

***Demokratieförderung im Strafvollzug. Erfahrungen aus  
dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“***

**Nadine Jukschat  
Maruta Herding  
Mara Jakob**

Aus: Erich Marks (Hrsg.):  
Prävention & Demokratieförderung  
Ausgewählte Beiträge des 24. Deutschen Präventionstages  
20. und 21. Mai 2019 in Berlin  
Forum Verlag Godesberg GmbH 2021, Seite 187-206

978-3-96410-006-1 (Printausgabe)  
978-3-96410-007-8 (eBook)

## **Demokratieförderung im Strafvollzug Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“**

### **1. Einleitung**

Im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ werden 16 Modellprojekte (MP) zivilgesellschaftlicher Träger mit dem Ziel der „Prävention und Deradikalisierung im Strafvollzug und in der Bewährungshilfe“ gefördert.<sup>1</sup> Ihr Auftrag als Modellprojekte ist es, neue – primär pädagogische – Strategien der Radikalisierungsprävention und Deradikalisierung zu entwickeln und zu erproben, insbesondere bezogen auf die Phänomenbereiche islamistischer Extremismus, Rechtsextremismus und linke Militanz. Schwerpunkte sind dabei die pädagogische Arbeit mit Inhaftierten bzw. Klientinnen und Klienten der Bewährungshilfe (Probandinnen und Probanden) sowie Fortbildungen für Fachkräfte.

Der Programmbereich wird durch das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) wissenschaftlich begleitet.<sup>2</sup> Für den vorliegenden Beitrag bringen wir die im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitung erhobenen Daten<sup>3</sup> und Befunde ins Gespräch mit einer in jüngster Zeit verstärkt theoretisch geführten Diskussion um das Verhältnis von Radikalisierungsprävention, politischer Bildung und Demokratieförderung (Milbradt et al. 2019; Gill und Achour 2019; Hafenegger 2019; Wurzel 2018). Während in dieser Debatte deutliche Bestrebungen sichtbar werden, die präventive Handlungslogik von Zielen politischer Bildung oder Demokratieförderung abzugrenzen und insbesondere vor einer Engführung politischer Bildung auf Radikalisierungs- bzw.

---

<sup>1</sup> Die Modellprojekte bewegen sich strukturell an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Justizsystem. Dies spiegelt sich auch darin wieder, dass die MP durch die Länder – in der Regel durch die Landesjustizministerien – kofinanziert werden. Oft bestehen die MP auch aus einem Verbund von zwei bis drei Trägern. Der Förderzeitraum erstreckt sich von Sommer 2017 bis Ende 2019.

<sup>2</sup> Der Beitrag basiert auf den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung, veröffentlicht im Zwischenbericht 2018 (Jakob et al. 2019).

<sup>3</sup> Die wissenschaftliche Begleitung orientiert sich in ihrem methodischen Vorgehen an qualitativ ausgerichteter Forschung (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014; Breidenstein et al. 2015; Wernet 2009). Erhoben wurden Daten durch narrative Interviews mit Projektmitarbeitenden, Vertreterinnen und Vertretern der Justizministerien, Leitungen und Fachkräften in Vollzugsanstalten und in der Bewährungshilfe sowie durch teilnehmende Beobachtung der Projektangebote wie Gruppenangebote für Inhaftierte und Fortbildungen für Bedienstete. Diese Daten wurden anschließend mit offenen, rekonstruktiv-hermeneutischen Verfahren ausgewertet.

Extremismusprävention zu warnen, legen die Einblicke der wissenschaftlichen Begleitung in den Programmbereich nahe, dass sich dies in der Handlungspraxis der MP als deutlich komplizierter darstellt und das Navigieren der sich teilweise widersprechenden Logiken von Demokratieförderung, Strafvollzug und Radikalisierungsprävention eine enorme professionelle Herausforderung ist.

Im Folgenden sollen zunächst theoretisch informiert die diskursiven und institutionellen Kontexte und Bezugspunkte der Arbeit der MP beleuchtet und ins Verhältnis gesetzt werden. Dies sind zuvorderst der Strafvollzug mit seiner institutionellen Eigenlogik, das Handlungsfeld der Radikalisierungsprävention, in dem sich ein hegemonialer Radikalisierungsdiskurs mit allgemeinen Tendenzen der Versicherheitlichung verbinden, sowie der Handlungslogik politischer Bildung und Demokratieförderung, die gleichsam in den MP Bezugspunkte ihrer pädagogischen Arbeit bilden.

Im zweiten Schritt richten wir den Blick auf die pädagogische Praxis der MP, wobei wir auf die Arbeit mit Inhaftierten im Gruppensetting fokussieren, die, folgt man der Einteilung von Gordon (1983), überwiegend im Bereich der universellen bzw. selektiven Prävention anzusiedeln wäre, weil sie mehrheitlich Inhaftierte erreicht, die noch keine manifesten Radikalisierungsanzeichen aufweisen, sondern allenfalls aufgrund eines allgemein unterstellten individuellen oder (sozial-)strukturellen Risikos als vulnerabel gelten können. Hier erweist sich insbesondere die der Prävention inhärente „Logik des Verdachts“ als Herausforderung. Wir zeigen am Beispiel der pädagogischen Arbeit mit Inhaftierten im Gruppensetting, dass die MP dazu tendieren, den für den Programmbereich maßgeblichen Präventionsauftrag in der praktischen Umsetzung ihrer Angebote umzudefinieren in politische Bildung bzw. Demokratieförderung, um hierdurch die der Präventionslogik potenziell inhärenten Stigmatisierungseffekte zu umgehen. Aufbauend auf diesen Befund weisen wir empirisch basiert schließlich darauf hin, welche spezifischen Herausforderungen für Ansätze politischer Bildung und Demokratieförderung mit der institutionellen Logik des Strafvollzugs einhergehen.

## 2. Rahmenbedingungen der MP-Arbeit und theoretische Verhältnisbestimmungen

Die Arbeit der Modellprojekte im Programmbereich des Bundesprogramms wird erstens maßgeblich dadurch bestimmt, dass sie im Handlungsfeld des Strafvollzugs und der Bewährungshilfe angesiedelt ist. Zweitens trägt sie durch den Titel des Programmbereichs das Label, Präventions- und Deradikalisierungsarbeit zu leisten. Im Folgenden wird mithilfe theoretischer Zugänge ausbuchstabiert, was diese Kontextualisierungen für eine (sozial)pädagogische Praxis implizieren, die ihrem professionellen Selbstverständnis entsprechend auf freiwillige Arbeitsbündnisse setzt und darauf zielt, Bildungsprozesse als Hilfen zur Lebensbewältigung zu initiieren (vgl. Thole 2012a, S. 26). Im Anschluss wird die Handlungslogik von politischer Bildung und Demokratieförderung skizziert, die in der pädagogischen Praxis der MP einen alternativen Bezugspunkt darstellt.

### 2.1 Zur Logik des Strafvollzugs

Oberstes Ziel des Strafvollzugs, so steht es im Strafvollzugsgesetz, ist es, Gefangene zu befähigen, „künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen“, der Freiheitsentzug dient aber auch „dem Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten“ (§ 2 StVollzG). Insofern herrscht im Vollzug eine Dialektik von Sicherheit und „Behandlung“ vor, das Gefängnis soll sowohl Sicherheit als auch eine „Besserung“ der Inhaftierten und eine Aussicht auf Resozialisierung gewährleisten. Handlungspraktisch, so zeigt die kriminologische Literatur zum Vollzug (vgl. Brosens 2019; Bierschwale 2015; Bennet et al. 2008), wird die Arbeit der Bediensteten im Strafvollzug – ob schon dem Behandlungs- und Resozialisierungsgedanken qua Gesetz als oberstem Ziel verpflichtet – häufig von der Leitidee von Sicherheit und Ordnung dominiert, denn es gilt „Suizide zu verhindern, Meutereien der Gefangenen und Ausbruchsversuche zu vereiteln, im Wesentlichen Ruhe und Ordnung zu garantieren“ (Möller 1997, S. 27).

Als „totale Institution“ (Goffman 1973) stellt das Gefängnis eine Welt für sich dar, in der das Alltagsleben weitgehend abgeschnitten von der übrigen Gesellschaft und in eng abgesteckten Grenzen stark reglementiert abläuft. Fremdbestimmung, Hierarchie und Kontrolle prägen das Leben in Haft und es tritt „zwanghafte Konformität an die Stelle autonomen Verhaltens“ (Plake 1996, S. 281). Die Erfahrung des Inhaftiertseins wird auch als Verlust des „bürgerlichen Selbst“ (Goffman 1973, S. 25 f.) beschrieben (vgl. Sykes 1958).

Für sozialpädagogische Arbeit eröffnet der Vollzug einerseits die Möglichkeit, hier Zielgruppen zu erreichen, die andernfalls überhaupt nicht angesprochen werden (können). In diesem Sinne ist der Vollzug eine Chance (vgl. Borchert 2017; Hohnstein und Greuel 2017).

Zugleich sind zentrale Grundsätze Sozialer Arbeit – das Prinzip der Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung, Partizipation, Ressourcenorientierung und Empowerment (vgl. Thole 2012b) – in diesem Kontext, der einer Sicherheitslogik verpflichtet ist, allerdings zumindest herausgefordert. Wie Soziale Arbeit und Pädagogik in Haft die eigenen Standards und Prinzipien in Anschlag bringen und Bildungsprozesse initiieren können – insbesondere angesichts eines Machtgefälles zwischen Insassen und Personal und einem Primat des Sicherheitsdenkens –, ist verschiedentlich als Herausforderung beschrieben (vgl. Schneider 2014; Scherr 2015; Schweder 2017) worden. Bis auf Einzelfallstudien (2016) ist dies aber noch kaum empirisch untersucht worden.<sup>4</sup>

## 2.2 Zur Logik der Radikalisierungsprävention

Radikalisierung ist in den vergangenen Jahren in der wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Diskussion zu einem zentralen Begriff aufgestiegen, um Prozesse der individuellen wie gesellschaftlichen Hinwendung zu extremen politisch-weltanschaulichen oder religiösen Positionen oder Szenen zu beschreiben. Becker (Becker 2018, S. 5) spricht gar davon, dass Radikalisierung „für eine zukünftige historische Betrachtung unserer Zeit ein Schlüsselbegriff sein könnte“.

Zugleich steht der Begriff in letzter Zeit verstärkt in der Kritik (vgl. Schmidt-Kleinert 2018; Logvinov 2018), als „heiliger Gral“ (Logvinov 2018, S. 4), der sich bei genauerer Betrachtung jedoch als konzeptionell wie analytisch unscharf und schwach sowie mit Blick auf seine gesellschaftlichen Implikationen problematisch erweist. Insbesondere kritisch erscheint dabei, dass unter der Hegemonie dieses Paradigmas, in dem Radikalisierung überwiegend individualisierend und linear gedacht wird (vgl. Schmidt-Kleinert 2018), alternative Problembeschreibungen und analytische Perspektiven tendenziell margi-

---

<sup>4</sup> Überlegungen zu (sozial-)pädagogischer Arbeit im Strafvollzug gehen bis zum beginnenden 20. Jahrhundert zurück. Heute reicht (Sozial-)Pädagogik im Strafvollzug von Angeboten formaler schulischer und beruflicher Qualifikation über die von den Sozialdiensten verantworteten sozialen Hilfsangebote non-formaler Art bis hin zu Ansätzen der Erlebnispädagogik oder der peer education (vgl. Borchert 2016).

nalisiert bzw. verstellt werden. Wenn Peter Neumann Radikalisierung prominent beschreibt als “Radicalization is at present the standard term used to describe, what goes on before the bomb goes off“ (Neumann 2008; Aslan et al. 2017), verweist dies darauf, dass als Ende des Radikalisierungsprozesses typischerweise ein terroristischer oder zumindest gewaltvoller Akt gedacht wird. Dies lässt aber außer Acht, dass Radikalisierungsverläufe nicht immer linear verlaufen, sondern die Betroffenen sich manchmal auch nur phasenweise auf diesem Weg befinden und dann einen anderen Pfad einschlagen oder auch, dass gesellschaftliche Ursachen bearbeitet werden müssten (vgl. Glaser et al. 2018; Frank und Glaser 2018).

Obschon der Begriff zum Teil sehr unterschiedlich bestimmt und verwendet wird, hat sich im politischen und öffentlichen Diskurs eine Lesart durchgesetzt, die Radikalisierung als ein soziales Problem der inneren Sicherheit fasst (vgl. Borum 2012; Githens-Mazer 2012). Dieser Radikalisierungsdiskurs verschränkt sich mit Tendenzen, die in verschiedenen soziologischen Zeitdiagnosen als Zunahme einer gesellschaftlichen Sicherheitsorientierung beschrieben wurden (vgl. Singelstein und Stolle 2012). Projekte des Schutzes sind zu einem beliebten Tätigkeitsfeld des Staates geworden und reihen sich in die von Zedner (2007) diagnostizierte „pre-crime“ Orientierung neuerer Sicherheitspolitiken ein. Radikalisierung und die Angst vor Terroranschlägen sind als extreme Randerscheinungen und ganz unabhängig von ihrer Eintrittswahrscheinlichkeit zu einer Bedrohungslage konstruiert worden, der gesamtgesellschaftlich entgegnet werden müsse.

Am Beispiel des Phänomens der Radikalisierung und der Angst vor Terroranschlägen wird besonders sichtbar, wie soziale Probleme übersetzt werden in Fragen der Sicherheit und ihrer Gewährleistung, wodurch eine besondere Problemsicht etabliert wird, die vor allem die Notwendigkeit betont, dass Sicherheit und Ordnung der Gesellschaft zu schützen seien. Es steht nun nicht mehr der staatlich garantierte Schutz vor strukturell verursachten Problemen im Zentrum der Wohlfahrtspolitik, sondern die Sicherheit der Gemeinschaft vor einzelnen Personen, die das Gemeinwohl gefährden (vgl. Brand 2016; Schabdach 2011). Zurückgedrängt werden dabei die Interessen von Betroffenen, die Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Notlagen, aber auch die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Sachverhalte und damit verbundene alternative Formen der Problemdefinition (vgl. Dollinger 2017).

Prävention als vorbeugendes Handeln ist in diesem Kontext zum „übergreifenden Modus des Zukunftsmanagements zeitgenössischer Gesellschaften“ (Bröckling 2008, S. 47) geworden, und präventive Orientierungen haben eine deutliche Aufwertung erfahren (vgl. Lampe 2018). In der Literatur wird typischerweise zwischen verschiedenen Präventionsstufen unterschieden. Folgt man Gordon (1983), so lassen sich diese entlang der Risiko- bzw. Problemausprägung der Zielgruppen unterscheiden. Universelle Prävention richtet sich dann an ein breites Zielpublikum und unterstellt dabei ein allgemeines generelles Grundrisiko. Selektive Prävention adressiert gezielter Zielgruppen, die aufgrund ihrer individuellen oder sozialräumlichen Situation als vulnerabel gelten können. Indizierte Prävention schließlich setzt dort an, wo erste sichtbare Radikalisierungsprozesse bereits erkennbar sind. Das Feld der tertiären Prävention nach Caplan (1964) wird bei Gordon konzeptionell ausgeklammert. Ausstiegsarbeit ist damit nicht mehr Teil von Prävention, weil sie nicht mehr einer vorbeugenden Logik folgt (vgl. auch Milbradt et al. 2019).<sup>5</sup>

Kritische Perspektiven auf Prävention mahnen, sie sei von einer ihr inhärenten „Logik des Verdachts“ geprägt, habe einen einseitig normativ- und defizitorientierten Charakter und sei verbunden mit der Ausweitung staatlicher Überwachung und Kontrolle der Lebensführung (vgl. exemplarisch Scherr 2018; Galuske 2013, S. 317 ff.). Sie gehe zudem Hand in Hand mit einem Trend der Risiko-Kategorisierung und Erfassung, um bei Anzeichen von Problemen frühzeitig einschreiten zu können (vgl. Dollinger 2014).

Nimmt man diese kritischen Stimmen ernst, so bewegen sich die MP mit ihren pädagogischen Angeboten in einem herausforderungsvollen Handlungsfeld. Das Radikalisierungsparadigma, Dynamiken der Versicherheitlichung, die Logik des Strafvollzugs und der Präventionsgedanke scheinen hier in einer sich wechselseitig verstärkenden Wahlverwandtschaft zu stehen.<sup>6</sup> In dieser strukturellen und diskursiven Gemengelage stellt sich die Frage, wie die MP ein (sozial-)pädagogisches Präventionsverständnis stark machen und in Anschlag bringen können, dass sich anders als sicherheitsbehördliche Perspektiven stärker „auf Integration, Stärkung etc. im Sinne des Individuums“ (Schuhmacher 2018, S. 160) richtet und basierend auf dem im SGB VIII formulierten Auftrag Entwicklungsprozesse in Richtung Mündigkeit und eigenständiger Lebensgestaltung befördern soll (vgl. Milbradt et al. 2019).

<sup>5</sup> Die im Folgenden dargestellte Kritik am Konzept der Prävention trifft damit die indizierte Prävention, also Distanzierungs- und Deradikalisierungsarbeit mit jungen Menschen, die extremistische Tendenzen aufweisen, nicht im selben Maße.

<sup>6</sup> In ähnlicher Weise argumentieren Gill und Achour (2019) mit Blick auf eine konzeptionelle Nähe des Präventionsgedankens und des Extremismus-Konzeptes.

### **2.3 Zur Handlungslogik politischer Bildung und Demokratieförderung als alternativer Bezugspunkt**

Hafeneger (2019) betont, dass politische Bildung und Prävention keine grundsätzlich entgegengesetzten Begriffe sind, in ihrer positiven Bezugnahme auf demokratische Orientierungen liegen sie nah beieinander, sie akzentuieren aber grundsätzlich unterschiedliche Sichtweisen und Aufträge (vgl. hierzu auch Milbradt et al. 2019).

Innerhalb des Fachdiskurses und Arbeitsfeldes politischer Bildung gibt es eine Vielfalt an Begriffen, die unterschiedlichen Traditionslinien entspringen und zum Teil nebeneinanderstehen, wie die Ausgabe 2/2019 des Journal für politische Bildung mit dem Schwerpunkt zu „Demokratieförderung vs. politische Bildung“ dokumentiert. Achour und Gill (2017) fassen drei Aufgaben als Kern politischer Bildung: 1) die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, 2) die Befähigung, sich ein eigenes Urteil zu bilden und 3) die Ermutigung, selbst politisch zu handeln. Steht bei politischer Bildung tendenziell eher das Subjekt im Zentrum, lenkt der Begriff der Demokratiebildung den Blick eher auf die Strukturen und Aufgaben der Bildungs- und Sozialisationsinstitutionen und wie sie Mitbestimmung und Partizipation ermöglichen (vgl. Sturzenhecker und Wohnung 2019).

Unabhängig von diesen Binnendifferenzen sind politische Bildung, Demokratiebildung oder auch Demokratieförderung in ihrer grundsätzlichen Handlungslogik ähnlich ausgerichtet. Anders als Prävention zielen sie positiv auf Kompetenzzuwachs, Subjektbildung, (politische) Mündigkeit und demokratische Mitbestimmung. Sie folgen keiner Verhinderungslogik, sondern formulieren positive Zukunftsvisionen. Ein zentraler Unterschied liegt zudem im zugrundeliegenden Menschenbild. Während dies bei Prävention defizitorientiert ausfällt, weil Zielgruppen als potenziell Deviante adressiert werden, setzen politische Bildung und Demokratieförderung bei den Stärken und Interessen ihrer Zielgruppen an (vgl. Hafeneger 2019; Sturzenhecker und Wohnung 2019; Milbradt et al. 2019).

Prävention und politische Bildung bzw. Demokratieförderung verfolgen damit im Grundsatz meist durchaus kompatible Ziele. Sie folgen aber sehr unterschiedlichen Handlungslogiken, die in der Praxis durchaus erhebliches Konfliktpotenzial produzieren.

### 3. Empirische Einsichten

Im Rahmen des Programmbereichs bieten die Modellprojekte im Strafvollzug eine Vielzahl von Formaten an. Sie arbeiten sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting mit Inhaftierten und bieten zudem Fortbildungsangebote und Coachings für Bedienstete an. Die oben skizzierten theoretischen Spannungslinien zeigen sich allerdings in besonderer Weise im Bereich der pädagogischen Gruppenangebote für Inhaftierte, weshalb nun auf dieses Arbeitsfeld fokussiert werden soll. In der überwiegenden Mehrheit richten sich diese Gruppenangebote an eine breite Zielgruppe, in der Annahme, dass der Haftsituation als solcher ein grundsätzliches Radikalisierungsrisiko inhärent ist. Legt man die Unterteilung von Gordon (1983) an, so ist die Mehrheit dieser Angebote am ehesten im Bereich der universellen oder selektiven Prävention angesiedelt, erreicht also Klientel, das noch keine sichtbaren Problemausprägungen aufweist.

Viele Projekte thematisieren in den erhobenen Interviews von sich aus reflexiv und sensibel die Gefahr, dass Inhaftierte durch den Kontakt mit den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern oder durch Teilnahme an den Projektangeboten innerhalb der Haftanstalt – bei Bediensteten und anderen Inhaftierten – erst als „Radikale“ oder insbesondere auch „Islamisten“ stigmatisiert werden könnten, was teils drastische Folgen für die Arbeit der MP hat. So berichtet ein Projekt von Abbrüchen der Teilnahme von einzelnen Gefangenen „wegen dem Begriff Deradikalisierung“ (MP „Rabe“<sup>7</sup>). Der Projektmitarbeiter eines anderen MP beschreibt Vorurteile unter den Gefangenen:

*„Also anscheinend soll es auch in den Gefängnissen Insassen geben, die denken, dass, wenn sie daran [am Gruppenangebot eines Modellprojekts] teilnehmen, eventuell auf so eine Liste der Radikalen kommen. Also, das ist so ihre Angst, weil, ja, ok, wenn jetzt so ein Workshop stattfindet, dann muss da was dran sein. Und das sagen wir auch offen den anderen ‚Also nein, das ist nicht der Fall. Wir sind nicht hier, um Euch irgendwie zu belasten, sondern wir sind hier, um Euch weiterzubilden, das ist eine reine Bildungsveranstaltung.‘ Und das haben sie dann teilweise bestätigt. Und wir versuchen dann durch sie quasi, die anderen so zu erreichen, durch die positiven Rückmeldungen der jetzigen Teilnehmer, dass sie das mit den anderen Insassen besprechen und die ganzen Vorurteile abbauen quasi“ (Mitarbeiter des MP „Adler“).*

<sup>7</sup> Um die Anonymität der Modellprojekte zu gewährleisten, werden sie mit Pseudonymen benannt.

Das in dieser Schilderung greifbar werdende Stigmatisierungspotenzial von Präventionsangeboten muss von den MP sowohl im Kontakt mit den Inhaftierten als auch mit den Bediensteten und Fachkräften des Justizvollzugs in verschiedenen Konstellationen kommunikativ eingefangen werden. Das Beispiel verweist bereits auf eine Strategie im Umgang mit dieser Herausforderung: Die Projektmitarbeitenden entlasten die Teilnehmenden von negativen Zuschreibungen und deuten das Angebot von einem Präventionsangebot in eine „reine Bildungsveranstaltung“ um.

In den erhobenen Daten fällt auf, dass viele der Projekte Stichworte wie Prävention, Extremismus oder Deradikalisierung bei der Bezeichnung und Beschreibung der Gruppenangebote vermeiden. Stattdessen werden Inhalte und Ziele des Angebots positiv formuliert. So lädt beispielsweise das MP „Habicht“ mit dem Plakat für die Gesprächsgruppe im Frauengefängnis, die sich konzeptionell zwischen universeller und selektiver Prävention im Themenfeld des Rechtsextremismus bewegt, die Frauen ein, „über Alltagspolitik [zu]sprechen. Über (.) Dinge, die sie interessieren, Medien und Rassismus“ („Habicht“). Analog heißt mit Blick auf Gruppenangebote zur Prävention von demokratiefeindlichem und gewaltbefürwortendem Islamismus dann etwa, es gehe um „Gespräche über den Islam“ („Rabe“) oder „um die Identität, Demokratie, Glaube, Werte, Normen“ („Albatros“).

In der Regel haben die MP in den Anstalten direkte Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner – oft Bedienstete aus dem Sozialen Dienst, Freizeitbeauftragte oder Integrationsbeauftragte –, die die Gruppenangebote koordinieren und typischerweise auch in enger Abstimmung mit den MP für die Bekanntmachung des Angebots in der Anstalt und die Auswahl der TN für eine Gruppenmaßnahme verantwortlich sind. Bei der Kommunikation der Gruppenangebote an die Inhaftierten greifen diese Bediensteten meist auf Beschreibungen und Materialien der MP zurück. Sie sind zudem durchaus sensibel hinsichtlich des Stigmatisierungspotenzials, gerade wenn sich die Gruppenangebote an potenziell radikalierungsgefährdetes Klientel richten. Im Selbstverständnis von Gatekeepern bereiten sie den Weg für die Teilnahme am Gruppenangebot vor. Die konkretere Information der so gewonnenen interessierten Inhaftierten überlassen sie dann aber den MP, die grundsätzlich selbst großen Wert darauflegen, sich und ihr Angebot mit seinen Zielen spätestens in der ersten Gruppensitzung noch einmal persönlich und ausführlich vorzustellen. Der vollzugsseitig für das MP „Rabe“ verantwortliche Sozialarbeiter einer JVA reflektiert die Kommunikation des Gruppenangebotes in seiner Anstalt im Interview wie folgt:

*„Dass dieses Wort Extremismus, glaube ich, nicht ganz besonders nach vorne gebracht (I: Mhm.) worden ist, war auch beabsichtigt. (I: Mhm.) Also zumindest auch von mir beabsichtigt. Weil ich natürlich weiß, dass das ganz schnell auch abschreckt (I: Mhm.) und dass ähm dass das auch ähm von denen, die das kommunizieren und betreiben, also [Trägername], viel besser transportiert werden kann, der Inhalt de/ und die Intention der Gruppe, als dass ich das kann. (I: Mhm.) Vor allen Dingen auch in der richtigen Sprache (I: Mhm.) und in der richtigen Ansprache“ (Justizbediensteter „Rabe“).*

Ganz ähnlich beschreibt auch der Bedienstete einer Jugendstrafanstalt die Strategie bei der Kommunikation des kreativ-künstlerischen Gruppenangebotes des MP „Albatros“. Die Angebotsziele werden den Inhaftierten, so berichtet ein Justizbediensteter, im Rückgriff auf Formulierungen des MP als „was über die Demokratie lernen“ und „ein bisschen über die Kulturen sprechen“ „schmackhaft gemacht“ und „verkauft“. Angesprochen werden jedoch explizit Inhaftierte, die anstaltsintern als „Verdachtsfälle“ gelten, weil sie „vielleicht mal einen Bediensteten hier als „du Scheiß-Nazi“ bezeichnet haben“ oder mit anderen provokanten Aussagen aufgefallen sind:

*„Wir sind auch nicht mit dem Aufhänger dahingegangen, äh, äh, äh, (lacht auf) ihr seid jetzt irgendwie in, äh ... auffällig gewesen oder so, sondern es ging wirklich rein um diese soziale Arbeit, ne? Also (I: Mhm.) wir haben jetzt nicht gesagt, du hast mal eine doofe Äußerung gemacht. Das läuft ja auch alles hier unter dem Radar, ne? (I: Mhm.) Also wenn die solche Äußerungen tun, das wird hier nicht ... Wir haben hier so ein Konzept, das wird nicht an die große Glocke gehangen, sondern das hat man so mehr oder weniger auf dem Schirm, (I: Mhm.) und man beobachtet die Jugendlichen. Das heißt noch lange nicht, dass die irgendwie gestempelt werden oder (I: Mhm.) (unv., 00:17:32) werden, sondern, äh, man hat sie zumindest auf dem Schirm und dann führt man Gespräche mit denen, ob da gewisse Ideologien dahinterstecken“ (Justizbediensteter „Albatros“).*

Insgesamt zeigt sich, dass der Grat zwischen Transparenz bei der Kommunikation der Gruppenangebote einerseits und der Vermeidung von Stigmatisierungs- und Labelingeffekten andererseits schmal ist. Im internen Anstaltsjargon sowie dem Auftrag der Förderlinie entsprechend folgen auch die Gruppenangebote dezidiert der Idee von Prävention und Deradikalisierung. In der Ansprache von Inhaftierten

wird dieser Bezug aber tendenziell strategisch verschleiert bzw. in positive Bildungsziele umformuliert, wenn beispielweise die Möglichkeit zum Austausch über politische/religiöse Fragen, aktuelle Themen oder Werte und Normen oder die Chance, sich kreativ-künstlerisch mit sich selbst zu beschäftigen, hervorgehoben werden. Dies gilt insbesondere für Gruppenangebote, die sich an Inhaftierte richten, die eher als (potentiell) gefährdet gelten und noch keine manifesten Problemlagen zeigen. Erfolgt diese positive Umformulierung seitens der Bediensteten primär aus einer sicherheitsorientierten Vollzugslogik heraus, ist sie von Seiten der MP eher in einem pädagogischen Selbstverständnis begründet, für das beispielsweise Ressourcenorientierung und Empowerment zentrale Leitlinien bilden.

Es bleibt insgesamt eine unauflösbare Spannung, unter dem Dach eines Programms zur „Prävention und Deradikalisierung“ im Strafvollzug Formate politischer Bildung und Demokratieförderung durchzuführen. Dies erfordert ein erhebliches Maß an Kommunikation, die von den MP aber gleichzeitig schwer steuerbar ist, weil der Strafvollzug als geschlossenes System eigene Dynamiken hat und damit auch eigene kommunikative Strukturen entwickelt.

Unabhängig davon, wie gut es den MP gelingt, die Logik des Verdachtes in der Durchführung ihrer Angebote draußen zu halten und pädagogische Prinzipien in Anschlag zu bringen: angesichts der Eigenlogik des Strafvollzugs stellt sich grundsätzlich die Frage, wie viel Raum in diesem institutionellen Kontext für die Zielstellungen von Demokratieförderung und politischer Bildung bleibt. Die Handlungslogik des Strafvollzugsystems spielt auf unterschiedlichen Ebenen in ihre Arbeit hinein. Dies beginnt bei organisatorischen Fragen der Angebotsdurchführung, bei denen Sicherheit immer eine zentrale Rolle spielt, über die Frage der Freiwilligkeit der Teilnahme im Zwangskontext des Gefängnisses bis hin zu an die MP herangetragene Informationsbedarfe seitens der Anstalten sowie der Justiz- und Sicherheitsbehörden.

Auf der Ebene der konkreten pädagogischen Arbeit verfolgen viele MP dennoch dezidiert einen auf Partizipation und das Einüben demokratischer Kompetenzen zielenden Ansatz und gehen dabei zuweilen weit über wissensvermittelnde Formate oder das Simulieren von demokratischen Prozessen in Plan- und Rollenspielen hinaus. Ein gutes Beispiel hierfür ist ein Gruppenangebot im MP „Möwe“, das schon das Finden einer Projektidee als partizipativen Prozess zwischen MP, Anstalt und Inhaftierten gestaltete. Gemeinsam wurde so die Idee entwickelt, ein Konzept für einen Freizeitraum in der Anstalt zu erar-

beiten und umzusetzen. Dieser Partizipationsgedanke durchzieht den gesamten pädagogischen Prozess. Nicht der Gegenstand der Gruppenarbeit – hier die Gestaltung eines Raumes in der Anstalt – ist entscheidend, sondern die damit einhergehenden Prozesse: das Einüben von demokratischen, partizipativen Prozessen und Diskussionen, von Perspektivübernahmen oder das Aushandeln von Kompromissen. Die Projektmitarbeitenden beschreiben, wie in der Gruppe schon bei der Erarbeitung eines Regelwerks für den zu gestaltenden Raum demokratische Aushandlungsprozesse zum Tragen kamen:

*„Hat wirklich sehr gut funktioniert, dass sie anhand ihrer eigenen Interessen eben auch gemerkt haben, dass sie die untereinander erst mal abgleichen müssen und dass sie dann auch bereit gewesen wären äh da Kompromisse zu machen und auch Kompromisse gegenüber der Anstalt, weil eben nicht alles gehen wird, schon vorbereitet hatten und das war tatsächlich äh sehr spannend, sehr guter Prozess, der äh, glaube ich, auf einer ganz kleinen praktischen Ebene sehr viel über demokratische Interessenvertretung vermittelt hat, deswegen ist es ziemlich schade, dass eigentlich äh also die Sache nicht zu Ende geführt werden konnte“ (Mitarbeiter im MP „Möwe“).*

Demokratische Prozesse und Prinzipien werden hier nicht abstrakt theoretisch vermittelt, sondern im pädagogischen Prozess situativ gelebt und erfahrbar gemacht. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen eigene Interessen reflektieren, Perspektiven der anderen Beteiligten übernehmen, strukturelle Gegebenheiten mitbedenken und entsprechend Kompromisse aushandeln. Ein Prozess, der von den Projektdurchführenden als produktiv beschrieben wird.

Ausgerechnet dieses Projekt musste am Ende jedoch abgebrochen werden, weil größere Umstrukturierungsmaßnahmen des Vollzugs im Bundesland und damit einhergehend auch in der betreffenden Anstalt zu einer Verlegung der Teilnehmenden der Gruppe führte, was zu Projektbeginn noch nicht vorhersehbar war.

Dieses Beispiel zeigt, wie trotz enger Abstimmungsprozesse zwischen MP und Anstalt im Vorfeld, die Logik des Vollzugs die pädagogische Praxis einholen und ihre Ziele konterkarieren kann. MP können hier wenig ausrichten, sondern müssen sich den sich zum Teil kurzfristig ergebenden institutionellen Erfordernissen – wie der hier durch die Umstrukturierungen des Vollzugs nötig gewordenen Gefangenenverlegungen – fügen. Gleichzeitig berichtet das MP von der Kommuni-

kation mit der Sozialarbeiterin der Anstalt, die im Zuge der sich anbahnenden Umstrukturierungen „sehr, sehr transparent war, also dass wir dann halt ähm auch mit ihr zusammen die Entscheidung treffen äh mussten leider, aber eben auch konnten“ (ebd.). Das MP konnte zwar grundsätzlich nichts gegen die Verlegung der Inhaftierten ausrichten, es erhielt aber durch die frühzeitige Einbindung die Möglichkeit, den Projektabbruch zumindest mitzugestalten. Gerade weil es den MP in ihrer Arbeit um Vermittlung demokratischer Kompetenzen und das Einüben partizipativer Prozesse geht, erscheint es entscheidend, in den Momenten, in denen die Logik des Vollzugs in die Arbeit auf gravierende Weise hineinwirkt, dies auch im Gruppensetting selbst aufzugreifen und zum Gegenstand der Arbeit zu machen, um die Teilnehmenden nicht mit dem Eindruck zurückzulassen, dass das im Rahmen des Projektes Erlebte und Erreichte letztlich nichts Wert ist. Mit dem für alle Beteiligten Frust erzeugenden Projektabbruch umzugehen, ihn beispielsweise als Anlass zu nehmen, Ungleichheiten und Machtverhältnisse im Gefängnis kritisch zu diskutieren, ohne dabei die Legitimität des Strafvollzugs und des Rechtsstaates infrage zu stellen oder einem Fatalismus Tür und Tor zu öffnen, sondern die Situation für den pädagogischen Prozess fruchtbar zu machen, erscheint hier als Ausweg.

Das Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, die Logik des Vollzugs bei der pädagogischen Arbeit stets mitzureflektieren. Es kann nicht darum gehen, so zu tun, als gäbe es institutionelle Machtverhältnisse nicht, sondern sie sollten in der Pädagogik reflektiert und im Sinne der Ziele der pädagogischen Arbeit einbezogen und aufgegriffen werden, um nicht gewissermaßen ‚durch die Hintertür‘ kontrafaktische Effekte zu erzeugen.

#### **4. Fazit und Ausblick**

Unsere empirischen Analysen zeigen, wie sowohl die Präventionslogik als auch die Logik des Strafvollzugs die pädagogische Arbeit der Projekte erheblich mitprägen. Diese Logiken müssen daher professionell mitbedacht und Maßnahmenkonzepte für dieses Handlungsfeld unter Umständen angepasst werden.

Die erste, aus der Präventionslogik resultierende Herausforderung besteht für die pädagogische Arbeit vor allem darin, dass der mit-schwingende Radikalisierungsverdacht einer offenen Ansprache von Teilnehmenden im Wege steht, und diese einer Vorverurteilung oder Stigmatisierung ausgesetzt sein können. Das erschwert die Zielgruppen-erreichung sowie den Vertrauensaufbau und kann auch zu einem Abbruch der Teilnahme führen. Um dem zu begegnen, vermeiden die

Projekte bestimmte Begriffe wie Extremismus, Radikalisierung oder Prävention und versuchen, gerade die Erstansprache sensibel zu gestalten. Vor allem aber bieten sie ihre Maßnahmen nicht unter dem Label von Prävention, sondern als politische Bildung oder Demokratieförderung an – der übergeordnete Präventionsrahmen bleibt aber dennoch unhintergebar bestehen.

In der Praxis, so wird hieran deutlich, ist die idealtypische Unterscheidung zwischen Bildungsarbeit und Prävention nicht so klar, gerade wenn Akteure der Prävention zivilgesellschaftlich organisiert und (sozial-)pädagogisch orientiert arbeiten. Das beobachtbare Umkonzipieren der Maßnahmen in die optimistisch gerahmte Arbeit der Demokratieförderung kann als Strategie der Projekte verstanden werden, sich nicht einer „Defizitorientierung der Sozialen Arbeit“ (Galuske 2013, S. 329) zu verschreiben, die der Präventionslogik potenziell innewohnt. In den erhobenen Beobachtungs- und Interviewdaten zeigt sich, dass die so ausgerichteten Gruppenangebote der Modellprojekte breit nachgefragt werden und positive Reaktionen bei den Adressatinnen und Adressaten sowie erfreuliche Resonanzen in den Haftanstalten hervorrufen.

Diese Befunde sollten nun weder zu dem Schluss führen, Prävention als solche aufzugeben noch politische Bildung und Demokratieförderung gänzlich in den Dienst der Prävention zu stellen. Es geht vielmehr darum, die Risiken der Prävention mitzureflectieren. Mit Galuske gesprochen: „Diese zweifelsohne massiven Einwände gegen eine allumfassende ‚Herrschaft‘ der Präventionslogik bedeuten natürlich nicht, dass es nicht sinnvoll und notwendig ist, hinzuschauen, um Probleme möglichst frühzeitig zu erkennen und anzugehen“ (Galuske 2013, S. 328). Auf der anderen Seite „wäre eine flächendeckende präventive Überformung aller erzieherischen, unterstützenden und beraterischen Bemühungen um Kinder und Jugendliche folgenreich“ (ebd.), gerade auch in dem hier umrissenen spezifischen Kontext. Für die Arbeit lässt sich daraus einerseits ableiten, den Präventionsbegriff enger zu fassen und beispielsweise nur dann von Universalprävention zu sprechen, wenn Angebote „mit präventiven Absichten inhaltlich für Facetten extremistischer Ideologie sensibilisieren und Radikalisierungsprozesse verständlich und erkennbar machen“ (vgl. hierzu auch Milbradt et al. 2019, S. 153). Zum anderen lässt sich daraus folgern, den Eigenwert von politischer Bildung und Demokratieförderung in Haft zu stärken und Maßnahmen nicht allein unter dem Vorzeichen von Prävention durchzuführen.

Neben der Präventionslogik stellt der Strafvollzug die zweite Herausforderung für die Arbeit der Projekte dar, denn die MP müssen die Prinzipien von Demokratie und Teilhabe in einem Kontext vermitteln, in dem konkurrierende Prinzipien wie Hierarchie und Sicherheit die Vorherrschaft haben. Der Vorteil des Haftkontextes ist, dass Zielgruppen, die für Demokratieförderung sonst oft schwer erreichbar sind, hier besser erreicht werden, und sie mit diesen Formaten leicht(er) zu motivieren sind. Ziele politischer Bildung und Demokratieförderung wie die Befähigung zur Mitwirkung an gesellschaftlichen und politischen Prozessen, Partizipation und Übernahme von Verantwortung stehen allerdings in deutlichem Widerspruch zu der Erfahrung des Inhaftiertseins, die Goffman als Verlust des „bürgerlichen Selbst“ beschreibt (Goffman 1973, S. 25 f.). Dieses Auseinanderklaffen der Logiken von politischer Bildung bzw. Demokratieförderung und Sicherheit muss nicht nur professionell reflektiert, sondern in der Folge auch pädagogisch fruchtbar gemacht werden. Es kann nicht darum gehen, so zu tun, als sei in Haft alles demokratisch strukturiert und als gäbe es die institutionellen Machtgefüge nicht, sondern es muss gerade darum gehen, diesen Dingen in der Pädagogik Rechnung zu tragen. Dazu gehört, Machtprozesse und Machthierarchien als solche zu erkennen, offen zu benennen und sie mit den inhaftierten Teilnehmenden zu thematisieren, diese vor allem aber dann nicht allein zu lassen, wenn die behandelten demokratischen Prinzipien mit der Gefängnisrealität zusammenstoßen, sondern sie zu begleiten und mit ihnen zu reflektieren, was da passiert. Darüber hinaus kann politische Bildung und Demokratieförderung den Blick auch auf die Zeit nach der Haft richten und Klienten nicht primär als ‚Gefangene‘, sondern vielmehr als ‚Bürger im Gefängnis‘ adressieren (vgl. Svensson 1996). Im Sinne des Resozialisierungsziels des Vollzugs scheint gerade auch politische Bildung und die Förderung demokratischer Kompetenzen, die Förderung von Mitbestimmung und Teilhabe angezeigt.

Ein anderer in diesem Kontext relevanter Aspekt ist schließlich, dass Demokratieförderung nicht nur auf Gefangene zielen darf. Im Programmbereich werden punktuell auch Erfahrungen mit Gefängnisbediensteten gemacht, die teilweise auch demokratiedistanzierte Einstellungen zeigen (vgl. Jakob et al. 2019). Demokratieförderung müsste somit eine „demokratische Kultur“ im Gefängnis zum Ziel haben, wie auch immer die im Konkreten und angesichts des primär gesetzten Sicherheitsziels im Haftkontext aussehen könnte – doch das liegt schließlich jenseits dessen, was externe pädagogische Projekte leisten können.

## Literatur

- Achour, Sabine; Gill, Thomas (Hg.) (2017): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Aslan, Ednan; Akkılıç, Evrim Erşan; Hämmerle, Maximilian (2017): Islamistische Radikalisierung. Biografische Verläufe im Kontext der religiösen Sozialisation und des radikalen Milieu. Wiesbaden: Springer.
- Becker, Reiner: Editorial. In: Becker, Feuerschütz et al. (Hg.) (2018): Radikalisierung, S. 5–7.
- Bennet, Jamie; Crewe, Ben; Wahidin, Azrini (Hg.) (2008): Understanding Prison Staff. London and New York: Routledge.
- Bierschwale, Peter (2015): Kooperation statt Konfrontation – Sicherheit und Pädagogik im Jugendstrafvollzug. In: Marcel Schweder (Hg.): Handbuch Jugendstrafvollzug. Weinheim/Basel, S. 467–482.
- Borchert, Jens (2016): Pädagogik im Strafvollzug. Grundlagen und reformpädagogische Impulse. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Borchert, Jens (2017): Bildung als Anspruch. Maßnahmenangebot zwischen Vielfalt und Beschränkung. In: Marcel Schweder (Hg.): Jugendstrafvollzug - (k)ein Ort der Bildung!? 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 18–32.
- Borum, R. (2012): Radicalization into violent extremism: a review of social science theories. In: Journal of Strategic Security 4 (4), S. 7–36.
- Brand, A. (2016): Sicherheit über alles? Die schleichende Versicherheitlichung deutscher Entwicklungspolitik (31): 122-123. In: PERIPHERIE – Politik • Ökonomie • Kultur 31 (122/123), S. 209–235.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert; Nieswand, Boris (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- Bröckling, Ulrich (2008): Vorbeugen ist besser. Zur Soziologie der Prävention. In: Behemoth. A Journal on Civilisation 1 (1), S. 38–48.
- Brosens, Dorien (2019): Prisoners' participation and involvement in prison life: Examining the possibilities and boundaries. In: European Journal of Criminology 16 (4), S. 466–485.
- Caplan, Gerald (1964): Principles of Preventive Psychiatry. New York: Basis books.

- Dollinger, Bernd (2014): Soziale Arbeit als Realisierung protektiver Sicherheitspolitiken. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 12 (3), S. 296–314.
- Dollinger, Bernd (2017): „Sicherheit“ als konstitutive Referenz der Sozialpädagogik. In: Soz Passagen 9 (2), S. 213–227.
- Frank, Anja; Glaser, Michaela (2018): Biografische Perspektiven auf radikalen Islam im Jugendalter. In: Michaela Glaser, Anja Frank und Maruta Herding (Hg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Sozialmagazin Sonderband, 2), S. 62–79.
- Galuske, Michael (2013): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gill, Thomas; Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder“. Extremismusprävention als politische Bildung? In: Journal für politische Bildung (2), S. 32–36.
- Githens-Mazer, J. (2012): The rhetoric and reality: radicalization and political discourse. In: International Political Science Review 33 (5), S. 556–567.
- Glaser, Michaela; Herding, Maruta; Langner, Joachim (2018): Warum wenden sich junge Menschen dem gewaltorientierten Islamismus zu? Eine Diskussion vorliegender Forschungsbefunde. In: Michaela Glaser, Anja Frank und Maruta Herding (Hg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Sozialmagazin Sonderband, 2), S. 12–24.
- Goffman, Erving (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gordon, Richard S. (1983): An Operational Classification of Disease Prevention. In: Public Health Report 98 (2), S. 107–109.
- Hafeneger, Benno (2019): Politische Bildung ist mehr als Prävention. In: Journal für politische Bildung (2), S. 22–25.
- Hohnstein, Sally; Greuel, Frank (2017): „Freiwilligkeit muss man ja erst herstellen“. Distanzierungsarbeit im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Zwang. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 28 (2), S. 158–164.
- Jakob, Maria; Kowol, Greta; Leistner, Alexander (2019): Erster Bericht: Modellprojekte zur Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe. Programmevaluation

- des Bundesprogramms „Demokratie leben!“, Zwischenbericht 2018. Deutsches Jugendinstitut e. V. Halle (Saale).
- Kaplan, Anne; Schneider, Lisa (2016): Bildung im Zwangskontext. Ergebnisse einer Machbarkeitsstudie im Jugendarrest. In: ZJJ (Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe) (4), S. 384–390.
- Lampe, Dirk (2018): Prävention. Praktiken, Kritiken und Leerstellen. In: Kriminologisches Journal 50 (3), S. 178–187.
- Logvinov, Michail (2018): Das Radikalisierungsparadigma. Eine analytische Sackgasse der Terrorismusbekämpfung? Wiesbaden: Springer VS.
- Milbradt, Björn; Schau, Katja; Greuel, Frank (2019): (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention. Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. In: Claudia Heinzemann und Erich Marks (Hg.): Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag, S. 141–180. Online verfügbar unter <https://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2790>.
- Möller, Heidi (1997): Supervision im Gefängnis als totaler Institution. In: Organisationsberatung – Supervision – Clinical Management (1), S. 25–41.
- Neumann, Peter (2008): Introduction. In: Peter Neumann, J. Stoil und D. Esfandiary (Hg.): Perspectives on radicalisation and political violence. Papers from the first International Conference on Radicalisation and Political Violence, S. 3–7.
- Plake, Klaus (1996): Politische Sozialisation in der totalen und semi-totalen Institution: Strafvollzug, Psychiatrie, Heimerziehung. In: Bernhard Claußen und Rainer Geißler (Hg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 275–284.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Schabdach, Michael (2011): Prävention statt Repression? Anmerkungen zum Verhältnis von Kriminalprävention und Punitivität. In: Henning Schmidt-Semisch Bernd Dollinger (Hg.): Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 297–318.
- Scherr, Albert (2015): Professionalisierung im Kontext von Hilfe und Kontrolle. In: Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehler und Silke Müller-Hermann (Hg.): Bedrohte Professional-

- tät. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, 3), S. 165–187.
- Scherr, Albert (2018): Prävention. In: Karin Böllert (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer, S. 1013–1027.
- Schmidt-Kleinert, Anja (2018): Ein kritischer Blick auf die Radikalisierungsforschung. Ein Essay. In: Reiner Becker, Frank Feuerschütz und Maik Fielitz (Hg.): Radikalisierung. Berlin: Wochenschau Verlag (Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit), S. 39–50.
- Schneider, Sabine (2014): Theoretische Profilierungen Sozialer Arbeit mit Straffälligen. In: Kriminologie und Soziale Arbeit. Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 127–143.
- Schuhmacher, Nils (2018): Ein neues Bild der Prävention? Zur Tendenz der „Versicherheitlichung“ im pädagogischen Feld. In: Michaela Glaser, Anja Frank und Maruta Herding (Hg.): Gewaltorientierter Islamismus im Jugendalter. Perspektiven aus Jugendforschung und Jugendhilfe. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Sozialmagazin Sonderband, 2), S. 158–166.
- Schweder, Marcel (Hg.) (2017): Jugendstrafvollzug - (k)ein Ort der Bildung!? 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779945154](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779945154).
- Singelstein, T.; Stolle, P. (2012): Die Sicherheitsgesellschaft. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Sturzenhecker, Benedekit; Wohning, Alexander (2019): Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Kommentare zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung. In: Journal für politische Bildung (2), S. 10–15.
- Svensson, Svenolov (1996): Imprisonment— a matter of letting people live or stay alive? Some reasoning from a Swedish point of view. In: Journal of Correctional Education, S. 69–72.
- Sykes, Gresham M. (1958): The Society of Captives. A Study of a Maximum Security Prison. Princeton: Princeton University Press.
- Thole, Werner (2012a): Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 19–70.
- Thole, Werner (Hg.) (2012b): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS.

- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Wurzel, Hanne (2018): Politische Bildung und Radikalisierungsprävention. In: Reiner Becker, Frank Feuerschütz und Maik Fielitz (Hg.): Radikalisierung. Berlin: Wochenschau Verlag (Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit), S. 68–74.
- Zedner, L. (2007): Pre-crime and post-criminology? In: *Theoretical Criminology* 11 (2), S. 261–281.

## **Inhalt**

Vorwort der Herausgeber 7

### **I. Der 24. Deutsche Präventionstag im Überblick**

*Erich Marks*

Zur Eröffnung des 24. Deutschen Präventionstages 11

*Erich Marks*

Zusammenfassende Gesamtdarstellung des  
24. Deutschen Präventionstages 27

*Merle Werner, Rainer Strobl*

Evaluation des 24. Deutschen Präventionstages  
am 20. und 21. Mai 2019 in Berlin 67

### **II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte**

*Rami Ali, Felix Lippe*

Jamal al-Khatib – Mein Weg! Partizipatives Online  
Streetwork gegen gewalttätigen Fanatismus 117

*Lan Böhm*

Demokratiestärkung und Extremismusprävention in ländlichen  
und strukturschwachen Räumen – Das Bundesprogramm  
„Zusammenhalt durch Teilhabe“ 143

*Jens Borchert, Diana Beyer, Maren Jütz*

Politische Bildung im Jugendstrafvollzug.  
Spezifika, Themen und Definitionen – Ein Zwischenbericht 147

*Niels Gatzke*

Ein Präventionsrat zur Aktivierung der Zivilgesellschaft 167

*Joschka Gatzlaff*

Radikalisierungsprozesse in Haft – Das „System fit machen“ 171

*Thomas Gill*

Demokratieförderung, politische Bildung und Prävention im  
Kontext von Flucht 175

<i>Nadine Jukschat, Maruta Herding, Maria Jakob</i> Demokratieförderung im Strafvollzug. Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“	187
<i>Kari-Maria Karliczek, Jasmin Rocha</i> Chancen und Grenzen von Partizipation. Die Organisation partizipativer Prozesse im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“	207
<i>Christoph Kopke, Philipp Kuschewski</i> Das Kooperationsprojekt „Politische Bildung und Polizei“	229
<i>Tobias Lehmeier, Laura Liebscher</i> Qualitätsstandards in der Ausstiegsarbeit aus der extremen Rechten	245
<i>Svenja Pasternack</i> „Grenzerfahrungen“. Ein Modellprojekt zur Stärkung der Demokratiefähigkeit und Rechtsextremismusprävention bei jungen Menschen	253
<i>Helmolt Rademacher</i> Gewaltprävention und Demokratiepädagogik in der Schule	261
<i>Larissa Sander</i> RADIKAL ICH – Prävention durch Identitätsstärkung	269
<i>Kerstin Sischka</i> Professionell arbeiten unter extrem(istisch)en Bedingungen?!	277
<i>Ann-Sofie Susen</i> Diskursive Beteiligung im Gemeinwesen: Der Ansatz „Community Communication“	289
<i>Yvette Völschow, Marlene Gadzala</i> Toleranz und Sicherheitsempfinden in einer strukturschwächeren Kleinstadt	299
<i>Stephan Voß</i> Der Neuköllner Aufruf der Initiative Gesamtgesellschaftliche Gewaltprävention (IGG)	315

*Harald Weilnböck*

Intensivpädagogische politische Bildung –  
Narrative Gesprächsgruppen an Schulen im ländlichen  
und kleinstädtischen Raum

319

**III. Autor\*innen**

369