

REVUE DE LA SOCIETE SUISSE D'ETHNOLOGIE
ZEITSCHRIFT DER ETHNOLOGISCHEN GESELLSCHAFT
RIVISTA DELLA SOCIETA SVIZZERA D'ETHNOLOGIA

TSANTSA 16 / 2011

ENTRER ET SORTIR DES INSTITUTIONS
INSTITUTIONEN: EIN- UND AUSTRITTE

**Wie eine “Insel” im Gefängnis. Bildung im Schweizer
Strafvollzug.**

Marina Richter, Roger Kirchhofer, Ueli Hostetter, Chris Young

TSANTSA, Volume 16, May 2011, pp. 50-60

Published by:
Société Suisse d'Ethnologie/Schweizerische Ethnologische Gesellschaft, Bern

The online version of this article can be found at:
<http://www.tsantsa.ch>

Contact us at:
tsantsa@seg-sse.ch

WIE EINE «INSEL» IM GEFÄNGNIS

BILDUNG IM SCHWEIZER STRAFVOLLZUG

Abstract: «Like an island»: contrasting basic education programs and everyday life in the Swiss prison system

The concept of the total institution could be understood to suggest that prisons work like frictionless machines. However, research has long shown that prison life is ambiguous and often less clearly defined than one would expect. We present findings from a project (BiSt), which was initiated in 2007 to improve basic education in the Swiss prison system. We build our account around a notion of fissure voiced by inmates: the idea that the educational unit is like an island (of normality) within the restricted and restrictive world of the prison.

Schlagwörter: Freiheitsentzug · Gefängnis · Bildung · Spannungen · Brüche · Gegenkultur

Marina Richter, Roger Kirchhofer, Ueli Hostettler, Chris Young

EINLEITUNG

Gefängnisse können als Inseln verstanden werden, weil abgeschottet von der Öffentlichkeit wirksam verborgen bleibt, was sich innerhalb ihrer Mauern abspielt. Aus Sicherheitsgründen wurden zudem Gefängnisse oft auf Inseln gebaut, man denke nur an Alcatraz. Wir wollen in diesem Artikel jedoch nicht das Gefängnis selbst als Insel betrachten, sondern Inseln innerhalb des Systems Gefängnis thematisieren. Ausgangspunkt unserer Überlegungen stellt dabei eine Aussage von InsassInnen im Rahmen eines Bildungsprojekts im Schweizer Strafvollzug dar, welche die Bildung als eine «Insel» im Gefängnis beschrieben. Diese Innensicht inspirierte uns zu einer Analyse der Brüche, die durch die Existenz dieser Insel bestehen, und damit zu einem analytischen Gebrauch des Begriffs.

Verschiedene Elemente des Strafvollzugs sind als Inseln vorstellbar. Wir konzentrieren uns hier auf die Rolle der Bildung im Strafvollzug, deren Stellenwert mit dem revidierten Strafgesetzbuch per 1.1.2007 in der Schweiz aufgewertet wurde. Die neu stipulierte Gleichbewertung von Arbeit und Bildung entspricht einer weltweiten Tendenz, der Bildung als Vollzugsinstrument im Zusammenhang

mit ihrer potentiellen Wirkung auf die Resozialisierung stärkere Beachtung zu schenken (UNO 2009; Manger 2004; Steurer und Smith 2003). Im Zuge dieser Entwicklung wurde in der Schweiz im Jahr 2007 das Projekt *BiSt, Bildung im Strafvollzug* lanciert, das in verschiedenen Pilotanstalten ein individualisiertes und doch systematisches Bildungsangebot installierte und erprobte.

Unser Forschungsteam¹ hatte den Auftrag das Projekt formativ zu evaluieren. Dafür wählten wir einen ganzheitlichen und gleichzeitig offenen Ansatz, der verschiedene Perspektiven und Methoden zu kombinieren vermag. An der Evaluation nahmen sowohl InsassInnen wie auch Lehrpersonen und Mitarbeitende der Gefängnisse teil. Projekt und Evaluation werden im Abschnitt vier näher beschrieben. Für unsere Arbeit knüpften wir an der frühen soziologischen und sozialanthropologischen Forschung in Totalen Institutionen an, wie sie exemplarisch etwa bei Clemmer (1940) zu finden ist. Es geht demnach um einen Ansatz, der das gesamte System Gefängnis mit all seinen AkteurInnen zu verstehen trachtet (zur Frage des Zugangs zu diesem Forschungsfeld siehe Hostettler, in Druck). Wir orientierten uns hierbei an einer Institutionenethnologie, welche die verschiedenen Perspektiven

¹ Die Evaluation des Projekts *Bildung im Strafvollzug* war integraler Bestandteil des Projekts und wurde von der DROSOS Stiftung finanziert. Am Evaluationsteam waren Christin Achermann (Universität Neuchâtel, bis Herbst 2009), Ueli Hostettler (Projektleitung), Roger Kirchhofer, Marina Richter und Chris Young (Universität Freiburg i.Ü., letzterer seit Herbst 2009) beteiligt.

innerhalb einer Organisation mittels unterschiedlicher Instrumente zu rekonstruieren sucht (Smith 2006; Van Maanen 1988). Eine solche ganzheitliche Perspektive wird derzeit, trotz der immer grösseren Zahl an Gefängnissen und InsassInnen (besonders deutlich in den USA), selten angewandt (Wacquant 2002; Rhodes 2001). Es gibt jedoch vereinzelt Beispiele solcher ganzheitlicher Forschung wie etwa Combessies langjährige Feldarbeit in französischen Gefängnissen (Combessie 2002), welche u.a. die Auswirkungen von Gefängnissen auf das soziale Leben in den umliegenden Gemeinden hervorhebt. Oder die Studie von Rhodes (2004), die sich an Foucault orientiert und in US-amerikanischen Hochsicherheitsgefängnissen untersucht, wie die Klassifizierung in verhaltensauffällige oder psychisch kranke InsassInnen die Gefängnispopulation unterteilt und machtvolle Unterschiede schafft. Gerade in der französischen Soziologie haben verschiedene AutorInnen sich mit der Frage der sozialen Beziehungen in Gefängnissen beschäftigt und dadurch mikrosoziologische Fragen ins Zentrum gerückt (Faugeron et al. 1996; Rostaing 1997; Chauvenet et al. 2008). Auf der anderen Seite sind makrosoziologische Untersuchungen wie diejenigen von Wacquant (2009) zu nennen, die Zusammenhänge von Globalisierung, Prekarisierung und die (vermeintliche) Lösung sozialer Probleme mittels des Justiz- und Strafsystems untersuchen.

Unser Beitrag bearbeitet mikrosoziologische Fragen des Gefüges innerhalb einer Anstalt. Dieses Gefüge lässt sich am Begriff der «Insel», welchen InsassInnen in den Interviews verwendeten, nachvollziehen. Sie beschrieben mithilfe dieser Metapher die Bildung als Ort der Normalität im sonst restriktiven Gefängnisalltag. Dass die Bildung, und konkret der Unterrichtsraum, eine Insel darstelle, schien zunehmend zu einer zentralen Metapher für die Bildung im Strafvollzug insgesamt zu werden. Wir möchten im Folgenden diesem Phänomen nachgehen und die Metapher der Insel erstens zu verstehen versuchen und zweitens auch analysieren, welche Brüche sich im Bild der Insel ausdrücken. Dazu greifen wir die Thematik der Brüche zwischen der Institution Gefängnis und der Aussenwelt anhand Goffmans (1961) Konzept der Totalen Institution auf. Weitere Brüche und Ambivalenzen durchziehen die Institution Gefängnis selbst. Auf diesen konzeptuellen Vorbemerkungen aufbauend präsentieren und diskutieren wir sodann Auszüge aus unseren Daten zum Projekt *Bildung im Strafvollzug*. Dadurch wird deutlich, dass der Begriff der «Insel» nicht nur eine beschreibende Qualität der Bildungseinheit darstellt, sondern für das Gelingen der Bildung im Strafvollzug von Bedeutung ist.

DIE TOTALE INSTITUTION GEFÄNGNIS: BRÜCHE ENTLANG DER MAUERN

In Bezug auf die Institution Gefängnis entstehen an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeitpunkten Brüche. Mit Bruch bezeichnen wir Konstellationen des Übergangs oder der Veränderung (Wilson und Reuss 2000), welche geprägt sind von Ambivalenzen (Béthoux 2000) und welche oft von einem fragilen ausgehandelten Gefüge von Beziehungen und Abhängigkeiten innerhalb des Gefängnisses (Faugeron et al. 1996) kaschiert werden. Es kann sich dabei um Brüche auf der individuellen Ebene der InsassInnen, auf der Ebene der Anstalt oder über die Anstalt und über die Mauern hinaus handeln.

Frühe Studien untersuchten den Bruch, den die Mauern darstellen. Dieser findet zwischen der Welt ausser und der Welt innerhalb der Mauern statt. Das Gefängnis selbst hat in diesen Darstellungen noch eine glatte Haut. Es bestimmt in nahezu allumfassender Weise den Alltag der InsassInnen (Toch 1992) und des Personals (Lombardo 1981). Der Tagesablauf unterliegt festen Strukturen, Abweichungen werden kaum geduldet. Bereits geringfügige Änderungen führen zu organisatorischen Problemen, und falls diese durch Regelverstösse von InsassInnen verursacht werden, zu Sanktionen. Die Hausordnungen und bis ins letzte Detail strukturierte Tagesabläufe sind zentraler Bestandteil des Strafvollzugs und werden konsequent durchgesetzt. Die Sphären des Wohnens, der Arbeit und der Freizeitgestaltung überlappen sich. Das gesamte Leben spielt sich auf engstem Raum und teilweise mit denselben Personen ab. Die Informationskanäle zur Aussenwelt sind stark limitiert und die Aufrechterhaltung der Kommunikation erfordert, verglichen mit dem Leben in Freiheit, generell grösseren Aufwand.

Das Gefängnis entspricht Goffmans (1961) Konzept einer Totalen Institution in nahezu idealtypischer Weise. Es ist allumfassend (die InsassInnen verbringen sowohl Arbeits- als auch Freizeit mit denselben Personen; Wohn-, Arbeits- und Freizeitaktivitäten finden im selben Areal und oft in den selben Gebäuden statt) und die InsassInnen sind einer einzigen zentralen Autorität (Gefängnisleitung) unterworfen. Ihre alltäglichen Arbeiten werden in Gemeinschaft mit ihren Schicksalsgefährten ausgeführt und sie teilen mit ihnen auch die Freizeit und das Wohnen. Ihre Tätigkeiten werden vom Personal überwacht.

Der Eintritt ins Gefängnis bedeutet für die InsassInnen den Verlust von Freiheit und vielen Entscheidungsmöglichkeiten. Die verschlossenen Türen, die vom

Personal durchgesetzten uniformen Regeln, welche die Individualität stark einschränken, sowie die informellen Regeln unter den InsassInnen sind Brüche zum vorangehenden Leben. Der Freiheitsentzug stellt auch eine teilweise Entbindung von der Verantwortung über das eigene Leben dar. Dies kann dazu führen, dass InsassInnen ihre Erwartungen und ihr Handeln an die Institution anpassen. Damit sind sie Prozessen der Diskulturation (Goffman 1961), etwa das Verlernen einer autonomen Lebensführung, und Prisonisierung (Clemmer 1940), also Haftschädigung, ausgesetzt.

Das *Gefängnispersonal* unterliegt partiell in gleicher Weise den Logiken der Totalen Institution Gefängnis wie die InsassInnen (Lombardo 1981). Ihre Arbeitstätigkeit ist von starren zeitlichen und inhaltlichen Strukturen geprägt. Sie sind auch ähnlichen Kontrollmechanismen unterworfen wie die InsassInnen, so ist etwa ihr Aufenthaltsort innerhalb der Gefängnismauern stets bekannt.

BRÜCHE IM SYSTEM DES STRAFVOLLZUGS: BRÜCHE INNERHALB DER MAUERN

Die glatte Haut der Totalen Institution Gefängnis weist jedoch auch Risse auf. Diese entstehen durch Veränderungen in der Logik des Strafvollzugs, wie sie im revidierten Schweizer Strafgesetzbuch festgeschrieben wurden. Den Effekten und der Logik der Totalen Institution stehen Bemühungen der *Normalisierung* und Individualisierung gegenüber. Unter Normalisierung versteht man eine möglichst weitgehende Angleichung der Lebensbedingungen innerhalb an die Verhältnisse ausserhalb des Gefängnisses (siehe Art. 75, Abs. 1 des revidierten Strafgesetzbuches StGB, Bundesamt für Justiz 2010). Grundlage für die Normalisierung wären die Gewährung von Entscheidungsfreiheiten und die Übertragung von Verantwortung an die InsassInnen. Dies stösst im geschlossenen Vollzug eher an Grenzen als im offenen, wo Normalisierungsansätze wie anstaltsexterne Bildungsangebote oder längere unbegleitete Urlaube bestehen (siehe Baechtold 2009).

Die *Individualisierung* geht von der Idee aus, dass der uniforme Charakter einer Totalen Institution den individuellen Bedürfnissen der einzelnen InsassInnen nicht gerecht wird. Das neue Instrument der *Individuellen Vollzugsplanung* (IVP) (Bundesamt für Justiz 2010; Brägger 2008; de Sinner et al. 2005) dient einer besseren Vernetzung der Vollzugsziele und Vollzugsmassnahmen. Die IVP beinhaltet Ziele und für alle Beteiligten verbindliche Abmachungen zu deren Erreichung in den

Bereichen der Therapie, der Weiterbildung, der Arbeitstätigkeit, der Rückfallverhütung und der Entlassungsvorbereitung sowie Termine für die Überprüfung und allfällige Neudefinition der Ziele.

Auch die Perspektive der Forschung auf den Gegenstand Gefängnis hat sich verändert. Unsere Diskussion von Bildung als Insel im Strafvollzug schliesst an Untersuchungen zu Brüchen und Ambivalenzen im System des Strafvollzugs an. In gewisser Weise ist das Gefängnis nämlich geradezu durch Paradoxien geprägt (Béthoux 2000). Das Prinzip der Resozialisierung konkurriert mit einer Gefängnisstrafe, die Menschen aus der Gesellschaft entfernt und sie somit entsozialisiert (Cornel 2009). Im sozialen Ausnahmezustand des Gefängnisses fehlt es an persönlichen Zielen, welche über das primäre Ziel des baldigen Austritts hinaus gehen, an gemeinsam geteilten Regeln, an öffentlichem Raum in dem Konflikte ausgetragen werden und am Grundprinzip einer jeden Demokratie, der Gleichberechtigung, da für InsassInnen und Mitarbeitende unterschiedliche Regeln und Normen gelten (Chauvenet et al. 2008; Chauvenet 2006). Im Zusammenhang mit dem Primat der Sicherheit, führt dies zu einer latenten Gewalt und zu latenter Instabilität, die nur durch ein vorsichtig ausgehandeltes System sozialer Beziehungen zwischen Personal und InsassInnen unter Kontrolle gehalten wird (Chauvenet et al. 1993). Auch die Machtposition der Direktion ist in diese komplexen Beziehungen zwischen InsassInnen und Personal innerhalb der Mauern sowie des gesellschaftlichen Umfelds ausserhalb eingebunden (Combessie 1996).

Weiter entstehen Brüche durch die Integration externer Elemente in die Anstaltslogik, deren berufliche Richtlinien und Qualitätsanforderungen der Anstaltslogik zumindest teilweise widersprechen. Ein viel diskutiertes Beispiel in diesem Zusammenhang ist die intramurale Medizin (SAMW 2002). Diese befindet sich oft in einem Spannungsverhältnis zwischen «Heilauftrag und Strafvollzug» (Hillenkamp und Tag 2005). Der Strafvollzug wirkt verschiedentlich auf die ärztliche Schweigepflicht, die Einwilligung der InsassInnen zu einer Behandlung und die Aufklärung durch den Arzt ein. Dies kann die Schweigepflicht gefährden und neue Risiken der Haft- und Strafbarkeit entstehen lassen (Sprumont et al. 2009; Mausbach 2010). Weiter drängen sich Fragen der Zwangsbehandlung auf (Gross und Würmli 2008; Gravier 2008).

In diesem Sinne stellt die intramurale Medizin einen mit der Bildung vergleichbaren Eingriff in den Strafvollzug dar (Milly 2004). Dass zwischen den Bildungsangebo-

ten und dem restlichen Anstaltssystem jedoch Übergänge entstehen können und dass sich Bildung in einem Spannungsfeld zwischen ihrem intrinsischem Auftrag und der Logik des Strafvollzugs bewegt, wird in der Literatur selten diskutiert. Der grösste Teil der Studien befasst sich mit der Resozialisierung der InsassInnen und konzentriert sich damit auf die Frage, ob Bildung zu einer verminderten Rückfälligkeit beiträgt (siehe u.a. Aos et al. 2006; Steurer und Smith 2003; Szabo 2002).

Die Studien gehen der Frage nach: «What works and what does not?» (Aos et al. 2006). Sie untersuchen, welche Programme des Strafvollzugs zu einer Verminderung von Rückfälligkeit beitragen. Der Tenor der zumeist aus den USA und Kanada stammenden quantitativen Arbeiten besagt, dass nicht alle Programme im Strafvollzug in gleichem Mass zur Verminderung von Rückfälligkeit beitragen. Bildungsprogramme stellen generell eine kosteneffektive Möglichkeit dar, die Rückfälligkeit zu vermindern und die Arbeitsmarktposition nach der Entlassung zu verbessern (Aos et al. 2006). Steurer und Smith (2003) konnten in einer vielbeachteten Studie zeigen, wie Bildung Rückfälligkeit reduziert und Resozialisierung unterstützt.

Die verschiedenen Studien beantworten die Frage der Wirksamkeit von Bildung im Strafvollzug für den nordamerikanischen Kontext. Für Europa und speziell für die Schweiz fehlen solche Studien weitgehend. Daneben betrachtet eine kleine Zahl von Studien, wie die Einpassung eines Elements wie Bildung in ein solch komplexes System, wie es ein Gefängnis darstellt, abläuft und welche Probleme damit verbunden sind (Behan 2003; Manger 2004; Milly 2001, 2004). Die Lehrpersonen unterstehen den Zwängen des Gefängnisses und sind somit in ihrer Autonomie eingeschränkt (Milly 2001). Dies führt dazu, dass Lehrpersonen Strategien verfolgen, um ihre Professionalität zu behaupten. Dazu gehört vor allem, die Distanz zur Anstalt und zur Logik der Anstalt zu markieren (Milly 2004). Im Schweizer Kontext wird Bildung als Teil individualisierender Instrumente verstanden. Damit ist Bildung Teil einer Reformbewegung und ist somit auch den Spannungen zwischen der Totalen Institution und dem Individualisierungsgedanken ausgesetzt. Bildung widersetzt sich der gleichmachenden, vereinheitlichenden und damit entmenschlichenden Logik des Strafvollzugs. Behan formuliert in diesem Sinne (2003), dass Bildung nur als «Gegenkultur» zur Anstalt funktionieren kann (siehe auch Davidson 1995). Dennoch beinhaltet Bildung im Strafvollzug immer inhärent die Spannung zwischen den einzelnen Teilnehmenden und dem direkt umsetzbaren Nutzen für eine Wieder-

eingliederung. Es konfliktieren gewissermassen individuelle und gesellschaftliche Interessen: «Education must be adapted to the individual, while at the same time the individual must acquire skills needed to function in the community on release» (Manger 2004: 26).

Brüche in Bezug auf die Institution Gefängnis können unter zwei Perspektiven zusammengefasst werden. Einerseits entsteht ein Bruch zwischen der Aussenwelt und der Innenwelt des Gefängnisses, wie er in idealtypischer Form in der Totalen Institution konzeptualisiert wurde. Andererseits lassen sich Diskontinuitäten innerhalb des Systems Gefängnis aufzeigen, wie sie in den sozialen Beziehungen zwischen InsassInnen und Personal angelegt sind und wie sie auch durch das Eintreten von «Dritten» wie Lehrpersonen und Gesundheitspersonal entstehen. Der Bildungsraum wird von den InsassInnen als Insel verstanden, weil er den Bruch des Gefängnisses mit der Aussenwelt aufhebt, indem er eine Gegenkultur zur Kultur des Gefängnisses beinhaltet und eine Verbindung zur Aussenwelt herstellt.

BILDUNG IM STRAFVOLLZUG (BiSt) IN DER SCHWEIZ

Bereits vor dem Projekt *Bildung im Strafvollzug (BiSt)* existierten in einigen Anstalten des Schweizer Strafvollzugs Bildungsangebote. Diese fanden jedoch nur punktuell statt und waren weder innerhalb der einzelnen Anstalten noch unter den verschiedenen Anstalten vernetzt. Sie entsprachen zumeist einer Logik der Freizeitbeschäftigung, was sich in den Angeboten (grösstenteils Sprach- und Kreativkurse) und der Organisation (zumeist in der Freizeit und kostenpflichtig) äusserte. Dadurch bestand für die InsassInnen nur ein geringer Anreiz an den Kursen teilzunehmen, gleichzeitig wurden sie vonseiten der Mitarbeitenden auch kaum zur Teilnahme motiviert. Es wurden keine verbindlichen und überprüfbaren Lernziele formuliert. Daneben gibt es je nach Anstalt in unterschiedlichem Mass Möglichkeiten und Bemühungen für InsassInnen im Bereich der Berufsbildung.

Das Projekt *BiSt*, welches von der DROSOS Stiftung Zürich finanziert und von einer Fachstelle des Schweizerischen Arbeiterhilfswerks (SAH) Zentralschweiz geleitet wurde (vgl. SAH Zentralschweiz 2007), setzte sich zum Ziel, ein einheitliches und strukturiertes Angebot an Basisbildung zu schaffen. Nach mehrjährigen Vorarbeiten und einer Machbarkeitsstudie von zwölf Monaten konnte das Projekt *BiSt* im Sommer 2007 im Rahmen der Pilotphase in sechs Anstalten starten. Die beteiligten Anstalten sollten sich

dabei auf einen grundsätzlichen Rahmen verpflichten, der ausreichend Spielraum für Anpassungen an die Anstaltspopulation gewährte. Bei der Auswahl der Anstalten wurde darauf geachtet, dass möglichst unterschiedliche Vollzugsformen und Anstalten sowohl für Frauen als auch für Männer beteiligt waren. Die erfolgreiche Durchführung des Projektes veranlasste die Konferenz der kantonalen Justiz- und Polizeidirektorinnen und -direktoren (KKJPD) im Herbst 2009, *BiSt* definitiv zu etablieren und bis 2015 auf insgesamt 27 Anstalten auszudehnen.

BiSt sollte primär InsassInnengruppen ansprechen, welche entweder über Bildungslücken im Bereich des Grundschulstoffes verfügen oder bei denen mangelnde Sprachkenntnisse die Kommunikation erschweren. Der Unterricht fand jeweils an einem halben Tag pro Woche statt und wurde gleich wie die Arbeitstätigkeit entschädigt. Er erfolgte in Gruppen von vier bis sechs Personen und war aufgeteilt in einen Gruppenteil und einen individuellen Teil.

Die Lehrpersonen befragten alle neuen InsassInnen in einem Interview. So konnten Bildungslücken eruiert und allfällige Lernziele definiert werden. Entscheidend für die Aufnahme in das Bildungsangebot war der effektive Bedarf an Bildung. InsassInnen konnten auch ohne deren Einwilligung zum Besuch des Unterrichtes verpflichtet werden. Dies geschah jedoch nur sehr selten. Es zeigte sich, dass die Eigenmotivation das wichtigste Auswahlkriterium darstellte (Hostettler et al. 2010: 56).

Die Pilotphase wurde durch unsere Forschungsgruppe bis im Sommer 2010 formativ evaluiert. Wir verfolgten dabei einen multiperspektivischen Ansatz, der von vier relevanten Akteursgruppen ausging: die Bildungsteilnehmenden, die Lehrpersonen, die Anstaltsmitarbeitenden und die Direktionen sowie das Personal in der zentralen Fachstelle von *BiSt*. Deren Perspektiven wurden mittels verschiedener qualitativer und quantitativer Instrumente erhoben. Mit allen AkteurInnen wurden, mindestens jährlich, *Einzel- und/oder Gruppeninterviews* durchgeführt, um den aktuellen Fortschritt des Projekts zu erfassen. *Unterrichtsbesuche* gaben Einblick in verschiedene Unterrichtsformen. Die standardisierten Erhebungen des *Bildungshintergrundes* und der *Erreichung der Lernziele* lieferten Aussagen zur Population und zum Nutzen. Die Analyse von Dokumenten der Fachstelle und der Anstalten erbrachten wichtige Einsichten zu deren Funktionsweisen.

Im Rahmen dieser Evaluation entstand eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Funktionsweise von Bildung im Strafvollzug. Wir zeigen im Folgenden, wie das

Angebot von *BiSt* in die Anstalten eingefügt wurde und welche Brüche daraus sowohl im System der Anstalt als auch auf der individuellen Ebene der InsassInnen entstanden (vgl. Achermann et al. 2008; Hostettler et al. 2009; Hostettler et al. 2010).

Vom Lernfrust zur Lernlust: Biographische Brüche der InsassInnen

Ein Ziel des Projekts *BiSt* bestand darin, den Teilnehmenden nicht nur Bildungsinhalte zu vermitteln, sondern auch deren Freude am Lernen (wieder) zu wecken. Die meisten befragten Teilnehmenden verfügten über eine abgeschlossene Volksschulbildung (8-9 Jahre), einige hatten jedoch aus unterschiedlichen Gründen nur während einer wesentlich kürzeren Zeit die Schule besuchen können (Krieg im Herkunftsland, Mitarbeit für den Familienunterhalt oder Schulausschluss). Die Erinnerungen an die frühere Schulzeit waren bei vielen negativ geprägt. Einerseits erwähnten sie schlechte Noten im qualifizierenden Schulsystem und einen damit verbundenen schlechten Start ins Arbeitsleben, andererseits fühlten sich viele vom sozialen Leben im Klassenverband ausgeschlossen und verloren daher die Freude am Lernen.

Die Herausforderung bestand darin, diese negativen Erfahrungen durch positive zu ersetzen. Die Schule sollte als Raum der Entfaltung wahrgenommen werden, welcher Entwicklungen ermöglicht und Perspektiven für die Zukunft eröffnet. Es wurde zwar auch in *BiSt* Leistung gefordert, die Rückmeldung durch die Lehrperson fand jedoch nicht in Form von Noten sondern mittels Gesprächen statt. Kleine Lerngruppen, bei welchen ein besonderes Augenmerk auf die Zusammensetzung gelegt wurde, sollten verhindern, dass sich Teilnehmende blossgestellt fühlten oder sich aus der aktiven Teilnahme am Unterricht zurückzogen. *BiSt* konnte diese Ziele in hohem Masse erreichen. Viele Teilnehmende berichteten von der Freude am Unterricht, wünschten sich eine Ausdehnung der Bildungszeit und setzten auch Freizeit für die Vertiefung der Lerninhalte ein. Ein Teilnehmer fasste dies folgendermassen zusammen: «Noch vor einem Jahr hätte ich nie erwartet, dass ich wieder einmal zur Schule gehe. Heute könnte ich mir die Anstalt ohne Unterricht gar nicht mehr vorstellen.»

Im Rahmen des Eintrittsverfahrens in die Anstalt wurde mit jedem/jeder InsassIn der Bedarf an Basisbildung abgeklärt und mit ihm/ihr zusammen Lernziele formuliert. Dieser Bedarf war, neben der Eigenmotivation, entscheidend dafür, ob jemand am Bildungsprogramm teilnehmen konnte. Bei diesem Auswahlverfahren wurde

bereits definiert, in welchen Bereichen die ersten Lernziele liegen sollten. Dabei wurde darauf geachtet, dass die InsassInnen aktiv mitentscheiden konnten. Während der ersten Bildungsbesuche wurden die Ziele konkretisiert und verfeinert. Die individuellen Ziele der Bildungsteilnehmenden bedingten, dass diese relativ autonom verfolgt werden konnten. Die Ziele richteten sich zum einen nach dem individuellen Bedarf, zum anderen jedoch auch nach der Durchführbarkeit. Limitierende Faktoren bei der Durchführbarkeit waren die Strafdauer (vor allem in Anstalten mit kurzer oder ungewisser Aufenthaltsdauer), aber auch die verfügbaren Lehrmaterialien.

Die Erreichung der Lernziele wurde periodisch, in der Regel quartalsweise, gemeinsam von der Lehrperson und dem/der Bildungsteilnehmenden überprüft. Diese Gespräche hatten zum Ziel, das Erreichte zu würdigen, den Zeitrahmen für die Zielerreichung zu überprüfen und allenfalls neue Ziele zu definieren. Diese qualitative Rückmeldung der Lehrperson schien vielen Teilnehmenden zu entsprechen, wie ein Teilnehmer bekräftigte: «Ich fühle mich durch die Schule nicht gestresst. Meine Person und nicht nur meine Leistung wird berücksichtigt.» Anderen wiederum fehlte aber der Bezug zur Schule draussen, was folgendes Zitat verdeutlicht:

«Ich kann mich ohne Noten nicht vergleichen. Ich möchte mehr Tests wie in einer richtigen Schule ausserhalb des Gefängnisses. Dann sehe ich meine Fortschritte klarer und habe auch etwas in der Hand.»

Die Dauer der Bildungsteilnahme wurde flexibel definiert. Der offene zeitliche Rahmen trug wesentlich dazu bei, dass die meisten Teilnehmenden ihre Ziele bis zur Erreichung verfolgen konnten. Die Teilnehmenden besuchten den Unterricht während durchschnittlich 16 Wochen. Die Streuung war jedoch sehr gross und lag zwischen zwei Wochen und zwei Jahren. Eine multivariate Analyse der Faktoren für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht zeigte, dass vor allem die Freiwilligkeit ein entscheidendes Kriterium darstellte. Zwang zur Teilnahme wirkte sich negativ auf die Zielerreichung und den erwarteten Nutzen aus. Keinen Einfluss besitzen jedoch die Dauer des Bildungsbesuchs und die Anzahl der zuvor absolvierten Schuljahre (Hostettler et al. 2010: 56).

Durch eine Individualisierung der Lernziele wie auch der Teilnahmedauer an *BiSt* konnte die Bildung an den jeweiligen Bildungsstand der InsassInnen angepasst werden. Weiter führte der persönliche Umgang im Unterricht gekoppelt mit der Erreichbarkeit der vereinbarten Ziele bei

den meisten Teilnehmenden zu einer neuen Sichtweise auf die positive Wirkung des eigenen Lernens. Wie ein Insasse es ausdrückte, lernten sie zu lernen. In diesem Sinne vermochte *BiSt* bei einigen Teilnehmenden mit den negativen Bildungserfahrungen ihrer Biographie zu brechen.

Von der Vereinheitlichung zur Individualisierung: Brüche innerhalb der Institution Gefängnis

Die InsassInnen unterliegen im Strafvollzug verschiedenen formellen und informellen Regeln. Dabei ist es für viele wichtig, wenig Angriffsfläche zu bieten, das heisst, Stärke zu zeigen. Eine Befürchtung vor Projektbeginn bestand darin, dass die InsassInnen die Teilnahme an der Bildung als persönliche Schwäche interpretieren könnten und eventuell verspottet würden. Diese Befürchtung hat sich nicht bewahrheitet, im Gegenteil, der Bildungsbesuch wurde von den Teilnehmenden grösstenteils als Privileg betrachtet. Zwei Hauptgründe haben dazu geführt: Erstens wurde die Gruppengrösse von vier bis sechs Personen von nahezu allen als ideal eingeschätzt. Grössere Gruppen würden dazu führen, dass die Unterstützung durch die Lehrperson bei der Verfolgung der individuellen Lernziele nur noch ungenügend gewährleistet würde. Die Gruppengrösse lässt aber auch Diskussionen zu aktuellen Themen zu. Teilnehmende konnten sich in den kleinen Klassen nicht zurückziehen oder verstecken. Es entstand ein Vertrauensverhältnis, welches den Teilnehmenden ermöglichte, sich in der Gruppe zu öffnen, ohne die Furcht sich dadurch zu blamieren. Diese Sicherheit trug wesentlich zur Entstehung der Insel-Metapher bei. Im Anstaltsumfeld, welches durch Regeln, Zwang und Misstrauen geprägt ist, war das Schulzimmer ein Raum, in welchem Ermöglichung und Vertrauen herrschte – die Schule stellte einen Gegenpol zu Anstaltskultur dar. Zweitens kontrastierten die individuelle Ausrichtung des Unterrichts und die persönlich definierten Lernziele mit den vereinheitlichenden Tendenzen in der Anstalt. Neben dem vertrauensfördernden Rahmen des Unterrichtes war es den Teilnehmenden wichtig, selbst Einfluss auf die Lerninhalte nehmen zu können. Viele interpretierten diesen Einfluss als eine Art von Macht, über welche sie ansonsten in der Anstalt nicht verfügten.

Von der Abschottung zur Öffnung: Brüche in den Anstaltsmauern

Die Informationsmöglichkeiten in der Totalen Institution Gefängnis beschränken sich zumeist auf den Fernseher. Ein realer Kontakt mit der Aussenwelt, der auch eine Interaktion ermöglicht, ist auf wenige telefonische Kontakte beschränkt, da die virtuelle wie die physische Bewe-

gungsfreiheit eingeschränkt sind. Im Unterricht besaßen Diskussionen einen hohen Stellenwert. Die Themen waren teilweise sehr nah an konkreten Anwendungen, wie beispielsweise der Umgang mit Versicherungen, manchmal aber auch von gesamtgesellschaftlicher Relevanz wie die Umweltproblematik. Die Lehrpersonen konnten Materialien in den Unterricht einbringen, welche den InsassInnen sonst nicht zugänglich waren. Sie nahmen dadurch die Rolle von VermittlerInnen von Information ein und konnten ein Fenster zur extramuralen Welt öffnen. Die Auseinandersetzung mit Themen, welche Menschen ausserhalb der Gefängnismauern bewegen, war für die Teilnehmenden sehr wichtig. Sie verschaffte ihnen ein gesteigertes Interesse an ihrer persönlichen Zukunft und am Weltgeschehen und bildete dadurch ein Stück Normalität im Anstaltsalltag.

INSEL ALS METAPHER

Zu Beginn des Projekts waren es vor allem die InsassInnen, die ihre Unterrichtsräume als «Inseln» bezeichneten. Mit der Zeit begannen auch Lehrpersonen und andere Beteiligte den Begriff zu übernehmen. Die InsassInnen begründeten ihre Wortwahl damit, dass sie hier als Individuen behandelt würden, dass die Bildung mit der Aussenwelt zu tun habe und, dass sie hier etwas Sinnvolles täten. Auf der Basis des Materials, das wir im letzten Abschnitt dargestellt haben, zeichnen sich hier verschiedene Brüche ab: Sie tangieren erstens die InsassInnen selbst als Individuen, sie verlaufen zweitens quer durch die Anstalt oder reichen drittens auch über die Anstalt hinaus.

Die *individuellen* Brüche zeigten sich, wenn *BiSt* die individuellen, oft problematischen Bildungsbiographien zu durchbrechen vermochte. Dieser Moment entspricht dem Individualisierungs- und Resozialisierungs-Gedanken des modernen Strafvollzugs. Die Bildung brach aber auch mit den Erwartungen der Teilnehmenden, die von einem Gefängnisaufenthalt vor allem Bestrafung erwarten und daher nicht damit rechnen, dass ihre persönlichen Anliegen wahrgenommen werden.

Auf der Ebene der *Anstalt* produzierte die Bildung verschiedene Brüche. Ein erster findet sich im Unterrichtsraum als einem geschützten Raum, in dem gegenüber der Lehrperson, aber auch unter den InsassInnen Vertrauen aufgebaut wurde. Entsprechend konnten in diesem Raum Themen diskutiert werden, die ansonsten aus Gründen der Vertraulichkeit oder des Rufs unter den InsassInnen nicht angesprochen würden. Der Unterrichtsraum brach aber auch mit der Totalen Institution, indem InsassInnen dort

in ihrer Individualität respektiert wurden. Gerade der Aspekt, dass man als «Mensch» wahrgenommen werde, verweist auf die Ambivalenz der Bildung. Sie widersteht der Totalen Institution und kann in diesem Sinne auch nur als Gegenkultur dazu funktionieren (Behan 2003). Wird Bildung aber wie im Projekt, das wir begleiteten, in die Anstalt eingeschrieben und in die Prozesse eingebunden, so reiht sie sich in die Bemühungen um Resozialisierung, wie sie in der IVP vorgesehen sind, ein. Nicht umsonst bestanden im Projekt Bestrebungen, die Lernziele in die IVP zu integrieren. In gewissem Sinne verläuft hier also auch ein Bruch durch den Bildungsraum selbst.

Schliesslich vermochte Bildung im Projekt *BiSt* den *Bruch zur Aussenwelt* zumindest teilweise zu überwinden, indem gewissermassen Brücken zur extramuralen Welt entstanden, was der schädigenden Wirkung des Gefängnisses entgegenwirkt. Die vermittelten Inhalte hatten einen Bezug zum Alltagsgeschehen in der Gesellschaft und es wurde praktisches und anwendbares Wissen vermittelt. Die Enge des Gefängnisses reduzierte jedoch die Kommunikationskanäle drastisch: bspw. berichteten die Lehrpersonen, dass keine Exkursionen organisiert werden konnten, es war auch kaum möglich Externe einzuladen und der Informationsaustausch über das Internet beschränkte sich auf von den Lehrpersonen heruntergeladene Inhalte. Auch wenn die Bildung einen Bezug zur Aussenwelt erlaubte, wurde immer wieder in aller Klarheit deutlich, dass dieser Bildungsraum sich in der Abschottung eines Gefängnisses befindet.

Wie lässt sich nun die Inselmetapher vor diesem Hintergrund begreifen? Man kann Inseln einerseits als Orte des Rückzugs, der Erholung und der Ausnahmen im positiven Sinn verstehen. Andererseits können sie jedoch, wie die eingangs erwähnte Gefängnisinsel, im Sinne eines Ausschlusses oder Exils verstanden werden. Im Bild der Insel stecken Ambivalenzen, die zwischen (erzwungenem) Exil und (freiwilligem) Rückzug oszillieren.

Wenn InsassInnen von der Bildung als Insel sprachen, so bezogen sie sich auf die Metapher des Rückzugs. Für viele stellten die Bildungshalbtage schlichtweg einen Rückzug vom monotonen Anstaltsalltag und eine Abwechslung von der Arbeit dar. Bildung bedeutet aber auch einen Rückzug aus der Totalen Institution des Gefängnisses. Der Hinweis, man werde in der Bildung als Mensch behandelt, ist ein Beleg dafür. Aus der Sicht der Evaluation lag ein Grund für den Erfolg des Bildungsprogramms darin, dass den InsassInnen vermittelt wurde, dass es im Bildungsprogramm um ihre indivi-

duellen Ziele, ihre Fähigkeiten und ihre Schwächen gehe und, dass sie als Individuen im Zentrum stünden. Bildung als Insel in der Anstalt konnte erst in dieser Funktion und mit dieser Charakteristik glaubwürdig einen Bezug zur extramuralen Realität herstellen. Der Blick nach aussen, wie er in *BiSt* Programm ist, funktioniert nur, wenn die Lehrpersonen diese Aussenwelt auch vertreten, und wenn die Bildung auch als Blick nach aussen wahrgenommen wird. Der Inselgedanke wird damit zentral für die Vermittlung eines Bezugs zur Aussenwelt und für das Gelingen des Bildungsvorhabens an sich. Weiter zeigt die Möglichkeit einer solchen «Insel der Normalität» aber auch, dass der Strafvollzug insgesamt diese Menschen gerade in der Bildungsarbeit als Individuen wahrnehmen und behandeln kann. Dadurch lassen sich ihre Neugierde, ihre Interessen und ihr Eigenantrieb wecken. So können Menschen mit häufig vielfältig belasteten Voraussetzungen auch unter institutionell schwierigen Bedingungen persönlich erreicht und emotional berührt werden. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für Veränderung auf der individuellen Ebene.

Aus dem Rückzug kann so auch ein Neuanfang entstehen. Einige InsassInnen hegen die Hoffnung, dass sie in der Bildung Kenntnisse für das Leben ausserhalb der

Mauern erlernen können. Inwiefern es sich dabei mehr um Hoffnungen denn um Tatsachen handelt, müsste in einer Folgestudie untersucht werden. In Bezug auf den Zugang zur Bildung selbst, ergab sich für viele tatsächlich ein Neuanfang, indem Hemmschwellen gesenkt und die Freude am Lernen erneut geweckt werden konnte.

BiSt wurde als Neuerung in die Pilotanstalten eingeführt und musste sich in die Organisationen einpassen. Bis heute ist die Position von *BiSt* im Organigramm einiger Anstalten nicht klar geregelt und Bildung hängt dadurch organisatorisch in einem Schwebezustand. Gerade die Charakteristik von Bildung als Rückzugsinsel macht es nicht immer einfach, Bildung vollständig in die Anstalten zu integrieren. Gleichzeitig bildet der Rückzug eine wichtige Rahmenbedingung für ein motiviertes und selbstbestimmtes Lernen im Kontext des strukturell durch Einschränkung bestimmten Strafvollzugs. Das Projekt *BiSt* vermochte es, diese Ambivalenzen über drei Jahre hinweg erfolgreich auszutarieren. Die Spannungen äussern sich im Bild der Bildung als Insel und sind Grundlage einer Gegenkultur vor deren Hintergrund sich überhaupt erst ein Raum für Bildung eröffnen kann.

BIBLIOGRAPHIE

ACHERMANN Christin, HOSTETTLER Ueli, KIRCHHOFER Roger, RICHTER Marina
2008. *Bildung im Strafvollzug BiSt: Externe Evaluation – Erster Zwischenbericht*. <http://lettres.unifr.ch/de/sozialwissenschaften/soziologie-sozialpolitik-und-sozialarbeit/forschung/forschungsbereiche/strafvollzug.html>, letzter Zugriff 15. April 2011.

AOS Steve, MILLER Marna, DRAKE Elizabeth
2006. *Evidence-Based Adult Correction Programs: What works and what does not*. Washington: Washington State Institute for Public Policy.

BAECHTOLD Andrea
2009. *Strafvollzug – Straf- und Massnahmenvollzug an Erwachsenen in der Schweiz*. Bern: Stämpfli (2. Auflage).

BEHAN Cormac
2003. «Does prison education benefit the needs of the inmates? Prison education: An oxymoron?» 9th *EPEA International Conference on Prison Education*. Langesund,

Norway, July 14-18. http://www.epea.org/index.php?option=com_wrapper&Itemid=236, letzter Zugriff 15. April 2011.

BÉTHOUX Elodie
2000. «La prison: recherches actuelles en sociologie [Note critique]». *Terrains & Travaux* 1: 71-89.

BRÄGGER Benjamin F.
2008. «Der neue Allgemeine Teil des Schweizerischen Strafgesetzbuches – erste Erfahrungen mit dem Vollzugsplan: Nur ein gordischer Knoten oder ein unerlässliches Koordinationsinstrument?». *Schweizerische Zeitschrift für Kriminologie* 1: 26-33.

BUNDESAMT FÜR JUSTIZ
2010. *Strafen und Massnahmen in der Schweiz – System und Vollzug für Erwachsene und Jugendliche: Ein Überblick*. http://www.ejpd.admin.ch/content/dam/data/sicherheit/straf_und_massnahmen/documentation/smv-ch-d.pdf, letzter Zugriff 15. April 2011.

CHAUVENET Antoinette

2006. «Privation de liberté et violence: le despotisme ordinaire en prison». *Déviance et Société* 30(3): 373-388.

CHAUVENET Antoinette, BENGUIGUI Georges, ORLIC Françoise

1993. «Les surveillants de prison: le prix de la sécurité». *Revue française de sociologie* 34(3): 345-366.

CHAUVENET Antoinette, ROSTAING Corinne, ORLIC Françoise

2008. *La violence carcérale en question*. Paris: Presses universitaires de France.

CLEMMER Donald

1940. *The Prison Community*. New York: Holt Rinehart and Winston.

COMBESSIE Philippe

1996. *Prisons des villes et des campagnes. Etude d'écologie sociale*. Paris: Editions de l'Atelier / Editions ouvrières.

2002. «Making the carceral boundary: Penal stigma in the long shadow of the prison». *Ethnography* 3(4): 535-555.

CORNEL Heinz

2009. «Zum Begriff der Resozialisierung», in: Heinz CORNEL, Gabriele KAWAMURA-REINDL, Bernd MAELICKE, Bernd RÜDEGER SONNEN (Hg.), *Resozialisierung. Handbuch*, S. 27-60. Baden-Baden: Nomos.

DAVIDSON Howard S.

1995. «Possibilities for critical pedagogy in a <total institution>: An introduction to critical perspectives on prison education», in: Howard S. DAVIDSON (Ed.), *Schooling in a «Total Institution»: Critical Perspectives on Prison Education*, S. 1-23. Westport: Bergin & Garvey.

DE SINNER Philippe, QUELOZ Nicolas, RIKLIN Franz, SENN Ariane, BROSSARD Raphaël (Hg.)

2005. *Der Individuelle Vollzugsplan*. Bern: Stämpfli.

FAUGERON Claude, CHAUVENET Antoinette, COMBESSIE Philippe

1996. *Approches de la prison*. Paris / Bruxelles: De Boeck & Larcier.

GOFFMAN Ervin

1961. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor.

GRAVIER Bruno

2008. «Medizin im Gefängnis: Ausübung ärztlicher Tätigkeit unter Druck». *Schweizerische Ärztezeitung* 89(22): 976-978.

GROSS Reto, WÜRMLI Andreas

2008. «Gefängnisarzt – mit beiden Beinen im Gefängnis?». *Schweizerische Ärztezeitung* 89(22): 973-976.

HOSTETTLER Ueli

im Druck. «Exploring hidden ordinariness: Ethnographic approaches to life behind prison walls», in: Monica BUDOWSKI, Michael NOLLERT, Chris YOUNG (Hg.), *Bestrafung und Delinquenz*. Zürich: Seismo.

HOSTETTLER Ueli, KIRCHHOFER Roger, RICHTER Marina, ACHERMANN Christin

2009. *Bildung im Strafvollzug BiSt: Externe Evaluation – Zweiter Zwischenbericht*. Freiburg: Universität Freiburg, Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit. PDF-Dokument aus: <http://lettres.unifr.ch/de/sozialwissenschaften/soziologie-sozialpolitik-und-sozialarbeit/forschung/forschungsbereiche/strafvollzug.html>, letzter Zugriff 15. April 2011.

HOSTETTLER Ueli, KIRCHHOFER Roger, RICHTER Marina, YOUNG Chris

2010. *Bildung im Strafvollzug BiSt: Externe Evaluation – Schlussbericht*. Freiburg: Universität Freiburg, Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit. PDF-Dokument aus: <http://lettres.unifr.ch/de/sozialwissenschaften/soziologie-sozialpolitik-und-sozialarbeit/forschung/forschungsbereiche/strafvollzug.html>, letzter Zugriff 15. April 2011.

HILLENKAMP Thomas, TAG Brigitte (Hg.)

2005. *Intramurale Medizin: Gesundheitsfürsorge zwischen Heilauftrag und Strafvollzug*. Berlin: Springer.

LOMBARDO Lucien X.

1981. *Guards Imprisoned*. New York: Elsevier.

MANGER Terje

2004. *Recommendations from the Group Nominated to Monitor the Evaluation of Education in Norwegian Prisons. Research-Based Evaluation of Education in Norwegian Prisons*. Bergen: The County Governor of Hordaland.

MAUSBACH Julian

2010. *Die ärztliche Schweigepflicht des Vollzugsmediziners im schweizerischen Strafvollzug aus strafrechtlicher Sicht. Bedarfes für die im Strafvollzug tätigen Mediziner und Medizinerinnen einer speziellen Regelung zum Offenbaren von Tatsachen, die der ärztlichen Schweigepflicht unterliegen?* Zürich: Schulthess Verlag.

MILLY Bruno

2001. «Les professions en prison: convergences entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique». *L'Année sociologique* 1(51): 103-136.

2004. «L'enseignement en prison: du poids des contraintes pénitentiaires à l'éclatement des logiques professionnelles». *Déviance et Société* 1(28): 57-79.

RHODES Lorna A.

2001. «Toward an anthropology of prisons». *Annual Review of Anthropology* 30: 65-83.

2004. *Total Confinement: Madness and Reason in the Maximum Security Prison*. Berkeley: University of California Press.

ROSTAING Corinne

1997. *La relation carcérale. Identités et rapports sociaux dans les prisons des femmes*. Paris: Presses universitaires de France.

SAH ZENTRALSCHWEIZ

2007. *Bildung im Strafvollzug BiSt. Projektbeschreibung Pilot vom 5.4.2007*. http://edudoc.ch/record/60480/files/bist_projektbeschreibung.pdf, letzter Zugriff 15. April 2011.

Schweizerische Akademie der Medizinischen Wissenschaften (SAMW)

2002. *Ausübung der ärztlichen Tätigkeit bei inhaftierten Personen. Medizinisch-ethische Richtlinien der SAMW*.

PDF-Dokument aus: <http://www.samw.ch/de/Ethik/Richtlinien/Aktuell-gueltige-Richtlinien.html>, letzter Zugriff 15. April 2011.

SMITH Dorothy E.

2006. *Institutional Ethnography as Practice*. Toronto: Rowman & Littlefield.

SPRUMONT Dominique, SCHAFFTER Gaël, HOSTETTLER Ueli, RICHTER Marina, PERRENOUD Jean

2009. *Pratique médicale en milieu de détention. Effectivité des directives de l'Académie suisse des sciences médicales sur l'exercice de la médecine auprès de personnes détenues. Synthèse*. Neuchâtel: Institut de droit de la santé

(Université de Neuchâtel et Département Sozialarbeit und Sozialpolitik Universität Freiburg).

STEURER Stephen J., SMITH Linda G.

2003. *Education Reduces Crime: Three-State Recidivism Study [Executive Summary]*. Lanham, Centerville: Correctional Education Association (CEA), Management & Training Corporation Institute (MTCI).

SZABO Rudolf

2002. «Bildung senkt die Rückfälligkeit von Strafgefangenen». *Education permanente* 36(2): 34-37.

TOCH Hans

1992. *Living in Prison: The Ecology of Survival*. Washington DC: American Psychological Association (revised edition).

UNO, Human Rights Council

2009. *Promotion and Protection of Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, Including the Right to Development. The Right to Education of Persons in Detention*. http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf, letzter Zugriff 15. April 2011.

VAN MAANEN John

1988. *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

WACQUANT Loïc

2002. «The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration». *Ethnography* 3(4): 371-397.

2009. *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Durham: Duke University Press.

WILSON David, REUSS Anne (Hg.)

2000. *Prison(er) Education: Stories of Change and Transformation*. Winchester: Waterside Press.

AUTORIN UND AUTOREN

Marina Richter ist Geografin und arbeitet als Doktorassistentin am Bereich Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit der Universität Freiburg i.Ü. Sie hat zu Themen wie Bildung, Arbeit oder Gesundheit im Strafvollzug gearbeitet.

marina.richter@unifr.ch

Roger Kirchhofer ist Soziologe und arbeitete als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bereich Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit der Universität Freiburg i.Ü. Er hat unter anderem zu Bildung im Strafvollzug geforscht.

roger.kirchhofer@unifr.ch

Ueli Hostettler ist Sozialanthropologe und arbeitet je zur Hälfte als Oberassistent am Bereich Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit der Universität Freiburg i.Ü. und als Professor am Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern).

ueli.hostettler@unifr.ch

Chris Young ist Soziologe und arbeitet als NF-Doktorand und Dozent am Bereich Soziologie, Sozialpolitik und Sozialarbeit der Universität Freiburg i.Ü. Er dissertiert zum Thema Organisationskultur und Sicherheit im Strafvollzug.

christopher.young@unifr.ch