung den eigenen Interessen dient. *Wertausdruckseinstellungen* repräsentieren das eigene Selbstbild, indem die eigenen Werte in der Meinung gegenüber dem jeweiligen Gegenstand zum Ausdruck kommen. Doch warum bildet sich der Mensch eine Meinung gegenüber Menschen, Themen und Dingen? Die Bewertung eines Gegenstands vereinfacht nachfolgende Urteile, dient sozialer Anpassung und dem Erhalt des eigenen Selbstbilds. Durch eine positive oder negative Meinung wird das eigene Selbst nach außen hin verdeutlicht und man kann sich selbst oder andere Menschen leichter unterschiedlichen Gruppen zuzuordnen (vgl. ebd.).

Für die Entwicklung von Einstellungen sind drei Formen von Informationen bedeutsam:

- *affektive Informationen*: Gefühle und emotionalen Empfindungen, die wir mit dem Gegenstand verknüpfen
- *kognitive Informationen*: Gedanken und Überzeugungen gegenüber dem Objekt, Eigenschaften, die dem Objekt zugeschrieben werden
- *behaviouriale Informationen*: bisherigen Erfahrungen und bisheriges Verhalten gegenüber dem Gegenstand

4 Weiterbildungseinstellung und -motive

Die Einstellung einer Person setzt sich also aus unterschiedlichen Aspekten zusammen, die teilweise negative und positive Elemente enthalten und sich gegenseitig ausgleichen können. Diesen Kompromiss aus Gefühlen, Überzeugungen und eigenem Handeln bezeichnet man als „Einstellungsambivalenz“. So kann ein Mensch beispielsweise positiv zum Thema Umweltschutz stehen und überzeugt von dessen gesellschaftlichen Bedeutung sein. Da sich die Person bisher aber noch nie aktiv für den Umweltschutz eingesetzt hat und dies als aufwendige Anstrengung ansieht, wird der positive kognitiv-affektive Aspekt durch einen negativen behavioural-affektiven Aspekt ausgeglichen. Sehr ambivalente Personen bei denen alle drei Komponenten in ihren positiven und negativen Ausprägungen ausgeglichen sind, lassen sich bezüglich des Objekts stärker von ihrer Umwelt beeinflussen als nicht ambivalente Personen, da sie zu diesem Objekt keine eindeutige Tendenz aufweisen (vgl. Haddock/ Maio 2007, Gerrig/ Zimbardo 2008). Die hier genannte Beispielperson ließe sich, da sie noch keine starke negative oder positive Meinung zum Umweltschutz aufweist, leichter von Mitmenschen oder Ereignissen überzeugen, als eine Person, die entschieden gegen oder für den Umweltschutz ist.

Art, Zweck und inhaltliche Struktur von Einstellungen sind fest miteinander verbunden. Da Einstellungen viele verschiedene Komponenten beinhalten, sind sie nicht starr, sondern veränderbar. Zudem muss verdeutlicht werden, dass sich eine Einstellung immer auf einen bestimmten Gegenstand bezieht und aus diesem Grund nie für sich alleine steht. Der Mensch verfügt über eine große Fülle an Einstellungen. Die Stabilität und Konsistenz von Einstellungen hängt von ihrer persönlichen Bedeutung (Wie wichtig ist die Einstellung für mich?) und ihrer Stärke ab. Starke Einstellungen sind zwar gegenüber Veränderungen widerstandsfähiger, jedoch gegenüber Einflüssen und Informationen von außen offener (vgl. Haddock/ Maio 2007). Ein aktiver und überzeugter Atomkraftgegner wäre so zwar schwer von seiner negativen Meinung gegenüber Atomenergie abzubringen, wäre jedoch auch für Argumente der Gegenseite offen, da er aus seiner stark ausgeprägten Einstellung heraus an allen relevanten Informationen, die „sein“ Thema betreffen, interessiert ist.

In der Sozialpsychologie geht man davon aus, dass Handlungen und Verhalten eher durch starke Einstellungen beeinflusst werden. Doch als Instrument, um zukünftiges Verhalten zu prognostizieren sind Einstellungen nur bedingt geeignet. Bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen sind auch von der Person, ihrer Persönlichkeit, der aktuellen Situation und dem zu erbringenden Aufwand abhängig. Ein Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handeln lässt sich teilweise bei stark ausgeprägten Einstellungen und einer eindeutigen Absichtserklärung („Ich hasse Atomkraft und bin entschieden dagegen. Deswegen gehe ich nächste Woche auf die Demonstration.“) feststellen. Neben der Prognose zukünftiger Handlungsweisen gestaltet sich auch die Messung von Einstellungen schwierig. Da Einstellungen nicht offensichtlich und besonders Wertausdruckseinstellungen emotional geprägt sind und zur Selbstdarstellung dienen, ist eine direkte Frage nach Einstellung

4 Weiterbildungseinstellung und -motive

und Einstellungsstärke nicht aussagekräftig. Auch in anonymen Befragungen antworten Teilnehmer häufig entsprechend der sozialen Erwünschtheit (vgl. ebd.).

Welche Bedeutung hat der Begriff Einstellung für die Weiterbildung? Zwar kann man von einer Einstellung gegenüber Weiterbildungsangeboten nicht direkt auf eine Beteiligung schließen, doch die Einstellung sagt etwas über den Stellenwert der Weiterbildung im augenblicklichen Leben der entsprechenden Person aus. Eine starke positive Meinung zu Weiterbildung kann gefördert und unterstützt werden und macht eine Teilnahme wahrscheinlicher als eine starke negative Einstellung. Durch eine genaue Untersuchung der Art, Stärke und Ambivalenz von Weiterbildungseinstellungen kann ein Kursangebot ansprechender beworben und der Zielgruppe angepasst werden. Wenn beispielsweise gezeigt wird, dass gegenüber Berufsbildungskursen instrumentelle Einstellungen überwiegen, sollte der Anbieter den Nutzen des Angebots betonen.

Eng mit der Einstellung verwoben ist auch der Begriff der Motivation. Motivation stammt vom lateinischen „movere“ für „bewegen“ ab und bezeichnet die Bereitschaft für zielgerichtetes Handeln (vgl. Krause/ Stark 2010). Nach Siebert ist Motivation eine dauerhafte und stabile Handlungsorientierung, die sich aus einzelnen Motiven, also Beweggründen und Anreizen zusammensetzt. In der Fachdiskussion wird häufig zwischen intrinsischen (innerer Trieb) und extrinsischen (äußerlicher Anreiz) Motiven unterschieden. Diese Differenzierung ist jedoch stark vereinfacht, da sich einige Motive nicht eindeutig zuordnen lassen. Oft bildet eine Mischung aus extrinsischen und intrinsischen Motiven die Motivation für eine bestimmte Handlung (vgl. Siebert 2006, Gerrig/ Zimbardo 2008). Für die Entwicklung von Motivation spielen neben Motiven noch zwei weitere Aspekte eine Rolle: der Erwartungsaspekt und der Wertaspekt. Der Erwartungsaspekt beinhaltet die Frage, ob das gesetzte Ziel mit den eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu erreichen ist. Der Wertaspekt bezieht sich auf das Interesse, die persönliche Bedeutung und den Wert des Ziels (vgl. Krause/ Stark 2010). Die Motivation ist also mit der Einstellung gegenüber dem Ziel verbunden. Laut Siebert basieren auch Motive auf der Einstellung und den eigenen Erfahrungen (vgl. Siebert 2006). Die Vielfältigkeit, Anzahl und Stärke einzelner Motive erlaubt so auch einen Rückschluss auf die Einstellung gegenüber einem Gegenstand.

Motive und Motivation geben stärker und direkter als Einstellungen Aufschluss über die Weiterbildungsbeteiligung. Genaue Aussagen über persönliche Beweggründe für eine Teilnahme können helfen, Weiterbildung so zu gestalten, dass auch Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte erreicht werden. Es gilt jedoch zu bedenken, dass Motivation und Interesse nicht die einzigen Gründe für eine Teilnahme oder Nichtteilnahme sind. Trotz hoher Motivation können äußere Hindernisse die Teilnahme verhindern. Diese äußerlichen Barrieren können zu hohe Teilnahmekosten, das Fehlen passender Angebote oder Zeitmangel sein. Doch neben diesen Hindernissen können auch Lernwiderstände und

4 Weiterbildungseinstellung und -motive

Demotivation ein Grund für die Nichtteilnahme sein. Siebert betont, dass Demotivation durch negative Erfahrungen eine größere Lernbarriere darstellt als fehlende Motivation (vgl. Siebert 2006). Demotivation ist hier mit einer starken negativen Einstellungen gegenüber dem Lernen oder dem Lerninhalt verbunden. Fehlende Motivation ist eher Ausdruck einer ambivalenten oder nicht ausgeprägten Einstellung.

Menschliche Einstellungen und Motive sind komplex, vielseitig und schwer ergründlich. Nicht immer sind sie Ursache für unser Verhalten. Eine Untersuchung der Weiterbildungseinstellungen und Motive kann also nie eindeutige Aussagen zur Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildung liefern. Doch eine solche Forschung kann helfen die individuelle Bedeutung von Weiterbildung zu ergründen.

5 Methodisches Vorgehen

Nachdem ich in den vorangegangenen Kapiteln die grundlegenden Themen und Begriffe dieser Arbeit besprochen habe, befasse ich mich im nun folgenden Teil mit der Untersuchung von Einstellungen und Motiven jugendlicher Inhaftierter, die ich im Rahmen dieser Diplomarbeit durchgeführt habe. In den nächsten Abschnitten werde ich schrittweise das Untersuchungskonzept und das methodische Vorgehen darstellen.

5.1 Untersuchungsfrage

Weiterbildungsangebote, in besonderem Maße Alphabetisierung und Grundbildung, erheben den Anspruch die Chancen- und Bildungsungleichheit zu verringern, indem Weiterbildung jedem Menschen ermöglicht wird. Doch wie erleben Bildungsbenachteiligte und Bildungsferne diese sich ihnen bietende Möglichkeit? Junge funktionale Analphabeten, die im Jugendstrafvollzug inhaftiert sind, sind in mehrerer Hinsicht benachteiligt. Ihnen fehlt zum einen die ausreichende Grundbildung, um sich beruflich beweisen zu können und selbstständig zu leben, zum anderen sind sie auch sozial und ökonomisch benachteiligt. Grundbildung im Jugendstrafvollzug kann also eine Hilfestellung sein, sich in einem Leben in Freiheit zu bewähren. Doch wie wird dieser Bereich der Weiterbildung von Jugendlichen wahr- und angenommen?

Welche Einstellung haben jugendliche Inhaftierte gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen? Diese zentrale Fragestellung soll im Laufe der Untersuchung beantwortet werden und richtet sich an funktionale Analphabeten im rheinland-pfälzischen Jugendstrafvollzug. Wie bereits beschrieben, können Einstellungen schwer direkt erfragt werden und sind nur schwer messbar. In dieser explorativen Untersuchung möchte ich Erfahrungen, Motive und Erwartungen einiger funktionalen Analphabeten im Jugendstrafvollzug aufzeigen und Rückschlüsse auf die Einstellung gegenüber Alphabetisierung ziehen. Die Fragestellung habe ich auf Alphabetisierungsmaßnahmen beschränkt, da hier funktionale Analphabeten wohl die stärksten Defizite aufweisen und Alphabetisierung unbestritten der größte und am klarsten definierte Bestandteil von Grundbildung darstellt. Da es sich um ein qualitatives Untersuchungsdesign handelt, ist es nicht mein Ziel, die Häufigkeit bestimmter Einstellungen und ihre Verteilung zu messen oder die Stärke von Einstellungen zu vergleichen. Ich möchte zeigen, wie komplex und variantenreich die Meinungen

jugendlicher Inhaftierter sind, und interpretieren, welche eventuellen Auswirkung dies auf ihre Weiterbildungsbeteiligung und ihr Handeln hat.

5.2 Feldzugang

Um die Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter untersuchen zu können, musste ich Kontakt zu dieser Zielgruppe herstellen. Der Zugang zu Inhaftierten im Jugendstrafvollzug ist aus gesetzlichen und organisatorischen Gründen stark begrenzt. Durch den Freiheitsentzug als Strafe ist der Besuch von Außenstehenden nur in einem stark begrenzten Umfang gestattet. Finden außerplanmäßige Besuche statt, die nicht persönlicher Natur sind, wie beispielsweise Besuche zur Durchführung von Befragungen, müssen diese bei der Anstaltsleitung angekündigt und beantragt werden. In der Regel muss das genaue Besuchs Anliegen dargelegt werden. Erst wenn die Anstaltsleitung die wissenschaftliche Arbeit in der Vollzugsanstalt genehmigt, ist ein Besuch möglich. Das Eintreten in die Anstaltswelt ist zudem mit einem starken Sicherheitsaspekt verbunden. Außenstehende müssen genau ankündigen, welche Materialien und Gegenstände für die Untersuchung benötigt werden und werden beim Einlass kontrolliert.

Die Auswahl der geeigneten Jugendstrafanstalt als Untersuchungsfeld erfolgte in drei Schritten. Aus zeitlichen und organisatorischen Gründen habe ich beschlossen, mich auf rheinland-pfälzische Jugendstrafanstalten zu beschränken, da hierzu eine räumliche Nähe bestand. Darüber hinaus bestanden durch meine Mitarbeit an dem Projekt „Vollzugspädagogische Bildungskonzeption im Jugendstrafvollzug“, welches das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) im Auftrag des Ministeriums der Justiz Rheinland-Pfalz durchführte, bereits Verbindungen zu den zwei rheinland-pfälzischen Jugendstrafanstalten (JSA) Wittlich und Schifferstadt. Die bisherige gute Zusammenarbeit erleichterte Kontaktaufnahme und das Formulieren der Anfrage. In Absprache mit meiner Vorgesetzten im ZWW, Sabine Teichreb, wurden zwei kooperative und kompetente Mitarbeiterinnen der vollzugspädagogischen Dienste in der JSA Schifferstadt und der JSA Wittlich ausgewählt, um dort gezielt anzufragen. Ein erstes Telefonat führte ich im Dezember 2010 mit einer Mitarbeiterin des pädagogischen Dienstes in Wittlich. Diese zeigte sich dem Diplomandenprojekt aufgeschlossen und interessiert und bat unverzüglich ihre Hilfe an. Jedoch ergab das Telefonat, dass die JSA Wittlich als Untersuchungsfeld für die Untersuchung nicht in Frage kommt. Zum besagten Zeitpunkt war nur ein jugendlicher Inhaftierter, der als funktionaler Analphabet eingestuft wurde. Da Grundbildungs- und Alphabetisierungsmaßnahmen nach Aussage der Pädagogin in den letzten zwei Jahren nicht mehr durchgeführt wurden, war anzunehmen, dass kein erhöhter Bedarf bestand. Ebenfalls im Dezember habe ich Kontakt zur JSA Schifferstadt aufgenommen, diesmal jedoch per Email. In einer Email an die zuständige Pädagogin habe ich auf die Verbindung zum

ZWW und der Universität Mainz Bezug genommen und mein Forschungsanliegen grob dargestellt. Daraufhin entstand ein reger Austausch per Telefon und per Email. Da die Pädagogin der JSA Schifferstadt ebenfalls das Vorhaben unterstützen wollte, fragte sie detailliert nach der Zielgruppe, der Untersuchungsfrage sowie Zeitpunkt und Zeitumfang der Befragungen. Nachdem ich die Zielgruppe der funktionalen Analphabeten umrissen hatte, erklärte sich die Pädagogin bereit, zusammen mit ihren Kollegen vom pädagogischen Dienst einige Jugendliche, die erhebliche Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben, für die Untersuchung auszuwählen. Außerdem besprach die Pädagogin die Anfrage auf die Durchführung von Einzelinterviews mit der Anstaltsleitung, so dass hier keine Kontaktaufnahme meinerseits mehr nötig war. Die Anstaltsleitung und der pädagogische Dienst erklärten sich nach Begutachtung des Interviewleitfadens zu drei Befragungsterminen im März 2011 bereit. Um den Datenschutz aller Beteiligten zu gewährleisten und um sich rechtlich abzusichern, musste ich vor dem ersten Befragungstermin eine Einverständniserklärung unterzeichnen. Eine Liste mit allen Gegenständen, die in die JSA eingeführt werden, musste ich ebenfalls vorlegen. Darüber hinaus wurden Sicherheitskontrollen beim Betreten und Verlassen der Haftanstalt durchgeführt.

5.3 Untersuchungsfeld

Die Befragung von zehn jugendlichen Inhaftierten fand im März 2011 in der JSA Schifferstadt statt. Die JSA Schifferstadt ist eine recht junge Jugendstrafanstalt. Sie wurde erst 1991 erbaut und in Betrieb genommen und galt damals als „modernste Jugendstrafanstalt Europas“ (Sozialisierung im Jugendstrafvollzug 2007). Mit 235 Haftplätzen ist die JSA Schifferstadt die größte Jugendstrafanstalt in Rheinland-Pfalz und ist zuständig für die Landesgerichtsbezirke Bad Kreuznach, Frankenthal, Kaiserslautern, Landau, Mainz und Zweibrücken. Das Durchschnittsalter der Inhaftierten liegt bei 19,7 Jahren. Die Inhaftierten sind also meist Heranwachsende, die die Schulpflicht bereits erfüllt haben. Um den besonderen Bedürfnissen von Jugendlichen und Heranwachsenden Rechnung zu tragen, unterscheidet sich der Vollzug in der JSA Schifferstadt grundlegend vom rheinland-pfälzischen Erwachsenenvollzug. Es wird beispielsweise auf das Tragen von Anstaltskleidung verzichtet und Zellen werden aus Schutz grundsätzlich nur einzeln belegt. Um das gemeinschaftliche Zusammenleben und einen respektvollen Umgang zu fördern sind die einzeln belegten Zellen zu festen Wohngruppen zusammengeschlossen (vgl. Behandlungskonzept der JSA Schifferstadt 2007, Sozialisierung im Jugendstrafvollzug 2007). Inhaftierte dürfen sich so in ihrer Freizeit frei in ihrer Wohngruppe bewegen und gemeinsamen Aktivitäten nachgehen. Durch die Einzelbelegungen können sich die Inhaftierten gegebenenfalls auch zurückziehen. Zwar greift auch der Vollzug in Schifferstadt stark

5 Methodisches Vorgehen

in die Persönlichkeitsrechte und Privatsphäre der Inhaftierten ein, dies geschieht aber in einem geringeren Umfang als im Erwachsenenvollzug.

Laut Veröffentlichungen und eigener Aussage legt die JSA Schifferstadt Wert auf gezielte Förderung und Entlassungsvorbereitung vom ersten Tag an, um das Vollzugsziel einer erfolgreichen Resozialisierung zu erfüllen (vgl. Behandlungskonzept der JSA Schifferstadt 2007, Sozialisierung im Jugendstrafvollzug 2007). Die Inhaftierung sowie eine eventuelle Wiederkehr werden in der JSA Schifferstadt auch als Chance gesehen, das Bildungsdefizit der Inhaftierten zu beheben und die Jugendlichen langfristig auf ein straffreies Leben vorzubereiten (vgl. Gudel 2001). Obwohl die JSA Schifferstadt über ein interdisziplinäres Team verfügt und die Fachdienste eng zusammenarbeiten, ist es jedoch fraglich, inwieweit der individuelle Förderbedarf bisher erhoben wurde und in die Vollzugsplanung einfloß. Zu diesem Zweck wurde 2010 mit dem Aufbau einer eigenständigen Zugangsabteilung begonnen. Ebenfalls wichtig ist eine abwechslungsreiche Beschäftigung der Inhaftierten durch berufliche Tätigkeiten und Betreuungsmaßnahmen. Das Förderangebot der JSA Schifferstadt reicht von schulischen Kursen zum Erreichen des Hauptschulabschlusses, Förderunterricht, Alphabetisierung, Freizeitangeboten, Sportangeboten, therapeutischen Angeboten, sozialen Trainingsmaßnahmen bis hin zu beruflichen Bildungsmaßnahmen. Die berufliche Vorbereitung und Förderung steht in der JSA Schifferstadt im Mittelpunkt. Im Rahmen von sogenannten Qualifikationsbausteinen, Lehrgängen und dem Berufsvorbereitungsjahr können Inhaftierte ausbildungsrelevante Erfahrungen sammeln. Bei einer durchschnittlichen Verweildauer von etwa 13 Monaten (Sozialisierung im Jugendstrafvollzug 2007) bieten sich durchlässige, kurze und in sich abgeschlossene Maßnahmen, wie die der Berufsvorbereitung an. Bei einer Haftdauer von über einem Jahr wird grundsätzlich geprüft, ob die Teilnahme am Hauptschulabschlusskurs sinnvoll ist (vgl. Gudel 2001). Da die letzte Erhebung der Förderangebote und Bildungsmaßnahmen im Jahr 2009 stattfand, kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, ob momentan ein umfangreiches Angebot an Maßnahmen vorhanden ist und wann welche Kurse stattfanden. Ebenso wenig sind genaue Zahlen über die Beteiligung der Jugendlichen zugänglich. Aufgrund der kleinen Haftpopulation und der begrenzten Zahl an pädagogischem Personal ist es auch möglich, dass Kurse zwar angekündigt und angeboten werden, aber nicht stattfinden können. So fiel auch der bereits begonnene Grundbildungskurs im Frühjahr 2011 wegen Krankheit der Kursleiterin aus. Da auch in der JSA Schifferstadt etwa zwei Drittel der Inhaftierten keinen Hauptschulabschluss besitzen (vgl. Gudel 2001) und somit zu einer der Risikogruppen für funktionalen Analphabetismus gehören, bietet sich diese Jugendstrafanstalt als Untersuchungsfeld an.

5.4 Interviewsample

Das englische Wort *sample* ist übersetzt gleichbedeutend mit dem deutschen Begriff *Stichprobe* und beschreibt im Allgemeinen „eine Auswahl von Elementen (n) aus der Gesamtheit aller Elemente (N), die durch ein oder mehrere gleiche Merkmale gekennzeichnet sind“ (Friedrichs 1980, S. 125). Da es sich bei meiner Auswahl nicht um eine repräsentative Stichprobe in Sinne der quantitativen Forschung, sondern um eine kleine Auswahl von Personen handelt, verwende ich in dieser Arbeit den Begriff *Sample* im Sinne einer gezielten Auswahl und nicht im Sinne einer repräsentativen Stichprobe. Meine Vorauswahl ist bereits durch die Untersuchungsfrage nach der Einstellung jugendlicher Inhaftierter gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen auf das Feld Jugendstrafvollzug beschränkt. Aus meiner Fragestellung ergibt sich zudem eine Eingrenzung auf die Zielgruppe von Alphabetisierung: funktionale Analphabeten.

Nachdem ich Kriterien für die Auswahl der Interviewteilnehmer festgelegt hatte, wurde die Jugendlichen vom pädagogischen Dienst der JSA Schifferstadt ausgewählt und angesprochen. Die jugendlichen Inhaftierten sollten über keine oder nur rudimentär vorhandene Schriftsprachkenntnisse verfügen, die für das erfolgreiche Absolvieren des Hauptschulkurses oder eine Berufsausbildung nach Meinung der Pädagogen nicht ausreichen. Zudem sollte es sich bei den Interviewteilnehmern um Muttersprachler oder Personen handeln, die in Deutschland aufgewachsen sind und das deutsche Schulsystem besuchen mussten. Diese Eingrenzung halte ich für notwendig, um eventuelle Sprachbarrieren während des Interviews zu vermeiden und das besondere Phänomen des funktionalen Analphabetismus in einer modernen literaten Gesellschaft einzubeziehen. Ein weiteres mögliches Kriterium war die Teilnahme an Grundbildungsmaßnahmen, wie beispielsweise dem Hauptschulvorbereitungskurs oder einem Alphabetisierungskurs. Mir war bewusst, dass ich mich bei der Auswahl aufgrund von Zeitmangel und starken Zugangsbeschränkungen auf das Urteil der dortigen Fachkräfte verlassen musste und es so zu einer Verzerrung des Samples gekommen sein kann. Von den ausgewählten Inhaftierten erklärten sich 10 Inhaftierte bereit, an einem Einzelinterview zum Thema „Lesen und Schreiben“ teilzunehmen. Darüber, inwieweit die Teilnehmer über das Forschungsvorhaben und die Forschungsfrage aufgeklärt wurden, kann ich keine Aussage treffen. Es ergibt sich das Interviewsample wie in Tabelle 5.1 auf der nächsten Seite.

Alle ausgewählten Personen sind männlich und nach Jugendstrafrecht Inhaftierte im Jugend- und Heranwachsendenalter. Das genaue Alter wurde nur bei vier Interviewteilnehmern erhoben, da sich die Frage nach dem Alter hier aus dem Gesprächsfluss ergeben hat. Keiner der jungen Männer verfügt über einen Hauptschulabschluss oder eine abgeschlossene Berufsausbildung. Fünf ausgewählte Personen sind erst seit kurzer Zeit in der JSA Schifferstadt inhaftiert und befinden sich noch in Untersuchungshaft (U-Haft). Hier ist jedoch

5 Methodisches Vorgehen

<i>Person</i>	<i>Hauptschulabschluss</i>	<i>Ausbildung</i>	<i>bisherige Haftdauer</i>	<i>Kennisstufe</i>	<i>Teilnahme an Grundbildung</i>
P1	nein	keine	1 Monat (U-Haft)	2	nein
P2	nein	abgebrochen	20 Monate	2	ja
P3	nein	keine	12 Monate	2	nein
P4	nein	keine	das dritte Mal in Haft (U-Haft)	1	ja
P5	nein	abgebrochen	7 Monate	2	ja
P6	nein	keine	12 Tage (U-Haft)	2	nein
P7	nein	keine	2 Monate (U-Haft)	3	ja
P8	nein	keine	33 Monate	2-3	ja
P9	nein	keine	3 Monate (U-Haft)	2	nein
P10	nein	abgebrochen	2 Jahre	1	ja

Tabelle 5.1: Interviewsample

5 Methodisches Vorgehen

zu berücksichtigen, dass P4 ein Wiederkehrer ist und zum dritten Mal in einer Jugendstrafanstalt in Rheinland-Pfalz inhaftiert und somit hafterfahren ist. Vier Untersuchungsteilnehmer befinden sich seit über einem Jahr in der JSA. Ihre Haftdauer liegt über der durchschnittlichen Verweildauer von etwa 13 Monaten. Die Haftdauer betrachte ich als relevantes Merkmal, da sich mit steigender Haftdauer eventuell die Sichtweise auf das bisherige Leben und die Wahrnehmung der Haftbedingung verändern und die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme an Angeboten der Anstalt steigt. Sechs Personen des Samples haben bereits an verschiedenen Grundbildungsmaßnahmen vorwiegend während ihrer Haftzeit teilgenommen und werden so wahrscheinlich eine ausgeprägtere Einstellung aufweisen können als Nicht-Teilnehmer.

Vor Beginn des Interviews führte ich auf Anraten der Anstaltspädagogen eine grobe Lese- und Schreibprobe durch. Die Mitarbeiter des pädagogischen Dienstes wollten erreichen, dass ich selbst einen Eindruck der Lese- und Schreibfähigkeiten der Untersuchungsteilnehmer gewinne. Zudem diente die Lese- und Schreibprobe auch zur Bestätigung ihrer Auswahl. Die Probe bestand aus dem lauten Vorlesen eines kurzen Textes aus einem, im dortigen Förderunterricht gebräuchlichen Lesebuch und dem Schreiben einiger alltäglicher Sätze, die ich diktierte:

„Mein Name ist _____. Das heutige Datum lautet _____. Seit _____ Monaten bin ich nun hier im Gefängnis. Heute unterhalte ich mich mit einer Frau über meine Probleme mit dem Lesen und Schreiben.“

Anschließend sollten die Jugendlichen noch einen Satz aus den Wörtern gestern, Film und spannend bilden. Aufgrund meiner fehlenden Erfahrung mit Testverfahren zur Erfassung von funktionalem Analphabetismus und dem kleinen Umfang der Probe, können keine gültigen Aussagen über den tatsächlichen Umfang der Lese- und Schreibfähigkeiten der 10 Personen getroffen werden. Jedoch lässt sich sagen, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten in etwa denen von Grundschulern entsprechen. Bis auf eine Person lasen alle konstruierend, entweder Wort für Wort oder sogar Silbe für Silbe. Alle Interviewteilnehmer schrieben konstruierend. Häufig wurden lautähnliche Konsonanten miteinander verwechselt (t und d, n und m, v und f oder k und g), Buchstaben innerhalb eines Wortes verdreht oder gebräuchliche Wörter wie spannend, Probleme oder Gefängnis falsch geschrieben. Auffällig waren auch die Schwierigkeiten mit der Groß- und Kleinschreibung und ein häufiger Wechsel zwischen Groß- und Kleinschreibung sowie Druck- und Schreibschrift. Das Formulieren eines eigenen Satzes fiel allen Personen schwer. Auf den ersten Blick lässt sich also sagen: alle zehn Untersuchungsteilnehmer sind in der Verwendung von Schriftsprache unsicher und können durchaus als funktionale Analphabeten eingestuft werden. Entsprechend dieser Lese- und Schreibprobe ordnete ich die Untersuchungsteilnehmer in drei Kenntnisstufen ein, um dies gegebenenfalls bei der Auswertung meiner Ergebnisse berücksichtigen zu können. Die Kenntnisstufen reichen von Stufe 1 für

sehr schwache schriftsprachliche Fähigkeiten bis Stufe 3 für bessere bzw. ausreichende Schriftsprachfähigkeiten. Die Einteilung dient nur zur groben Orientierung in Bezug auf das hier vorgestellte Sample. Auf der ersten Stufe befinden sich zwei Personen, die an der Grenze zum totalen Analphabetismus stehen und mit Schriftsprachsituationen stark überfordert zu sein scheinen. Alle Interviewteilnehmer, die sich im Mittelfeld der ausgewählten Gruppe einordnen ließen, wurden der Stufe 2 zugewiesen. Die Person P7 war im Vergleich zur restlichen Untersuchungsgruppe recht sicher im Umgang mit der Schriftsprache. P7 las teilweise flüssig und betont vor und hatte bei der Schreibprobe lediglich Schwierigkeiten mit dem bilden eines eigenen Satzes. Aus diesem Grund ordne ich P7 der dritten Stufe zu. Auch der Untersuchungsteilnehmer P8 zeigte im Vergleich zur Gesamtgruppe teilweise bessere Lese- und Schreibfähigkeiten und liegt so zwischen Stufe 2 und 3.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Sample in Hinblick auf den Bildungsstand (Schulabschluss, berufliche Ausbildung) homogen ist. Alle 10 Untersuchungsteilnehmer lassen sich auf den ersten Blick als geringqualifiziert und bildungsfern beschreiben. Betrachtet man jedoch das Ausmaß der individuellen Schriftsprachkompetenz, die Biographie und die Erfahrung mit Grundbildung und Alphabetisierung, so ist das Sample recht heterogen und umfasst eine breite Spanne jugendlicher und heranwachsender funktionaler Analphabeten in Haft.

5.5 Wahl der Methoden

Ebenso wie bei Untersuchungsfeld und Sample muss auch eine Entscheidung über die Wahl der Methoden getroffen werden. Diese Auswahl betrifft drei Arbeitsschritte im Laufe einer wissenschaftlichen Untersuchung: die Erhebung, die Aufbereitung und die Auswertung der Daten. In den folgenden Unterabschnitten werde ich die von mir ausgewählte Methode für den jeweiligen Arbeitsschritt vorstellen und mein methodisches Vorgehen erklären.

5.5.1 Erhebungsmethode: Leitfadeninterview

Um die Frage nach der Einstellung jugendlicher Inhaftierte gegenüber Alphabetisierung untersuchen zu können, habe ich mich bereits früh für eine offene Interviewform entschieden. Da Einstellungen im Grunde Werturteile und Meinungen widerspiegeln, können diese nur in einem offenem Gespräch zu Tage treten, bei dem die Befragten selbst ihre Antworten in Zusammenhang bringen können und das gefragte Thema aus ihrer Perspektive schildern. Den Zugang über Gespräche betrachtet Mayring als eines der wichtigsten Instrumente der qualitativen Sozialforschung:

5 Methodisches Vorgehen

„Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte.“ (Mayring 2002, S. 66)

Da ich bereits eine Untersuchungsfrage ausgearbeitet habe, die sich auf den Themenbereich Alphabetisierung und funktionalen Analphabetismus beschränkt, bot sich das Leitfadeninterview als Methode an. Ein Leitfadeninterview, in der Literatur auch „Problemzentriertes Interview“ (Mayring 2002) oder „Tiefeninterview“ (Friedrichs 1980) genannt, ist ein offenes, aber strukturiertes Verfahren, um Einsicht in die Bedeutungsgehalte, Sinnzusammenhänge, Einstellungsmuster oder Meinungen der Interviewteilnehmer zu erlangen. Die Leitfadenfragen sind dabei so formuliert, dass sie keine Antwortmöglichkeiten vorgeben, sondern der Befragte völlig frei antworten kann und bestenfalls ein Gespräch entsteht. Der Leitfaden strukturiert das Gespräch und verhindert ein Abdriften vom eigentlichen Untersuchungsgegenstand oder Thema. Durch die Struktur wird nicht nur die Gesprächsführung, sondern auch die spätere Auswertung erleichtert (vgl. Mayring 2002). Doch ein offenes Interview stellt den Interviewführer auch vor eine besondere Herausforderung. Der Interviewer muss sich in der Formulierung seiner Leitfadenfragen, aber auch bei den Fragen, die sich im Laufe des Gesprächs ergeben, auf die Sprache und Perspektive des Befragten einstellen. Der Interviewer sollte sich also seiner Rolle und Situation bewusst sein und sensibel auf den Gesprächspartner eingehen (vgl. Friedrichs 1980). Nur in einer vertrauensvollen Atmosphäre und indem der Interviewer seine Absichten authentisch darlegt, kann das Gefühl, ausgehorcht zu werden, vermieden werden.

In diesem Fall handelt es sich bei den Untersuchungsteilnehmern um bildungsferne und teilweise sozial benachteiligte Jugendliche und Heranwachsende, die wahrscheinlich keine Vorerfahrung mit Interviewsituationen haben. Aus diesem Grund versuchte ich zwar einen offenen Interviewleitfaden zu entwickeln, der sich jedoch stark am Problem des funktionalen Analphabetismus und dem Thema Alphabetisierung orientierte. Dieser Leitfaden sollte den Inhaftierten und mir eine Struktur geben, an der wir uns entlang bewegen konnten. Ich ging davon aus, dass die Befragten aufgrund der zeitlichen Nähe zu ihrer Schulzeit ihre dortigen Erfahrungen noch nicht häufig reflektiert haben. Ich ging davon aus, dass, obwohl die Leitfadenfragen größtenteils offen gestaltet sind, den Jugendlichen das freie Erzählen und das Finden von Antworten schwer fallen würde. Aus diesem Grund erarbeitete ich einen recht umfangreichen aber doch kleinschrittigen Leitfaden. Da funktionaler Analphabetismus auch ein Thema ist, das eventuell Schamgefühle hervorruft oder zu Unbehagen führt, versuchte ich diese Themen behutsam in meinem Leitfaden einzubauen und begann mit Fragen zu ihren schulischen Erfahrungen, um den Einstieg in das Thema zu erleichtern. Ebenso versuchte ich Fachbegriffe, Fremdwörter oder Wertungen zu vermeiden und die Fragen so einfach und umgangssprachlich wie möglich zu formu-

5 Methodisches Vorgehen

lieren. Mit einer möglichst klaren und einfachen Wortwahl wollte ich sowohl Missverständnisse als auch eine künstliche und unangenehme Interviewsituation vermeiden.

Bei der Erstellung des Leitfadens orientierte ich mich an meiner zentralen Untersuchungsfrage „*Welche Einstellung haben jugendliche Inhaftierte gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen?*“ und entwickelte daraus folgende Unterfragen:

- Welche Erfahrungen haben die Befragten in der Schule, am Arbeitsplatz oder in Grundbildungsmaßnahmen gesammelt?
- Welchen Bedarf bzw. welchen Notwendigkeit sehen die Befragten bei sich selbst an Alphabetisierungsmaßnahmen teilzunehmen?
- Welchen Stellenwert hat Literalität für die Befragten im Alltag und im Beruf?
- Welche Motive bewegen die Befragten dazu, an Alphabetisierungsmaßnahmen teilzunehmen?
- Welche Erwartungen haben die Befragten an eine Alphabetisierungsmaßnahme?
- Was erhoffen oder wünschen sich die Befragten von Alphabetisierungsmaßnahmen?
- Welchen Nutzen sehen die Jugendlichen in einer solchen Maßnahme?

Ausgehend von diesen Fragen entwickelte ich die nachfolgenden Kategorien. Diese ordnete ich jedoch nicht thematisch, sondern chronologisch in der Reihenfolge, in der ich die Themen im Laufe des Gesprächs abhandeln wollte.

- Erfahrungen Schule u. Unterricht
- Erfahrungen Berufsleben u. Ausbildung
- Literalität im Alltag
- Literalität im Berufsleben
- Bewusstsein des eigenen funktionalen Analphabetismus
- Auswirkung des funktionalen Analphabetismus
- Umgang mit dem funktionalem Analphabetismus
- Bedarf/Notwendigkeit der Teilnahme an Alphabetisierungsmaßnahme
- Bisherige Erfahrungen mit Bildungsmaßnahmen in der JSA
- Motive für die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme
- Erwartungen/ Hoffnungen an die Alphabetisierungsmaßnahmen
- Nutzen der Alphabetisierungsmaßnahme
- Interesse und Bereitschaft an weiteren Bildungsmaßnahmen teilzunehmen

- Absichten und Ziele für die Zeit nach der Haft

Leitfaden des Interviews

Ausgehend von den vorherigen Unterfragen und Kategorien entwickelte ich folgenden Interviewleitfaden, den ich auch an den Pädagogischen Dienst und die Anstaltsleitung der JSA Schifferstadt schickte:

- Erzählen Sie mir doch von ihrer Schulzeit. (*Laufbahn/Stationen*) Wie war die Schule für Sie? Was hat Ihnen in der Schule gefallen? Was mochten Sie an der Schule überhaupt nicht?
- Was haben Sie schon beruflich gemacht? *Wie kamen Sie zu diesem Beruf?* Welche beruflichen Pläne haben Sie für die Zukunft?
- In welchen Situationen müssen Sie im Alltag Lesen und Schreiben können? Welche Vorteile hat es, Lesen und Schreiben zu können?
- Für welche Aufgaben/ *In welchen Situationen* in ihrem Beruf müssen Sie Lesen und Schreiben können?
- Wie gut schätzen Sie ihre Lese- und Schreibfähigkeiten ein? *Glauben Sie, Sie können eher gut oder eher schlecht lesen u. schreiben? (Im Vergleich zu anderen)*
- War Lesen und Schreiben zu können je ein großes Thema für Sie? Haben Sie schon viel darüber nachgedacht?
- Können Sie mir von Situationen erzählen, in denen es Ihnen geholfen hätte, besser Lesen und Schreiben zu können/*in der Sie sich gewünscht hätten, besser Lesen und Schreiben zu können?*
- Wenn Sie in Situationen kommen, wo Sie etwas kompliziertes lesen oder schreiben müssen, wie gehen Sie damit um? Was machen Sie dann?
- *Was haben Sie bisher getan, um ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern/ besser im Lesen und Schreiben zu werden?*
- Glauben Sie, dass Sie an einem Kurs teilnehmen sollten, um ihre Fähigkeiten im Lesen und Schreiben zu verbessern? Warum glauben Sie das?
- Welche Angebote nutzen Sie hier in der JSA? Haben Sie schon an einem Schul- oder Vorbereitungskurs vom pädagogischen Dienst teilgenommen? *An welchen Freizeit-/Berufs- oder Schulangeboten nehmen Sie hier in der JSA teil?*
- Was haben Sie in diesem Kurs gelernt? *Wie gefällt bzw. gefiel ihnen dieser Kurs?* Was hat Ihnen bisher an den Bildungsangeboten in der JSA gefallen? Was überhaupt nicht?

5 Methodisches Vorgehen

- Wenn Sie hier in der JSA an einem Kurs teilnehmen könnten, um besser Lesen und Schreiben zu lernen, würden Sie es tun? Warum würden Sie daran teilnehmen? Warum wollen Sie besser lesen und schreiben können? *Was müsste passieren, damit Sie sich verbessern?/ Was würde Sie dazu bringen, Lesen und Schreiben zu lernen?*
- Was glauben sie, was würden Sie aus einem Kurs, in dem Sie Lesen und Schreiben lernen, am Ende mitnehmen? Was würde sich für Sie durch so einen Kurs ändern? Was würde sich verbessern? Was würde nach so einem Kurs für Sie einfacher werden?
- An welchen Kursen oder Angeboten wollen Sie während ihrer Zeit in der JSA noch teilnehmen?
- *Was wollen Sie während ihrer Haftzeit noch erreichen/schaffen?*
- *Welche (beruflichen oder schulischen) Pläne haben Sie für ihre Zeit nach ihrer Entlassung? Was wollen Sie nach ihrer Entlassung machen?*
- *Wenn Sie entlassen werden, wollen Sie dann eine Schule besuchen/ Schulabschluss nachholen oder eine Ausbildung machen? Was genau?*

Die letzte Auflistung beinhaltet auch Fragen, die ich erst nach den ersten drei Interviewdurchführungen ergänzt habe. Diese sind kursiv gekennzeichnet. Die Anpassung des Leitfadens wurde teilweise nötig, da ich merkte, dass die Untersuchungsteilnehmer zwar offen für die Befragung waren, jedoch Schwierigkeiten hatten, frei zu erzählen. Ich fügte Ergänzungen und Formulierungsalternativen hinzu, um mich auf die Inhaftierten besser einstellen zu können. Ab dem zweiten Interviewtermin bzw. dem vierten Interviewteilnehmer ließ ich die Befragten zudem ihren typischen Tagesablauf in der JSA beschreiben, um ein Einfinden in einen längeren Erzählfluss zu erleichtern und die Situation aufzulockern.

Selbstverständlich ist der erarbeitete Leitfaden nur eine grobe Richtlinie zur Führung der Interviews. Je nach Situation und Interviewteilnehmer formulierte ich Fragen um und fragte bei interessanten Aspekten genauer nach. Beantworteten Untersuchungsteilnehmer eine Leitfadenfrage bereits früher im Gespräch oder gingen selbständig auf später angedachte Themen ein, richtete ich mich nach den Befragten.

5.5.2 Aufbereitung der Daten

Nachdem ich die zehn Interviews durchgeführt hatte, musste ich diese für die Auswertung aufbereiten. Zu diesem Zweck transkribierte ich die Interviews, die ich also Audiodateien digital vorliegen hatte. Als Transkription wird der Vorgang bezeichnet, gesprochene Sprache in eine schriftliche Form zu bringen, um diese dann weiter zu bearbeiten (Mayring 2002, S. 89). Um die Interviews möglichst genau interpretieren zu können, entschied

5 Methodisches Vorgehen

<i>Zeichen</i>	<i>Bedeutung</i>
..	kurze Pause
...	mittlere Pause
(Pause)	lange Pause
(Worte?)	unsichere Transkription
(lachen)	Beschreibung, Kommentar
(WORTE)	Anonymisierung

Tabelle 5.2: Angewandte Transkriptionsregeln

ich mich gegen eine vollständig orthographisch bereinigte Transkription. Um sprachlichen Schwierigkeiten und Eigenarten abzubilden, ließ ich Satzbaufehler und unvollständige oder halbe Sätze bestehen. Umgangssprache und leichte Dialektfärbungen versuchte ich trotz der Übertragung in normales Schriftdeutsch beizubehalten. So transkribierte ich einen Satz beispielsweise wie folgt: „Des glaub ich net“ anstelle von „Das glaube ich nicht“. Auch Füllwörter wie z.B. „äh“ und „ähm“ transkribierte ich, um Verständnislösigkeit, Ratlosigkeit, Nervosität und Unsicherheit auf beiden Seiten zu zeigen. Bei ungewöhnlichen und auffälligen Reaktionen wie lautes Lachen, Räuspern, plötzliches Absenken der Stimmlautstärke kommentierte ich diese in der Transkription. Diese Reaktionen können Ausdruck von Emotionen sein, die mit der Aussage oder der Situation verknüpft sind. Insgesamt habe ich nach den in der Tabelle 5.2 angegebenen Regeln transkribiert.

Die Audioaufnahmen, die ebenso wie die Transkriptionen im Anhang dieser Diplomarbeit zu finden sind, beinhalten nicht nur die Interviews, sondern auch die Lese- und Schreibproben, die ich ebenfalls aufzeichnete. Die Transkriptionen beginnen erst mit dem Intervieweinstieg und enden mit dem Interviewabschluss. Gespräche zwischen Interviewer und Untersuchungsteilnehmer, die vor Beginn bzw. nach Ende der eigentlichen Interviews geführt wurden, wurden nicht transkribiert.

5.5.3 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Der dritte Arbeitsschritt einer Untersuchung ist die Auswertung der erhobenen Daten. In diesem Fall also die Auswertung der geführten Leitfadeninterviews. Um die Bestandteile und Aspekte von Einstellungen der jungen Inhaftierten zu untersuchen, habe ich mich für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring entschieden. Eine qualitative Inhaltsanalyse ist eine systematische und schrittweise Analyse eines Textes anhand eines dafür entwickelten Categoriesystems (vgl. Mayring 2002).

Anders als eine quantitative Inhaltsanalyse sind die Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse stark auf den jeweiligen Einzelfall bezogen und aus diesem Grund nicht verallgemeinerbar. Anhand der Zuordnung in einzelne Kategorien (Kodieren) soll das Gesagte

zusammengefasst, strukturiert und dargestellt werden, um verborgene Sinnzusammenhänge und „das, was im Text nicht vorkommt“ (vgl. ebd. S. 114) zu untersuchen. Bedeutend ist, dass die Äußerungen oder Textpassagen auch in Hinblick auf die Interviewsituation und den individuellen Kontext interpretiert werden. Eine qualitative Inhaltsanalyse stellt keine starre Auswertungsmethode dar. Im Laufe der einzelnen Prozesse (Kategorisieren, Kodieren und Interpretieren) sollte der Forscher stets offen dafür sein, seine Annahmen, Kategorien oder Ergebnisse zu überarbeiten und anzupassen.

Im Anschluss an die von mir erarbeiteten Kategorien für die Erstellung des Interviewleitfadens habe ich die in Tabelle 5.3 auf der nächsten Seite aufgeführten Auswertungskategorien entwickelt.

Um die Äußerungen der Untersuchungsteilnehmer detaillierter auswerten zu können, habe ich die Leitfadencategorien nun thematisch gebündelt und in Ober- und Unterkategorien unterteilt. Anschließend begann ich damit, Textfragmente zu kodieren, also den Unterkategorien zuzuordnen. Hierfür strich ich aus den Transkriptionen zuerst alle Textstellen heraus, die entweder keine Bedeutung für die Beantwortung meiner Untersuchungsfrage besaßen oder bei denen ich die Antwort eines Befragten impliziert bzw. offensichtlich beeinflusst hatte. Die verbliebenen Textstellen ordnete ich den Kategorien zu, indem ich sie zuerst verschieden farbig markierte und dann in einer Tabelle vermerkte. Für die Farbmarkierung ordnete ich jeder Oberkategorie eine Farbgruppe (z.B. rot) und jeder Unterkategorie einen Farbton zu (z.B. hellrot, dunkelrot, weinrot) zu. Während diesem Prozess wurden einzelne Kategorien immer wieder unbenannt und umsortiert. Einige Kategorien, die vor der Auswertung angedacht waren, fielen weg, andere kamen hinzu. Die kodierten Textfragmente ließen sich innerhalb einer Kategorie in Sinneinheiten strukturieren. So ergaben sich verschiedene inhaltliche Ausprägungen innerhalb einer Unterkategorie.

Für die Präsentation der Ergebnisse meiner Auswertung im nächsten Kapitel wählte ich aus den kodierten Textfragmenten diejenigen aus, die eine Kategorieausprägung am stärksten verdeutlichten. Aufgrund des Umfangs ist es nicht möglich alle Textpassagen im Rahmen dieser Diplomarbeit vorzustellen. Die inhaltliche Bedeutung der Kategorien und der Grund für die erfolgte Kategoriebildung werde ich im nächsten Kapitel „Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter“ darstellen und erläutern.

5.6 Interviewbedingungen

Wie bereits erwähnt, ist der verbale Zugang über Gespräche in der qualitativen Forschung von besonderer Bedeutung, da hier keine statistischen Häufigkeiten sondern der Einzelfall und die individuellen Bedeutungszusammenhänge interpretiert werden. Die Nähe zur Le-

Nr.	<i>Oberkategorie</i>	<i>Unterkategorie</i>
1	Bisherige Bildungserfahrungen	Erfahrungen Schule und Unterricht
2	Erfahrungen mit Literalität und funktionalem Analphabetismus	Bisherige Erfahrungen mit Bildungsmaßnahmen in der JSA
3	Einstellung gegenüber dem eigenen funktionalem Analphabetismus	Literalität im Alltag
4	Motive für die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme	Literalität im Berufsleben
5	Erwartungen / Hoffnungen an die Alphabetisierungsmaßnahme	Auswirkungen des funktionalen Analphabetismus
6	Ziele und Absichten	Bewusstsein des eigenen funktionalen Analphabetismus
		Umgang mit funktionalem Analphabetismus
		Bedarf/ Notwendigkeit der Teilnahme an einer Grundbildungsmaßnahme
		Ziele und Absichten für die verbleibende Haftzeit
		Ziele und Absichten für die Zeit nach der Haft

Tabelle 5.3: Auswertungskategorien

5 Methodisches Vorgehen

benswelt der Untersuchungsteilnehmer, gegenseitiges Vertrauen, Offenheit und Authentizität sind unabdingbare Eigenschaften für den Forschungsprozess.

Ein Leitfadeninterview, bei dem der Befragte dem Interviewer einen Blick auf seine Meinungen, Einstellungen oder Wünsche gewährt, bedarf ein hohes Maß an Vertrauen zwischen beiden Personen. Anders als bei einem Fragebogen oder einer kurzen geschlossenen Befragung, offenbaren hier Menschen Teile ihres Selbst. Der Kontakt zwischen den Beteiligten ist also auch intensiver. Um Vertrauen aufbauen zu können, muss sich der Interviewer mit seiner Rolle auseinandersetzen und diese authentisch verkörpern. Wichtig ist es auch die Interviewteilnehmer über Forschungsanliegen und Ablauf des Interviews im Vorfeld aufzuklären. Trotz der offenen Form entsprechen auch qualitative Interviews nicht einer gewöhnlichen Gesprächssituation. Missverständnisse, fehlendes Vertrauen oder unterschiedliche Erwartungen beider Beteiligten können ebenso wie die Rahmenbedingungen eine Interviewsituation beeinflussen.

Auch im Rahmen meiner Untersuchung musste ich bestimmte Aspekte vor und während der zehn von mir geführten Interviews beachten. Da sich die Untersuchungsteilnehmer in einer totalen Institution befinden, in der viele ihrer Lebensbereiche kontrolliert und reglementiert werden, ist davon auszugehen, dass sie fremden Personen in erster Linie misstrauisch gegenüber treten und sich nicht sofort öffnen. Die Inhaftierten sind von der Außenwelt abgeschnitten. Ein Interview ist im Alltagsleben eine Ausnahmesituation, die erst einmal neu ist. Dies kann neben Misstrauen auch zu Vorurteilen und Unsicherheit und im schlimmsten Fall zu einer verweigernden Haltung führen. Der erste Eindruck war für meine Interviews besonders entscheidend, um eine vertrauensvolle und wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, da ein vorheriges Kennenlernen der Befragten nicht möglich war. Neben den Befragten war auch ich sehr unsicher aufgrund meiner fehlenden Interviewerfahrung und der ungewohnten Haftumgebung. Auch die unterschiedlichen Vorkenntnissen, Erfahrungen und Bildungsniveaus musste ich mir im Vorfeld vergegenwärtigen. Zwar bin ich nicht viel älter als die Befragten, doch habe ich einen völlig anderen sozialen Hintergrund. Darüber hinaus musste ich mir über meine doppelte Rolle im Rahmen der Untersuchung bewusst werden, da ich sowohl Forscherin als auch Interviewerin war. Auf diese Einflüsse versuchte ich mich vorzubereiten, indem ich sie mir selbst bewusst machte und möglichst offen und authentisch mit meiner eigenen Unsicherheit umging.

Die Interviews fanden an drei Terminen im März 2011 statt. In einem Vorgespräch mit zwei Pädagogen wurde ich darüber aufgeklärt, welche Themen ich während der Interviews vermeiden und wie ich in bestimmten Situationen reagieren sollte. So durfte ich aus strafrechtlichen Gründen nicht auf die Straftaten der Interviewteilnehmer eingehen, da diese sich teilweise noch in Untersuchungshaft befanden. Die Interviews führte ich anschließend ungestört in einem separaten Büro durch. Zu Beginn der Interviews klärte ich die Befragten über meine Absichten, den Gesprächsablauf und die Audioaufnahme

5 Methodisches Vorgehen

auf. Alle Untersuchungsteilnehmer stimmten der Audioaufnahme zu und wurden über die weitere Verwendung der Aufnahme informiert. Im Anschluss daran führte ich die Lese- und Schreibprobe mit den Interviewteilnehmern durch, versicherte ihnen jedoch, dass dies nicht zur Bewertung dient, sondern dazu, dass ich mir einen Eindruck verschaffen kann.

Trotz der schwierigen Rahmenbedingungen waren die Gespräche angenehm und informativ. Alle Untersuchungsteilnehmer gaben bereitwillig Auskunft und gaben sich Mühe, die Fragen zu beantworten. Aufgrund meiner starken Nervosität beim ersten Interviewtermin am 4. März waren die ersten drei Interviews mit P1, P2 und P3 noch sehr kurz und oberflächlich. Dem trug ich Rechnung, indem ich den Leitfaden für die nächsten Termine überarbeitete und genauere Notizen führte. Mit jedem Interview nahm die Nervosität ab und ich konnte besser auf das Erzählte der Inhaftierten eingehen.

Erfreulich war, dass die Interviewteilnehmer laut eigener Aussage freiwillig an der Befragung teilgenommen haben und offen mit mir als Interviewer umgangen sind. Dies ist umso erstaunlicher, wenn man bedenkt, dass einige Inhaftierte über das Thema der Befragung im Vorfeld gar nicht informiert wurden und ohne jegliche Information und Vorbereitung zum Interview erschienen. Zu keiner Zeit hatte ich das Gefühl, die Befragten würden sich verweigern oder unwohl fühlen. Bei einigen spürte ich aber auch Unsicherheiten und Nervosität. Ein Teilnehmer war sehr stark darauf bedacht, sich selbst positiv darzustellen und seine Unsicherheiten zu verbergen. Für mich auffällig war das Bedürfnis der Inhaftierten nach persönlichem Raum und Abstand, den ich ihnen selbstverständlich gewährte und respektierte. Rückte man versehentlich während des Gesprächs ein Stück nach vorne, wichen einige Teilnehmer sofort zurück und machten so auch ihre Grenze deutlich. Dieser Sachverhalt gab auch mir Sicherheit und erleichterte mir Distanz zwischen mir und den Befragten zu wahren.

Qualitative Interviewformen wie das Leitfadeninterview spiegeln selbstverständlich die persönliche Sichtweise des Befragten wider und stellen keinen Tatsachenbericht dar. Inwieweit die Aussagen der Untersuchungsteilnehmer der tatsächlichen Sachlage entsprechen, kann und möchte ich im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht beurteilen. Ebenso bin ich mir bewusst, dass Aussagen auch im Sinne der sozialen Erwünschtheit verzerrt sein können. Um ein positives Selbstbild zu präsentieren oder sich selbst zu schützen, können Antworten auch nicht der eigenen persönlichen Meinung, sondern der gesellschaftlichen Erwartung entsprechen. Der Effekt, dass sich Interviewteilnehmer einer breiten öffentlichen Meinung anschließen oder versuchen, den Erwartungen des Interviewers zu entsprechen lässt sich nie vollständig ausschließen oder unterbinden. Aufgrund der angenehmen Gesprächsatmosphäre und meiner offenen Haltung gegenüber den Inhaftierten gehe ich jedoch davon aus, dass die Interviewaussagen in Teilen die Meinung und Ansichten der Befragten offenbaren und Rückschlüsse auf ihre Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen zulassen.

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

Nachdem ich meine Vorgehensweise im letzten Kapitel umfassend dargestellt habe, gehe ich nun auf die Ergebnisse meiner Untersuchung ein. Die Gliederung dieses Kapitels entspricht den bereits präsentierten Auswertungskategorien. Zum Teil überschneiden sich einzelne Unterkategorien und sind nicht eindeutig voneinander zu trennen, da sich Aussagen der Befragten aus mehreren Perspektiven interpretieren lassen.

6.1 Bisherige Bildungserfahrungen

Wie bereits in dem zugehörigen Kapitel erwähnt sind Erfahrungen ein wichtiger Bestandteil einer Einstellung. Erfahrungen beeinflussen nicht nur unser zukünftiges Verhalten, sondern sind auch stark emotional geprägt. Positive Erfahrungen und Erfolgserlebnisse können dazu führen, dass wir uns erneut dafür entscheiden Hindernisse zu überwinden, um diese Art von Erfahrungen erneut zu sammeln oder zu vertiefen. Misserfolge und negative Erfahrung jedoch führen eventuell dazu, dass wir ein Thema abhaken und uns umorientieren. Um herauszufinden, welche Einstellung jugendliche Inhaftierte gegenüber Alphabetisierung haben, halte ich es für unabdingbar, ihre bisherigen Bildungserfahrungen zu betrachten. Da es sich bei den Untersuchungsteilnehmern um junge bildungsbenachteiligte Heranwachsende handelt, gehe ich davon aus, dass sie mit Bildung vorwiegend formale Lernprozesse im institutionellen Rahmen assoziieren. Aufgrund ihres jungen Alters und ihrer fehlenden Erstausbildung haben die Befragten nach dem Absolvieren ihrer Schulpflicht noch keine Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsmaßnahmen in Freiheit besucht. Ich beschränke mich also bei der Untersuchung der bisherigen Bildungserfahrungen auf zwei von allen Untersuchungsteilnehmern bekannten Institutionen: die Schule und die JSA.

6.1.1 Schulerfahrungen

In diesem Abschnitt möchte ich auf die verschiedenen Schulerfahrungen der befragten Inhaftierten eingehen. Gemeint sind damit auch Erfahrungen, die nicht nur den Unterricht, sondern auch das Verhältnis zu den Lehrern oder den Mitschülern und die Schulzeit allge-

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

mein betreffen. Schulerfahrungen umfassen nicht nur die Grundschulzeit oder die Zeit auf einer bestimmten weiterführenden Schule, sondern die gesamte Zeitspanne, die ein Befragter bis zum Abschluss oder Beenden seiner Schulpflicht im System Schule verbracht hat.

Ausgehend von Erhebungen und praktischen Erfahrungen im Jugendstrafvollzug geht man in der Literatur davon aus, dass jugendliche Inhaftierte eine Schulkarriere ausweisen, die von Misserfolgen geprägt ist. Auch die Auswahl meiner Untersuchungsteilnehmer besteht aus Jugendlichen, die weder ausreichend alphabetisiert sind, noch einen Hauptschulabschluss bzw. die Ausbildungsreife besitzen. Es liegt also nahe, davon auszugehen, dass die Schullaufbahn der Untersuchungsteilnehmer vorwiegend von negativen Erfahrungen geprägt ist.

Bei allen individuellen Unterschieden in der Biographie der Befragten weisen ihre Schulkarrieren dennoch starke Ähnlichkeiten im Verlauf auf. Alle Interviewteilnehmer waren in ihrer Unterrichtszeit häufig abwesend und wechselten im Laufe ihrer Schulzeit auf eine Förderschule.

„Ich weiß nicht mehr mit wie vielen Jahren ich in Vorschule gekommen bin, ja. Ähm. Da war ich in Vorschule schon und da hats auch schon angefangen, dass ich eigentlich nie richtig hingegangen bin. Ja und dann bin ich auf eine Schule gekommen für Lernbehinderte, und da war ich auch, bis siebte Klasse war ich da. Und nach siebte Klasse bin ich rausgeflogen wegen tätliche Angriff auf en Lehrer. Ja und seit dem hab ich auch keine Schule mehr gemacht.“
(Interview mit P8, Z. 11-16)

P8 fasst seine Schulzeit kurz und prägnant zusammen und sagt, dass er bereits zu einem frühen Zeitpunkt seiner Schullaufbahn nicht mehr regelmäßig den Unterricht besuchte. Das Ende seiner schulische Karriere begründet er jedoch nicht mit seiner Abwesenheit, sondern mit seinem aggressiven Verhalten gegenüber einem Lehrer. Der Übergriff auf den Lehrer ist auch Ausdruck des delinquenten Verhaltens. Wie alt P8 zu diesem Zeitpunkt war, lässt sich nur erahnen. Da er nach dem Schulverweis keine andere Schule mehr besucht hat, ist anzunehmen, dass er seine Schulpflicht zu diesem Zeitpunkt (in der siebten Klasse) bereits erfüllt hatte. Ich gehe also davon aus, dass P8 bereits ein bis zwei Schuljahre wiederholen musste.

„Und was soll ich sagen Schule war nie für mich nen großes Ding ja. Ich hab immer mit mehrere Leute, mit älteren Leuten rumgegangen und sowas, ja und die sind auch nicht in Schule gegangen und ich war dann auch nicht (...) Ja.“
(Interview mit P8, Z. 18-21)

Hier begründet P8 sein häufiges Fernbleiben vom Unterricht. Zum Einen verdeutlicht er sein mangelndes Interesse an der Schule, die für ihn „nie nen großes Ding“ war, also

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

nicht im Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit stand. Zum Anderen begründet er sein mangelndes Interesse durch sein Umfeld. Seine älteren Bekannten, die für ihn wahrscheinlich auch Vorbilder darstellten, gingen selbst nicht zur Schule.

„Ich war erst auf ner Hauptschule, normale Schule. Da war ich glaub ich nen Jahr, dann bin ich aber auf die Sonderschule gekommen, weil es halt aufgefallen ist, dass ich Schwierigkeiten mit dem Lernen habe. Joa und das ging dann halt so bis zu siebt doch bis zur siebten Klasse ungefähr. Ab da bin ich erstmal nicht in die Schule gegangen, war aber trotzdem angemeldet uund dann war ich im BVJ, also Berufungsvorbereitungsjahr, war ich dann bis zur neunten und ja das wars eigentlich schon mit der Schule so ungefähr.“
(Interview mit P9, Z. 4-11)

Auch P9 hat ähnliche Erfahrung wie P8 während seiner Schulzeit gemacht. Ebenso wie P8 wechselte P9 aufgrund von Lernschwierigkeiten auf eine Förderschule. Jedoch begann P9 erst in der siebten Klasse damit, die Schule zu „schwänzen“. Dies war dann wie er später erklärte auch der Grund für seinen erneuten Schulwechsel auf eine Berufsschule, die er bis zum Beenden seiner Schulpflicht besuchte. Mit dem letzte Satz schließt P9 seine Erzählung ab und verdeutlicht, dass das wichtigste zu seiner Schulzeit gesagt wurde.

Doch woher kommt das fehlende Interesse am Schulunterricht? P3 und P5 liefern hierfür in ihren Fällen eine ganz ähnliche Erklärung:

„Da hab ich ein dreiviertel Jahr Schule gemacht, aber ich hab ziemlich viel Drogen zu mir genommen, da hatt ich kein Bock mehr auf Schule“ (Interview mit P3, Z. 8-10)

„Und Schule war für mich halt net so wichtig eigentlich. Weil ich habe Drogen genommen dann und dann hab ich das halt schleifen gelasse, ja? Und dann bin ich halt nicht mehr in die Schule. Und das wars eigentlich Schule, so.“ (Interview mit P5, Z. 10-13)

P3 und P5 haben bereits im Schulalter Erfahrungen mit Drogen gesammelt und begründen damit ihr fehlendes Interesse und Engagement für die Schule. Ein Grund für die Drogeneinnahme geben beide Befragten nicht an, ebensowenig um welche Drogen es sich handelt. Neben diesen beiden Untersuchungsteilnehmern haben auch die anderen Befragten bereits Drogen konsumiert oder waren abhängig. P5 sagt bereits zu Beginn des Textstückes, dass Schule für ihn keine große Bedeutung hatte, schiebt dann die Begründung, dass er die Schule aufgrund seines Drogenkonsums vernachlässigt hat, hinterher. Ich gehe davon aus, dass P5 bereits vor seinen Drogenkonsum Schwierigkeiten in der Schule hatte.

Ebenso wie das soziale Umfeld oder der Konsum von Drogen können negative Erfahrungen im Unterricht oder im schulischen Umfeld die Ursache für das mangelnde Interesse und das Schwänzen der Teilnehmer sein.

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

„Es hat angefangen halt, wo ich auch den ersten Tag in die Schule gegangen bin. Da hat es schon angefangen, wo ich die Jungs sag ich mal, die Klassenkameraden gesehen habe, wie die schreiben und lesen und sowas, wie die da halt mithalten. Und ich hab dann halt immer leichteres Zeug gekriegt als die überhaupt gekriegt haben, weil ich halt nicht mithalten konnte. Und so ist das dann halt Jahr für Jahr in die Schule so gelaufen, dass die was dass ich immer was leichteres bekommen hab als die anderen. Und das war eigentlich schon irgendwann dann nen doofes Gefühl.“ (Interview mit P9, Z. 18-25)

Hier beschreibt P9 seine Erfahrungen in der Grundschulzeit und den Beginn seiner Lese- und Schreibprobleme. Bereits zu Beginn seiner Grundschulzeit hatte er das Gefühl, seine Mitschüler seien viel weiter im Lernprozess und er sei zu langsam um der Geschwindigkeit des Unterrichts zu folgen. Er äußert auch Kritik an der Lehrkraft bzw. den Lehrkräften, die ihm, anstatt ihn ebenso zu behandeln wie alle anderen Schüler, leichtere Aufgaben gegeben haben. Diese Sonderbehandlung wurde von P9 jedoch nicht als individuelle Förderung, sondern als Diskriminierung erlebt. Er beschreibt auch, dass sich diese Sonderbehandlung in den folgenden Schuljahren fortgesetzt hat. Der Unterricht war somit mit dem Gefühl verbunden, der „Dumme“ zu sein, der einfachere Aufgaben bekommt und dem Lernstoff nicht folgen kann.

„Ja.. Ich hab halt, die ham mir halt Buch gegeben und so, dann hab ich.. halt die Buchstaben, die hab ich gewusst wie die, was Bedeutung die haben und so, aber ich konnte keine Sätze bilden und so, keine Wörter und äh ich konnte das nicht lesen und so.. dann gings halt auf die Sonderschule.. Und dann da hats, haben Sie mir zwar erklärt und so wie das geht und so, aber dann wos zu lesen gekommen sind, haben die mir entweder Rechenaufgabe gegeben oder was zum Malen oder so und dann irgendwann hab ich mir auch gedacht 'was bringt des?'.“ (Interview mit P10, Z. 35-44)

In der Schilderung von P10 schwingt ebenfalls Kritik am Unterricht und an den Lehrkräften mit. P10 hatte auf der Regelschule starke Probleme mit der Schriftsprache und beschreibt detailliert, dass er zwar einzelne Buchstaben kennt, jedoch nicht fähig war, diese zu Wörtern und Sätzen zusammenzusetzen. In seinen Lese- und Schreibproblemen sieht er auch den Grund für seinen Wechsel auf die Förderschule („dann gings halt auf die Sonderschule“). Die dortigen Lehrkräfte haben zwar nach Aussage von P10 besser und umfangreicher erklärt, ihn jedoch nicht ausreichend gefördert, da sie ihm nicht nur keine leichteren Aufgaben, sondern Aufgaben aus völlig anderen Bereichen vorgelegt haben. P10 wurden durch diese Sonderbehandlungen jedoch keine Misserfolge erspart, sondern er wurde demotiviert.

Die Fälle von P10 und P9 zeigen, dass gut gemeinte und individuelle Förderung der Lehrkräfte stark demotivierend und diskriminierend wirken kann. Wie unterschiedlich Lehrer

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

auf Schüler mit Lernschwächen und Lese- und Schreibschwierigkeiten eingehen, zeigt dieses Beispiel:

„Ne, nich so gut. Die haben gesehen ich (...) ich bin nicht so gut wie die anderen, hat die mich einfach so an die Seite getan. Hat die mich immer am Schluss dran genommen. ..In der Sonderschule hab ich eine gute Lehrer gehabt, die hat mich immer genommen. Ich sollte immer neben ihr Tisch sitze.. erste Reihe. Und die wusste mir immer Hilfe.“ (Interview mit P4, Z. 44-48)

Die Lehrer auf der Regelschule haben P4 seiner Meinung nach nicht gefördert und ihn wenig in den Unterricht mit einbezogen. Mit dem Wechsel auf die Förderschule erlebte P4, dass Lehrer auch anders unterrichten und ihn fördern können. Seine dortige Lehrerin hat P4 am Unterricht teilhaben lassen, indem sie ihn bei Wortmeldungen berücksichtigte und ihm einen Platz an ihrem Pult zuwies.

„Ich bin dann auf ne Förderschule gekommen. Dann hat des mit den Drogen angefangen. Ja und dann wie gesagt ich konnt net lesen und net schreiben und wenn dann halt irgendwie en Diktat oder irgendwas war in der Schule oder ich was vorlesen musste, hab ich dann halt eher verweigert hab dann halt gesagt ich hab da drauf kein Bock und so, weil ich mich halt innerlich geschämt hab vor irgendjemand was vorzulesen und halt zu sagen "Ahja guck mal ich bin jetzt 17 Jahr oder so und ich kriegs net auf die Reih."“ (Interview mit P2, Z. 17-25)

Dieser Textausschnitt bringt den von Döbert und Hubertus formulierten „Kreislauf“ des funktionalen Analphabetismus ein Stück weit zum Ausdruck. Auch P2 hat ähnliche Erfahrungen wie der Großteil des Samples gemacht. Er wechselte von der Haupt- auf die Förderschule und fing dann an Drogen zu konsumieren, seine Lese- und Schreibschwierigkeiten, die bereits seit seiner Grundschulzeit bestanden, führten dazu, dass er sich im Unterricht verweigerte. Aus Angst vor Entdeckung und aus Scham begründete er seine Verweigerung mit fehlendem Interesse und fehlender Lust („kein Bock“). Diese, bei funktionalen Analphabeten häufig zu findende, Vermeidungshaltung führt dazu, dass sich die Lese- und Schreibprobleme verschlimmern. Wenn nun widrige Bedingungen wie regelmäßiger Drogenkonsum hinzu kommen, verstärkt diese die Schulprobleme noch zusätzlich.

Es wird also deutlich, dass die befragten Inhaftierten Schulkarrieren aufweisen, die nicht von Erfolg im Sinne einer Grundbildung oder einem berufsrelevanten Abschluss gekrönt sind. Ob das Schwänzen des Unterrichts, also die häufige Abwesenheit jedoch aus negativen Erlebnissen in der Schule, dem sozialen Umfeld (Umgang mit älteren Bekannten, Drogen) oder anderen Faktoren resultiert, ist individuell unterschiedlich. Der Schluss,

dass Schulbildung keinen hohen Stellenwert im Leben der Befragten besitzt, halte ich für voreilig. Es liegt jedoch der Schluß nahe, dass gerade die Jugendlichen, die negative Erfahrungen mit Lehrern und Mitschülern gesammelt haben, sich weiteren formalen Bildungsangeboten versperren, also auch Alphabetisierungsmaßnahmen nicht freiwillig besuchen.

6.1.2 Erfahrungen mit Bildungsmaßnahmen in der JSA

Nun widme ich mich dem zweiten Lernort, an welchem die Untersuchungsteilnehmer formale Bildungserfahrungen sammeln können, der Jugendstrafanstalt. Zu bedenken ist jedoch, dass eine Jugendstrafanstalt in erster Linie eine Haftanstalt und erst in zweiter Linie ein Ort ist, an dem die Inhaftierten Bildungsangebote wahrnehmen können. Da die ausgewählten jungen Männer nur in einem geringen Maß alphabetisiert sind, kommen sie für viele berufliche und schulische Maßnahmen aus Sicht der JSA nicht in Frage. Für den Hauptschulkurs, das Berufsvorbereitungsjahr oder eine berufliche Ausbildung sind sie teilweise zu geringqualifiziert. Passende Alphabetisierungsmaßnahmen und Grundbildungsangebote werden nicht regelmäßig angeboten. Durchgehend finden einmal pro Woche zwei Förderkurse statt. Diese Kurse sind eine Form von Nachhilfe und Unterstützung und richten sich sowohl an Inhaftierte in beruflichen und schulischen Maßnahmen, als auch an Inhaftierte, die momentan keine weitere Bildungsmaßnahme besuchen. Bis auf drei Personen, die erst seit kurzem in U-Haft sind, haben alle Untersuchungsteilnehmer unterschiedliche niedrigschwellige Bildungsmaßnahmen in der JSA Schifferstadt besucht.

Ein gutes Beispiel für eine Grundbildungsmaßnahme in der JSA Schifferstadt ist BeKom¹. In dieser Maßnahme werden im Einzel- oder Kleingruppenunterricht die grundlegenden Kompetenzen für den Arbeitsmarkt vermittelt. Im Fall geringqualifizierter Teilnehmer bedeutet das oft Lesen, Schreiben, Rechnen und Allgemeinbildung. Auch vier Personen aus meinem Sample haben dieses Angebot zum Teil schon mehrmals wahrgenommen. Zur Zeit findet BeKom jedoch nicht mehr statt.

„Ja. Das war hier drinne. Da hab ich BeKom gemacht und da haben die mir so ein Blatt hingelegt, wo ich Buchstaben lernen kann, so halt zum Schreiben Buchstaben. Da hab ich die jeden Tag geübt und sowas und dadurch hab ich auch gelernt was, welche Buchstaben das sind und sowas. Ja und seitdem kann ich auch jetzt einigermaßen schreiben so. Ich viel gelernt auch wenn ich Briefe geschrieben hab oder sonst irgendwas.“ (Interview mit P8, Z. 140-146)

¹Der Maßnahmetitel BeKom steht für *Berufliche Kompetenzen*.

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

Wie dieses Zitat zeigt, kann der Grundbildungskurs BeKom auch als Alphabetisierungsmaßnahme beschrieben werden, in der hauptsächlich an den schriftsprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmer gearbeitet wird. Im Fall von P8 wurde im Kurs noch einmal buchstäblich von vorne begonnen. P8 war im Rahmen des Kurses so motiviert, dass er täglich versucht hat, sich zu verbessern. Dieses Bemühen war aus seiner Sicht auch erfolgreich, jedoch ist er sich seiner beschränkten Fähigkeiten noch immer bewusst („einigermaßen schreiben“). Aber auch die kleinen Erfolgserlebnisse, zum Beispiel eigenhändig Briefe schreiben zu können, stimmen ihn gegenüber BeKom positiv. Er hat in diesem Kurs trotz seiner schulischen Vorerfahrungen positive Lernerfahrungen und Erfolgserlebnisse gesammelt.

„Den hab ich dann besucht, ja und dann hab ich, hab ich gemerkt, dass äh die also die.. Lehrer sich richtig kümmern um mich und so, dass sie mir helfen und so. Und dann hab ich gemerkt es wird immer besser und immer besser und so. Also es wurd dann immer besser. Ja und ich hab am Anfang hier Briefe bekomme und so, die konnt ich gar nich lesen, die hab ich einfach weggeheftet oder und hab nie nen Brief zurück geschrieben und so. Und wo ich BeKom besucht habe, da da ging das. Da hab ich die Briefe gelesen, dann hab ich sogar die alten Briefe, wo ich wegheftet hab, hab ich einfach rausgeholt, hab die auch gelesen. Jetzt wenn meine Mutter mir schreibt oder Freunde oder so, dann schreib ich denen zurück so halt. Ich kann nicht alles schreiben, so, ich muss auch meiste, bei den meisten Wörter muss ich noch abgucken und so, aber so das klappt eigentlich ja jetzt. Aber es müsste noch besser werden.“

(Interview mit P10, Z. 155-165)

Auch P10 hat BeKom besucht. Nachdem er in der Schule aus seiner Sicht nicht gefördert wurde, erlebt er nun hier ein positives Verhältnis zu seinen Lehrern. Die Unterstützung des Lehrers hat ihm geholfen, sich zu verbessern. Durch kleine Erfolgserlebnisse im Kurs fühlte sich P10 motiviert, über den Kurs hinaus weiter zu arbeiten. Er beschreibt hier klar den Unterschied zu der Zeit vor dem Kurs. Durch seinen funktionalen Analphabetismus hat er früher Briefe, die er von Freunden und Verwandten erhalten hat, einfach weggeräumt, ohne sie zu lesen. Durch die Fortschritte im Kurs konnte er nun diese alten Briefe endlich lesen und beantwortet sogar neue Post. Ihm ist jedoch bewusst, dass sein jetziger Kenntnisstand auf lange Sicht nicht ausreicht, da er noch immer Hilfe braucht und Wörter nachschlagen muss. Sein abschließender Satz lässt vermuten, dass er bereit ist, weiter an sich zu arbeiten.

„Am Anfang war ich ganz alleine. Dann kam halt nen zweiter dazu. Ja dann ist der halt gegangen, also ist er entlassen worden, dann wurd das wieder besser. Da hab ich gemerkt, wenn ich alleine bin so, dann klappt das besser. Dann kam auch einer dazu, der konnte auch nicht richtig lesen und schreiben..“

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

und da hab ich auch gemerkt „Ahh ok, ich bin nicht der einzigste hier“, also für was ich brauch mich nicht zu schämen oder so, jetzt kann ich einfach das machen auf das ich was ich schon immer Lust hatte, richtig lesen und schreiben zu lernen ja und dann ging das halt und dann wurd's immer besser und so. Wir haben uns gegenseitig immer verbessert und so. Wenn er was falsch gelesen hat oder ich verlesen hab, dann haben wir uns immer direkt verbessert oder so.“ (Interview mit P10, Z. 172-183)

Nachdem P10 schon von seinen Fortschritten durch BeKom berichtet hat, verdeutlicht er hier die Atmosphäre und Arbeitsweise in den Kursstunden. Zu Beginn der Aussage ist P10 noch der Meinung, dass er, wenn er alleine mit dem Lehrer ist, größere Fortschritte macht. Den ersten Teilnehmer, der hinzu kam, empfand P10 eher als störend. Der Grund hierfür könnte sein, dass der Teilnehmer entweder schulisch fortgeschrittener war als P10 oder dass P10 nicht mehr die alleinige Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zog. Nachdem der andere Teilnehmer den Kurs verließ und sich P10 im Einzelunterricht verbesserte, kam ein neuer Teilnehmer hinzu. Dieser hatte ebenso wie P10 starke Probleme mit der Schriftsprache und gab P10 das Gefühl, mit seinen Schwierigkeiten nicht alleine dazustehen. Die Zusammenarbeit im Kurs führte dazu, dass sich beide Teilnehmer gegenseitig verbesserten und motivierten. Neben den fachlichen Fähigkeiten kann also Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit auch die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer und ihr Selbstbild verbessern.

„Ja.. scho viel (leise).. Ich wollt das auch HIER lernen (laut), ich war..ich damals wo ich hier war, zweite Mal, ich bin jetzt das dritte Mal hier. Erste Mal wollt ich in Wittlich lernen Lese und Schreibe, aber hat auch nich geklappt.“ (Interview mit P4, Z.)

Dass Alphabetisierung nicht immer mit Erfolgserlebnissen verbunden ist, zeigt das Interview mit P4. P4 hat sehr große Schwierigkeiten mit der Schriftsprache und ist nicht fähig, einfache Wörter zu schreiben. Laut eigener Aussage wollte er sich verbessern und äußert diesen damaligen Wunsch auch lautstark. Um dies zu erreichen, nahm er während seiner ersten Haftstrafe in der JSA Wittlich und während seiner zweiten Haftstrafe in der JSA Schifferstadt an Alphabetisierungsmaßnahmen teil. Diese haben jedoch nicht den gewünschten Erfolg mit sich gebracht. Dass der den Lernwunsch in Vergangenheitsform äußert und am Ende resigniert feststellt, dass es „auch nich geklappt“ hat, legt den Schluss nahe, dass P4 nicht mehr die Absicht hat, zukünftig weiter an seinen Lese- und Schreibschwierigkeiten zu arbeiten.

„Ne ich weiß nicht warum. Hat nich geklappt. Und dann hab ich hier probiert zu lernen (...) Ich glaub ich einmal in die Woche war immer Schule, ja. Das war nur wenig. Und ich soll normal auch in die Zelle lesen und schreiben lernen. Aber da hab ich nich gemacht.“ (Interview mit P4, Z. 126-129)

6 *Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter*

„Ja. Das wollt ich immer lernen da (leise).. und hat mir gesagt ich muss das alleine lerne, aber ich kenne die Buchstabe nicht. Das ist das Problem (sehr leise).“ (ebd. P4, Z. 257-259)

Dass das Lernen in Wittlich und Schifferstadt nicht funktioniert hat, begründet P4 mit dem Vorgehen des Lehrers und dem Aufbau des Alphabetisierungskurses. Der Kurs fand lediglich einmal wöchentlich statt und P4 sollte zusätzlich Übungen alleine auf seiner Zelle machen. Da ihm jedoch schon die Grundkenntnisse bezüglich des Alphabets fehlen und er sich an der Grenze zum totalen Analphabetismus befindet, konnte er sich alleine nicht motivieren und sah auch keine Entwicklung. Da P4 kaum alphabetisiert ist, benötigt er mehr Unterstützung durch eine kompetente Lehrkraft, um die Grundlage für selbstständiges Lernen zu schaffen.

Im Unterschied zu den Bildungserfahrungen während der Schulzeit können die befragten Inhaftierten bei Bildungsmaßnahmen in Haft zum Teil auch Lernerfolge vorweisen. Insgesamt halte ich die Bildungserfahrungen in Haft für aussagekräftiger, um die Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen zu beurteilen, da sie zeitlich nicht so weit wie die jeweiligen Schulerfahrungen zurück liegen. Besonders die Erfahrungen im Rahmen von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sind bedeutend, da diese Erfahrungen sich direkt auf die Einstellungen übertragen lassen. Die Erfahrungen der Befragten zeigen, dass sie durch positive Lernerlebnisse vom Nutzen der Kurse überzeugt werden und langfristig motiviert werden, ihre Defizite aufzuarbeiten. Misserfolge demotivieren jedoch stark und können zur Folge haben, dass der Teilnehmer keine Versuche mehr in Richtung Alphabetisierung unternimmt. Alphabetisierung und Grundbildung in Haft kann also eine Chance sein, die Literalität der Inhaftierten zu fördern und sie für weitere Grundbildungsmaßnahmen auch in Freiheit zu öffnen. Diese Chance muss jedoch genutzt werden und in einem sichtbaren Lernerfolg, sei er noch so klein, münden. Ist Alphabetisierung als erste Form der Weiterbildung nach Ende der Schulzeit gescheitert, ist die Chance gering, den Adressaten erneut zu motivieren.

6.2 Erfahrungen mit Literalität und funktionalem Analphabetismus

Neben den bisherigen Bildungs- und Lernerfahrungen spielen aus meiner Sicht auch die Erfahrungen mit Literalität und dem eigenen funktionalem Analphabetismus eine Rolle für die Entwicklung einer Einstellung gegenüber Alphabetisierung. Je nachdem in wie weit Lesen und Schreiben im Alltag und Berufsleben der Inhaftierten präsent ist und für welche Situationen diese Kulturtechnik benötigt wird, entwickeln die Befragten einen Bezug zur Bedeutung von Literalität für ihr eigenes Leben. Den Raum, den Lesen und

Schreiben im Leben der Interviewteilnehmer einnimmt, gibt auch Aufschluss über latente Lernmotive. Zusätzlich interessiert mich, ob und wie sich die eigenen Lese- und Schreibprobleme auf das Leben der Inhaftierten auswirken. Denn diese Auswirkungen können für die Untersuchungsteilnehmer ein Auslöser sein, sich letztendlich dafür zu entscheiden, an ihrer Situation etwas zu verändern.

6.2.1 Literalität im Alltag

Die Reflexion der Befragten darüber, in welchen alltäglichen Momenten Lesen und Schreiben benötigt wird bzw. dies von Vorteil ist, variiert sehr stark. In welchen Lebensbereichen Lesen und Schreiben eine Rolle spielt ist von Befragten zu Befragten unterschiedlich. Wie allgegenwärtig Schriftsprache in unserer Gesellschaft ist, ist den Untersuchungsteilnehmern nur zum Teil bewusst. Da die Begegnung und Verwendung der Schriftsprache im Alltag stark von der Person und ihrem Umfeld abhängt, habe ich diese Unterkategorie nicht eng gefasst. Sie beinhaltet jede Form von Erfahrungen die die Inhaftierten mit Lesen und Schreiben im Alltag sammeln.

Kommunikation

Die Bedeutung von Lesen und Schreiben als Kommunikationsmittel wird auch von den Inhaftierten erkannt und spielt gerade in der Haft eine große Rolle, da hier der Briefverkehr die einzige regelmäßige Form der Kommunikation mit der Außenwelt darstellt.

„Ja wenn ich Briefe von meiner Freunden krieg dann muss ich ja lese und nochma zurück schreibe.“ (Interview mit P1, Z. 28f)

P1 fällt auf die Frage, in welchen Situationen im Alltag er lesen und schreiben muss sofort das Schreiben von Briefen ein. Für ihn ist das Kontakthalten mit seinen Freunden außerhalb der Anstalt besonders wichtig und er zieht auch nicht in Erwägung diesen Kontakt abubrechen. Er „muss“ die Briefe beantworten und sieht sich im Zugzwang, trotz seiner Lese- und Schreibschwierigkeiten die Schriftsprache einzusetzen. Auch für die anderen befragten Inhaftierten ist der Briefverkehr als Kommunikationsmittel von Bedeutung.

„WKW, also Internet generell. Ähh Berichtsheft halt, Briefe.. halt so solche Sachen.“ (Interview mit P3, Z. 119f)

P3 nennt neben dem Brief auch ein anderen Aspekt der schriftlichen Kommunikation, der in der heutigen Zeit eine große Rolle spielt. Er verwendet im Alltag die Schriftsprache auch für das soziale Netzwerk WKW (Wer-kennt-Wen.de), über welches er sich mit Bekannten im Internet austauscht und Kontakt hält. Für das Bewegen in dem Medium Internet ist ein gewisses Maß an schriftsprachlichen Fähigkeiten unerlässlich, um Such-

maschinen zu bedienen, Seiten aufzurufen, Seiteninhalte zu lesen und mit Menschen in Kontakt zu treten. Bemerkenswert ist, dass P3 das Internet noch vor dem Briefverkehr nennt. Denn im Haftalltag ist Internetnutzung nicht möglich. Ich schließe daraus, dass P3 vor seiner Inhaftierung sehr häufig das soziale Netzwerk Wer-kennt-Wen und das Internet zur Kommunikation mit seinem Freundeskreis verwendet hat und so auch Lesen und Schreiben zu Kommunikationszwecken eine Rolle spielte.

Familie u. Elternschaft

Oft werden funktionale Analphabeten erst durch ihre eigenen Kinder mit dem Lesen und Schreiben konfrontiert und können Situationen, in denen Literalität erforderlich ist, nicht länger vermeiden.

„Sie hat nen zweijährige Sohn und dem hab ich drauße auch, weil ich hab ja Lockerung. Und da hab ich dem mal was vorgelese und so und des hapert zwar noch nen bissche aber so Kindergeschichte und so gehen dann ganz leicht. Ja.“ (Interview mit P2, Z. 112-116)

P2 erzählt hier von seiner Verlobten und ihrem zweijährigen Sohn. Obwohl dieser nicht P2s leibliches Kind ist, fühlt er sich für ihn verantwortlich und verbringt gern Zeit mit ihm. Beim Vorlesen von Geschichten erkennt P2 deutlich die Grenzen seiner Fähigkeiten. Kinderliteratur kann er noch ohne schwerwiegende Probleme bewältigen, ist sich aber bewusst, dass hier ein Unterschied zu anderer Literatur besteht. Mit dem Teilsatz „des hapert zwar noch“ macht P2 deutlich, dass er auch zukünftig dem Jungen vorlesen möchte und somit die Absicht hat, weiter zu üben und sich zu verbessern. Wenn man sich die Ursachen für funktionalen Analphabetismus vor Augen führt, erhält diese alltägliche Situation zwischen Vater und Sohn noch eine zusätzliche Dimension. Funktionale Analphabeten wachsen häufig ohne Lesevorbilder in Familien auf, in denen die Verwendung der Schriftsprache keine große Bedeutung hat. Indem P2 dem Kind vorliest, legt er einen Grundstein dafür, dass dieses ein Gefühl für die Bedeutung von Literalität entwickelt. Der Befragte möchte eventuell verhindern, dass der Junge jemals in eine ähnliche Lage kommt.

Lebenstüchtigkeit

Wie bereits erwähnt, ist die Verwendung von Schriftsprache in unserer Gesellschaft allgegenwärtig. Um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können und sich zu informieren, müssen Menschen auch in einfachen Alltagssituationen wie beispielsweise bei Behördengängen oder dem täglichen Einkauf Lesen und Schreiben können. Funktionale Analphabeten sind sich aufgrund ihrer begrenzten Fähigkeiten auch diesen Situationen

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

bewusst, während alphabetisierte Menschen manche schriftsprachliche Herausforderungen des Alltags gar nicht als solche wahrnehmen.

„Überhaupt wenn man jetzt arbeitet oder net hat. Es gibt Leute, die haben jetzt keine Arbeit, die müssen aufs Amt, die müssen irgendeinen Bescheid ausfüllen oder man bekommt Post, irgendwelche Rechnungen, und weiß dann net wegen was oder allein schon, wenn man auf die Bank geht und dann steht da irgendwie Geldauszahlung oder Kontoauszüge man weiß ja net was man machen soll oder Überweisungen und...“ (Interview mit P2, Z. 94-100)

P2 zählt recht detailliert Situationen auf, in denen Lesen und Schreiben im Alltag benötigt wird: Behördengänge, Post, Rechnungen und Bankangelegenheiten. Er schildert diese Herausforderung aus der Perspektive anderer Personen, doch durch die spürbare Ratlosigkeit in Sätzen wie „weiß dann net wegen was“ und „man weiß ja net was man machen soll“ wird deutlich, dass er sich diese Fragen auch selbst gestellt hat. Durch die Erzählung von P2 kann man auch einen Eindruck davon gewinnen, wie sich funktionale Analphabeten in unserer Gesellschaft bewegen und fühlen.

„Ja, hier drinne zum Beispiel wenn ich Anträge schreibe, da musst du halt schreiben können. Uuff (...) Sonst gibts da eigentlich nicht so viel jetzt hier, wo man schreiben müssen könnten. Außer Briefe.. beantworten“ (Interview mit P9, Z. 125-128)

Hier bezieht sich der Befragte P9 explizit auf den Alltag in Haft. Durch die starke Strukturierung des Lebens und den Freiheitsentzug geraten die Inhaftierten nicht häufig in Situationen, in denen Lesen und Schreiben erforderlich ist. Für P9 werden schriftsprachliche Fähigkeiten nur für das Formulieren und Ausfüllen von Anträgen und das Beantworten von Post benötigt. Das Beispiel Briefverkehr fällt P9 auch erst nach kurzem Überlegen ein. Für ihn ist das Stellen von Anträgen der zentrale Verwendungszweck von Lesen und Schreiben in Haft. Bedenkt man, dass für jede Entscheidung (Unterrichtsbesuch, Besitz von elektronischen Geräten, Gesprächswünsche) innerhalb des Anstaltslebens ein Antrag gestellt werden muss, ist deren zentrale Bedeutung für P9 nachvollziehbar.

„Wenn man zum Beispiel Mietvertrag zum Beispiel sowas hat, man net lesen dann ist das auch problematisch. Man unterschreibt einfach und dabei steht da irgendwas drinne von "Sie müssen das jetzt von eine Million kaufen" und sowas. Das ist halt, da ist das schon besser wenn man da lesen und schreiben könnte. Es gibt halt viele Sachen, wo man da besser lesen und schreiben könnte.“ (Interview mit P9, Z. 173-178)

Nun bezieht sich P9 auf den Alltag in Freiheit. Er nennt als Situationsbeispiel das Abschließen eines Mietvertrages. Differenzierter als P2 verdeutlicht er, dass ein Vertragsabschluss nicht nur Ratlosigkeit auslösen kann, sondern den Menschen in ein Abhängig-

keitsverhältnis zwingt. Ein funktionaler Analphabet ist abhängig von der Ehrlichkeit seines Vertragspartners und unfairen Vertragsbedingungen ausgeliefert, wenn er sich diese aus Scham nicht erklären lassen möchte.

Selbständigkeit

Bereits die vorangegangenen Bemerkungen von P2 und P9, die sich auf alltägliche Lebenssituationen beziehen, machen deutlich wie hilf- und ratlos funktionale Analphabeten in unserer Gesellschaft sein können. P9 zeigt in seinem Beispiel mit dem Mietvertrag, dass man zum Teil auch von fremden Personen abhängig ist. Diese fehlende Selbstständigkeit im Alltag bringt noch ein weiterer Untersuchungsteilnehmer sehr deutlich zum Ausdruck:

„Man muss einfach mal, sag mal, wenn man was kriegt vom Amt oder dies oder das das musst du irgendwann in deinem Leben mal selber alles machen nicht nur deine Eltern oder sonst irgendwas. Mal musst du selber mal deine Arbeit tun, ja? Sagen mal so, warum sind wir überhaupt hier auf die Welt, weiß? Da muss man so Sachen einfach selber erledige, ja? Is schön, ja.“ (Interview mit P6, Z. 106-111)

P6 ist der Meinung, dass man sich als erwachsener Mensch irgendwann von seinen Eltern oder anderen Unterstützung lösen muss. Briefen vom Amt oder seiner beruflichen Tätigkeit möchte sich P6 allein stellen. Dieses Gefühl von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung ist ihm in seinem Leben sehr wichtig. Lesen und Schreiben zu können, bedeutet für P6 unabhängig und wirklich erwachsen zu sein.

Gerichtsverhandlung

Als letzten Bereich des alltäglichen Lebens möchte ich eine Situation nennen, die alle Befragten aufgrund ihrer Straffälligkeit erlebt haben: ihre Gerichtsverhandlung. Gerichtsprozesse und juristische Texte, wie z.B. Urteilsverkündungen und Anklageschriften, sind aufgrund ihrer juristischen Fachsprache auch für Personen mit guten Lese- und Schreibfähigkeiten schwer verständlich. Für die Untersuchungsteilnehmer muss es also schwer gewesen sein, der eigenen Verhandlung zu folgen und die eigene Lage beurteilen zu können.

„Ja klar. Wo ich ähm mein Urteil bekommen habe. Vom Gericht. Und die äh Zeugenaussage und von meinen Mittätern auch die Aussagen, da hab ich mir schon gedacht „Alla, warum kann ich nicht richtig gut lesen?“ Weil dann weiß ich genau, was die gesagt haben und so. Nicht dass sie immer mich nur,

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

dass alles auf mich be..äh geschoben haben und ja dass ich in Knast gehe und die bleiben draußen. So.“ (Interview mit P10, Z. 197-202)

Für P10 war dies eine Situation, in der ihm die Auswirkung seines funktionalen Analphabetismus bewusst wurde. Durch seine begrenzten Lesefähigkeiten konnte er nicht genau nachvollziehen, wie stark ihn die Aussagen der Zeugen und der damaligen Mittäter belasten. P10 war also nicht in der Lage zu beurteilen, ob seine Strafe angemessen war, ob seine Mittäter eine ebenso hohe Strafe bekamen oder ob er alleine für die Straftat belangt wurde.

Es zeigt sich, dass im alltäglichen Leben der befragten Inhaftierten Lesen und Schreiben sehr wohl eine Rolle spielt. Allerdings wird Literalität nicht als abstraktes Ideal wahrgenommen, dass es zu erreichen gilt, sondern wird klar gegenstands- und situationsbedingt beurteilt. Keiner der Befragten beschrieb Lesen oder Schreiben als Freizeitbeschäftigung oder als Kulturtechnik, um sich neues Wissen aneignen zu können. Lesen und Schreiben scheint für die Inhaftierten ein Mittel zum Zweck zu sein, ein Werkzeug, um sich mit anderen zu verständigen, Beziehungen zu erhalten und den Alltag aktiv und selbstständig bewältigen zu können.

6.2.2 Literalität im Berufsleben

Im Berufsleben ist die Verwendung der Schriftsprache ebenso bedeutend wie für den persönlichen Alltag der funktionalen Analphabeten. Doch im beruflichen Umfeld ist das Lesen und Schreiben an eine bestimmte Aufgabenstellung oder einen Arbeitsauftrag geknüpft und kann daher häufig nicht vermieden oder durch eine andere Person erledigt werden. Ebenso wie im vorherigen Abschnitt sind für mich alle Erfahrungen und Situationen relevant, in denen die Befragten in ihrem bisherigen Leben mit Lesen und Schreiben konfrontiert waren.

„Kann man Alles tun, ja. Bewerbung schreiben, dies, das. Alles für Arbeit suchen, ja. Kannst du auch Internet gehen oder sonst irgendwas, Bewerbungen schreiben, auf alles, das du dich auskennen kannst, ja?“ (Interview mit P6, Z. 114-116)

Bereits das Finden einer geeigneten Arbeitsstelle ist ohne Lesen und Schreiben laut P6 schwer möglich. Das Erstellen der Bewerbungsunterlagen und die Suche nach geeigneten Stellen im Internet sind für P6 ersten Schritte in Richtung Erwerbstätigkeit. Ebenso wichtig ist für P6 der Aspekt des sich „auskennen“, also das Wissen darüber, wie die Arbeitssuche und der Bewerbungsprozess ablaufen. Mit den entsprechenden Lese- und Schreibfähigkeiten, kann man sich dieses Wissen aneignen und so die geeignete Arbeitsstelle selbstständig finden.

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

„Wenn man Autoteile bestellt oder wenn man jetzt halt, weil heutzutage ist fast alles elektronisch und dann schließt man nen PC an und dann muss ma auch des ganze System booten und dann wenn jetzt halt Ölwechsel gemacht worden ist muss man des alles zurücksetzen und so und dann muss man da schon Lesen können unn überhaupt wenn man die ähm die Berufsschule macht.“ (Interview mit P2, Z. 120-125)

P2 beschreibt hier einige Aufgabengebiete seines gewünschten Ausbildungsberufs KFZ-Mechatroniker. Er ist sich der Bedeutung der Schriftsprache auch für diesen handwerklichen Beruf bewusst und weist darauf hin, dass auch in diesem Berufsfeld elektronische Technik immer mehr an Bedeutung gewinnt. Selbst eine ausführende Tätigkeit wie ein Ölwechsel, muss dokumentiert werden und ist im elektronischen System des Fahrzeugs vermerkt. Im Rahmen einer Ausbildung muss P2 zusätzlich die Berufsschule besuchen und erhält theoretischen Unterricht. Auch hier ist Lesen und Schreiben unvermeidlich.

„(Pause) Ich denke äähm..das kann man auch ohne Lesen und Schreiben lernen. Mein Onkel kann auch nich lese, der hat das gelernt ohne lese.“ (Interview mit P4, Z. 92f)

Anders schätzt P4 die Arbeit als KFZ-Mechatroniker ein. Er ist der Meinung, die Arbeit als KFZ-Mechatroniker besteht hauptsächlich aus handwerklichen und ausführenden Tätigkeiten, die man, ohne Lesen und Schreiben zu können, erlernen kann. Als Beispiel führt er sein Onkel an, der laut P4 auch nicht alphabetisiert ist und trotzdem den Beruf des KFZ-Mechatroniker in der Werkstatt des Großvaters erlernt hat. Betrachtet man diese Aussage jedoch im Kontext des restlichen Interviews, so erweckt sie einen anderen Eindruck. P4 könnte das Beispiel seines Onkels angebracht haben, um die Hoffnung an eine Ausbildung nicht zu verlieren.

„Ah ich hab in eine Küche, ich hab einmal in gearbeitet in eine Küche. Eine Woche. Und da war immer diese.. diese Rezepte, was muss ma alles reinmachen.. und ähm Pizza oben, Pizza kann ich auswendig mache. Pizza kann ich mache, auch wege meine Vater, aber ich wollte koche lernen mache. (Aber da hab ich immer so viel?) Hab ich gesagt „Scheiße“. Hätt ich lese könne.. ey..könnt ich das hinkriegen. Da hab ich das gebraucht ja.“ (Interview mit P4, Z. 140-146)

Denn auch wenn P4 behauptet, Lesen und Schreiben für den Beruf des KFZ-Mechatroniker nicht zu benötigen, hat er während seiner Arbeit in der Gastronomie sehr wohl die Erfahrung gemacht, dass Lesen und Schreiben auch in handwerklichen Berufen benötigt wird. Trotz seiner Vorerfahrung war P4 mit der Arbeit in einer Küche überfordert, da er nicht fähig war, die dortigen Rezepte zu lesen und alleine nachzukochen. Dass er nach einer Woche die Arbeit dort abbrach, lag zum Einen an seiner schweren Drogensucht und

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

zum Anderen daran, dass er „keine Lust“ mehr hatte (Z. 151). Diese Unlust das Arbeitsverhältnis weiterhin aufrecht zu erhalten, führe ich zu einem kleinen Teil auch auf die Überforderung am Arbeitsplatz zurück.

Auch wenn schriftsprachliche Fähigkeiten für eine Ausbildung und die Ausübung eines Berufs essentiell sind, zeigen Beispiele aus dem Leben der Untersuchungsteilnehmer, dass man sich auch mit wenigen Lese- und Schreibkenntnissen durchschlagen und den Berufsalltag bewältigen kann.

„Ja.. wo der Chef gemeint hat ich soll.. also wir haben so nen Plan gemacht und ich musst vorlese hab ich gedacht ich kanns nicht und dann hat er saudumm geguckt aber hat gemeint „ja macht nix“ ich brauch nicht zu lese, kann jemand anderes mache ich bin in allem gut was der mir sagt so. Ich mach das was der mir sagt ohne Probleme das hängt net am Lese so meint er, also es hat net am Lese geangen.“ (Interview mit P1, Z. 43-48)

P1 sollte während seiner Hilfstätigkeit als Dachdecker einen gemeinsam entwickelten Plan vor den anderen Mitarbeitern und seinem Vorgesetzten vorlesen. Als dieser die Überforderung und Hilflosigkeit von P1 bemerkte, übertrug er die Aufgabe einem anderen Mitarbeiter. Trotz dieser Offenbarung seines unzureichenden Lesevermögens brachte der Vorgesetzte Verständnis für P1 auf und beschäftigte ihn aufgrund seiner sonst guten Leistungen weiter. Für P1 war es also möglich, seine Defizite durch Fleiß und gute Leistungen auf anderen Gebieten auszugleichen.

Nur ein kleiner Teil der Befragten ist sich der Bedeutung von Literalität für den Beruf bewusst. Aufgrund ihrer bisherigen Berufserfahrungen nehmen einige der Befragten an, dass Lesen und Schreiben zwar für die Ausbildung in einem Berufsfeld, nicht aber für die eigentliche Tätigkeit von Bedeutung ist. In der Berufsschule, die während einer Ausbildung besucht werden muss, sind die Situationen, in denen gelesen und geschrieben wird, offensichtlicher und unmittelbarer. Am Arbeitsplatz nimmt der Chef eventuell Rücksicht oder Kollegen bieten ihre Hilfe an. Obwohl die Teilnehmer eine solche Unterstützung oft erlebten, ist sich ein kleiner Teil der Befragten wie beispielsweise P2 oder P8, bewusst, dass das Ausüben von Hilfstätigkeiten keine ausreichende Lebensgrundlage bietet und streben aus diesem Grund einen Schulabschluss oder eine Ausbildung an. Ebenso wie im Alltag besitzt Literalität auch im Beruf eine zweckgebundene Funktion, um langfristig eine gute und sichere Arbeit zu finden und sich dort zu bewähren.

6.2.3 Auswirkungen des funktionalem Analphabetismus

Neben dem Einsatz von Schriftsprache im alltäglichen und beruflichen Leben, sind auch die Auswirkungen und Reaktionen bedeutend, die die Befragten aufgrund ihres funktio-

nenal Analphabetismus erleben. Sind die Reaktionen der Mitmenschen und die Auswirkungen auf das eigene Leben sehr negativ, so besteht für die Inhaftierten ein Grund, ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten zu verbessern oder Situationen, in denen gelesen oder geschrieben werden muss, zu vermeiden.

Unterstützung und Hilfsangebote

Wie bereits im vorherigen Unterabschnitt über Literalität im Beruf erwähnt, stoßen funktionale Analphabeten, die entdeckt werden oder sich offenbaren nicht nur auf Unverständnis sondern erfahren auch Unterstützung von ihren Mitmenschen.

„Auf jeden Fall, aber ähm Ding weil ich musste ja auch zur Berufsschule dann. Und die haben auch gewusst von Anfang an, dass ich nicht lesen und schreiben kann, weil des ist alles auf einem Gelände und die haben halt gewusst, dass ich nicht lesen und schreiben kann richtig. Und da haben die gesagt „Ahja wir machen soweit wie du kannst, wenn du kein Bock mehr hast, sag das einfach und dann lassen wir das.. dann probieren wir Stück für Stück immer weiter zu kommen, soweit wie du kannst.““ (Interview mit P10, Z. 97-106)

Obwohl P10 nur im geringen Maß Lesen und Schreiben kann, begann er vor seiner Haftzeit eine Ausbildung zum Landschaftsgärtner. In der Berufsschule wurde er jedoch unterstützt, da die zuständigen Lehrkräfte über seine Schwierigkeiten informiert waren und auf ihn eingingen. Unabhängig vom Kenntnisstand der restlichen Schüler förderten sie P10 individuell und gingen auf seine Bedürfnisse und sein Lerntempo ein. Ausschlaggebend für diese persönliche pädagogische Betreuung war die Tatsache, dass P10 die Jugend in einem Heim aufwuchs, in welchem er die Sonderschule besuchte und die Ausbildung begann. Die Berufsschullehrer waren mit den ehemaligen Lehrern und seinem Arbeitgeber (das Heim) vernetzt und wurden so über die Vorgeschichte und die Lese- und Schreibschwierigkeiten von P10 aufgeklärt.

Schwierigkeiten im Beruf

Unterstützung während der Ausbildung oder im Beruf ist jedoch nicht immer gegeben. Ein Untersuchungsteilnehmer hat auch eine gegenteilige Erfahrung gemacht:

„Am Schluss, da hat's dann auch die Chefin mitgekriegt, dass ich das gar nicht kann und die wollte mich dann erstmal nur fürs sag ich Drecksarbeit einstellen. Putzen und sowas. Da hab ich gesagt "Nee. Das geht nicht". Und dann bin ich halt da raus. Seitdem hab ich mir auch nichts Neues geholt oder gesucht.“ (Interview mit P9, Z. 164-169)

Zu Beginn seines Praktikums in einem Lebensmitteldiscounter schaffte es P9 noch, seine Lese- und Schreibschwierigkeiten mit Hilfe seiner Kollegen zu verbergen. Gegen Ende der Praktikumszeit erfuhr die Vorgesetzte von P9 jedoch von seinem funktionalem Analphabetismus. Statt verständnisvoll zu reagieren, wie beispielsweise der Vorgesetzte von P1, bot sie ihm nicht an, trotz seines Defizits weiter in seiner alten Position zu arbeiten, sondern wollte ihn nun nur noch als Reinigungskraft einsetzen. Dieses Arbeitsangebot wollte P1 nicht annehmen und ist seitdem ohne Beschäftigung. Aus der Sicht von P9 scheint es nicht so zu sein, dass er mit der eigentliche Tätigkeit im Discounter überfordert war, sondern dass er durch die Entdeckung seines funktionalen Analphabetismus benachteiligt wurde.

Funktionale Analphabeten haben es also nicht nur schwer eine Arbeit aufgrund ihrer fehlenden Schriftsprachkenntnisse zu finden und bestimmte Arbeitsanweisungen zu erfüllen, sondern sie können auch durch die bloße Tatsache, dass sie funktionale Analphabeten sind, benachteiligt werden.

Behinderung im Alltag

Anhand der verschiedenen Äußerungen der Befragten habe ich bereits gezeigt, dass Schriftsprache auch im Leben der Untersuchungsteilnehmer omnipräsent ist. Ihr funktionalen Analphabetismus kann die Befragten also bei der Ausführung einfacher alltäglicher Erledigungen behindern.

„Ja, das war wo ich halt hier, hier schon war, wo ich mei meiner Verlobten geschrieben habe und Briefträger konnte es nicht richtig lesen, sie konnte es selbst auch nicht richtig lesen. Und joa, das war halt doof gewesen.“ (Interview mit P7, Z. 102-105)

Aufgrund der unleserlichen Handschrift von P7 ist es für ihn nur mit Einschränkungen möglich, mit seiner Freundin per Brief zu kommunizieren. Auch andere Befragte, wie z.B. P1, kennen dieses Problem. Dennoch ist anzumerken, dass in den Augen von P7 eine solche Komplikation zwar ärgerlich ist („das war halt doof gewesen“), er sich dadurch aber nicht benachteiligt fühlt.

In anderen Bereichen wie im Fall von P10 und seiner Gerichtsverhandlung kann sich jedoch eine leichte Einschränkung im Alltag langfristig auswirken. Indem er seiner Gerichtsverhandlung nicht vollständig folgen konnte, sind für ihn vielleicht Nachteile entstanden, die er nicht einschätzen kann.

Ausgrenzung und Diskriminierung

Neben den Einschränkungen im Alltag und Berufsleben kann das Leben von funktionalen Analphabeten auch durch ihre Mitmenschen oder strukturelle Rahmenbedingungen erschwert werden. Diese Benachteiligung kann an Diskriminierung grenzen.

„Immer viel Stress gewesen und so, weil ich auch nicht richtig lesen konnte und andere Schüler haben mich halt ausgelacht und sowas und dann halt dann war da halt immer Stress gewesen und so.. Ja und dann.. irgendwann bin ich ja halt da rausgeflogen. Seitdem bin ich auch nie in eine Schule gegangen oder sowas..“ (Interview mit P8, Z. 30-34)

Aufgrund seiner unzureichenden Schriftsprachkenntnisse hatte P8 während seiner Schulzeit Schwierigkeiten mit seinen Lehrern und wurde von Mitschülern ausgegrenzt. Es „war da halt immer Stress gewesen“. Da P8 zu Beginn des Interviews meinte, er sei aufgrund eines tätlichen Angriffs auf einen Lehrer von der Schule verwiesen worden, und „Stress haben“ in der Jugendsprache auch mit starken Auseinandersetzungen gleichgesetzt werden kann, gehe ich davon aus, dass P8 auf die Ausgrenzung seiner Mitschüler mit Aggression reagiert hat. Das Ende seiner schulischen Karriere hängt also nach Meinung von P8 teilweise auch mit seinem funktionalen Analphabetismus und der Reaktion seiner Mitschüler zusammen.

„(...) Auch, aber ohne Lese kann ich nich da hin ja, erstmal muss ma lese (leise). Ich hab Anträge geschrieben, aber die haben gesagt 'ohne Lese geht nich'.“ (Interview mit P4, Z. 315-317)

P4 nennt hier einen deutlicheren Fall von Diskriminierung und Ausgrenzung. Zwar soll in der JSA Schifferstadt jeder Inhaftierte seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert werden, doch P4 bleiben diese Förderangebote verschlossen. Auf meine Frage, ob er nicht an einer beruflichen Qualifizierung teilnehmen oder einer handwerkliche Arbeit nachgehen möchte, erwidert er, dass er zwar einen Arbeitsantrag gestellt habe, dieser jedoch mit der Begründung abgelehnt wurde, dass seine Lese- und Schreibfähigkeiten hierfür nicht ausreichen. P4 kann also durch strukturelle Benachteiligung die Haftzeit nicht dazu nutzen, eine neue Tätigkeit zu erlernen oder seine handwerklichen Fähigkeiten zu verbessern.

„Nein, ich wollte schon ja. Ich wollt ja Schule machen hier drinne, aber die haben gemeint ich kanns nicht machen, weil ich nicht richtig lesen und schreiben kann und das wär dann auch nix für mich. mh ja.“ (Interview mit P8, Z. 209-211)

Ein ähnliches Erlebnis struktureller Benachteiligung widerfuhr auch P8 während seiner Inhaftierung in der JSA Schifferstadt. P8 wollte die Haftzeit nutzen, um die Schule zu besuchen und seinen Hauptschulabschluss nachzuholen. Dieses Anliegen wurde ihm auf-

grund seiner unzureichenden schriftsprachlichen Fähigkeiten verwehrt. In Anbetracht des Fördergrundsatzes des Jugendstrafvollzugs halte ich ein solches Verfahren für problematisch. Zwar ist nicht zu erwarten, dass P8 ohne vorherige Förderungen den Hauptschulkurs besuchen und erfolgreich abschließen kann, dennoch sollte man ihn auf ein Leben in Freiheit vorbereiten, indem man ihn weiterhin durch Grundbildungs- und Alphabetisierungsmaßnahmen unterstützt.

Schamgefühle

Eine weitere Auswirkung des funktionalen Analphabetismus ist die Scham, die funktionale Analphabeten empfinden, weil sie etwas, das in unserer Gesellschaft selbstverständlich ist, nicht beherrschen. Dieses Schamgefühl ist eng mit der Angst verbunden, andere Personen könnten dieses Defizit entdecken. Ein weiterer Grund für Schamgefühle kann die Hilflosigkeit und Unselbstständigkeit sein, die funktionale Analphabeten empfinden.

„(..) Ja.. wo mei Freundin mir geschrieb hat, weil mich das immer ankotzt drüber zu klopfen und (kann ichs wieder net riskiere?) und dann liest der nämlich schon den Text was ich ihr schreib. Weil das ist ja dann schon nimmer schön, wenn der schon weiß, was ich meiner Freundin schreib.“ (Interview mit P1, Z. 83-87)

Auch P1 empfindet Scham gegenüber seinem Zellengenossen. Jedoch nicht aus Angst vor Entdeckung sondern aufgrund des Verlustes seiner Privatsphäre. Wenn P1 einen Brief von seiner Freundin erhält, hat er starke Probleme, diesen zu entziffern. Um das Geschriebene zu verstehen, muss sich P1 lange konzentriert hinsetzen und den Brief Stück für Stück durchgehen („drüber zu klopfen“). Zwar ist dieser Vorgang sehr zeitaufwendig, aber P1 möchte sich ein Stück Privatheit und Intimität mit seiner Freundin erhalten. Aus seiner Sicht reicht es aus, wenn sein Zellennachbar, der für ihn Briefe korrigiert, den Inhalt seiner Briefe kennt. Der Zellennachbar soll nicht auch noch die Antworten der Freundin kennen, vor allem nicht dann, wenn P1 den Inhalt des Briefes noch nicht selbst kennt. Würde er hier seinen Mitinhaftierten um Hilfe bitten, so würde dieser persönliche Informationen noch vor P1 erfahren.

„Ahja die haben mich immer ausgelacht ja. Auch beim Einzelunterricht, das war so komisch gewesen ja. Vor fremden Leuten dann irgendwas zu lesen oder sonst irgendwas und da hab ich immer gedacht die lachen mich dann aus oder so.“ (Interview mit P8, Z. 131-134)

P8 formuliert hier eine andere Form der Angst und des Schamgefühls. Durch die Ausgrenzung während seiner Schulzeit, hat er Angst, aufgrund seines funktionalen Analphabetismus ausgelacht zu werden. Diese Angst befällt P8 jedesmal, wenn er in Gegenwart von anderen Leuten lesen oder schreiben muss. Selbst im Einzelunterricht rechnet P8 damit,

ausgelacht zu werden, sobald er seine Lese- und Schreibschwierigkeiten offenbart. Dieses Misstrauen gegenüber seinen Mitmenschen scheint P8 jedoch bekämpfen zu wollen. Trotz seines großen Schamgefühls und der Angst sich zu blamieren, hat er sich zu meiner Untersuchung und der Lese- und Schreibprobe bereit erklärt, ohne sich mir gegenüber zu verschließen.

Zusammenfassend lässt sich also folgendes feststellen: Schriftsprache ist auch im Alltag und Berufsleben der befragten Inhaftierten präsent und sie sind sich bewusst, in welchen Momenten die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, von Vorteil ist. Jedoch erfuhr nur ein Teil der Befragten die negativen Auswirkungen von funktionalem Analphabetismus, wie z.B. Ausgrenzung oder Benachteiligung. Viele der Befragten schlugen sich trotz ihres Defizits durch und treffen auf Menschen, die ihnen Verständnis und Unterstützung entgegenbringen. Die von mir in diesem Abschnitt genannten Auswirkungen motivieren die befragten Inhaftierten wahrscheinlich nur bedingt dazu, an ihrer Situation etwas zu verändern. Hilfsangebote und Unterstützung von Seiten der Kollegen oder Vorgesetzten vermitteln den Befragten das Gefühl, dass es auch ohne Lesen und Schreiben gelingt, im Leben etwas zu leisten. Alphabetisierung ist aus dieser Perspektive betrachtet nicht notwendig. Starke negative Auswirkungen führen eher dazu, dass Situationen, in denen man mit seiner Schwäche konfrontiert wird oder diese offenbaren muss, vermieden werden. Alphabetisierungsmaßnahmen erinnern dann eventuell funktionale Analphabeten an ihre negative Schulerfahrung oder die erfahrene Ausgrenzung. Die Auswirkungen von funktionalem Analphabetismus auf das Leben der Befragten lässt also auf die Einstellung gegenüber dem eigenen Analphabetismus schließen, jedoch nicht direkt auf die Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen.

6.3 Einstellung gegenüber dem eigenen Analphabetismus

Die Einstellung gegenüber dem eigenen funktionalem Analphabetismus halte ich für einen guten Indikator für die Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen. Denn für die Teilnahme an Alphabetisierungsmaßnahmen ist es entscheidend, dass die Teilnehmer sich ihres eigenen funktionalen Analphabetismus bewusst sind, also erkennen, dass sie einen Lernbedarf haben und etwas an ihrer Situation ändern möchten. Die Einstellung gegenüber funktionalen Analphabetismus beinhaltet aus meiner Sicht drei Aspekte. Der erste Aspekt ist das Bewusstsein des eigenen Defizits. Inwieweit sind sich die Befragten ihrer beschränkten Fähigkeiten bewusst, akzeptieren oder verdrängen sie ihre Probleme und wie fühlen sie sich als funktionale Analphabeten? Der zweite Aspekt beinhaltet die behaviourale Ebene. Wie gehen die Untersuchungsteilnehmer mit ihren Lese- und Schreibproblemen um? Ebenfalls entscheidend für die Einstellung ist die Frage, die hier

an dritter Stelle steht: Sehen die befragten Inhaftierten bei sich selbst die Notwendigkeit bzw. den Bedarf, ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten zu verbessern?

6.3.1 Bewusstsein des eigenen funktionalen Analphabetismus

In welchem Ausmaß sich die Untersuchungsteilnehmer ihres funktionalen Analphabetismus bewusst sind, sagt etwas darüber aus, wie sie zu ihren Lese- und Schreibproblemen stehen und wie sehr sie diese in ihrem Leben beschäftigen. Neben dem eigentlichen Bewusstsein für ihre Lage zählen für mich noch Gefühle wie Bedauern, Akzeptanz, Resignation oder eine veränderte Wahrnehmung durch die Inhaftierung eine Rolle.

Bewusstsein für die eigenen Defizite

„Also es geht. Es.. Ich selber find net, dass ich gut schreibe und lese kann. Also wenn ich leise lese und dann, also für mich selber, denke ich es ist gut, aber wenn ich dann so lauter lese muss dann fangts an mit den Schwierigkeiten.“
(Interview mit P1, Z. 59-62)

Seine Lese- und Schreibfähigkeiten schätzt P1 situationsabhängig ein. Insgesamt ist er sich seiner Schwierigkeiten bewusst. Für den eigenen, persönlichen Gebrauch findet er zwar seine schriftsprachlichen Fähigkeiten ausreichend, ist sich aber darüber im Klaren, dass diese den Ansprüchen anderer nicht gerecht werden. Dies führt dazu, dass ihm das Lesen und Schreiben in Gegenwart Dritter schwer fällt.

„Ich denk mir so es gibt garantiert Leute, die es schlechter können und die sind älter als ich. Ja. Und es ist ja net so, dass ichs net kann, ich bin einfach nur net in Übung, weil ich halt nie was gemacht hab.“ (Interview mit P2, Z. 146-148)

P2 hingegen sieht sich bezüglich seiner Fähigkeiten im mittleren Bereich. Auch er ist sich seiner Schwächen bewusst, denkt aber, dass seine unzureichende Literalität kein unabwendbarer Zustand ist, sondern sich auf lange Sicht verbessern lässt. Anders als P1 beschränkt sich die Sicht von P2 nicht nur auf sein Defizit, sondern ebenfalls auf den Ausweg aus dieser Situation und die Chancen, die sich ihm dadurch bieten.

Die Aussagen repräsentieren zwei grundlegende Sichtweisen, die ich bei den Untersuchungsteilnehmern feststellen konnte. Zwar sind sich alle Befragten ihres funktionalen Analphabetismus bewusst und nehmen diesen auch als Einschränkung wahr, doch inwiefern dieser ihr Leben bestimmt und sie ihm entgegentreten unterscheidet sich.

Bedauern

„Vorher dacht ich mir, also als kleines Kind so wo ich groß geworden bin, dacht ich mir "Scheiß drauf, brauch ich später net. Ist eigentlich sinnlos.". Was jeder Jugendliche denk ich mal so denkt oder Kind oder so. Aber jetzt so im Nachhinein ärger ich mich schon drüber warum ich das nicht gelernt hab.“ (Interview mit P9, Z. 210-214)

Die Bedeutung von Lesen und Schreiben unterlag im Laufe seiner Jugend einem grundlegenden Wandel. Als Kind nahm er den Nutzen des Lesens und Schreibens nicht wahr und hatte demzufolge auch kein gesteigertes Eigeninteresse, diese Kulturtechnik zu erlernen. Nun, da er seine ersten beruflichen Erfahrungen gesammelt und die negativen Auswirkungen seines funktionalen Analphabetismus unmittelbar erlebt hat, revidiert er diese Einschätzung und bedauert seine ursprüngliche Einstellung.

Veränderte Wahrnehmung durch die Haft

In der Fachliteratur wird davon ausgegangen, dass funktionale Analphabeten ihre schriftsprachlichen Defizite in Haft stärker wahrnehmen. Diese Annahme beruht auf der Tatsache, dass die Inhaftierten hier aufgrund der vorwiegend schriftlichen Kommunikation in einem höheren Maße mit ihrem funktionalen Analphabetismus konfrontiert sind. Dies zeigt sich auch in den Gesprächen mit den Untersuchungsteilnehmern.

„Vor war das ab Grundschule war das schon so gewesen. Ich hab mir eigentlich nie was draus gemacht. Und dann erst wo ich hier ins Gefängnis gekommen bin habe ichs gemerkt wegen Briefe schreiben und sowas..“ (Interview mit P8, Z. 39-42)

P8 war sich seiner unzureichenden Kenntnisse bereits im Grundschulalter bewusst, empfand diese aber nicht als besonders schwerwiegend. Dies änderte sich mit seiner Inhaftierung. Dadurch, dass Briefverkehr den einzigen Weg darstellt, zu seinem gewohnten Umfeld regelmäßig Kontakt aufzunehmen, nimmt die Bedeutung von schriftsprachlichen Fähigkeiten zu.

„Na weil man draußen auch ganz viele andere Sachen um den Kopf hat so. Dann beschäftigt einen das nicht so und dann vergisst man das auch mal so. Und hier drin hat man ja genug Zeit.“ (Interview mit P5, Z. 114-116)

Ausschlaggebend für die bewusstere Wahrnehmung ist bei P5 die fehlende Ablenkung im Gegensatz zur Zeit vor der Haft. Vor seiner Inhaftierung standen für P5 Dinge im Mittelpunkt, die es ihm erlaubten, sich nicht mit seinen Lese- und Schreibschwierigkeiten auseinandersetzen zu müssen. In der JSA hingegen verbringt er viel Zeit alleine ohne Be-

schäftigung und hat so Gelegenheit, über sein bisheriges Leben und seine aktuelle Situation nachzudenken. Zudem ist hervorzuheben, dass die Befragten in Freiheit mit existenzielleren Problemen, wie z.B. Drogenkonsum oder familiäre Schwierigkeiten, zu kämpfen hatten, und die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können, keine tragende Rolle in diesem Kontext spielte.

Akzeptanz

Im Grunde lassen sich bei den befragten Inhaftierten zwei Formen der Akzeptanz feststellen: Akzeptanz, die zu einem Änderungswillen führt, und Akzeptanz, die in Resignation mündet.

„Früher hab ich mich geschämt, aber heute ist mir scheißegal eigentlich, weil es gibt mehrere Leute, wo nicht richtig lesen und schreiben können. Ich brauch mich nicht da zu schämen. Ja wenn jemand was dagegen hat, dann soll er.. was sagen, fertig.“ (Interview mit P10, Z. 223-227)

Für funktionale Analphabeten typischen Gefühle, wie Scham oder Angst vor Entdeckung, hat P10 seiner Meinung nach überwunden. Ihm ist es gleichgültig, dass Andere seine schriftsprachlichen Fähigkeiten für unzureichend halten. Somit hat er seine Situation akzeptiert und ist nicht gewillt, diese zu verändern. In dieser Haltung ist P10 auch gefestigt.

„Ich hab mich geschämt ja. Aber heut denk ich mir, ich machs Beste draus.“
(Interview mit P2, Z. 29f)

Einen anderen Eindruck gewinnt man im Gespräch mit P2. P2 hat ebenso wie P10 seine Scham überwunden und akzeptiert, dass er nur unzureichend Lesen und Schreiben kann. Allerdings versucht er weiterhin, sich im Rahmen seiner Möglichkeiten weiterzuentwickeln und „das Beste“ aus seiner Situation zu machen.

Insgesamt sind sich die Befragten ihrer Lese- und Schreibprobleme bewusst und der Blick auf ihre eigenen Fähigkeiten wurde durch die Inhaftierung geschärft. Allerdings verbinden die Untersuchungsteilnehmer durch ihre individuellen Erlebnisse und ihre Persönlichkeit unterschiedliche Gefühle mit ihrer Lage. Ein Bedauern und Akzeptieren der eigenen unzureichenden Fähigkeiten führt nicht zwangsläufig zu der Einsicht, etwas verändern zu müssen, sondern kann ebenso eine resignierte Haltung hervorbringen.

6.3.2 Umgang mit dem funktionalem Analphabetismus

In diesem Abschnitt stelle ich das breite Spektrum an Verhaltensweisen der befragten Inhaftierten in Bezug auf ihren funktionalen Analphabetismus vor. Welche Strategien und

Vorgehensweisen wenden die Untersuchungsteilnehmer an, wenn sie in eine Situation gelangen, in der Lesen und Schreiben erforderlich ist?

Einbezug einer Vertrauensperson

Funktionale Analphabeten versuchen häufig aus Scham und Angst, Lesen und Schreiben zu vermeiden. Um sich dennoch im Alltag zurecht zu finden, ziehen sie eine ihnen nahestehende Person aus ihrem näheren Umfeld ins Vertrauen, die sie bei Behördengängen oder dem Lesen und Beantworten von Post unterstützt. Da funktionale Analphabeten sich dieser Hilfsperson offenbaren müssen und ihr einen tiefen Einblick in ihr Privatleben (Brief- und Bankgeheimnis) gewähren, sind diese Personen häufig engste Vertraute.

„Ja bisher hier zum Beispiel im Knast hab ich meine Kollegen. Zum Beispiel. Die wissen ja alle auf meiner WG was da los ist mit mir uund die helfen mir nen bisschen dabei. Oder die Beamten helfen mir hier. Draußen hatt ich bisher nur meine Mutter, wo mir nen bisschen da geholfen hat oder meine Geschwister. Joa. Ich hab da immer jemanden dabei wenn ich sowas mach. Aber wenn ich mal allein bin dann hab ich Schwierigkeiten damit. Das geht dann gar nicht.“ (Interview mit P9, Z. 250-256)

Sich Hilfe bei Vertrauten zu suchen, ist auch für P9 die erste Reaktion auf eine Lese- und Schreibsituation. In Haft sind diese Vertrauten Mitinhaftierte aus seinem Wohngruppenvollzug. P9 geht mit seinen Schwierigkeiten anscheinend offen um, da er nicht nur eine Vertrauensperson in Haft hat, sondern alle Inhaftierten in seiner Wohngruppe informiert sind. Bemerkenswert ist auch, dass sich P9 auch an Vollzugsbeamte wendet, wenn er Hilfe benötigt. In Freiheit vermeidet P9, sich alleine einer schwierigen Situation, die Schriftsprache erfordert, zu stellen. Vertraute aus seiner Familie, wie seine Mutter oder seine Geschwister, begleiten ihn dann stets. Da es sich P9 nicht zutraut, ohne Hilfe die Herausforderungen meistern zu können („Das geht dann gar nicht“), ist er auf die Hilfe seiner Vertrauensperson angewiesen.

Diesen Einbezug von festen Vertrauenspersonen schilderten einige der Befragten. In Freiheit übernahm meist ein Elternteil, der Partner oder ein Familienangehöriger diese Position. In Haft bieten die Befragten Mitinhaftierte um Hilfe. Hier wird jedoch nicht deutlich, ob dies freiwillig in Form eines freundschaftlicher Dienstes geschieht, der auf gegenseitigem Vertrauen und Unterstützung basiert, oder ob die Hilfe der Mitinhaftierten sozusagen erkaufte wird. Wäre dies der Fall, so verstärkt dies eventuell ein bereits vorhandenes Gefühl von Hilflosigkeit und Abhängigkeit. Da das Haftleben auch durch die Subkultur und Hierarchie zwischen den Inhaftierten geprägt ist, lässt sich nicht eindeutig sagen, ob die Hilfe von Mitinhaftierten als Einbezug einer Vertrauensperson zu sehen ist.

offen Hilfe suchen und in Anspruch nehmen

Eine vertraute und nahestehende Person um Unterstützung zu bitten, ist jedoch nur eine Option, wenn man in einer Situation alleine überfordert ist. Ebenso kann man auch die Hilfe von außenstehenden Personen in Anspruch nehmen.

„Und dann war es auch nen großer Schritt für mich zu sage: "Ja, hör mol zu, ich kann net so gut Lese und ich hab die Frage da net richtig verstande und ich weiß net richtig was ich mache muss.““ (Interview mit P2, Z. 175-177)

P2 versucht mit dieser Aussage auszudrücken, dass es ihn in der Vergangenheit große Überwindung kostete, andere Menschen in sein Problem einzuweihen und um Hilfe zu bitten. Betrachtet man seine weiteren Ausführungen im Laufe des Interviews, so zeigt sich, dass P2 mittlerweile offen mit seinem Defizit umgeht und es für ihn einfacher geworden ist bisher Nichteingeweihte um Hilfe zu bitten.

„Nein, nein. Ich muss ja. ich will ja auch ein bisschen besser werden und so. Da muss ich ja in irgendjemand fragen wo es weiß, ja? Deswegen, ich habe kein Problem damit.“ (Interview mit P5, Z. 140-142)

Für P5 bedeutet es noch immer eine Überwindung, Außenstehende um Hilfe zu bitten. Jedoch sieht er die Hilfe durch Andere, die Lesen und Schreiben besser beherrschen, als Chance, sich zu verbessern und etwas dazu zu lernen. Das Ratsuchen und um Hilfe bitten ist für P5 etwas, dass er tun „muss“, obwohl es ihm unangenehm ist.

selbstständig versuchen die Situation zu lösen

Da das Bitten um Unterstützung immer ein gewisses Maß an Überwindung kostet, versuchen die Befragten auch teilweise, Lese- und Schreibsituationen aus eigener Kraft zu meistern.

„Mhm, also früher hätt ich des so gemacht: Ich wär direkt zu meinem Vater oder zur Freundin oder so gegangen, aber heute versuch ichs halt selbst soweit wie ich komme und wenn ich was halt net weiß, dann frag ich halt mein Vater oder meine Frau.“ (Interview mit P2, Z.193-196)

Bei der Bewältigung von Lese- und Schreibsituationen war P2 in der Vergangenheit vollständig auf die Hilfe durch seinen Vater oder seine Partnerin angewiesen und hat nicht versucht, sich selbst mit der Herausforderung auseinanderzusetzen. Heute hingegen setzt er sich zuerst mit der Situation auseinander und versucht Probleme mit der Schriftsprache, so weit es ihm möglich ist, selbst zu lösen. Da P2 aus seiner Sicht noch immer sehr unsicher im Umgang mit Lesen und Schreiben ist, bittet er, sobald er an seine Grenzen stößt, seine Partnerin oder seinen Vater um Hilfe. Diese veränderte Herangehensweise grün-

det sich zum Teil in der für P2 erfolgreiche Teilnahme an der Grundbildungsmaßnahme BeKom in der JSA Schifferstadt. Durch die für P2 spürbare Verbesserung seiner schriftsprachlichen Kompetenz fällt es ihm leichter, eine Herausforderung erst selbstständig in Angriff zu nehmen.

„Ah, es geht eigentlich schon. Ich kann schreibe halt so, wie ich kann. Und wenn die Leute das nicht lesen können oder so, sollen die halt nochmal zurückschreiben oder so. Oder ich geh einfach bei Leute und frag die nach und so, ob dat so geht. Aber meistens klappts eingentlich, es sind dann halt zwei kleine Sachen, wo Rechtschreibung, also Groß-, Kleinschreibung so. Ja, und das geht eigentlich schon so.“ (Interview mit P5, Interview, Z. 85-90)

Der Befragte P5 versucht ebenfalls, erst einmal selbstständig und ohne Hilfe schwierige Situationen zu bewältigen. Für den Alltagsgebrauch reichen seine schriftsprachlichen Fähigkeiten seiner Meinung nach aus. P5 ist sich zwar darüber im Klaren, dass er nicht ohne Fehler Schreiben und Lesen kann, aber versucht dennoch nicht, Situationen, in denen er Schreiben und Lesen muss, zu vermeiden. Andere Personen bittet P5 nur bei einzelnen Rechtschreibfragen und bei der Korrektur um Hilfe, auch um seine Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern.

Wut und Aggression

Die erste Reaktion auf eine unvermeidbare Situation, in der Schriftsprache erforderlich ist, kann auch ein Gefühl von Wut und Hilflosigkeit sein.

„Mh.. Ja wenn ichs nicht kann, dann ich krieg Wut, weil ich nicht weil ich net gelernt hab und sowas. Sowas zu machen. Aber dann lass ich mir von jemand anderes mir nur helfen oder sowas und das wird auch so sein, dann kommt jemand und hilft mir. Bei Sozialarbeiter oder sowas.“ (Interview mit P8, Z. 115-118)

Wenn P8 in eine Situation gerät, die ihn hinsichtlich seiner schriftsprachlichen Fähigkeiten überfordert, reagiert dieser zu Beginn mit Aggression. Diese Aggression richtet sich zum Teil auch gegen ihn selbst, da er wütend ist, weil er Lesen und Schreiben nicht ausreichend beherrscht bzw. nicht gelernt hat. Diese emotionale Reaktion führt jedoch erfreulicher Weise nicht dazu, dass er die Situation enttäuscht verlässt und zukünftige Herausforderungen vermeidet, sondern dazu, dass er sich Hilfe sucht.

Verweigerung und Vermeiden

Eine situationsbedingte Überforderung kann auch dazu führen, dass ein funktionaler Analphabet aus seiner Angst entdeckt zu werden, jeglichen Umgang mit Lesen und Schreiben vermeidet oder sich in solchen Situationen verweigert.

„Die Anfangszeit hab ich das dann eher noch verweigert. Hab gemeint ich will das net machen und so. Aber dann kams dann halt dazu, dass man halt Einschluss und so bekommen hat und dann eigentlich nur, weil man sich net zugestande hat, dass man des halt net kann und hätt ich des gesagt, hätt ma mir geholfe und ich hätt dann kein Einschluss bekomme.“ (Interview mit P2, Z. 181-186)

Während seiner Schulzeit und zu Beginn seiner Haftzeit hat sich P2 vehement verweigert, wenn er etwas Schreiben oder Lesen sollte. Diese Haltung begründete er damals mit fehlender Lust und fehlendem Interesse. Zwar konnte P2 mit dieser Strategie in der Schule Lese- und Schreibsituationen umgehen, in der Jugendstrafanstalt erfuhr er jedoch Konsequenzen für sein Verhalten. P2 wurde aufgrund seiner starken Verweigerungshaltung mit Einschluss auf seiner Zelle bestraft, durfte also seine Zelle während der Freizeit nicht verlassen. Diese Bestrafung führte im Fall von P2 zu der Erkenntnis, dass Verweigerung nicht hilfreich ist und dass durch den offenen Umgang mit seinem funktionalem Analphabetismus und das Annehmen von Hilfe der Haftalltag leichter zu bewältigen ist. Mittlerweile geht P2 offen mit seinen Schwierigkeiten um und kann sich trotz negativer Gefühle dazu durchringen, andere Menschen um Hilfe zu bitten.

„Nein, gar nichts mehr. Seitdem hab ich die Hoffnung komlett aufgegeben, ich hab dann auch nur noch sowas wie hier Anträge abgeschrieben. Mehr hab ich dann auch gar nicht mehr geschrieben. Ich hab jetzt kein Stift jetzt für mich jetzt in die Hand genommen. Hab mir Notizzettel gemacht, oder Einkaufszettel, sowas mach ich nicht mehr. Wenn versuch ich mir sowas im Kopf zu merken und das wars dann, ja (...) Aber ich würds halt gerne nochmal, aber ist halt schwierig, weil ich genau weiß, dass ich geb wieder nach drei Tagen auf oder nach einem Tag sogar. Ist halt immer unterschiedlich.“ (Interview mit P9, Z. 291-299)

Aufgrund negativer Lernerfahrungen resigniert P9 und ist nicht mehr davon überzeugt, seine Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern zu können, obwohl er dies gern würde. Anders als P2 verweigert sich P9 nicht aus Scham, sondern vermeidet wenn möglich jede Form von Lesen und Schreiben, da er die Hoffnung auf Verbesserung aufgegeben hat und für sich selbst keinen Zweck mehr im Einsatz von Schriftsprache sieht. Seit seiner Inhaftierung hat P9 nur noch Anträge ausgefüllt und ansonsten versucht, sich alle Informationen im Gedächtnis einzuprägen anstatt sie aufzuschreiben.

Versuchen, sich zu verbessern

Der Versuch, seine schriftsprachlichen Fähigkeiten zu verbessern stellt keine unmittelbare Bewältigungsstrategie dar, sondern erleichtert den Umgang mit Lese- und Schreibsituationen langfristig. Diese Strategie erfordert jedoch ein hohes Maß an Motivation und Bereitschaft, sich mit seinen unzureichenden Fähigkeiten auseinanderzusetzen.

„hab mich dann auch mal für nen Tag da hin gehockt und habs dann auch versucht, besser schreiben und lesen zu lernen, aber die Hoffnung hab ich dann spätestens nach zwei Tagen wieder aufgegeben. Weil ich das dann gesehen hab "eh es ist immer noch gleich nach nem Tag und es bringt nichts" und ich hab mich dann nicht monatelang drangehockt und durchgearbeitet.. Ich bin halt einer, wo sehr schnell aufgibt. (lächelt).“ (Interview mit P9, Z. 223-229)

Als Reaktion auf seine Misserfolgsenerlebnisse in Schule und Beruf versuchte P9 einige Male, seine Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern, indem er alleine und konzentriert übte. Allerdings gab P9 seine Versuche nach einer kurzen Zeit wieder auf, da aus seiner Sicht keine Verbesserung eintrat. Ohne spürbaren Lernerfolg fiel es ihm schwer, sich über eine längere Zeit zu motivieren.

„Ja klar. Ich hab von meiner kleinen Schwester heimlich abends die Bücher genommen. Und hab halt probiert zu lesen und zu schreiben und so. Und da hab ich auch gemerkt, dass w i wird immer besser und so.“ (Interview mit P10, Z. 233-236)

Auch P10 versuchte, seine schriftsprachlichen Fähigkeiten selbstständig und ohne Hilfe von außen weiterzuentwickeln. Abends übte P10 Lesen und Schreiben anhand der Kinderbücher seiner kleinen Schwester. Im Gegensatz zu P9 führte das vermehrte Üben zu einer merklichen Verbesserung.

Das Bekämpfen des eigenen funktionalen Analphabetismus durch Üben ist in erster Linie positiv zu bewerten, zeugt es doch schließlich von einem gesteigerten Bewusstsein für die eigene Lage und einem starken Änderungswillen. Allerdings birgt das Üben ohne kompetente Unterstützung das Risiko, weitere negative Lernerfahrungen zu sammeln. Funktionale Analphabeten können durch vermehrtes Üben zwar Selbstsicherheit im Umgang mit Schriftsprache gewinnen, doch ebenso wäre es möglich, dass sie kleine Lernfortschritte nicht wahrnehmen oder sich zu hohe Ziele stecken. Dies kann stark demotivierend wirken und zukünftige Motivationsarbeit und Alphabetisierung erschweren.

Die Befragten gehen also recht unterschiedlich mit ihrem funktionalem Analphabetismus um. Es überwiegt jedoch ein offener Umgang mit dem eigenen funktionalem Analphabetismus. Der Großteil der Untersuchungsteilnehmer nimmt Hilfe in Anspruch, sei es nun von Vertrauenspersonen oder anderen, anstatt sich wütend zu verweigern. Dass Reaktio-

nen wie Verweigerung und Vermeidung von den Befragten nicht häufig genannt wurden, kann jedoch auch daran liegen, dass Verweigerung wie im Falle von P2 bestraft wird und sich schriftliche Kommunikation nicht vermeiden lässt, wenn die Inhaftierten mit der Außenwelt in Kontakt bleiben möchten.

6.3.3 Bedarf an der Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme

Nachdem ich gezeigt habe, wie stark sich die Interviewteilnehmer ihrem funktionalen Analphabetismus bewusst sind und wie sie mit diesem umgehen, gehe ich nun auf die Frage ein, ob die Befragten für sich selbst die Notwendigkeit sehen, einen Kurs zu besuchen, um ihre Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern. In den bisher genannten Kategorieausprägungen wurde bereits deutlich, dass die befragten Inhaftierten Schriftsprache im Alltag durchaus benötigen und sich über ihre eingeschränkten Fähigkeiten im Klaren sind. Einige von Ihnen verspüren auch das Bedürfnis, ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten zu beheben, und haben bereits entsprechende Maßnahmen besucht oder versucht, sich in Eigeninitiative zu verbessern.

„Joa schon irgendwann brauch ichs ja, irgendwann muss ich ja ma irgendwas durchlesen und irgendwann unterschreibe. Nachher les ichs durch, vergess e Satz oder kann den Satz net lese unterschreibs und dann hab ich Pech gehabt weil ichs unterschriebe hab.“ (Interview mit P1, Z. 74-77)

Der Befragte P1 hat zwar bisher noch nichts unternommen, um seinem funktionalen Analphabetismus entgegenzuwirken, doch mit dieser Aussage betont er, dass er sich der Bedeutung von Lesen und Schreiben bewusst ist und es lernen muss, da er es in Zukunft benötigt, um selbstständig leben zu können. Durch das Verbessern seiner schriftsprachlichen Kompetenzen wäre P1 davor geschützt, Dokumente zu unterschreiben, die er falsch ausgefüllt oder deren Inhalt er nicht gelesen hat.

„Natürlich das würd mein Leben verändern, dass ich Lesen und Schreiben kann. Weil ich seh ja meine Geschwister, die machen jetzt ihre Schule. Mein Bruder, mein kleiner Bruder der hat jetzt seine Schule fertig und der hats ja auch geschafft u und dadurch seh ich, dass ers auch geschafft hat, wo auch nicht lesen konnte richtig. Ja. Und dadurch hab ich mehr Stärke bekommen, dass ich das durchziehen kann. Weil.. ohne sowas ohne Hauptschulabschluss oder sowas kriegt man draußen nix mehr, keine Arbeit, nix. Und so und dadurch will ich das lernen ja.“ (Interview mit P8, Z. 258-265)

Angespornt durch die Erfolgsgeschichte seines Bruders erkennt auch P8 die Notwendigkeit, seine schriftsprachlichen Kompetenzen zu verbessern. Obwohl sein kleinen Bruder ebenfalls Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hatte, erlangte dieser einen

6 *Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter*

Schulabschluss und gibt so P8 die Hoffnung und Willensstärke, um sich zu verbessern. Ohne ausreichend Lesen und Schreiben zu können, ist es für P8 nicht möglich, seinen Hauptschulabschluss nachzuholen und eine sichere Arbeit zu bekommen. Dies ist für ihn einer der Hauptgründe, an einer Alphabetisierungsmaßnahme teilzunehmen. Welche weiteren Motive die Befragten anführen, werde ich im nächsten Abschnitt darstellen.

Die Einstellung gegenüber dem funktionalen Analphabetismus ist stark von der eigenen Wahrnehmung des Problems, der bisherigen Erfahrungen und dem eigenen Verhalten beeinflusst. Daraus ergibt sich, dass sich die Einstellungen der befragten Inhaftierten individuell unterscheidet. Dennoch kann ich sagen, dass die Befragten offen und bewusst mit ihrem Problem umgehen und bereits wissen, dass ihre Fähigkeiten für eine Bewährung in Alltag und Berufsleben nicht vollständig ausreichen. Die Tatsache, dass sich die Befragten teilweise freiwillig zu dieser Untersuchung meldeten und offen ihre Erfahrungen mit mir teilten, lässt mich annehmen, dass sie eine stark ausgeprägte Einstellung gegenüber ihrem eigenen funktionalen Analphabetismus besitzen und sich mit ihrer Lage beschäftigen. Für die Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen bedeutet dies, dass die Untersuchungsteilnehmer den Nutzen und die Notwendigkeit von Alphabetisierung zwar erkennen, jedoch nicht zwangsläufig motiviert sind, daran teilzunehmen.

6.4 Motive für die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme

Welche Meinung Untersuchungsteilnehmer von Alphabetisierungsmaßnahmen haben, lässt sich durch die Motive direkter als durch Einstellung gegenüber dem eigenen Analphabetismus und der bewussten Wahrnehmung der eigenen Defizite, erschließen. Eine Unterteilung in intrinsische und extrinsische Motive halte ich hier für nicht angemessen, da ich aufgrund der Datenlage nicht eindeutig feststellen kann, ob dem Motiv ein inneres Bedürfnis oder ein äußerer Anreiz zugrunde liegt. Ebenso ist eine Unterteilung in Primär- und Sekundärmotive in diesem Fall nicht durchführbar, da die Untersuchungsteilnehmer ein stark zweckgebundenes Verständnis von Lesen und Schreiben haben. Die Frage, ob die Befragten aus reinem Interesse an der Schriftsprache eine Maßnahme besuchen oder Lesen und Schreiben um seiner Selbst willen erlernen ist somit im Kontext dieser Untersuchung hinfällig.

Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten

Einer der Hauptgründe, der von den Befragten meist unmittelbar genannt wurde, ist die Verbesserung der eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten, um in Zukunft Situationen, in denen diese Fähigkeiten benötigt werden, souveräner meistern zu können.

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

„Naja, damit ich endlich besser schreiben kann, damit es halt jeder lesen kann, wenn ich was schreibe, zum Beispiel meine Verlobte oder mein Bruder oder so, damit die das halt lesen können. Weil die haben dann halt sehr viele Probleme damit, meine Schrift zu entziffern und ist halt nicht so grad das Wahre dann.“ (Interview mit P7, Z. 132-135)

Für P7 spielt der Briefverkehr mit seiner Partnerin und seinem familiären Umfeld eine tragende Rolle. Da seine Bekannten und Verwandten seine Handschrift nur schwer lesen können, möchte er seine Schreibfertigkeiten soweit verbessern, dass es jedem möglich ist, sein Geschriebenes zu lesen und zu verstehen. Der erhöhte Briefaustausch führt den Befragten also nicht nur ihre begrenzten Lese- und Schreibfähigkeiten vor Augen, sondern ist für sie auch ein Hauptgrund, während der Haftzeit Lesen und Schreiben zu üben.

„Weil mein Lesen und mein Schreiben verbessern möchte, weil sonst wenn ichs nicht verbessern würde und dann würd ich auch draußen nix hinbekommen, ja.“ (Interview mit P8, Z. 236-238)

Der Untersuchungsteilnehmer P8 möchte ganz allgemein seine schriftsprachlichen Fähigkeiten fördern, um sich auf das Leben in Freiheit vorzubereiten. Seiner Meinung nach würde er, ohne Lesen und Schreiben zu können, die Herausforderungen, die sich ihm dort im Alltag oder Beruf stellen, nicht meistern können. P8 betrachtet Lesen und Schreiben indirekt als Grundlage, um eine gute Arbeitsstelle zu erlangen.

Berufliche Motive

Eng mit dem primären Motiv, das eigene Lesen und Schreiben zu optimieren, sind auch berufliche Motive geknüpft. Dies zeigt auch die vorangegangene Äußerung von P8. Berufliche Motive sind häufig auch für funktionale Analphabeten in Freiheit der ausschlaggebende Grund für eine Teilnahme an Alphabetisierung.

„und überhaupt, wenn ich die Ausbildung oder Berufsschule schaffen will und Autoführerschein, was ich jetzt mach.. bringt mir des alles gar nix. Also muss ich was dagegen tun.“ (Interview mit P2, Z. 211-213)

Für die Ausbildung, die P2 nach seiner Haftzeit beginnen möchte, ist, Lesen und Schreiben zu können, essentiell. Dies gilt auch für den Führerschein, den P2 gerade erwirbt. Sein funktionaler Analphabetismus bringt P2 in diesen Bereichen nicht weiter und begrenzt ihn in seinen Möglichkeiten. Damit er sich im Rahmen seiner Ausbildung in der Berufsschule bewähren kann, möchte er gegen seine Lese- und Schreibprobleme vorgehen.

Familiäre Motive

„der Kleine wird mal größer, der will, dass ich ihm bei der Hausaufgaben helf und wie sieht das dann aus, wenn ich dann da sitz und kann, muss ihm sagen, dass ich damit gar net klar komm, ..dass ich gar net versteh, was er da machen muss..“ (Interview mit P2, Z. 207-211)

Die Beziehung zu dem Sohn seiner Frau bestärkt P2 besonders darin, an seinen schriftsprachlichen Schwierigkeiten zu arbeiten. Wie bereits im Abschnitt „Literalität im Alltag“ deutlich wurde, stößt P2 bisher schon beim Vorlesen von Geschichten teilweise an die Grenzen seiner Literalität. Da das Kind in Zukunft selbst einmal die Schule besucht und Lesen und Schreiben lernt, möchte P2 sich verbessern, um dem Kind eine Unterstützung sein zu können. Er fühlt sich in der Rolle eines väterlichen Vorbilds und möchte später nicht in die Situation kommen, dem Sohn seiner Frau nicht weiterhelfen zu können oder ihm offenbaren zu müssen, dass er als Vater die Hausaufgaben des Kindes nicht lösen kann. Da dieses Motiv im starken Maß emotional aufgeladen ist, halte ich es für eine sehr starke Triebfeder und gehe davon aus, dass P2 auch in Zukunft die Möglichkeit, an einer Alphabetisierungsmaßnahme teilzunehmen, in Betracht zieht.

Förderung der eigenen Selbstständigkeit

In den Abschnitten „Literalität im Alltag“ und „Auswirkungen des funktionalen Analphabetismus“ wurde bereits deutlich, dass die Befragten zum Teil auch unter der Abhängigkeitssituation leiden, in der sie sich als funktionale Analphabeten befinden. Als junge Männer, die sich in der Erwachsenenwelt erst noch zurechtfinden und behaupten müssen, ist die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von der Unterstützung anderer besonders bedeutend.

„Ja, kann ich alleine Papiere unterschreiben gehe (...) Muss ich nich immer einer dabei habe und.. kann ich alles alleine..“ (Interview mit P4, Z. 297f)

An einer Alphabetisierungsmaßnahme teilzunehmen und seine schriftsprachlichen Fähigkeiten zu verbessern, beinhaltet für P4 auch den Aspekt, in Zukunft unabhängig zu sein und seinen Alltag alleine in Angriff nehmen zu können. Besonders das Unterschreiben von Verträgen und Dokumenten, die eventuell vertraulicher Natur sind, ist etwas, dass P4 in Zukunft ohne Hilfe bewerkstelligen möchte.

Unabhängigkeit von der Subkultur

In Haft hat die Selbstständigkeit als entscheidender Bestandteil der eigenen Identität eine gehobene Bedeutung. Auf die Hilfe seiner Mitinhaftierten angewiesen zu sein, kann auch bedeuten, von der Subkultur in der Anstalt abhängig zu sein.

„Und ich wär auch froh, ich bin jetzt hier ja, meine Eltern schreiben mir und so ja. Ich weiß garnicht, was ich schreiben soll und ob die mich jetzt so verstehen wie ich da schreib und so ja. Dafür hab ich immer zwei Kollege da, dem geb ich immer Tabak oder so, der schreibt dann für mich, ja? Und jetzt hab ich mich beworben jetzt extra für Schule, dass ich das mal selber machen kann, ja?“ (Interview mit P6, Z. 117-121)

Im Fall von P6 überlappen sich der ausgeprägte Wunsch nach Selbstständigkeit und der Wunsch nach Unabhängigkeit von den Mitinhaftierten. Auf die Briefe seiner Eltern möchte P6 gerne antworten, benötigt aber die Hilfe von zwei Mitinhaftierten, die er mit Tabak entschädigt. Wenn P6 seine schriftsprachlichen Fähigkeiten verbessern könnte, könnte er die Briefe nicht nur selbst formulieren und so insgesamt selbstständiger werden, er würde auch nicht mehr die Lage kommen, seine Mitinhaftierten mit Tabak bezahlen zu müssen, um Unterstützung zu erhalten. Im Kontext des gesamten Interviews mit P6 muss ich jedoch anmerken, dass er seine Lese- und Schreibschwierigkeiten nicht als gravierend empfindet und als einziger Befragter auf die Frage, ob er glaubt, dass er an einem Kurs teilnehmen sollte, um seine Fähigkeiten zu verbessern, mit Nein geantwortet hat. Zwar bringt P6 sein Bedürfnis nach Selbstständigkeit von allen Befragten am stärksten zum Ausdruck, verspürt zugleich aber keine einschneidenden Auswirkungen durch seinen funktionalen Analphabetismus. Es ist also fraglich, wie stark ihn das Motiv Selbstständigkeit wirklich antreibt.

Nutzen der Haftzeit

Die Untersuchungsteilnehmer, haben aufgrund ihrer Inhaftierung vermehrt Zeit, über ihr Leben und ihre Fähigkeiten nachzudenken und die Haft als Chance zur Weiterentwicklung zu begreifen, die es zu nutzen gilt. Das Gefühl, die Haft lediglich abzusitzen und wertvolle Lebenszeit zu verlieren, lässt die Haft noch unerträglicher werden und verringert das Selbstwertgefühl der Inhaftierten.

„Ja natürlich. Meine Haftstrafe ist noch 15 Monate und dann würd.. ich würd jeden Tag hingehen. Auch dass ich was lernen kann für draußen und sowas.“
(Interview mit P8, Z. 242-244)

P8 hat noch eine verbleibende Haftzeit von über einem Jahr vor sich. Würde in der JSA eine Alphabetisierungsmaßnahme angeboten, an welcher er teilnehmen dürfte, so würde

er diese nutzen um sich auf sein Leben in Freiheit vorzubereiten und die verbleibende Haftzeit sinnvoll zu füllen. Eventuell spielt hier auch der Zeitaspekt eine entscheidende Rolle. Der Befragte befindet sich bereits seit fast 3 Jahren im Jugendstrafvollzug und ist sich bewusst, dass einem die Zeit, wenn sie abwechslungsreich verbracht wird, kürzer vorkommt.

Rahmenbedingungen einer Alphabetisierungsmaßnahme

Ein interessantes Motiv liefert P9 im Gespräch. Bisher hatte er es vorgezogen, alleine ohne Unterstützung zu lernen, da es ihm das Lesen und Schreiben in Gegenwart anderer Personen schwer fällt und unangenehme Gefühle auslöst.

„Weil ich da meine Schwierigkeiten offen zugeben kann, weil da auch andere mit meiner Schwierigkeit sind. Und da kann ich dann auch zum Beispiel äh vorn an die Tafel gehen und da auch was aufschreiben, weil die da nicht drüber lachen können, weil die selber die Probleme haben. Und da hab ich dann keine Schwierigkeit das zu zugeben. Da kann ich dann auch offen lernen. Es.. denk ich ma schon, dass ich dann da hingehen würde.“ (Interview mit P9, Z. 402-408)

Im Rahmen einer Alphabetisierungsmaßnahme, an der Menschen teilnehmen, die ebenso wie P9 funktionale Analphabeten sind, könnte er im Unterricht offener mit seiner unzureichenden Literalität umgehen und so gelöster Lesen und Schreiben lernen. Da die dortigen Teilnehmer in einer ähnlichen Situation sind, hätte P9 keine Angst Fehler zu machen und bräuchte nicht zu befürchten, ausgelacht zu werden. Im Gegensatz zu gewöhnlichem Schulunterricht, welchen P9 vor seiner Haftzeit nicht besucht hat, würde er dieses Angebot eher wahrnehmen. Im Fall von P9 sind die Rahmenbedingungen einer Alphabetisierungsmaßnahme der eigentliche Grund, um daran teilzunehmen.

Finanzielle Gründe

Finanzielle Gründe können direkt und indirekt ein Motiv für die Teilnahme an Alphabetisierungsmaßnahmen sein. In gewöhnlichen Alphabetisierungsmaßnahmen, die z.B. an einer VHS stattfinden, sind finanzielle Motive meist an berufliche Motive gekoppelt, also indirekt. Durch das Verbessern der Schriftsprachfähigkeiten können sich auch die beruflichen Möglichkeiten verbessern und sich dies positiv auf die Finanzen des Teilnehmers auswirken. Im Rahmen meiner Untersuchung stieß ich aber auch auf direkte finanzielle Anreize.

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

„Aber am Besten, hab ich gehört in die Schule, verdient mal viel mehr wie woanders da, ja? Da kriegst du am Tag elf Euro die Stunde, ja?“ (Interview mit P6, Z. 336-338)

P6 hat bereits einen Antrag gestellt, um die Schule in der JSA Schifferstadt besuchen zu dürfen. Dieses Vorhaben entsprang aber in erster Linie nicht aus einem inneren Lernbedürfnis oder Interesse an Schulbildung. Ein starkes Motiv für P6, seinen Förderanspruch geltend zu machen, ist der finanzielle Anreiz, der sich ihm bietet. Schüler der Anstaltsschule erhalten einen höheren Stundensatz an Vergütung als Inhaftierte die für außenstehende Firmen arbeiten oder Aufgaben innerhalb der Anstalt übernehmen. Obwohl so für P6 ein hoher Anreiz besteht, mit einer schulischen Fördermaßnahme zu beginnen, ist es jedoch fraglich, ob er ohne tiefgehendes Interesse motiviert bleibt und den Unterricht weiterhin besucht.

Zeit vertreiben

Für die Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme während der Haftzeit spricht aus Sicht einiger Untersuchungsteilnehmer noch ein weiterer Grund, der in dieser Form als Motiv in Freiheit nicht anzutreffen ist. Der Haftalltag der Interviewteilnehmer ist durch die starre Strukturierung und fehlende Abwechslung sehr eintönig. Für die Inhaftierten vergeht die gefühlte Zeit sehr langsam.

„Weil dann hab ich ja Zeit und dann geht die Zeit schneller rum.“ (Interview mit P1, Z. 168)

Das Vertreiben der Haftzeit nennt P1 als einziges Motiv für eine Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme. Allerdings muss man in diesem Zusammenhang die Situation von P1 berücksichtigen. Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich P1 noch in U-Haft und rechnete fest damit, nach seiner Verhandlung wieder frei zu kommen. Aus diesem Grund war die Frage nach der Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme in der JSA für P1 eher eine hypothetische Frage.

„Nein, ich machs nur einfach, dass ich hier mehr Zeit rumbringe, ja? Auch wegen Zeit und so und auch besser bisschen für die Zukunft, ja. Dass ich ma irgendwann rauskomme, dass ich mal Führerschein machen kann, ja?“ (Interview mit P6, Z. 315-318)

Neben dem finanziellen Anreiz, der eine Fördermaßnahme in Augen von P6 bietet, und die Stärkung seiner Selbstständigkeit stellt auch das Vertreiben der Haftzeit ein Motiv für die Teilnahme dar. Allerdings relativiert er seine Aussage, er würde lediglich teilnehmen, um sich die Haftzeit zu vertreiben, im Nachfolgesatz. P6 führt an, dass er die Haftzeit so

auch für seine Zukunft nach der Haft nutzen kann. Es wird deutlich, dass sich die Motive „Haftzeit nutzen“ und „Zeit verbringen“ sehr ähneln und Hand in Hand gehen.

Die genannten Motive der befragten Inhaftierten sind sehr unterschiedlich und vielseitig. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten feststellen. Zum Einen verdeutlichen die hier aufgeführten Motive das utilitaristische Verständnis, dass die Untersuchungsteilnehmer von Literalität aufweisen. Auch wenn sie primär ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten optimieren möchten, dient dies nicht als Selbstzweck, um literat zu sein, sondern ist immer mit dem Gebrauch und Nutzen von Literalität im Alltag und Berufsleben verbunden. Zum Anderen spiegelt sich in den Motiven der Untersuchungsteilnehmer das Inhaftiertsein wider. Ein Großteil der Motive ist eng mit dem Leben und Überleben in der Haft verbunden. Während berufliche Motive und das Bedürfnis nach Selbstständigkeit auch häufig genannte Gründe für die Teilnahme eines Alphabetisierungskurses in Freiheit sind, so sind die zeitbezogenen und finanziellen Teilnahmemotive für übliche Alphabetisierungskurse irrelevant. Es lässt sich also nicht sagen, ob sich die in der Untersuchung angeführten Motive generell auf Alphabetisierungsmaßnahmen übertragen lassen oder nur für diesen besonderen Kontext, in dem sich die Befragten befinden, gelten.

6.5 Erwartungen und Hoffnungen an eine Alphabetisierungsmaßnahme

Eng mit den Motiven für eine Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme sind auch die Erwartungen und Hoffnungen an diese verbunden. Im nachfolgenden Abschnitt werde ich einige Erwartungen und Hoffnungen, die die Untersuchungsteilnehmer geäußert haben, vorstellen. Da die Erwartungen und Hoffnungen an eine Maßnahme auch ein Grund für eine Teilnahme sein können, gibt es zahlreiche Überschneidungen zu dem vorangegangenen Abschnitt. Für die Beantwortung meiner Fragestellung halte ich dennoch diese Kategorie für relevant. Denn um eine positive Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen zu entwickeln, muss ich auch von deren Nutzen überzeugt sein und eine Hoffnung auf Veränderung mit der Maßnahme verbinden. Ob und welche Erwartungen und Hoffnungen die Befragten in Bezug auf Alphabetisierungsmaßnahmen hegen, kann auf ihre entsprechende Einstellung hinweisen.

Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten

Da die Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten für die Untersuchungsteilnehmer ein Grund ist, an einer Alphabetisierungsmaßnahme teilzunehmen, wird von den Seiten der Teilnehmer auch davon ausgegangen, dass diese Verbesserung durch den Besuch der Maßnahme auch eintritt.

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

„Ich denk mir, in dem Zettel, was ich geschrieben hab, werd ich ziemlich viel Rechtschreibfehler drin haben, weil alles, was ich schreibe, äh schreib ich so wie ichs sprech und ich sprech mir jedes Wort bevor ich schreib..halt leise vor und ich denk mir dann.. da werd ich schon einiges mitnehmen könn.“
(Interview mit P2, Z. 262-266)

Im einleitenden Satz bezieht sich P2 auf die von mir durchgeführte Schreibprobe. Obwohl ich diese nicht korrigiert oder ihm eine Rückmeldung gegeben habe, geht P2 davon aus, dass er schlecht abgeschnitten und zahlreiche Fehler begangen hat. Er beschreibt, dass er noch sehr konstruierend schreibt und sich die Wörter vor dem Schreiben vorspricht. Dies ist in seinen Augen auch ein Grund für seine fehlerhafte Rechtschreibung. Von einer Alphabetisierungsmaßnahme erwartet er, dass er dort „schon einiges mitnehmen könnte“, also sich insofern verbessert, dass ein Vorsprechen der geschriebenen Wörter nicht mehr notwendig ist und ihm das Schreiben leichter von der Hand geht.

„Formulare auszufülle wäre dann für mich dann halt leichter, ja. Und halt auch für in der Schule, damit es der Lehrer auch richtig lesen kann, das wäre halt für mich leichter dann.“ (Interview mit P7, Z. 185-187)

P7 erwartet, dass sein Schriftbild durch die Übung in einer Maßnahme leserlicher wird und so zukünftige Schulbesuche einfacher werden. Außerdem führt P7 erneut den Aspekt der Selbstständigkeit und des täglichen Gebrauchs an, denn durch das Verbessern seiner schriftsprachlichen Fähigkeiten könnte er auch alleine und ohne Schwierigkeiten Unterlagen ausfüllen.

Förderung der Selbstständigkeit

„Dann könnt ich schreiben und müsst net irgendjemand fragen, ob ers mir diktieren oder nachgucken kann. Könnt Briefe lese ohne damit ich e halbe Stund dran hocke um zu rätseln was das heißt.“ (Interview mit P1, Z. 182-184)

Auch P1 hofft insbesondere seine Schreibfähigkeiten durch einen Kursbesuch soweit verbessern zu können, dass das Einbeziehen von Hilfspersonen hinfällig wird. Auch das Lesen seiner Briefe würde sich aus seiner Sicht merklich vereinfachen. Für seine Privatsphäre und Autonomie ist es sehr bedeutsam für P1, die Briefe seiner Freundin ohne Hilfe zu entziffern. Dies gestaltet sich sehr zeitaufwendig, da P1 laut eigener Aussagen lange und konzentriert den Brief Wort für Wort durchgeht, um ihn vollständig zu verstehen.

Lernen allgemein

Der Wunsch, zu lernen und sich weiterzuentwickeln, ist ebenso ein Motiv für eine Teilnahme wie eine Erwartung, die an eine Weiterbildungsmaßnahme gestellt wird. Auch unabhängig vom eigentlichen Inhalt erwartet ein Teilnehmer von einer Weiterbildungsmaßnahme, dass er durch sie neue Eindrücke, Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnt.

„Ja, klar. Ich würd ja was lernen und alles was ich lerne is ja gut für mich und des würd ich ja weiterhin mitnehmen. Ja. Und ich mein, schlechter kanns net mehr werden. Höchstens nur noch besser.. Ja.“ (Interview mit P2, Z. 271-274)

Mit dieser Aussage offenbart P2, dass er dem Lernen grundsätzlich positiv gegenübersteht. Er geht davon aus, dass sich jede neue Erkenntnis und Veränderung, die er in einer Alphabetisierungsmaßnahme erfährt, nachhaltig positiv auf ihn auswirkt. Da sich diese Bemerkung auf Alphabetisierungsmaßnahmen bezieht, meint P2 mit Lernen wahrscheinlich in erster Linie das Verbessern seiner Lese- und Schreibfähigkeiten. Dennoch bin ich der Meinung, dass P2 davon ausgeht, dass auch andere Dinge im Rahmen einer solchen Maßnahme erlernt werden können. Die positive Sicht auf das Lernen spiegelt sich bei P2 auch darin wieder, dass er davon ausgeht, dass er das Gelernte langfristig behält und einsetzen kann und sich aus seiner Sicht nur noch verbessern kann. Lernen in einer Alphabetisierungsmaßnahme ist für ihn also ein Schritt nach vorne und somit positiv besetzt. P2 zieht hier nicht in Erwägung, dass in einem Kurs auch negative Lernerfahrungen gesammelt werden können.

Verringern der eigenen Scham und Stärkung des Selbstbewusstsein

Einige Befragte leiden besonders durch die Abhängigkeit, die ihr funktionaler Analphabetismus mit sich bringt, und ihre Angst vor Entdeckung und Ausgrenzung. Diese Gefühle können sich auch auf das Selbstvertrauen auswirken. Aus der Erfahrung heraus, häufig Hilfe bei alltäglichen Verrichtungen zu benötigen, trauen sich funktionale Analphabeten eventuell auch in anderen Lebensbereichen weniger zu und agieren unsicher, wenn sie sich alleine in ungewohnter Gesellschaft bewegen.

„Ja, halt dass ich mich halt nicht schämen muss oder so, wenn ich irgendwas schreiben muss oder irgendwas lesen muss. Naja, dass ich mich halt nicht blamieren müsste, wenn es so wäre, ja? Und dass ich halt nicht immer denken müsste: "Oh, jetzt muss ich was schreiben." oder so. Oder irgendwo hingehen: "Hoffentlich muss ich net was schreiben." Halt einfach normal hingehen. Wenn ich was schreiben muss, muss ich schreiben. Und dass es normal ist ja?“ (Interview mit P5, Z. 234-240)

P5 beschreibt anschaulich, wie stark seine Angst ist, sich vor anderen zu blamieren. Sobald er sich in einer unbekanntem Situation befindet, in welcher er eventuell lesen oder schreiben soll, wird er unsicher und denkt verstärkt über die Situation nach. Durch den Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme erhofft sich P5, dass diese Sorgen und Gedanken, die er im Alltag verspürt, abnehmen und er zukünftig souverän und selbstbewusst mit Lese- und Schreibsituationen umgehen kann. Mit seiner letzten Äußerung betont P5, dass Lesen und Schreiben zu können auch ein Stück weit bedeutet, „normal“ zu sein. Seine Unsicherheit und Scham rührt gerade aus der Tatsache her, dass er sich als funktionaler Analphabet als „abnormal“ empfindet.

Stärkung sozialer Kompetenzen

Alphabetisierungsmaßnahmen bieten nicht nur einen Raum, um seine schriftsprachlichen Fähigkeiten zu verbessern oder Barrieren beim Einsatz von Schriftsprache abzubauen, sondern ermöglichen auch neue und positive Lernerfahrungen. Neben Lesen und Schreiben kann eine Alphabetisierungsmaßnahmen auch andere Fähigkeiten fördern.

„Mh ja mit.. mit anderen Menschen zusammensitzen und sowas. Ja, ich konnt das draußen nicht so richtig. In der Schule oder so, konnt ich das nicht. Weil ich hab.. halt das.. die haben.. ich hab die halt als meine Feinde gesehen ja? Wenn die mich ausgelacht haben oder sowas, dann ich konnt nicht mit denen reden, nix. Ja.. hier da würd ich mir das verbessern hier drinne. Das wär schon ok ja.“ (Interview mit P8, Z. 250-255)

Gemeinsames Lernen und sich mit fremden Personen auseinanderzusetzen fällt P8 aufgrund seiner Vorgeschichte besonders schwer. Da er in seiner Schulzeit häufig ausgegrenzt und ausgelacht wurde, begegnet P8 anderen Mitmenschen mit Ablehnung und Misstrauen. Durch das gemeinsame Lernen in einem Alphabetisierungskurs erhofft sich P8, seine Hemmungen mit anderen Menschen zusammensitzen und zu sprechen, abbauen zu können. Seine Fähigkeit, mit anderen vertrauensvoll zusammenzuarbeiten, könnte sich seiner Meinung nach durch einen Kurs verbessern.

Anderen helfen können

Funktionale Analphabeten sind durch ihre unzureichenden schriftsprachlichen Fähigkeiten häufig in einer passiven und abhängigen Situation. Häufig müssen Sie Rat und Hilfe in Anspruch nehmen anstatt selbst Unterstützung für ihre Mitmenschen zu sein.

„Und sowas halt auch auch anderen, ich hab ja noch mehr Kollegen, die können das auch nicht so gut. Des denen auch noch vorschlage "Hier, hör mal

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

da, dass ist sehr gut. Da lacht dich auch keiner aus deswegen." und so.“ (Interview mit P9, Z. 450-454)

Mit einer Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme möchte P9 Freunden, die ebenfalls Probleme mit dem Lesen und Schreiben haben, Hoffnung geben und ihnen ein Weg in die Literalität aufzeigen. P9 erhofft sich von einer Alphabetisierungsmaßnahme die Möglichkeit, diese weiterempfehlen zu können und anderen bei der Bewältigung ihres funktionalen Analphabetismus zu unterstützen.

Verbesserung der sozialen Beziehungen

Durch das Erlernen und Verbessern der Lese- und Schreibkompetenz erwarten die befragten Inhaftierten nicht nur, dass die Gefühle der Abhängigkeit und Scham abnehmen, sondern dass auch die Auswirkung des funktionalen Analphabetismus abnehmen.

„Ja ich denk ma Arbeit würds sehr schnell ändern, die Freundschaft wird sich hoff ich verbessern, dass weil ich hab ja auch Freunde, die können das perfekt. Und haben trotzdem manchmal so Sticheleien wo sie so hinterher sticheln und lachen dann "Hehe Alphabet, was geht?" Und dann hab ich auch schon Probleme gehabt und das würd sich dann glaub ich auch legen. Und halt auch zum Beispiel brieflich oder sowas. Könnt ich dann auch mehreren Leute, wo ich kenne schreiben und sowas, die vorher gesagt haben "Ne, geht nicht, kann deine Schrift nicht lesen, wir müssen telefonatisch einmal pro Monat oder sowas telefonieren." Und sowas halt, sowas würd sich verbessern.“ (Interview mit P9, Z. 464-273)

Obwohl die abfällige Bemerkungen über seinen funktionalen Analphabetismus nur als freundschaftliches Necken und nicht als gezielte Ausgrenzung zu interpretieren ist, leidet P9 unter den Sticheleien im Freundeskreis. Ebenso ist es für P9 schwierig, aus der Haft heraus mit all seinen Freunden regelmäßig Kontakt zu halten, solange seine Lese- und Schreibschwierigkeiten so ausgeprägt sind. Von der Teilnahme an einer Alphabetisierungsmaßnahme und der damit verbundenen Verbesserung seiner Lese- und Schreibfähigkeiten erwartet P9 eine Verbesserung innerhalb seiner freundschaftlichen Beziehungen. Er möchte also nicht nur Lesen und Schreiben können, um selbstständig kommunizieren zu können, sondern ebenfalls, um mit seinen Freunden intensiveren und wertschätzenderen Kontakt aufbauen zu können. Nicht eindeutig ist, ob sich die Bemerkung „das würd sich dann glaub ich auch legen“ auf die Sticheleien oder die daraus resultierenden Gefühle bezieht. Ich kann also nicht sagen, ob P9 erwartet, dass die abfälligen Bemerkungen seiner Freunde abnehmen, sobald er besser Lesen und Schreiben kann, oder ob es für ihn dann einfacher wäre, mit diesen Bemerkungen umzugehen.

Hoffnung auf Unterstützung und Erfolg

Da die befragten Inhaftierten bisher in ihrer Schulkarriere gescheitert sind und somit Lernen auch mit Misserfolg in Verbindung bringen, ist es von zentraler Bedeutung, dass sie, sollten sie an einer Alphabetisierungsmaßnahme teilnehmen, positive Erfahrungen mit der Lernsituation verknüpfen. Nur so können die Befragten langfristig motiviert werden und erfolgreich lernen.

„Ich mache jetzt extra deswegen jetzt Schule und ich denke schon, dass man dort schon lernen muss. Man muss ja von einem gezeigt kriegen, wo es besser kann und die wo auch gut erklären können, dass man es versteht oder so. Wenn da jetzt einer hockt und der guckt über die Briefe und sagt so und so und ich weiß net, warum das so und so gemacht wird, dann kann ich auch nichts damit anfangen. Bringt mir auch nichts.“ (Interview mit P5, Z. 154-160)

Mit seiner Aussage bezieht sich P5 nicht auf eine Alphabetisierungsmaßnahme als solche, sondern auf den Förderkurs in der JSA, für den er angemeldet wurde. An diesem nimmt P5 einmal die Woche teil, um Lesen und Schreiben zu üben und seine schulischen Kenntnisse zu verbessern. Von dem zuständigen Lehrer erwartet P5, dass dieser ihn nicht nur korrigiert, sondern ihm auch die Regeln erklärt. P5 ist der Überzeugung, dass er seine Lese- und Schreibfähigkeiten nur verbessern kann, indem er Schriftsprache versteht und die grammatikalischen und orthographischen Regeln nachvollziehen kann. Wenn andere Personen P5 unterstützen, indem sie seine Briefe korrigieren, so stellt dies nur eine kurzfristige Hilfe dar, die jedoch nicht die Ursachen für das eigentliche Problem beheben. Ebenso erwartet P5 von der Lehrkraft, dass diese auch kompetent und gut erklärt, sodass P5 dem Unterricht folgen kann und sich langfristig verbessern kann. Die Teilnahme an einem Kurs, um Lesen und Schreiben zu verbessern, ist in den Augen von P5 unerlässlich, da er die Unterstützung durch eine Lehrkraft benötigt und dies alleine nicht schafft („Mann muss ja von einem gezeigt kriegen, wo es besser kann”).

„Ich sag, ich weiß ja net was passiert in der Zeit, ich hoffe es zwar, dass das dass ich das halt packe, aber ich kanns halt net bestätigen. Hundert Prozent, dass ich das pack, weil ich hab ja gesagt, ich kann mich noch net ma wirklich zwei, drei Tage da hin hocken. Konzentriert. Deswegen weiß ich auch nicht wie das da in der Schule ist, da kann ich halt offen damit umgehen. Ist halt glaub ich wieder nen besserer Lernstoff, als so. Weil wenn ich allein da hocke und das mache, ärger ich mich ja auch schon wieder grün und blau. Weil ich ja keine Unterstützung oder sonst was habe. In der Klasse, wo dann auch viele Analphabete sind, dann könnt ich mich vielleicht besser fühlen.“ (Interview mit P9, Z. 559-568)

Von einer Alphabetisierungsmaßnahme erhofft sich P9 vor allen Dingen, dass ihm das Lernen dort aufgrund der Rahmenbedingungen leichter fällt als bisher. Denn P9 bereitet es Probleme, ohne Unterstützung an seinen Lese- und Schreibfähigkeiten zu arbeiten, da er schnell aufgibt und sich nur schwer motivieren kann. Eine schulische Maßnahme oder den Unterricht an einer Regelschule möchte P9 nicht mehr besuchen, da er befürchtet, dort bloßgestellt zu werden. In einem Kurs, der sich zum Großteil aus funktionalen Analphabeten zusammensetzt, würde er die nötige Unterstützung erhalten, um strukturiert zu lernen, und könnte aufgrund der Teilnehmerstruktur offen und ohne Hemmungen mit seinen Lese- und Schreibschwierigkeiten umgehen. Obwohl er erwartet, dass ihm das Lernen in einer solchen Umgebung leichter fällt, hat P9 dennoch Zweifel, ob er an einer Maßnahme über einen längeren Zeitraum hinweg teilnehmen und diese erfolgreich abschließen würde. Dies begründet er damit, dass er es bisher nicht geschafft hat, sich über mehrere Tage und Wochen hinweg zu motivieren. Eine Alphabetisierungsmaßnahme ist aus seiner Sicht seine letzte Möglichkeit, noch einmal zu probieren, seine Lese- und Schreibfähigkeiten zu verbessern.

Die Erwartungen und Hoffnungen an eine Alphabetisierungsmaßnahme sind ebenso wie die Motive für eine Teilnahme unterschiedlich und individuell biographisch geprägt. Dennoch gehen alle Erwartungen und Hoffnungen implizit von einer Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten aus. Dass also das Lesen und Schreiben erfolgreich gefördert wird, erwarten die Untersuchungsteilnehmer grundsätzlich von einer Alphabetisierungsmaßnahme. Da kein Teilnehmer negative Erwartungen geäußert hat, gehe ich davon aus, dass die Untersuchungsteilnehmer von der Sinnhaftigkeit einer solchen Maßnahme überzeugt sind. Dies deutet tendenziell auf eine positive Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen hin.

6.6 Ziele und Absichten

Die letzte Auswertungskategorie umfasst die von den Untersuchungsteilnehmern geäußerten, zukünftige Ziele und Absichten. Eine geäußerte Absicht ist ein Indikator für eine entsprechende Handlung. Um die Untersuchung der Alphabetisierungseinstellung der befragten Inhaftierten abzurunden, muss auch betrachtet werden, welchen Stellenwert sie dem Lernen, dem Verbessern ihrer schriftsprachlichen Kenntnisse und dem Besuchen von Weiterbildungsmaßnahmen in ihrem Leben einräumen. Die zukünftigen Ziele und Absichten lassen sich aus meiner Sicht in zwei Ausprägungen unterteilen: Absichten für die verbleibende Haftzeit und Absichten für die Zeit nach der Haft.

6.6.1 Ziele und Absichten für die verbleibende Haftzeit

Um zu untersuchen, ob die Untersuchungsteilnehmer planen, an Bildungs- oder Fördermaßnahmen in der JSA Schifferstadt teilzunehmen, fragte ich diese nach ihren Zielen und Absichten für die verbleibende Haftzeit.

keine Ziele bzw. die Zeit absitzen

„Ne bis zur Verhandlung net, weil wenn ich jetzt hier dann Beispiel mei Ausbildung anfang und dann rauskomme tät und dann bringt mir des ja nix. Dann hab ich hier ja angefangen. Dann fang ich lieber draußen an, wenn ich rauskomm und machs ziehs dann durch also bis zum Ende.“ (Interview mit P1, Z. 193-196)

Wie bereits erwähnt, erwartet P1, nach seiner U-Haft bzw. seiner Verhandlung wieder entlassen zu werden, und geht nicht von einer längeren Haftstrafe aus. Aus diesem Grund nennt er keine Ziele für seine verbleibende Haftzeit. Der Besuch für eine in sich abgeschlossene Maßnahme, ob nun schulisch oder beruflich, kommt für P1 nicht in Frage, da er diese während seiner kurzen Haftzeit nicht abschließen könnte. P1 zieht es vor, seine Ausbildung oder das Nachholen seines Schulabschlusses in Freiheit zu beginnen.

Selbst wenn Inhaftierte keine beruflichen oder schulischen Ziele für ihre verbleibende Haftzeit äußerten, so hatten sie doch andere Absichten, wie z.B. die Teilnahme an Freizeitangeboten oder eine ausführende Tätigkeit. Die Absicht die Haftzeit ohne jegliche Beschäftigung abzusitzen, äußerte keine der Befragten.

Arbeiten

„Ne eigentlich nicht. Ich will jetzt nur meine Arbeit machen. Und das wars. Und so schnell wie möglich hier raus.“ (Interview mit P10, Z. 385f)

Auch P10 hat nicht vor, noch eine schulische oder berufliche Bildungsmaßnahme zu besuchen. Obwohl er im Rahmen der Grundbildungsmaßnahme BeKom seine Lese- und Schreibfähigkeiten verbessern konnte und der Meinung ist, diese müssten noch besser werden, möchte er an keiner weiteren Maßnahme teilnehmen, sondern lediglich arbeiten. Auch sonst nimmt P10 keine Angebote wie Soziale Trainingsmaßnahmen oder Freizeitangebote in Anspruch.

„Ich wollte Küche arbeiten wieder. Ich hab einmal hier Küche gearbeitet. Jetzt will ich wieder Küche arbeiten.“ (Interview mit P4, Z. 307-309)

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

Auch P4 äußert die Absicht, in der Zeit seiner Haft lediglich arbeiten zu gehen. Da P4 kaum lesen und schreiben kann, kann er weder an beruflichen Bildungsmaßnahmen und Qualifikationen noch an schulischen Maßnahmen teilnehmen. Eine Beschäftigung in der Strafanstalt stellt so für P4 die einzige verbleibende Möglichkeit dar, seinen Tag zu nutzen und zu füllen. Fraglich ist, ob P4 an einer niedrighschwelligigen Alphabetisierungsmaßnahme oder einer Form von Einzelunterricht teilnehmen würde, würde dies zur Zeit in der JSA Schifferstadt angeboten. Aufgrund seiner bisherigen negativen Erfahrungen mit Alphabetisierung im Jugendstrafvollzug, hat P4 die Hoffnung, Lesen und Schreiben zu lernen, aufgegeben.

Schulabschluss

„Dass ich bissl auch von mir, meine Fehler so, was ich gerne vorher gemacht hätte, einfach hier dann erwirkliche, weißt? Dann mach ich einfach hier die Schule, mach vielleicht, man Gott will, mein Abschluss, ja?“ (Interview mit P6, Z. 292-295)

Innerhalb seiner verbleibenden Haftzeit möchte P6 die Dinge verwirklichen und nachholen, die er in Freiheit aufgrund seines Verhaltens versäumt hat. Hierzu möchte er gerne die Schule in der JSA besuchen. Der Schulabschluss ist kein von P6 fest formuliertes Ziel, sondern etwas, das „vielleicht“ aus dem Schulbesuch resultiert.

„Naja, das will ich jetzt eigentlich noch machen, BVJ. Und halt, kommt drauf an, der fängt jetzt, glaub ich, erst an, ich glaube, nächsten Monat oder in zwei Monaten. Ich weiß nicht genau. Auf jeden Fall will ich das auch noch machen. Ich glaube, ich kann ja Schule und Arbeit machen und das wäre auch gut, ja? Auf jeden Fall einen Abschluss für draußen wär gut.“ (Interview mit P5, Z. 202-207)

Über das Absolvieren des Berufsvorbereitungsjahrs (BVJ) möchte P5 seinen Hauptschulabschluss nachholen. Durch die zweifache Betonung seiner Absicht („das will ich jetzt eigentlich noch machen“, „Auf jeden Fall will ich das noch machen“) wird deutlich, dass P5 sich dieses Ziel fest gesteckt hat. Seinen Hauptschulabschluss in Form des BVJs zu absolvieren, hat aus der Sicht von P5 den Vorteil, dass schulische und berufliche Lehranteile kombiniert werden und er so auch praktisch arbeiten kann. Der Hauptschulabschluss bereitet P5 seiner Meinung nach auch auf die Entlassung vor, da es für ihn so einfacher sein wird, eine geregelte Arbeit zu finden.

Vorbereitung auf die Entlassung

„Ich will ja was habe, wenn ich rauskomme. Jetzt habe ich genug Zeit, um da draußen ein gutes Leben zu haben muss man auch arbeite und Geld verdienen.“ (Interview mit P5, Z. 190-192)

Seine verbleibende Haftzeit zur Vorbereitung auf sein Leben in Freiheit zu nutzen, äußert P5 auch hier. Die Haft soll in seinen Augen keine vergeudete Zeit sein, sondern dazu dienen, dass er sich Grundvoraussetzungen aneignet, um in Freiheit ein „gutes Leben“ führen zu können. P5 möchte nach seiner Haft einen Schulabschluss und berufliche Erfahrung vorweisen können, um bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben und sich finanziell selbst versorgen zu können.

frühere Entlassung aufgrund guter Führung

„Als Erstes will ich mal die Schule machen, ja? Als Zweites will ich, dass ich mit guter Führung hier rauskomme, ja? Das ich meine Kleine wenn ich sehe und meine Familie, ja. Mehr will ich überhaupt nicht, ja?“ (Interview mit P6, Z. 401-404)

Neben seinem Ziel die Schule zu besuchen und gegebenenfalls einen Hauptschulabschluss zu erlangen, möchte P6 vor allem schnellstmöglich entlassen werden. Auf eine frühere Entlassung aufgrund seiner guten Führung arbeitet P6 hin, um schneller wieder bei seiner Familie und seiner Tochter sein zu können.

6.6.2 Ziele und Absichten für die Zeit nach der Haft

Als ebenso essentiell in Hinblick auf die Einstellung der Befragten gegenüber Alphabetisierung betrachte ich die Ziele und Absichten für die Zeit nach der Entlassung aus der JSA Schifferstadt. Ob sich die Untersuchungsteilnehmer bereits mit ihrer Entlassung und ihrem zukünftigen Leben in Freiheit beschäftigt haben, hängt natürlich neben individuellen Faktoren auch entscheidend vom Entlassungszeitpunkt ab. Je näher dieser rückt, umso konkreter sind wahrscheinlich die Pläne und Absichten der Interviewteilnehmer.

Schulabschluss

„Natürlich. Wenn jetzt rauskomme bald. Will ich machen Abendschule will ich machen, dass ich auch meinen Hauptschulabschluss bekomme. Weil ohne das ist nicht gut.“ (Interview mit P8, Z. 175-177)

Obwohl seinem Antrag auf Teilnahme am Hauptschulkurs aufgrund seiner unzureichenden Lese- und Schreibfähigkeiten nicht nachgegeben wurde, verfolgt P8 weiterhin das Ziel, seinen Hauptschulabschluss nachzuholen. Um seine Absicht zu verwirklichen, möchte er nach seiner Haft eine Abendschule besuchen. P8 hat erkannt, dass ein Schulabschluss für das Finden einer Ausbildungs- oder Arbeitsstelle unverzichtbar ist.

Ausbildung

„Also ich werde in zehn Tagen entlassen und ich hab draußen ne Ausbildungsstelle was ich machen kann. Ja. Wird schon einiges..“ (Interview mit P2, Z. 86f)

P2 steht kurz vor seiner Entlassung und hat bereits eine Ausbildungsstelle gefunden, die er nach seiner Haft antritt. Seine weiteren Ziele fasst er mit dem Teilsatz „Wird schon einiges..“ zusammen. Diese Äußerung ist positiv formuliert und spricht für einen optimistischen Blick in die Zukunft.

Arbeit und Beruf

„Ich wollt Gerüstbauer machen, weil ich hab das schonmal gemacht, draußen. Ja.. und ich geh dann zu meinen Onkel oder ich mach halt Maler und Lackierer möcht ich arbeiten. Eins von beidem halt.“ (Interview mit P8, Z. 281-283)

Im Gegensatz zu dem festen Vorsatz, seinen Hauptschulabschluss an einer Abendschule nachzuholen, ist die berufliche Zukunft von P8 noch nicht eindeutig entschieden. P8 schwankt noch zwischen der Arbeit als Gerüstbauer und der Arbeit als Maler und Lackierer. Ob er sich in diesen Berufsfeldern als angelernter Hilfsarbeiter durchschlagen oder eine Ausbildung absolvieren möchte, wird in seiner Aussage nicht deutlich.

„Ja, bestehen auf jede Fall. Und dann, denke ich, reicht ja auch, und wenn man dann draußen Arbeit findet, ein Haus hat oder, dann ist gut ja, finde ich.“ (Interview mit P5, Z. 249-251)

Für die verbleibende Haftzeit hat sich P5 bereits das Ziel gesteckt, das BVJ zu absolvieren. Für die Zeit nach der Haft hat P5 allerdings noch keine Pläne gemacht. Er möchte laut eigener Aussage nur arbeiten gehen und ein „normales“ Leben führen. Ambitionen, eine Ausbildung zu absolvieren oder sich langfristig weiterzubilden, verneint P5. Arbeit zu haben und seine Familie zu versorgen, sind für P5 ausreichende Lebensziele („reicht ja auch“, „dann ist gut ja“). Meiner Meinung nach verspürt P5 hauptsächlich das Bedürfnis, irgendwann in seinem Leben und einem „ganz normalen Alltag“ anzukommen.

Persönlich

„Ja für mein Kind da sein ja. Und halt für meine Eltern und sowas. Meine Eltern unterstützen (...)“ (Interview mit P8, Z. 299f)

Für sein zukünftiges Privatleben hat sich P8 vorgenommen, sich mehr um sein Kind und seine Eltern zu kümmern. Den Wunsch sein Kind zu unterstützen teilt P8 auch mit anderen Befragten, die bereits Kinder haben. Ich kann mir vorstellen, dass sich dieses Anliegen während der Haftzeit herauskristallisiert, da die betreffenden Untersuchungsteilnehmer ihre Kinder nur selten sehen und so entscheidende Schritte in der Entwicklung ihrer Kinder verpassen. Dass P8 seine Eltern unterstützen möchte und dies durch eine Wiederholung seiner Aussage wiederholt, ist vielleicht Ausdruck seines schlechten Gewissens, dass er durch seine Delinquenz und Inhaftierung seinen Eltern in der Vergangenheit Sorgen bereitet hat.

Dass sich die befragten Inhaftierten nach ihrer Entlassung ein gewöhnliches Leben und eine feste Arbeitsstelle wünschen, wurde bereits deutlich. Dieses starke Streben nach bürgerlicher Normalität und einem unauffälligen Leben ist für mich nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die ausgewählten Untersuchungsteilnehmer in zweifacher Hinsicht als „unnormale“ gelten. Zum Einen entsprechen sie durch ihre delinquente Vergangenheit und ihr abweichendes Verhalten nicht dem Bild eines vollwertigen Mitglied der Gesellschaft. Zum Anderen fehlt ihnen durch ihren funktionalen Analphabetismus etwas, das jeder Erwachsene in unserer Gesellschaft beherrschen sollte, um sich als Erwachsener selbstständig bewegen zu können. Diesem Gefühl der Ausgrenzung und des Andersseins versuchen die jungen Männer entgegenzuwirken, indem sie sich verstärkt an dem orientieren, was in ihren Augen einem „normalen“ Erwachsenenleben entspricht.

„Ich wollte.. erstmal in andere Stadt umziehen.. Immer die gleiche Stadt ist nich gut, ja? (...) Und dann guck ich mit Arbeit.. Ausbildung ich denk ich jetzt ich keine Lust mehr Ausbildung zu machen (sehr leise).. dann richtige Arbeit.“ (Interview mit P4, Z. 332-335)

Persönliche und berufliche Absichten bringt P4 hier zum Ausdruck. Nach seiner Entlassung möchte er ein neues Leben beginnen, indem er in eine andere Stadt zieht und sein bisheriges Umfeld hinter sich lässt. Vielleicht möchte er so einen erneuten Rückfall vermeiden. Nach seinem Umzug möchte er sich eine „richtige“ Arbeitsstelle suchen, um für sich selbst sorgen zu können. Eine Ausbildung strebt P4 nicht an und begründet dies unsicher damit, dass er dazu keine Lust hätte. Auf Nachfragen gibt er jedoch zu, dass es für einen Schulabschluss und eine Ausbildung aus seiner Sicht zu spät ist.

Zum Zeitpunkt des Interviewdurchführung strebte also keiner der Befragten einen höheren Bildungsabschluss als den Hauptschulabschluss an. Lediglich zwei der Befragten

6 Alphabetisierung: Einstellungen und Motive jugendlicher Inhaftierter

sind überzeugt davon, ihren Abschluss nachholen zu wollen. Anstelle einer Ausbildung äußerte ein Großteil der Untersuchungsteilnehmer die Absicht, einfach nur arbeiten zu wollen. Für die Zeit nach der Haft lassen sich keine Weiterbildungsambitionen feststellen. Obwohl Alphabetisierung und der eigene funktionale Analphabetismus die zentralen Themen unserer Gespräche waren, teilte keiner der befragten Inhaftierten die Absicht mit, nach seiner Entlassung eine Grundbildungs- oder Alphabetisierungsmaßnahme besuchen zu wollen.

7 Zusammenfassung und Fazit

Wie lässt sich nun meine Untersuchungsfrage „*Welche Einstellung haben jugendliche Inhaftierte gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen?*“ beantworten? Anhand von Kategorien habe ich explorativ einzelne Interviewpassagen in Hinblick auf die Fragestellung untersucht und komme zu dem Ergebnis, dass keine einheitliche und eindeutige Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen existiert, die alle befragten Inhaftierten gemein haben. Denn Einstellungen werden stark von der eigenen Biographie beeinflusst und lassen sich nur in Teilen ergründen.

Betrachtet man die bisherigen Schulerfahrungen, so muss man annehmen, dass die befragten Inhaftierten eine negative Einstellung zu Weiterbildungsmaßnahmen, also auch zu Alphabetisierungsmaßnahmen, aufweisen. Die Schulkarrieren der Untersuchungsteilnehmer sind gezeichnet von Brüchen in der Schullaufbahn, Misserfolgserlebnissen und abweichendem Verhalten. Alle Interviewteilnehmer wechselten im Laufe ihrer Schulzeit auf eine Förderschule und verließen die letzte Station ihrer Schullaufbahn ohne berufsrelevanten Abschluss. Auch nachfolgende Bildungsmaßnahmen und Lernanstrengungen brachten nur zum Teil Lernerfolge. Besonders positiv herausstellen möchte ich hier Be-Kom, eine Grundbildungsmaßnahme in der JSA Schifferstadt, die zur Zeit leider nicht mehr durchgeführt wird. Teilnehmer, die diese Maßnahme besuchten, berichteten ausnahmslos von Lernfortschritten und einer angenehmen Unterrichtserfahrung. Ihre Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen ist durch ihre eigenen Erfahrungen mit einer niedrigschwelligen Grundbildungsmaßnahme deutlich positiver, als die der Untersuchungsteilnehmer ohne oder mit negativer Weiterbildungserfahrung. Ein Teilnehmer nahm bereits an Alphabetisierungsmaßnahmen in Haft teil. Diese führten aber zu weiteren Misserfolgserlebnissen und demotivierten den Befragten langfristig.

Das Bewusstsein für die Bedeutung von Literalität in unserer Gesellschaft und den eigenen funktionalen Analphabetismus ist bei allen Untersuchungsteilnehmer feststellbar. Dass sich die Befragten trotz ihres relativ geringen Lebensalters bereits verstärkt mit ihren eigenen schriftsprachlichen Schwierigkeiten auseinandersetzen, lässt sich durch die Inhaftierung erklären. Wie bereits in der Fachliteratur diskutiert, sind die betroffenen Inhaftierten durch die Abgrenzung von der Außenwelt stärker mit ihrem eigenen funktionalen Analphabetismus konfrontiert. Dass ihre Illiteralität ihnen selbst, aber auch zum Teil den Mithäftlingen und den Bediensteten auffällt, hat nach Aussage meiner Untersuchungs-

teilnehmer vor allem drei Gründe. Erstens fehlen durch das Abgeschnittensein von der Außenwelt Ablenkungen und die Probleme, die die Inhaftierten in Freiheit noch beschäftigt haben, rücken in weite Ferne. Die Inhaftierten verbringen also mehr Zeit alleine und beschäftigen sich intensiver mit ihrer Lage. Zweitens ist es Inhaftierten im Jugendstrafvollzug nur im begrenzten Umfang gestattet, Besuch zu empfangen oder zu telefonieren. Schriftliche Kommunikation per Brief nimmt so an Bedeutung zu und ist bisweilen die einzige Möglichkeit, regelmäßig mit Bekannten und Verwandten Kontakt aufzunehmen. Drittens ist der Gebrauch von Schriftsprache auch innerhalb der Anstalt unumgänglich. Jeder Wunsch und jedes Anliegen eines Inhaftierten muss in Form eines schriftlichen Antrags formuliert werden. Obwohl die Befragten ihre Illiteralität in Haft stärker wahrnehmen und sich auch darüber im Klaren sind, dass sie Schriftsprache im Alltag benötigen, um diesen unabhängig bewältigen zu können, gehen die Inhaftierten recht unterschiedlich mit den Auswirkungen und ihrem funktionalen Analphabetismus um. Ein Teil der Befragten versucht, sich eigenständig zu verbessern und an sich zu arbeiten, andere Inhaftierte waren resigniert und wollen versuchen, trotz ihres funktionalen Analphabetismus eine Arbeitsstelle zu bekommen und einfach ihr Leben so gut es geht zu meistern. Aufgrund des starken Bewusstseins für die eigene Lage und dem offenen Umgang mit ihren Schwierigkeiten, schließe ich bei den meisten der Inhaftierten auf einen Willen für Veränderung. Dennoch muss man sich bewusst sein, dass die Untersuchungsteilnehmer zwar den funktionalen Analphabetismus als Teil ihres Lebens akzeptieren und ihn auch beheben möchten, dennoch spricht dies nicht eindeutig für eine positive Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen.

Betrachtet man Motive, Erwartungen und Hoffnungen, die die Untersuchungsteilnehmer mit Alphabetisierungsmaßnahmen verbinden, so wird einem die individuelle Bedeutung von Lesen und Schreiben im Leben jedes einzelnen Interviewteilnehmers deutlich. Einige Inhaftierte sehen einen wirklichen Nutzen in einer Alphabetisierungsmaßnahme und können sich eine Teilnahme durchaus vorstellen. Für andere Inhaftierte wären spezielle Auswirkungen der Haft ein Grund, an einer solchen Maßnahme teilzunehmen. Verknüpft man diese Kategorien mit der Frage nach der Bedeutung von Literalität im Alltag und Berufsleben, so wird deutlich, dass ausnahmslos alle Teilnehmer Lesen und Schreiben und somit auch eine Weiterbildungsmaßnahme, die dies fördert, zweckorientiert betrachten. Dies bestätigt die gängige Literatur- und Praxismeinung, Grundbildungs- und Alphabetisierungsmaßnahmen lebenswelt- und berufsorientiert zu gestalten.

In Hinblick auf die zukünftigen Absichten und Ziele der befragten Inhaftierten musste ich feststellen, dass nur wenige Inhaftierte planen, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Diese Absicht bezieht sich lediglich auf das Besuchen von Kursen, um einen Hauptschulabschluss nachzuholen. Keiner der Untersuchungsteilnehmer hat ein höheres Bildungsziel. Eine Ausbildung möchten ebenfalls nur wenige der Teilnehmer absolvieren. Das

7 Zusammenfassung und Fazit

Hauptziel der Befragten ist eine sichere Arbeitsstelle und ein geordnetes Leben in Freiheit. Auf die Einstellung gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen bezogen ist dies ebenfalls eher negativ zu bewerten. Die oft in der Fachliteratur vertretene Meinung, Alphabetisierung und Grundbildung käme in Bezug auf die Erwachsenenbildung eine Brückenfunktion zu und ermöglicht lebenslanges Lernen, kann ich in diesem Kontext nur eingeschränkt teilen, da im Fall der erklärten Absichten und Ziele kein Unterschied erkennbar ist, obwohl einige der Befragten bereits an einer Grundbildungsmaßnahme teilgenommen haben und somit motiviert durch ihren Lernerfolg eigentlich auf das Ziel hinarbeiten sollten, sich durch entsprechende Kurse weiterhin zu verbessern.

In der Gesamtbetrachtung lässt sich sagen, dass ich die Einstellungen jugendlicher Inhaftierter gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen nicht eindeutig bestimmen konnte. Die Gespräche mit den Inhaftierten gaben jedoch Aufschluss über die Sichtweise funktionaler Analphabeten in Haft und ließen mich eine Einstellungstendenz in Bezug auf Alphabetisierung erkennen. In der Grundtendenz lassen sich die individuellen Einstellungen der befragten Inhaftierten wie folgt zusammenfassen. Die Einstellungen gegenüber Alphabetisierung ist nicht stark ausgeprägt und aus diesem Grund beeinflussbar. Zwar beschäftigen sich die Inhaftierten mit ihren Lese- und Schreibschwierigkeiten, diese bestimmen jedoch nicht hauptsächlich ihr Leben. Daraus folgt, dass zwar Alphabetisierung im Grunde als nützlich angesehen und befürwortet wird, die Jugendlichen jedoch andere Aufgaben zu bewältigen haben, die ihnen wichtiger sind als Alphabetisierung. Tendenziell sind die Einstellungen eher positiv als negativ. Eine stärkere positive, aber auch negative Einstellung lässt sich bei den Untersuchungsteilnehmern erkennen, die bereits an Alphabetisierungs- und Grundbildungsmaßnahmen teilgenommen haben und somit über eine ausgeprägtere Meinung aufgrund ihrer Alphabetisierungserfahrung verfügen. Ebenso wie die Einstellungen im Vergleich von Person zu Person variieren, so sind sie auch insgesamt nicht einheitlich und starr, sondern im hohen Maß ambivalent. Mit Alphabetisierungsmaßnahmen verbinden die Untersuchungsteilnehmer sowohl positive als auch negative Aspekte, die sich gegenseitig mal mehr, mal weniger ausgleichen. So sehen die Inhaftierten teilweise zwar die positiven Rahmenbedingungen und Auswirkungen, die die Teilnahme an einer solchen Maßnahme mit sich bringen, sind aber andererseits durch negative Bildungserfahrungen, Angst und Scham so verunsichert, dass der Gedanke an eine Alphabetisierungsmaßnahme negative Gefühle weckt. Obwohl funktionaler Analphabetismus und seine Auswirkungen ein emotional besetztes Thema ist, scheint mir die Einstellungen gegenüber Alphabetisierungsmaßnahmen nicht als Werteinstellungen, sondern als instrumentelle Einstellungen, da Alphabetisierungsmaßnahmen von den Untersuchungsteilnehmern nach ihrem Nutzen und Gebrauch beurteilt wird.

Welche Bedeutung haben diese Ergebnisse nun für die Grundbildung im Jugendstrafvollzug? Gerade die Gespräche mit den ehemaligen BeKom-Teilnehmern zeigen auf, dass

Grundbildungsmaßnahmen, wenn sie gut umgesetzt werden, die jugendlichen Inhaftierten an Bildungs- und Fördermaßnahmen heranführen können. BeKom hat die Teilnehmer so sehr überzeugt, dass diese mehrmals an der Maßnahme teilnahmen. Für den Erfolg von BeKom war es meiner Meinung nach auch von Vorteil, dass die Maßnahme weder den Begriff Grundbildung, noch Alphabetisierung oder Elementarbildung im Titel trug. So wirkt sie durch den Maßnahmentitel nicht stigmatisierend auf die Teilnehmer, die an der Maßnahme teilnehmend. Dass der Bedarf an Alphabetisierung als zentraler Bestandteil von Grundbildung im Jugendstrafvollzug besteht, habe ich durch meine explorative Untersuchung ebenfalls aufgezeigt. Allerdings muss man die jungen Teilnehmer dennoch stark motivieren, damit sie ihre Angst vor einem erneuten Misserfolg überwinden. Trotz des hohen Kosten- und Personalaufwands lohnt sich Grundbildung und Alphabetisierung meiner Meinung nach. Denn auch wenn nur einige wenige profitieren, so ist es doch lohnenswert, diese Teilnehmer in der Stärkung ihres Selbstbildes und ihrer Unabhängigkeit zu fördern und ihnen wenigstens die Grundkenntnisse zu vermitteln, die sie benötigen, um den Berufsalltag bewältigen zu können.

Obwohl die Leitfadeninterviews meinen persönlichen Erfahrungshorizont erweitert haben, bedauere ich doch, auf viele Fragestellungen und Aspekte nicht eingegangen zu sein. Das Untersuchungsfeld Jugendstrafvollzug und die Zielgruppe funktionaler Analphabeten bieten noch viele weitere interessante Forschungsthemen, die einer wissenschaftlichen Untersuchung bedürfen. So wäre es interessant, in einer ausgedehnten biographischen Untersuchung die individuellen Zusammenhänge von Delinquenz, Schulbildung und Analphabetismus im Kindes- und Jugendalter zu erforschen. Ebenso wären quantitative Forschungen und Rückfalluntersuchungen sinnvoll, um den Einfluss von Grundbildung im Jugendstrafvollzug auf Rückfallquoten zu untersuchen. Die letzte Rückfalluntersuchungen, die den Einfluss von Bildungsmaßnahmen auf die Rückfallwahrscheinlichkeit thematisierten, fanden in den 1980er und 90er Jahren statt. Auch Lernerfolg von Alphabetisierungsmaßnahmen und seine Nachhaltigkeit, also die Evaluation von Alphabetisierung und Grundbildung, halte ich für ein lohnenswertes Untersuchungsthema, sowohl für quantitative als auch qualitative Forschungen. In Bezug auf meine Untersuchung bedauere ich jedoch, keine Nachfolgebefragung nach der Entlassung durchführen zu können, um zu überprüfen, ob die gesteigerte Wahrnehmung des eigenen funktionalen Analphabetismus auch nach Beendigung der Haftzeit anhält.

Der Jugendstrafvollzug kann ein Ort für formales Lernen sein. Darüber hinaus ist er, dessen bin ich mir aufgrund meiner Erfahrung mit den Interviewteilnehmern sicher, ein informeller Lernort, an welchem jugendliche Inhaftierte neue Erfahrungen sammeln und einen neuen Blickwinkel auf ihr Leben erhalten. Der Zwiespalt, dass Freiheitsentzug zwar ein Eingriff in die Entwicklung junger Menschen darstellt, aber dennoch von diesen auch

7 Zusammenfassung und Fazit

als Gelegenheit gesehen wird, etwas in ihrem Leben zu verändern, zeigt dieses Zitat eines Untersuchungsteilnehmers, mit dem ich diese Arbeit abschließen möchte:

„Zweiseitig (lächelt). Gerne würd ich wieder an der Freiheit sein, wieder mein eigenes Leben führen, meine eigenen Regeln, aber einerseits find ich das ma gut, weil ich dann ma sehe, was man eigentlich vom Leben so hat, kann man so sagen. Weil da sieht man ma "Aha, es gibt auch Regeln und Wege, wo du gehen musst" und du kannst nicht als durch die Welt schlendern mit Alkohol sag ich, oder Drogen und dir's Leben so glücklich machen. Das geht halt net. Da brauchst du auch schonmal Regeln und Strukturen. Nur das wollt ich früher nie einsehen, hab auch meine Mutter schon die Hand gegen ihr gehoben, deswegen. Uund mittlerweile bereu ichs, dass ich eigentlich gar nicht auf sie gehört hab. Weil mittlerweile find ich das eher gut, wenns Regeln gibt.“ (Interview mit P9, Z. 512-522)

Literaturverzeichnis

Abraham, Ellen/ Linde, Andrea (2009): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgaben-
gebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch
Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden, S. 889-903

Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachse-
nenbildung. Bad Heilbrunn

Baumann, Karl-Heinz (1984): Der Einfluß von Bildungsmaßnahmen im Strafvollzug auf
das Rückfallverhalten. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo).
Heft 33. Wiesbaden, S. 31-36

Behandlungskonzept der Jugendstrafanstalt Schifferstadt (2007).

Verfügbar unter: <http://www.justiz.rlp.de/Justizvollzug/JSA-Schifferstadt/...>

Behandlungskonzept/

Abgerufen am:14.03.2011

Berckhauer, F./ Hasenpusch, B. (1983): Bildungsmaßnahmen im Strafvollzug – Ein Mit-
tel der Rückfallminderung? In: Kerner, H.-J./ Kury, H./ Sessar, K. (Hrsg.): Deutsche For-
schungen zur Kriminalitätsentstehung und Kriminalitätskontrolle. Köln, S. 1949-1970

Bereswill, Mechthild (2001): „Die Schmerzen des Freiheitsentzugs“ - Gefängnis-
erfahrungen und Überlebensstrategien männlicher Jugendlicher und Heranwachsender in
Strafhaft. In: Bereswill, Mechthild/ Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvoll-
zug. Baden Baden, S. 253-285

Bereswill, Mechthild (2007): „Von der Welt abgeschlossen“ - Die einschneidende Erfah-
rung einer Inhaftierung im Jugendstrafvollzug. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Phil-
ipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue
Praxis? Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichts-
hilfen e.V. Mönchengladbach, S. 163-183

Bereswill, Mechthild/ Koesling, Almut/ Neuber, Anke (2007): Brüchige Erfolge - Bio-
graphische Diskontinuität, Inhaftierung und Integration. In: Goerdeler, Jochen/ Walken-
horst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Struk-
turen, neue Praxis? Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Ju-
gendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 294-312

- Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie. München, S. 474-569
- Bertau, Marie-Cécile (2000a): Grundbildung - Bildung für Arbeit. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 28-38
- Bertau, Marie-Cécile (2000b): Das Projekt „Gilgamesch“. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 79-84
- Bertau, Marie-Cécile/ Steindl, Adelgard/ Tröster, Monika: Impulse für die Grundbildung. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 95-97
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2009): Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim
- Braukamm, Ute (1994): Alphabetisierungsarbeit im Strafvollzug. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung : eine Fachtagung. Stuttgart, S. 51-56
- Brüning, Gerhild/ Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Pressemitteilung 174/2007. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20070907-174.pdf
Abgerufen am: 14.03.2011
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011): Pressemitteilung 025/2011. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20110228-025.pdf
Abgerufen am: 14.03.2011
- Cunff, Catherine (2007): Sprache, das Projekt: Sozialisation und Einführung ins Schreiben. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 121-139
- Döbert, Marion/ Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift: Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster
- Dolde Gabriele/ Grübl, Günter (1988): Verfestigte „kriminelle Karriere“ nach Jugendstrafvollzug? Rückfalluntersuchungen an ehemaligen Jugendstrafgefangenen in Baden-Württemberg. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo). Heft 34. Wiesbaden, S. 29-34
- Düinkel, Frieder/ Baechtold, Andrea/ Zyl Smit, Dirk van (2007): Europäische Mindeststandards und Empfehlungen als Orientierungspunkte für die Gesetzgebung und Praxis - dargestellt am Beispiel der Empfehlungen für inhaftierte Jugendliche und Jugendliche in ambulanten Maßnahmen (die „Greifswald Rules“). In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Struk-

turen, neue Praxis? Schriftreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 114-140

Dünkel, Frieder/ Drenkhahn, Kirstin (2001): Behandlung im Strafvollzug: von „nothing works“ zu „something works“. In: Bereswill, Mechthild/ Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. Baden Baden, S. 386-417

Dünkel, Frieder/ Geng Bernd (2007): Jugendstrafvollzug in Deutschland - aktuelle rechtstatsächliche Befunde. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 15-54

Egloff, Birte (2007): Biographieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster S. 70-80

Enzmann, Dirk (2002): Alltag im Gefängnis Belastungen, Befürchtungen und Erwartungen aus der Sicht jugendlicher und heranwachsender Inhaftierter. In: Bereswill, Mechthild/ Höynck, Theresia (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder. Beiträge aus Forschung und Praxis. Mönchengladbach, S. 263-284

Enzmann, Dirk/ Greve, Werner (2001): Straftaft für Jugendliche: Soziale und individuelle Bedingungen von Delinquenz und Sanktionierung. In: Bereswill, Mechthild/ Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. Baden Baden, S. 109-145

Franzmann, Bodo/ Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich (Hrsg.) (1999): Handbuch Lesen. München

Friedrichs, Jürgen (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen

Gerrig, Richard J./ Zimbardo, Philip G. (2008): Psychologie. München

Gintzel, Ullrich/ Wagner, Harald (2007): Wissenschaftliche Erklärungen zur Bedeutung von Grundbildung - Systemtheorie, Inklusionsstrategien und ihre Relevanz für die Alphabetisierungsarbeit. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 69-80

Goerdeler, Jochen/ Pollähne, Helmut (2007): Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 31. Mai 2006 als Prüfmaßstab für die neuen (Jugend-)Strafvollzugsgesetze der Länder. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 55-76

Literaturverzeichnis

Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.) (2007): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach

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

Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.) (2007a): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster

Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (2007b): Literalität nach der Schulzeit. Kooperation von Primarstufe, Lehrerbildung und den Grundbildungsangeboten der Erwachsenenbildung. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 48-56

Gudel, Jens (2001): 10 Jahre Unterricht in der Jugendstrafanstalt Schifferstadt - eine Besinnung zur Strafvollzugspädagogik mit Jugendlichen und Heranwachsenden.

Verfügbar unter: <http://www.justiz.rlp.de/Justizvollzug/...>

JSA-Schifferstadt/Wissenswertes/

Abgerufen am: 14.03.2011

Haddock, Geoffrey/ Maio, Gregory R. (2007): Einstellungen Inhalt, Struktur und Funktionen. In: Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (2007): Sozialpsychologie. Heidelberg, S.187-223

Hebart, Franziska (2010): Konzeption für die Vollzugspädagogische Bildungsarbeit im Jugendstrafvollzug Rheinland-Pfalz. Bisher unveröffentlichtes Dokument (bisher keine Freigabe) herausgegeben vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Auftrag des Ministeriums der Justiz Rheinland-Pfalz.

Hiller, Gotthilf-Gerhard (2007): (Über-)Lebenskunst als Gegenstand von Bildungsarbeit im Jugendstrafvollzug. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 313-330

Höffer-Mehlmer, Markus (Hrsg.) (2010): „Besser spät als nie...“ Herausforderungen, Erfahrungen und Modelle der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Tagungsdokumentation. Mainz

Verfügbar unter: <http://www.uni-mainz.de/FB/Paedagogik/AlBi-Projekt/Dateien/...>

Besser_spaet_als_nie_AlBiTagungsdokumentation.pdf

Abgerufen am: 04.11.2010

Literaturverzeichnis

- Hoffmann, Hilmar (1994): Analphabetismus als gesellschaftliche Herausforderung. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung : eine Fachtagung. Stuttgart, S. 137-146
- Hosser, Daniela (2001): Jugendstrafe im Spannungsfeld zwischen Integration und Desintegration – Soziale Beziehungen und Haftfolgen im Jugendstrafvollzug. In: Bereswill, Mechthild/ Greve, Werner (Hrsg.): Forschungsthema Strafvollzug. Baden Baden, S. 319-343
- Husfeldt, Vera (2001): Literalität, Bildung und Beschäftigung. Münster
- Jonas, Klaus/ Stroebe, Wolfgang/ Hewstone, Miles (2007): Sozialpsychologie. Heidelberg
- Kleint, Steffen (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld
- Knabe, Ferdinande (Hrsg.) (2007): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster
- Knabe, Ferdinande (Hrsg.) (2008): Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster
- Krause, Ulrike-Marie/ Stark, Robin (2010): Motivation. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 215f
- Kremer, H.-Hugo (2008): Analphabetisierung und Grundbildung im Kontext des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 149-158
- Kretschmann, Rudolf (2007): Auf Umwegen zum Ziel. Motivierende Lese- und Schreibförderung bei älteren Schülerinnen und Schülern. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 42-47
- Landesjugendstrafvollzugsgesetz Rheinland-Pfalz, (LJStVollzG), Mainz 2007
- Lay, Barbara/ Ihle, Wolfgang/ Esser, Günter/ Schmidt, Martin H. (2001): Risikofaktoren für Delinquenz bei Jugendlichen und deren Fortsetzung im Erwachsenenalter. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform (MschrKrim). Heft 2/2001. Köln, S. 119-132
- Linde, Andrea (2007): Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 90-99

Literaturverzeichnis

- Marotzki, Winfried/ Nohl, Arnd-Michael/ Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden
- Matt, Eduard/ Maul, Katharina (2005): Das Problem der Heterogenität der Klientel für Bildungsmaßnahmen einer Justizvollzugsanstalt. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo). Heft 4/05. Wiesbaden, S. 198-202
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel
- Mentz, Michael (2007): Die JVA Rockenberg im Umbruch - Eine Jugendstrafanstalt auf dem Weg zur Lebensschule. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 413-435
- Müller, Ullrich (1989): Alphabetisierung im Strafvollzug - ein Projekt an der JVA Kaisheim. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo). Heft 1/89. Wiesbaden, S. 32-34
- Müller-Dietz, Heinz (2009): Weiterbildung von Strafgefangenen. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden, S. 873-880
- Münch, Joachim (2010): Lernorte. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 197f
- Nickel, Sven (2007): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 31-41
- Nuissl, Ekkehard (1999): Lesen- und Schreibenlernen in der Erwachsenenbildung. In: Franzmann, Bodo/ Hasemann, Klaus/ Löffler, Dietrich/ Schön, Erich (Hrsg.): Handbuch Lesen. München, S. 550-567
- Ostendorf, Heribert (2007): Das Ziel des Jugendstrafvollzugs nach zukünftigem Recht. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 100-113
- Piasecki, Peter (2008): Leseförderung für junge Menschen mit funktionalem Analphabetismus in beruflicher Rehabilitation - ein wissenschaftlich orientiertes Modellprojekt. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 133-144

- Pollähne, Helmut (2007): Internationale Standards gegen föderalen Wildwuchs? - Neue Perspektiven für das Jugendstrafvollzugsrecht nach der BVerfG-Entscheidung. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 141-160
- Rohwedder, Johannes/ Thiel, Andreas (1988): Systematische Diagnostik und intensive Betreuung jugendlicher Analphabeten im Strafvollzug.- Ein Behandlungskonzept. In: Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo). Heft 4/88. Wiesbaden, S. 221-226
- Siebert, Horst (2006): Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Bielefeld
- Siebert, Horst (2010): Lernen. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 190-192
- Simonson, Julia/ Werther, Judith/ Lauterbach, Oliver (2008): Soziale und berufliche Einbindung junger Straftäter nach der Entlassung aus dem Jugendstrafvollzug. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform (MschrKrim). Heft 6/2008. Köln, S. 443-457
- Schladebach, Almut (2007): Ein rotes Tuch: Formulare und Fragebögen! Auswertung der Teilnehmerbefragung im 2. Semester 2004 im Grundbildungszentrum der Hamburger Volkshochschule. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 140-146
- Schlemmer, Angelika (2000): Wandel im Verständnis von Grundbildung und Grundqualifikation. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 39-44
- Schlutz, Erhard (2007): PISA für Erwachsene - Kompetenzerweiterung und zweite Chance? In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 15-24
- Solstad Rustad, Bjorg (2007): Illiteralität in modernen Gesellschaften. Ein Durchgang durch Ansätze verschiedener Disziplinen. In: Grotlüschen, Anke/ Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster, S. 110-120
- Sonnen, Bernd-Rüdeger (2007): Gesetzliche Regelungen zum Jugendstrafvollzug auf dem Prüfstand. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 77-99

Literaturverzeichnis

Sozialisierung im Jugendstrafvollzug (2007). Unveröffentlichtes Dokument herausgegeben vom Ministerium der Justiz Rheinland-Pfalz. Stand: 01.07.2008

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2010): Rechtspflege – Strafvollzug – Demographische und kriminologische Merkmale der Strafgefangenen zum Stichtag 31.3. – Fachserie 10, Reihe 4.1.-2009

Verfügbar unter: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/...Content/Publicationen/Fachveroeffentlichungen/Rechtspflege/StrafverfolgungVollzug/...Strafvollzug2100410097004,property=file.pdf>

Abgerufen am: 12.05.2010

Stark, Werner/ Fitzner, Thilo/ Schubert, Christoph (Hrsg.) (1994): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung : eine Fachtagung. Stuttgart

Stelly, Wolfgang/ Thomas, Jürgen (2010): Struktur des Jugendstrafvollzugs in Baden-Württemberg – Evaluationsbericht 2009. Unveröffentlichtes Dokument herausgegeben vom Kriminologischen Dienst Baden-Württemberg.

Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga (Hrsg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Wiesbaden

Tröster, Monika (Hrsg.) (2000a): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld

Tröster, Monika (2000b): Grundbildung - Begriffe, Fakten, Orientierungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 12-27

Tröster, Monika (2000c): Ungewissheiten zulassen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld, S. 46-58

Tröster, Monika (2010): Alphabetisierung - Grundbildung. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 16 f.

Vogel, Klaus-Dieter (1992): Zum Stand der Alphabetisierung im Justizvollzug der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe (ZfStrVo). Heft 2/92. Wiesbaden, S. 112-116

Vogel, Magdalena: Selbstvertrauen als Schlüssel. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Innovative Forschung – Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 206-215

Wagner, Harald (2007): Analphabetenzahlen - Mythos oder wissenschaftlich fundiert? In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster, S. 96-107

Literaturverzeichnis

- Walkenhorst, Philipp (2002): Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Schule im Jugendstrafvollzug. In: DVJJ-Journal. Heft Nr. 178 4/2002. Hannover, S. 404-416
- Walkenhorst, Philipp (2002): „Gute Schulen“ im Jugendstrafvollzug – Jugendstrafvollzug als „gute Schule“- Überlegungen zu Voraussetzungen und Möglichkeiten. In: Bereswill, Mechthild/ Höynck, Theresia (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder. Beiträge aus Forschung und Praxis. Mönchengladbach, S. 319-355
- Walkenhorst, Philipp (2007): Jugendstrafvollzug und Nachhaltigkeit. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 353-395
- Walkenhorst, Philipp (2010): Jugendstrafvollzug. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte. Heft 7/2010. Bonn, S. 22-28
- Walter, Joachim (2007): Bedingungen bestmöglicher Förderung im Jugendstrafvollzug - Ein Diskussionsbeitrag in der Folge des Urteils des Bundesverfassungsgerichts vom 31.05.2006. In: Goerdeler, Jochen/ Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland. Neue Gesetze, neue Strukturen, neue Praxis? Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen e.V. Mönchengladbach, S. 184-221
- Wittenberg, Jochen/ Reinecke, Jost/ Boers, Klaus (2009): Verbreitung, Entwicklung und Erklärung von Delinquenz im Jugendalter. In: jero. Journal for Educational Research Online. Heft 1/2009. Münster, S. 106-133

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Mainz, den _____

Karin Reiss