

Steindorff-Classen | Ehring | Eser Davolio | Baier [Hrsg.]

Lesen statt Strafen

Perspektiven auf literaturgestützte Ansätze
in der sozialpädagogischen Arbeit mit
jungen Menschen im Zwangskontext



Nomos



SEEHAUS
Wahr.Haft.Leben.

EDITION SEEHAUS [PLUS]

Resozialisierung

Opferschutz

Restorative Justice

Herausgegeben von

Prof. Dr. Tillmann Bartsch

Prof. Dr. Elisa Hoven

Bettina Limperg Tobias Merckle

Band 11

Beirat:

MD a.D. Prof. Dr. Frank Arloth (ehem. Bayerisches Staatsministerium der Justiz)

Prof. Dr. Dirk Baier (ZHAW Zürich)

Claudia Christen-Schneider (Swiss RJ Forum)

Dr. Clivia von Dewitz (Justiz Schleswig-Holstein)

Martin Erismann (Universität Zürich)

LRDin Katja Fritsche (JVA Adelsheim)

Dr. Christoph Gebhardt (ado – Arbeitskreis der Opferhilfen)

Prof. Dr. Otmar Hagemann (FH Kiel)

Dr. Walter Hammerschick (IRKS Wien)

Prof. Dr. Johannes Kaspar (Universität Augsburg)

Dr. Dr. h.c. Michael Kilchling (MPI Freiburg)

Angelika Lang (Kath. Gefängnisseelsorge Dresden)

René Müller (BSBD)

Christina Müller-Ehlers (BAG-S)

Birgit Pfitzenmaier (Baden-Württemberg Stiftung)

StR Dr. Holger Schatz (Justizverwaltung Hamburg)

Bianca Shah (AWO – Anlaufstelle für straffällig gewordene Frauen)

Prof. Dr. Bernd-Rüdeger Sonnen

LOStAin Dr. Beate Weik (Generalstaatsanwaltschaft Stuttgart)

StS Mathias Weilandt (Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Demokratie, Europa und Gleichstellung)

Daniel Wolter (DBH-Fachverband e.V.)

Caroline Steindorff-Classen | Melanie Ehring
Miryam Eser Davolio | Dirk Baier [Hrsg.]

Lesen statt Strafen

Perspektiven auf literaturgestützte Ansätze in der
sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Menschen
im Zwangskontext



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

1. Auflage 2026

© Die Autor:innen

Publiziert von

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-3366-9

ISBN (ePDF): 978-3-7489-6329-5

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748963295>



Onlineversion
Inlibra



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

<i>Caroline Steindorff-Classes</i> Einführung	7
<i>Dirk Baier</i> Bildung und Kriminalität. Zusammenhänge aus kriminologischer Perspektive	17
<i>Stefan Pohlmann</i> Wissens- und Praxistransfer zwischen separaten Systemen	45
<i>Melanie Ehring</i> Leseprojekte als sozialpädagogische Alternative zur Strafe? Ein theoretischer Beitrag zur Klärung von Aufträgen Sozialer Arbeit im Zwangskontext	65
<i>Carola Hantzsch</i> Der „Dresdner Bücherkanon“	79
<i>Caroline Steindorff-Classes</i> Leseprojekte im jugendstrafrechtlichen Kontext. Sozialpädagogischer Mehrwert oder verzichtbarer Luxus?	87
<i>Maria Kamenowski und Miryam Eser Davolio</i> Wissenschaftliche Begleitung der Umsetzung von Lesegruppen und Leseleistungen	115
<i>Ariane Suermann</i> „Sozialstunden machen nur was mit deinem Körper, aber das Buch macht was mit deinem Kopf!“	125
<i>Miriam Mosbach</i> Leseweisung – Mehr als nur ein Buch lesen	143

Inhaltsverzeichnis

Cornelia Rosebrock

Literarische Gespräche anstoßen, führen, festhalten: Ziele und Verfahren 149

Anette Sosna

Literarische Texte und ihre Wirkungen verstehen 159

Sabine Anselm

„Wer (digital) lesen kann, ist klar im Vorteil“ 169

Eva Hammer-Bernhard

Vom Wert der Spannung.
Einige Überlegungen zur Wertereflexion mit Kriminalliteratur 177

Caroline Steindorff-Classen, Melanie Ehring, Miryam Eser Davolio,

Dirk Baier

Lesen statt Strafen.
Abschließende Überlegungen und Mindestanforderungen für
Leseprojekte als Alternative zu Punitivität 197

Einführung

Caroline Steindorff-Classen

Das Thema Jugendkriminalität löst immer wieder erregte Debatten aus und lässt wiederkehrend, vor allem in Wahlkampfzeiten, politische Forderungen nach einem repressiveren, punitiven Umgang mit jungen Straftätern laut werden. Dem setzt die Wissenschaft in entsprechender Regelmäßigkeit empirisch gesicherte Erkenntnisse der Sanktionsforschung entgegen, die Annahmen zu einer angeblich höheren spezialpräventiven Wirksamkeit von schärferen, insbesondere freiheitsentziehenden Sanktionen widerlegen und überzeugende Argumente für repressionsarme, Chancen verbessernde und helfende Sanktionsalternativen liefern (Heinz 2024, S. 23 ff., 27; Trenczek & Schmoll 2024, S. 147 ff.). Allerdings gilt es Entwicklungen und Veränderungen der Jugendkriminalität genau zu beobachten und auf der Basis von Wirksamkeitsstudien auch weiterhin unvermindert auf eine rationale, evidenzbasierte Kriminalpolitik hinzuwirken. Dazu möchte die Fachgruppe „Jugenddelinquenz“ beitragen, zu der sich Kolleg:innen der Hochschule München (HM), der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) und der Hochschule Campus Wien bereits vor Jahren unter dem Dach des Hochschulverbundes INUAS¹ zusammengeschlossen haben. Zu den Zielen der Gruppe gehört neben dem länderübergreifenden Austausch über Erscheinungsformen und Entwicklungen von Jugendkriminalität der ländervergleichende Blick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit diesem Phänomen. Seit 2015 geschieht dies unter dem neuen INUAS-Themenschwerpunkt „Urbane und regionale Lebensqualität in den Großräumen München, Wien und Zürich“. Dadurch geriet die Bedeutung der Prävention von Jugenddelinquenz für das Sicherheitsgefühl der Bevölkerung als zentralem Parameter von Lebensqualität verstärkt in den Blick.²

1 International Network of Universities of Applied Sciences.

2 Das Gefühl, vor Kriminalität geschützt zu sein, rangiert auf Rang 3 der von der Bevölkerung am häufigsten genannten Kriterien für regionale Lebensqualität, vgl. Gleichwertigkeitsbericht 2024, <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/gleichwertigkeitsbericht-der-bundesregierung-2024.html> (zuletzt abgerufen am 30.05.2025).

Mehrere Netzwerktreffen und weitere Aktivitäten waren seither den unterschiedlichen Präventionsansätzen in den Mitgliedsländern des INUAS-Verbands gewidmet.

Berichte über eine Zunahme der Kinder- und Jugenddelinquenz, vor allem im Gewaltbereich, führten in den letzten Jahren zu einer Intensivierung des Austauschs innerhalb der Fachgruppe. Der Blick richtete sich dabei auch auf eine neue Entwicklung im Bereich der sozialpädagogischen Präventionsansätze, die in deutlicher Abgrenzung zu zeitgleich erstarkenden punitiven Tendenzen auf Bildung anstelle von Repression und Härte im Umgang mit straffällig gewordenen jungen Menschen setzt. Konkret geht es um den Bedeutungszuwachs einer Maßnahme, die junge Straftäter über literarische Texte erreichen und zum Nachdenken anregen möchte. In Deutschland kann diese Maßnahme bei strafmündigen Jugendlichen ab 14 Jahren und jungen Erwachsenen (Heranwachsenden) zwischen 18 und 21 Jahren unter bestimmten Voraussetzungen als „Erziehungsmaßregel“ in Gestalt einer jugendrichterlichen „Leseweisung“ (§ 10 Jugendgerichtsgesetz – JGG) verhängt werden. Die Lesemaßnahme kommt dort außerdem auch schon im Vorfeld einer Verurteilung in Verbindung mit Verfahrenseinstellungen (Diversionsverfahren gem. den §§ 45, 47 JGG) als „Diversionsmaßnahme“ zur Anwendung.

Auch in der Schweiz werden seit einiger Zeit Erfahrungen mit Leseweisungen gesammelt. Dort firmieren diese jedoch im Unterschied zu Deutschland als „Leseleistungen“. Das hängt mit ihrer Erprobung als „persönliche Leistung“ zusammen, die im Schweizer Jugendstrafgesetz als Strafe auferlegt werden kann (Art. 23 Abs. 1 JStG). Anders als in Deutschland kann in der Schweiz theoretisch auch bereits gegen Kinder ab zehn Jahren eine solche Sanktion verhängt werden (Art. 3 Abs. 1 JStG), während die obere Altersgrenze für die Anwendung des Jugendstrafgesetzes bei 18 Jahren liegt (dazu Manzoni, Baier & Eberitzsch, S. 120). Wie in Deutschland gilt für die Behandlung straffällig gewordener Jugendlicher dabei auch in der Schweiz der Vorrang des Erziehungsgedankens (ebd. S. 121).

In Österreich gibt es mit Leseweisungen bzw. -leistungen bislang noch keine Erfahrungen. Dort sind im Gesetz anders als in Deutschland und der Schweiz auch keine spezifischen jugendstrafrechtlichen Maßnahmen aufgeführt. Vielmehr finden die Sanktionen des allgemeinen Strafrechts grundsätzlich auch auf junge Straftäter zwischen 14 und 21 Jahren Anwendung, allerdings in abgewandelter und abgemilderter Form (§§ 5, 19 Ö-JGG und Kerner 2021, S. 348; Gerstberger 2018, S. 27). Zudem ist

die Anwendbarkeit des Jugendstrafrechts auf Jugendliche unter 16 Jahren bei Vergehen ohne schweres Verschulden deutlich eingeschränkt (§ 4 Abs. 2 Ö-JGG). Für die verbleibenden Jugendlichen und Heranwachsenden würden die Regelungen über die Verfahrenseinstellung (Diversions) in den §§ 6 – 8 JGG (insbes. § 7 Abs. 1 Ziff. 3 JGG) jedoch einen geeigneten gesetzlichen Anknüpfungspunkt für eine eventuelle Einführung der Lesemaßnahme bieten.

Vor diesem Hintergrund fiel in der INUAS Fachgruppe die Entscheidung für eine Fachtagung zum Thema „Kriminalprävention durch Leseprojekte. Literaturgestützte Kompetenzförderung und Wertebildung“. Die Tagung fand Ende Juni 2024 in München unter starker Beteiligung von Praktiker:innen aus dem Bereich der Jugendhilfe (im/in Strafverfahren) statt. Die Durchführung wurde von der Hans Dieter Beck Stiftung, dem Verein Ethica rationalis e. V. und dem Förderverein KONTEXT Leseprojekt e. V. mit Spenden unterstützt.

Gleich zu Beginn der zweitägigen Tagung unterstrich die frühere Leiterin des inzwischen aufgelösten Instituts für Lese- und Medienforschung der Stiftung Lesen in ihrem Vortrag unter dem bezeichnenden Titel „Lesekompetenz als Lebenskompetenz“ den hohen Stellenwert, der dem Lesen für die Bewältigung der Herausforderungen des Lebens zukommt. Sie verdeutlichte in ihrem Vortrag die zentrale Bedeutung, die der Lesekompetenz trotz zunehmender Macht der Bilder weiterhin für die gesellschaftliche Teilhabe jeder und jedes einzelnen beigemessen wird, und präsentierte aktuelle Zahlen, die eine gegenläufige Entwicklung in Deutschland ausdrücken. So erwähnte sie die mehr als 25% der 15-Jährigen, die nach den Ergebnissen der jüngsten PISA-Studie inzwischen über keine ausreichende Lesekompetenz mehr verfügen und dadurch stark gefährdet sind, die Schule ohne Bildungsabschluss zu verlassen. Dieser Zahl stellte sie die über 52.000 Schüler:innen an die Seite, die der Schule im Jahr 2022 ohne Schulabschluss den Rücken kehrten³ und Gefahr laufen, später zu den derzeit rund 1,9 Millionen Menschen zwischen 25 und 34 Jahren zu gehören, die keinen Ausbildungsabschluss erreichen.⁴ Gleichzeitig fallen

3 Zum Ganzen auch Autorinnengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 163.

4 So die von ihr auf der Basis des Microzensus 2021 genannten Zahlen. Nach den neuesten Zahlen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung entspricht das einem Anteil von rund 13% der erwerbstätigen Personen gegenüber knapp 10% im Jahr 2013, vgl. <https://www.iab-forum.de/obwohl-fachkraefte-fehlen-haben-immer-mehr-junge-menschen-keine-ausbildung/> (zuletzt abgerufen am 30. 05. 2025).

diese jungen Menschen in die Gruppe derer, die ein erhöhtes Delinquenzrisiko aufweisen. Darauf wies auf der Münchner Tagung Dirk Baier in seinem grundlegenden Vortrag zu den Zusammenhängen zwischen Bildung und Jugenddelinquenz aus kriminologischer Sicht hin. Er untermauerte diese Einschätzung durch Forschungsergebnisse, die Korrelationen zwischen niedrigen bzw. fehlenden Schulabschlüssen, Schulabsentismus und -abbrüchen sowie dem Inhaftierungsrisiko der hiervon Betroffenen herstellen.

Vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge liegt es nahe, bildungsorientierten Leseprojekten, wie sie in Deutschland in den letzten Jahren an über 100 Orten im gesamten Bundesgebiet entstanden, eine kriminalpräventive Wirkung zu attestieren. Geschehen ist das beispielsweise schon 2013 in einem Beitrag in der Neuen Zeitschrift für Kriminalpolitik (Kühne 2013). Das dort formulierte Plädoyer für Leseprojekte als Resozialisierungsmaßnahme wird explizit mit deren Beitrag zur Reduktion von Bildungsmängeln als einem Risikofaktor für kriminelles Verhalten begründet (Kühne 2013, S. 4). Dementsprechend nehmen auch die zahlreichen Leseprojekte, die auf der Münchner Tagung durch den „Dresdner Bücherkanon“, das KonTEXT Leseprojekt an der HM und das Leseprojekt für dissoziale und delinquente Jugendliche an der ZHAW vertreten waren, derartige Ziele und Wirkungen für sich in Anspruch.

Wie wert- und wirkungsvoll solche Projekte tatsächlich sein können, betonte auch der Gewalt- und Extremismusforscher Andreas Zick in seinem Tagungsbeitrag. Vor dem Hintergrund eigener Studienergebnisse zur Entwicklung von rechtsextremen und demokratiegefährdenden Einstellungen in Deutschland bescheinigte Zick Leseprojekten aus psychologischer Sicht das Potenzial, Perspektivenwechsel anzuregen, Hoffnung und Selbstwirksamkeit zu vermitteln, Vertrauen in andere zu stärken und verletzte Würde wiederzustellen. Daran anknüpfend hob auch die Leiterin der Forschungsstelle „Werteerziehung und Lehrer:innenbildung an der LMU⁵“, Sabine Anselm, den möglichen Beitrag literarischer Texte zur Selbst- bzw. Persönlichkeitsbildung hervor. Mit ihren anschließenden Ausführungen zum Erfordernis einer „digitalen Literalität“ sprach sie allerdings zugleich eine zentrale Herausforderung für Leseprojekte mit jungen Menschen an. Herausforderungen begegnen solche Projekte aber auch auf methodischer Ebene. Für einige der dafür aus literaturdidaktischer Perspektive bedeutsa-

5 Ludwigs-Maximilians-Universität München.

men Aspekte sensibilisierten auf der Münchner Tagung Cornelia Rosebrock und Anette Sosna in ihren jeweiligen Workshops.

Insgesamt sind die Wege, die vom Lesen zur Kriminalprävention und Wertebildung führen, also verschlungen und die Zusammenhänge zwischen beidem ebenso vielschichtig wie komplex. Dennoch überwog am Ende der Fachtagung die Zuversicht, dass Leseprojekte die sozialpädagogische Arbeit mit jungen Menschen aufgrund ihrer persönlichkeitsbildenden Wirkungspotenziale auch im Lichte übergeordneter kriminalpräventiver Zielsetzungen bereichern können. Die Teilnehmer:innen der Tagung äußerten deshalb den Wunsch nach einer Fortsetzung des Austauschs. Der durch die Impulse auf der Tagung angeregte interdisziplinäre Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis soll daher mit dem vorliegenden Sammelband fortgeführt werden. Dazu konnten mit wenigen Ausnahmen alle auf der Tagung präsentierten Beiträge in teilweise erweiterter Form aufgenommen und durch zusätzliche Praxisberichte ergänzt werden. Der Band enthält zudem ein Kapitel zu Qualitätsentwicklung und Entwicklungsperspektiven von Leseprojekten in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche, zunehmender Spaltungsprozesse und damit einhergehender Forderungen nach mehr Härte im Umgang mit delinquenten Kindern und Jugendlichen.

Eingeleitet wird der Band durch den Tagungsbeitrag von Dirk Baier zu den Zusammenhängen zwischen Bildung und Kriminalität bzw. deren Prävention aus kriminologischer Sicht. Inhaltlich erwartet die Leser:innen hier zunächst ein aktueller Überblick über die Entwicklung der Jugendkriminalität in Deutschland und der Schweiz. Baier präsentiert dazu Daten aus Hell- und Dunkelfeldstudien. Trotz deutlicher Unterschiede in der Definition und Erfassung von Straftatbeständen erkennt Baier insbesondere für den Bereich der Gewaltdelinquenz parallele Entwicklungstendenzen in beiden Ländern. Diese würden zwar keinen Alarmismus rechtfertigen, jedoch einen fortbestehenden Bedarf für Präventionsmaßnahmen begründen. Inwieweit Leseprojekte hier einen signifikanten Beitrag leisten können, diskutiert Baier anschließend vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Bildung und Kriminalität. Er konstatiert am Ende seines Beitrags aber auch das Fehlen von eindeutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu diesem Thema und betont insofern den Bedarf für weitere Forschung.

Zuversichtlicher zu den Wirkungspotenzialen von literaturgestützten Ansätzen äußert sich in seinem anschließenden Beitrag aus psychologischer und gerontologischer Sicht Stefan Pohlmann. Nach einem ein-

leitenden Plädoyer für eine Überwindung der bisherigen Trennung von Hilfesystemen für alte und junge Menschen zugunsten eines gezielten Wissenstransfers zwischen beiden Bereichen präsentiert er unter dem Stichwort „Literale Resilienz“ Erkenntnisse zur Erhöhung von Widerstandsfähigkeit alter Menschen durch die Beschäftigung mit Literatur. Diese Erkenntnisse könne man auch für die Arbeit mit jungen Menschen fruchtbar machen. Insgesamt macht der Beitrag von Pohlmann deutlich, dass die Bedeutung von Leseprojekten weit über den Bereich der sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Menschen hinausreicht. Allerdings zeigt er auch, dass der Erwerb von literaler Resilienz und damit verknüpften Bewältigungs- und Problemlösestrategien an eine Reihe von Voraussetzungen geknüpft ist, die Leseprojekte zu einem anspruchsvollen Unterfangen machen.

Diese Einschätzung wird von Melanie Ehring aus sozialpädagogischer Perspektive geteilt. Sie beschreibt die Aufträge der Beteiligten aus professionstheoretischer Sicht und zeigt auf, welche Konzepte und Haltungen in der Umsetzung von Leseprojekten für das professionelle Handeln herangezogen werden können. Die Herausforderungen und Möglichkeiten von Leseprojekten werden in ihrem Beitrag herausgearbeitet, der Fokus liegt dabei auf den Perspektiven und Bedürfnissen von Jugendlichen.

Ob und inwieweit die real existierenden Leseprojekte diesen Anforderungen gerecht werden, wird aus den nachfolgenden Berichten über ausgewählte Projekte ersichtlich. Den Auftakt bildet der Beitrag von Carola Hantzsch über das von ihr unter der Bezeichnung „Dresdner Bücherkanon“ mit initiierte erste, deutschlandweit bekannt gewordene Leseprojekt eines Jugendamts für die Zielgruppe der straffällig gewordenen Jugendlichen. Sie beschreibt dabei nicht nur die Anfänge des Projekts, sondern begründet dessen Ansatz auch mit dem gesetzlichen Auftrag der Jugendhilfe im Strafverfahren. Anschließend verdeutlicht sie die konkreten pädagogischen Ziele des Projekts sowie deren Umsetzung. Der Beitrag vermittelt damit einen Einblick in den Anwendungsbereich und die praktische Durchführung des Projekts und zeichnet ein beeindruckendes Bild von der nach bald 20 Jahren erreichten Vielfalt und Einbettung der Projektangebote in die Dresdner Kulturszene. Gleichzeitig verschweigt Hantzsch die Herausforderungen nicht, denen sich der Dresdner Bücherkanon in den aktuellen Krisenzeiten stellen muss. Insbesondere spricht sie die Ressourcenfrage an, die sich wie ein roter Faden durch die nachfolgenden Beiträge zieht.

Nur auf den ersten Blick zeigt das vom Dresdner Bücherkanon inspirierte und in diesem Band von Caroline Steindorff-Classen vorgestellte Münchner Leseprojekt KonTEXT einen Ausweg aus der Ressourcenproblematik auf. Zwar ermöglichte seine Ausgestaltung als studentisches Engagement- und Lehrprojekt eine für Justiz und Jugendhilfe seit über 14 Jahren unentgeltliche Durchführung von Tausenden von Lesegruppen und einzelbetreuten Lesemaßnahmen. Jedoch war das aufgrund des Fehlens von festen Planstellen nicht nur mit einem hohen Organisations- und Betreuungsaufwand für die Projektleitung, sondern auch einer hohen Planungsunsicherheit und Ungewissheit hinsichtlich des Fortbestehens des Projekts verknüpft. Steindorff-Classen geht deshalb nach ihrer Darstellung von Abläufen, Zielen und methodischen Ansätzen des Projekts auch der Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag des Einsatzes von Literatur als Medium sozialpädagogischer Arbeit im Zwangskontext nach.

Anders als Steindorff-Classen können Maria Kamenowski und Miryam Eser Davolio diese Frage nicht nur auf der Grundlage von projektinternen Erfahrungen und Evaluationsergebnissen beantworten. Mit dem von ihnen anschließend präsentierten „Leseprojekt mit dissozialen und delinquenten Jugendlichen sowie Studierenden der Sozialen Arbeit“ an der ZHAW wurde im Jahr 2022 nämlich erstmals ein Leseprojekt ins Leben gerufen, das aufgrund seiner von Anfang an implementierten wissenschaftlichen Begleitforschung die Perspektive auf evidenzbasierte Erkenntnisse zu Leseprojekten im sozialpädagogischen Kontext eröffnet. Dementsprechend schildern Kamenowski und Eser Davolio in ihrem Beitrag nicht nur die Konzeption und Durchführung des Projekts, sondern präsentieren auch erste Forschungsergebnisse aus diesem.

Letztlich besteht das gemeinsame Ziel beider Hochschulinitiativen in der nachhaltigen Verankerung bewährter Formen literaturgestützter Projektansätze in der Praxis. Deshalb wurden mit den Beiträgen von Ariane Suermann und Mirjam Mosbach zwei weitere Beispiele für derzeit praktizierte Leseprojekte in den Band aufgenommen, die den Blick für das in der Praxis Mögliche und Machbare weiten. Während Suermann eine Variante beschreibt, bei der die Jugendhilfe im Strafverfahren (JuHiS) die Durchführung der Leseweisung an eine externe Fachkraft delegiert, die den betroffenen Jugendlichen anschließend einen Lese- und Schreibauftrag zu einem von ihr ausgewählten Buch erteilt, schildert Mosbach eine Spielart der Maßnahme, bei der die fallzuständige Fachkraft der JuHiS die Leseweisung selbst durchführt.

Unabhängig von den genauen Durchführungsmodalitäten der jeweiligen Lesemaßnahme kann ein literarischer Text die von ihm erhoffte pädagogische bzw. persönlichkeitsbildende Wirkung jedoch nur unter bestimmten Voraussetzungen erfüllen, zu denen eine spezifische Form des Austauschs über Literatur gehört. Für diesen Dialog gibt die Literaturdidaktikerin Cornelia Rosebrock in ihrem Beitrag auf der Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen und langjährigen Erfahrungen mit literarischen Gesprächen grundlegende Empfehlungen. Diese berücksichtigen die besonderen Schwierigkeiten mit dem Lesen, denen man gerade bei der Zielgruppe von Leseprojekten im jugendstrafrechtlichen Kontext gehäuft begegnet.

Daran anschließend betont Anette Sosna in ihrem Beitrag nach einem Überblick über zentrale Begriffe und Erkenntnisse aus der Lesekompetenz- und Textwirkungsforschung die Notwendigkeit einer gezielten Textauswahl und zugleich spezifischen Methodik, um den Einsatz von Literatur im sozialpädagogischen Kontext gewinnbringend zu gestalten. Gleichzeitig weist sie auf die Notwendigkeit weiterer Forschung zum Wirkungspotenzial von Literatur bezogen auf die Förderung von sozialen Kompetenzen im jugendstrafrechtlichen Kontext hin. Sie berichtet aber auch über Studien, die positive Auswirkungen des literarischen Lesens auf Einstellungen sowie die kognitive Dimension von Empathie belegen. In dieselbe Richtung weisen die anschließenden Beiträge von Sabine Anselm und Eva Hammer-Bernhard, die das Potenzial von literarischen Texten für die ethische und ästhetische Bildung sowie die Entwicklung von Wertereflexionskompetenz ausleuchten und am Beispiel von Kriminalliteratur verdeutlichen.

All diese positiven Effekte sind aber nicht zum Nulltarif zu haben und setzen Kompetenzen bzw. Professionalität im Umgang mit Literatur voraus, die in der grundständigen Ausbildung von Sozialpädagog:innen nicht vermittelt werden. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen werden im Schlusskapitel dieses Bandes gezogen. Das geschieht jedoch ohne Anspruch auf eine abschließende Antwort auf die Fülle der noch offenen Fragen im Zusammenhang mit literaturgestützten Ansätzen in der sozialpädagogischen Arbeit mit jungen Menschen im Zwangskontext.

Allen Autoren und Autorinnen, die mit ihren Beiträgen zu diesem Band einen Fortgang der Diskussion über Leseprojekte als präventivem Ansatz im Umgang mit Jugenddelinquenz ermöglicht haben, danken wir sehr herzlich. Unser besonderer Dank gilt ferner Dr. Sabrina Keim für ihr äußerst sorgfältiges Lektorat der Texte. Weiterhin danken wir den

Hochschulleitungen der Hochschule Campus Wien, der ZHAW und der HM für ihre Unterstützung der Arbeit der INUAS-Fachgruppe Jugenddelinquenz einschließlich dieses Sammelbandes. Diskussionsbeiträge zum Thema sind sehr willkommen und können an die Herausgeber:innen (Mailadressen im Autor:innenverzeichnis) gerichtet werden.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024). Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (2024). Gleichwertigkeitsbericht 2024. Für starke und lebenswerte Regionen in Deutschland <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/gleichwertigkeitsbericht-der-bundesregierung-2024.html> (zuletzt abgerufen am 01.06.2025).
- Gerstberger, N. (2018). Jüngere Entwicklungen im Jugendstrafrecht Österreichs. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 29, 26–28.
- Heinz, W. (2024). „Blindflug“?! Normsetzung und Normanwendung in der Jugendkriminalrechtspflege im Lichte der empirischen Sanktions- und Wirkungsforschung, <https://www.jura.uni-konstanz.de/ki/sanktionsforschung-kis/> (zuletzt abgerufen am 30.05.2025).
- Kerner, H.J. (2021). Täter-Opfer-Ausgleich in Österreich als Tauschgleich – Eine Analyse der Entwicklung von Recht und Praxis seit den Anfängen im Jugendstrafrecht. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 32, 345–354.
- Köhne, M. (2013). Strafverkürzung durch Lesen. *Neue Kriminalpolitik*, 25, S. 3–7.
- Manzoni, P., Baier, D. & Eberitzsch, S. (2018). Zum Umgang mit Jugendkriminalität in der Schweiz. In: B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.). *Handbuch Jugendkriminalität. Interdisziplinäre Perspektiven*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 119–136.
- Trenczek, T. & Schmoll, A. (2024). *Jugendkriminalität, Jugendhilfe und Strafverfahren. Sozialwissenschaftlich-kriminologische Grundlagen und rechtliche Regelungen (SGB VIII und JGG)*. 2. Aufl., München: Boorberg.

Bildung und Kriminalität. Zusammenhänge aus kriminologischer Perspektive

Dirk Baier

Abstract

Der Beitrag berichtet die Theorie- und Befundlage zum Zusammenhang von Bildung und Kriminalität. Während es zum Merkmal der Bildung bereits vielfältige kriminologische Literatur zu deren Schutzwirkung auf kriminelles Verhalten gibt, findet sich zum Lesen bislang nur wenig Forschung. Der Beitrag beginnt mit einer Analyse der Entwicklung der Jugendkriminalität in Deutschland und der Schweiz und gibt im Anschluss einen Überblick über die vorhandene nationale und internationale Literatur. Zudem werden Ergebnisse einer schweizweiten Jugendbefragung zum Einfluss der Bildung und des Lesens auf aggressives Verhalten vorgestellt. In dieser ergibt sich für ein hohes Bildungsniveau wiederum eine das aggressive Verhalten reduzierende Wirkung, während sich für das Lesen keine entsprechenden Zusammenhänge zeigen. Die präventive Rolle des Lesens sollte in weiteren Studien und idealerweise längsschnittlich weiter geprüft werden.

1. Einleitung

Carl Hilty, ein Schweizer Staatsrechtler, hat einmal formuliert „Die Bildung kommt nicht vom Lesen, sondern vom Nachdenken über das Gelesene“. Bildung ist demnach mehr als Lesen; das Lesen steht aber zugleich am Anfang des Bildungsprozesses. Lesen ist die Grundlage, um sich Wissen, Informationen, Weltbilder anzueignen. Das Lesen allein reicht hierfür noch nicht aus, insofern es die Verarbeitung, Reflexion und Auseinandersetzung mit dem Gelesenen braucht. „Ohne Lesen ist aber alles nichts“ – wie ein anderes Sprichwort passend besagt. Lesen und Bildung stehen damit in einem Wechselverhältnis. Leseprojekte, die in diesem Sammelband von verschiedener Seite betrachtet und vorgestellt werden, sind damit immer auch Bildungsprojekte. Leseprojekte werden u. a. in der Absicht durchgeführt, kriminelles Verhalten bzw. dessen Wiederholung (Rückfall) zu verhindern. Zu der Frage, inwieweit die konkrete Aktivität des Lesens dies vermag, gibt es bislang in der Kriminologie noch wenig

Forschung. Eine kürzlich veröffentlichte Meta-Studie, die Problemverhalten allgemein untersuchte und in der 33 Einzelstudien berücksichtigt wurden, konnte einen signifikanten, wenngleich eher schwachen präventiven Effekt des Lesens bei fünf- bis zwölfjährigen Kindern feststellen (Pickren et al., 2024). Deutlich intensiver kriminologisch untersucht ist der Einfluss der Bildung auf kriminelles Verhalten (u. a. Hjalmarsson et al., 2024). Dass die Bildung so fokussiert wird, ist damit zu erklären, dass moderne Gesellschaften meritokratische Gesellschaften sind, d. h. sie machen den Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Positionen insbesondere von der Verfügung über Bildungsabschlüsse abhängig. Bildung ist in meritokratischen Gesellschaften eine entscheidende Ressource, ein Kapital (Bourdieu, 1983). Kapitalien sind knappe, ungleich verteilte und deshalb auch wertvolle Güter. Der Besitz insbesondere höherer Bildungsabschlüsse eröffnet Zugang zu weiteren Gütern wie Einkommen, Prestige usw. Der Nicht-Besitz höherer Bildung schränkt hingegen die Möglichkeiten und Freiheitsgrade des Einzelnen ein. Personen mit niedriger Bildung sind in modernen Gesellschaften daher depriviert, Personen mit höherer Bildung privilegiert. Dass aus dieser Situation heraus gerade für Personen niedriger Bildung ein Druck resultieren kann, die gesellschaftlich bedeutsamen Güter Einkommen, Prestige usw. auf anderen kriminellen Wegen zu erreichen, vermutete schon Robert K. Merton in seiner in den 1930er-Jahren entwickelten Anomietheorie. Auch mit weiteren kriminologischen Ansätzen kann vermutet werden, dass Bildung bzw. das Fehlen von Bildung einen Zusammenhang mit der Bereitschaft aufweist, sich kriminell zu verhalten. In diesem Beitrag sollen diese theoretischen Mechanismen ebenso vorgestellt werden wie die derzeit vorhandenen empirischen Befunde zum Zusammenhang von Bildung und Kriminalität. Zunächst soll aber die Entwicklung der Jugendkriminalität in Deutschland und der Schweiz aufgezeigt werden, insofern sich Leseprojekte auf diese Altersgruppe fokussieren und anhand der Entwicklung der Jugendkriminalität etwas darüber ausgesagt werden kann, inwieweit (weitere) Leseprojekte als eine mögliche Maßnahme der Intervention bei jugendlichen Straftäterinnen und Straftätern notwendig sind. Der Beitrag endet damit, dass neue empirische Analysen zur Bildung und zum Lesen anhand einer aktuellen Schweizer Jugendstichprobe vorgestellt werden.

2. Entwicklung der Jugendkriminalität

Die Entwicklung der Jugendkriminalität kann prinzipiell über zwei Datenquellen beschrieben werden: einerseits Hellfelddaten, andererseits Dunkelfelddaten. Die Hellfelddaten umfassen im Wesentlichen die Polizeilichen Kriminalstatistiken, Dunkelfelddaten werden meist über Befragungen erhoben. Beide Datenquellen haben ihre eigenen Vor- und Nachteile (vgl. u. a. Prätör, 2015; Singelstein & Kunz, 2021, S. 236 ff); zu beiden Datenquellen sollen im Folgenden einige Befunde vorgestellt werden, wobei sich auf die beiden Länder Deutschland und die Schweiz konzentriert wird.

Polizeiliche Kriminalstatistiken weisen verschiedene Konstruktionsbedingungen auf, die zur Folge haben, dass die Zahlen jeweils mit Zurückhaltung interpretiert werden sollten – gerade auch mit Blick auf Jugendliche. Erstens handelt es sich um eine Anzeigestatistik, d. h. der größte Teil der registrierten Kriminalität kommt durch Anzeige (meist der Betroffenen) zustande. Eigentumsdelikte wie Diebstähle weisen i. d. R. eine höhere Anzeigerate auf, weil es auch darum geht, den Schaden ersetzt zu bekommen. Bei Gewaltdelikten liegen die Anzeigeraten meist niedriger, insbesondere auch im Bereich sexueller Gewalt. Steigt oder sinkt die Anzeigebereitschaft, steigen oder sinken die Zahlen der Kriminalstatistik – auch wenn sich ansonsten nichts verändert hat. Trends in der Kriminalstatistik müssen daher keineswegs Trends der Kriminalität darstellen, sondern können auch auf Trends in der Anzeigebereitschaft beruhen. Zweitens spielt insbesondere für die Betrachtung der Kriminalität spezifischer Personengruppen die Aufklärungsquote eine Rolle. Erst dann, wenn eine Straftat aufgeklärt ist, liegen nämlich Angaben zu den Tatpersonen (in Deutschland als „Tatverdächtige“ bezeichnet, in der Schweiz als „Beschuldigte“) vor, also bspw. das Alter, sodass etwas über Ausmaß und Entwicklung der Jugendkriminalität ausgesagt werden kann. Die Aufklärungsquote lag in Deutschland in den letzten 15 Jahren recht stabil bei etwas über 55 %; in der Schweiz ist die Aufklärungsquote in diesem Zeitraum zunächst von 28 (2009) auf 42 % (2021) gestiegen, um danach bis 2024 auf 38 % leicht zurückzugehen. Bedeutsam ist, dass sich diese hinsichtlich der verschiedenen Delikte deutlich unterscheidet: Bei den häufiger angezeigten Diebstahlsdelikten liegt sie bspw. deutlich niedriger als bei Gewaltdelikten. Bei Gewaltdelikten wird häufig bereits bei der Anzeige eine tatverdächtige Person benannt; Diebstahlsdelikte werden dagegen meist erst einige Zeit nach der Tat bemerkt, sodass keine mög-

liche Tatperson benannt werden kann. Drittens schließlich bedeutet ein Tatverdacht nicht, dass eine Person die Tat tatsächlich ausgeführt hat. Im weiteren Strafverfahren kann sich herausstellen, dass sich ein Verdacht nicht erhärtet. Wichtig wäre daher auch, Verurteiltenzahlen auszuwerten, die aber später im Jahr veröffentlicht werden und auch weniger differenziert aufbereitet sind als die Zahlen zu Tatverdächtigen bzw. Beschuldigten.

In Deutschland wurden im Jahr 2024 192.863 Jugendliche als Tatverdächtige einer Straftat registriert, in der Schweiz waren dies 6.546 Jugendliche. Die deutlich niedrigere Anzahl in der Schweiz ist einerseits mit der mehr als 9-mal größeren Einwohnerzahl Deutschlands zu begründen. Andererseits sind Spezifika der Polizeilichen Kriminalstatistiken zu berücksichtigen: So werden in Deutschland 14- bis 17-jährige als Kerngruppe der Jugendlichen in der Kriminalstatistik ausgewiesen, in der Schweiz hingegen 15- bis 17-jährigen; zudem werden in Deutschland Straftaten gegen das Strafgesetzbuch, aber ebenso gegen das Betäubungsmittelgesetz und die Asyl-/Aufenthaltsgesetzgebung in der Kriminalstatistik mitberücksichtigt, in der Schweiz hingegen nur Straftaten gegen das Strafgesetzbuch. Die Niveaus der Jugendkriminalität sind damit nur begrenzt zwischen beiden Ländern vergleichbar, weshalb sich an dieser Stelle auf die Entwicklung fokussiert werden soll.

Um Entwicklungen im Zeitverlauf zu betrachten, sollten die absoluten Zahlen zu Tatverdächtigen (Deutschland) bzw. Beschuldigten (Schweiz) dabei immer ins Verhältnis zur Bevölkerung gesetzt werden, so dass Entwicklungen unabhängig von der Bevölkerungsentwicklung sichtbar gemacht werden können. Durch diese Relativierung anhand der Bevölkerungszahl (wobei jeweils die Zahlen zum 31.12. des Vorjahrs herangezogen werden) entstehen sog. Tatverdächtigen- bzw. Beschuldigtenbelastungszahlen; diese sind in Abbildung 1 dargestellt. Werden zunächst die Straftaten insgesamt betrachtet, so ist in beiden Ländern im Zeitraum 2009 bis 2014 (Deutschland) bzw. 2016 (Schweiz) ein deutlicher Rückgang der Zahlen feststellbar. In Deutschland gibt es danach kurzzeitig einen Anstieg (insbesondere aufgrund der hohen Zuwanderungszahlen 2015/2016), in der Schweiz steigt die Belastungszahl bis 2020; seitdem ist sie mehr oder weniger stabil. In Deutschland ist insbesondere in den Jahren der Covid 19-Pandemie ein Rückgang der Belastungszahlen feststellbar, was damit in Zusammenhang steht, dass in Deutschland strengere Maßnahmen mit längeren Lockdowns und Schulschließungen bestanden. Mit der Rücknahme oder Lockerung dieser Regularien nahmen die Ge-

legenheiten für Jugendkriminalität wieder zu, was zu einem deutlichen Anstieg der Belastungszahlen 2022 und 2023 geführt hat; allerdings zeigt sich für das Jahr 2024 bereits ein Rückgang der Belastungszahl für die Straftaten insgesamt.

Zusätzlich dargestellt in Abbildung 1 sind drei häufig im Jugendalter vorkommende Straftaten. Für die Sachbeschädigungen ergibt sich dabei im Vergleich beider Länder über die Jahre hinweg ein mehr oder weniger kontinuierlicher Rückgang der Belastungszahlen: In beiden Ländern liegt die Belastungszahl für Sachbeschädigung 2024 halb so hoch wie 2009. Bei Ladendiebstählen ist ebenfalls eine recht vergleichbare Entwicklung zu konstatieren: Auf einen Rückgang der Belastungszahlen, der in beiden Ländern bis 2015/2016 dauerte, steigen die Zahlen in den kommenden Jahren, wenngleich aktuell in beiden Ländern bereits wieder ein Rückgang des Ladendiebstahls zu beobachten ist. Bei Betrachtung des Gewaltverhaltens ist zunächst zu beachten, dass in beiden Ländern unterschiedliche Delikte hierunter gefasst werden; bedeutsam ist dabei primär, dass in Deutschland eine engere Definition von Gewalt zur Anwendung kommt als in der Schweiz, wo bspw. auch einfache Körperverletzungen, Tätlichkeiten oder Drohungen zu den Gewaltstraftaten zählen. Die Entwicklung ist in beiden Ländern aber erneut sehr ähnlich: Zwischen 2009 und 2015 reduzierte sich die Jugendgewalt um nahezu 50 Prozent; danach stieg sie in beiden Ländern bis zum Jahr 2019. Der Anstieg wurde in Deutschland durch die Covid 19-Pandemie unterbrochen, in der Schweiz setzte er sich auch 2020 fort. Danach bleiben die Zahlen in der Schweiz mehr oder weniger stabil, während es nach 2021 in Deutschland starke Anstiege der Zahlen auch über das Niveau des Jahres 2019 hinaus gibt. Allerdings deutet sich auch hier im Vergleich der Jahre 2023 und 2024 eine allmähliche Stabilisierung an. Mit Ausnahme der Sachbeschädigungen belegen die Auswertungen, dass in beiden Ländern zwar derzeit keine drastischen Anstiege der Jugendkriminalität zu verzeichnen sind, das aktuelle Niveau aber höher liegt als noch vor ca. 10 Jahren.

In Abbildung 2 sind die Entwicklungen der Belastungszahlen noch einmal für die jüngeren Altersgruppen der 10- bis 13- bzw. 10- bis 14-Jährigen dargestellt. Auch bei diesen jüngeren Jugendlichen sind vergleichbare Entwicklungen zu erkennen: Zwischen 2009 und ca. 2015 gab es einen Rückgang der Straftaten insgesamt wie der Gewaltkriminalität. Im Anschluss stiegen die Zahlen, in Deutschland unterbrochen durch die Covid 19-Pandemie. Aktuell ist dann aber von eher stabilen Zahlen auszugehen. Im Vergleich zu 2015 liegen die Belastungszahlen jüngerer Ju-

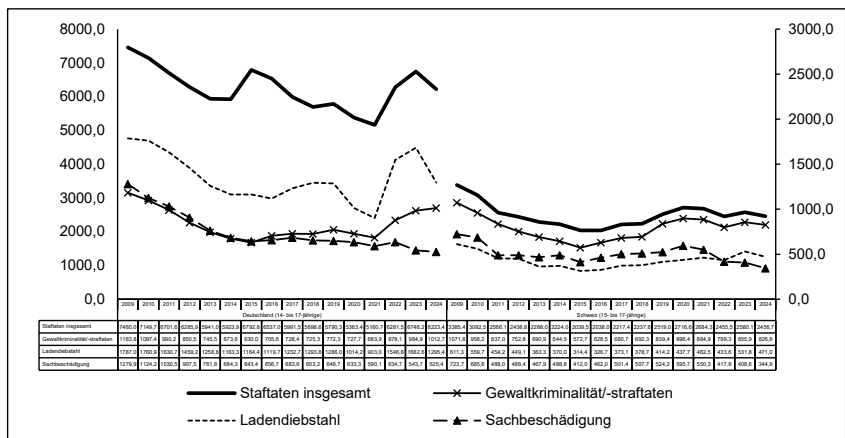


Abbildung 1: Entwicklung der Tatverdächtigen-/Beschuldigtenbelastungszahl für verschiedene Deliktsbereiche für Jugendliche (Polizeiliche Kriminalstatistik; eigene Berechnungen)

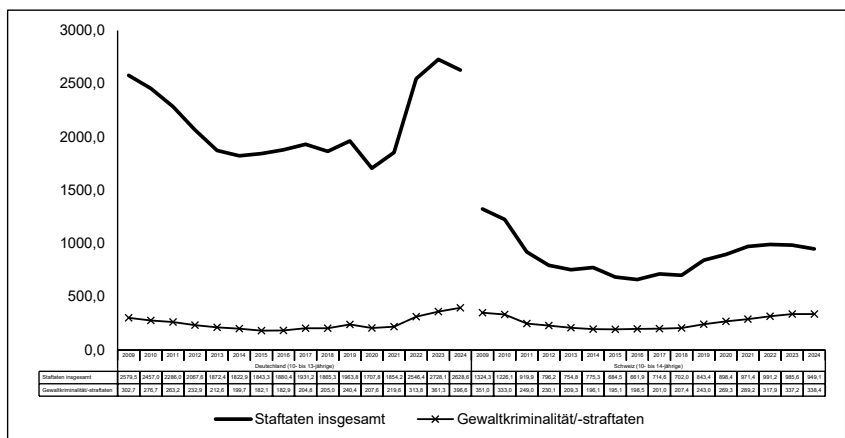


Abbildung 2: Entwicklung der Tatverdächtigen-/Beschuldigtenbelastungszahl für jüngere Jugendliche (Polizeiliche Kriminalstatistik; eigene Berechnungen)

gendlicher durchweg höher; im Vergleich mit 2009 sind etwa ähnlich hohe Niveaus auszumachen.

In beiden Ländern existiert daneben eine mehr oder weniger ausgeprägte Tradition von Dunkelfeldbefragungen. Seit 2013 wird in Nie-

dersachsen im Durchschnitt alle zwei Jahre eine repräsentative Auswahl von Jugendlichen der neunten Jahrgangsstufe zum delinquenten Verhalten, zu Opferschaften und Einflussfaktoren durchgeführt (Dreißigacker et al., 2023). In der Schweiz gibt es einerseits für den Kanton Zürich eine wiederholt durchgeführte Repräsentativbefragung (Ribeaud & Loher, 2022), andererseits eine schweizweit repräsentative Befragung im Rahmen der International Self-Report Delinquency Study (Manzoni et al. 2022) – beide Male für durchschnittlich 15-jährige Jugendliche. Sowohl die Dunkelfeldstudie aus Deutschland als auch die beiden Dunkelfeldstudien aus der Schweiz bestätigen dabei einen Anstieg des Ladendiebstahls (Abbildung 3). Für die Sachbeschädigung ergibt sich im Gegensatz zum Polizeilichen Hellfeld eher eine Stabilität, kein Rückgang der Raten; möglicherweise werden Sachbeschädigungen mittlerweile weniger angezeigt, weshalb im Hellfeld die Zahlen sinken. Zum Gewaltverhalten ergeben sich ebenfalls in allen drei Befragungen eher konstante Zahlen; da die Studie von Manzoni et al. (2022) keinen Gewaltindex berichtet, wurde hier nur das Begehen von Körperverletzungen dargestellt; in den anderen Studien werden verschiedene Körperverletzungen, aber ebenso Raubtaten und Erpressungen zum Index Gewalt zusammengefasst. Zwar steigen in der Schweiz die Raten etwas, aber deutlich weniger als im Hellfeld; in Deutschland gab es zwischen 2015 und 2019 steigende Zahlen, die danach aber bereits wieder gefallen sind. Letztlich können die Dunkelfelddaten damit kein signifikant steigendes Gewaltproblem aufzeigen; sie belegen aber, dass Gewaltverhalten verbreitet ist (und deutlich verbreiteter als im Hellfeld) und dass weitere Präventionsanstrengungen notwendig sind.

Als Zwischenfazit der Betrachtung der Entwicklung der Jugendkriminalität lässt sich festhalten, dass im Hellfeld für jüngere Jugendliche ebenso wie für die Kerngruppe der Jugendlichen im Vergleich zu vor zehn Jahren erhöhte Kriminalitätsniveaus bestehen; im Dunkelfeld ist dies vor allem für das Delikt des Ladendiebstahls zu konstatieren. Zum Alarmismus geben die Entwicklungen freilich keinen Anlass, insofern vor 15 Jahren bereits ähnliche Niveaus der Jugendkriminalität existierten. Die Trends machen deutlich, dass weiterhin ein Bedarf für Präventionsmaßnahmen besteht. Zudem gibt es mit steigenden Zahlen der Jugendkriminalität auch einen Bedarf an Interventionsmaßnahmen: Wenn mehr Jugendliche polizeilich registriert und strafverfolgt werden, sind mehr Sanktionen auszusprechen. Dabei ist zu beachten, dass Jugendliche in der Mehrheit mit Bagatellkriminalität in Erscheinung treten, die nicht mit strafhärteren Sanktionen bestraft werden sollten; zu diesen strafhär-

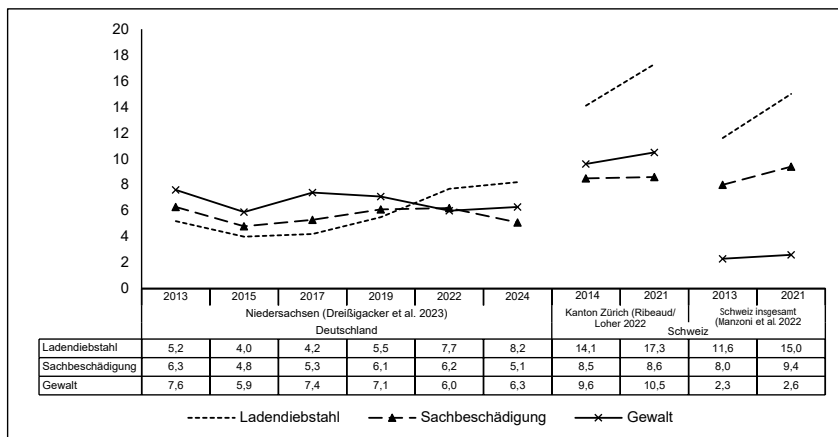


Abbildung 3: 12-Monats-Prävalenzraten delinquenten Verhaltens (in %)

teren Sanktionen zählen u. a. der Arrest oder die Haft, die meist mit hohen Rückfallwahrscheinlichkeiten einhergehen. Stattdessen bedarf es für den Umgang mit Jugendkriminalität weiterhin und entsprechend der ansteigenden Kriminalitätszahlen zunehmend Maßnahmen, die das Entwicklungsdefizit jugendlicher Straftäter adressieren und auf Bildung bzw. Vermittlung zentraler Kompetenzen setzen. Projekte wie das KonTEXT-Leseprojekt sind insofern notwendiger denn je.

3. Übersicht über vorhandene Forschungsperspektiven

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Kriminalität ist bereits wiederholt untersucht worden (vgl. u. a. Baier, 2019; Hjalmarsson et al., 2024). Sowohl die Variable Bildung als auch die Variable Kriminalität wurden dabei in verschiedener Weise operationalisiert (Abbildung 4). So kann Bildung klassisch als Schul- oder Ausbildungsabschluss verstanden werden. Hiermit verbunden ist dann insbesondere die Anzahl an Jahren, die mit der Schul- oder Berufs-Ausbildung verbracht werden. Verschiedene Studien untersuchten in dieser Perspektive den Effekt einer Verlängerung der obligatorischen Schulzeit (s. u.). Darüber hinaus gibt es Arbeiten, die sich dem Zusammenhang von Intelligenz und Kriminalität widmeten; höhere Intelligenz als Korrelat höherer Bildung geht demnach mit einem kriminalitätssenkenden Effekt einher, wengleich der

Zusammenhang eher schwach bzw. indirekt (d. h. vermittelt über Merkmale wie Schulleistungen) ist (McGloin et al., 2004; Ozer & Akbas, 2020). Bildung wurde zudem in Form von ausbleibender Bildung und deren Folgen für das kriminelle Verhalten untersucht. Indikatoren hierfür sind der vorzeitige Schulabbruch, die Suspendierung vom Unterricht oder das unerlaubte Fernbleiben vom Unterricht, das mit Schulabsentismus oder Schulschwänzen bezeichnet wird.

Nicht nur die Variable Bildung, auch die Variable Kriminalität wurde in der bisherigen Forschung unterschiedlich operationalisiert. Bereits im vorangegangenen Kapitel wurde auf den Unterschied von Hellfeld und Dunkelfeld hingewiesen. Viele Studien haben sich in der Vergangenheit dem Hellfeld des kriminellen Verhaltens gewidmet. Insofern Kriminalstatistiken i. d. R. in Form aggregierter Daten vorliegen, wurden Zusammenhänge mit der Bildung auf Ebene von Aggregaten (Regionen wie bspw. Bundesstaaten, Länder) analysiert. *Aggregatdatenanalysen* weisen allerdings immer ein gewisses Risiko eines ökologischen Fehlschlusses auf: Wenn ein Anstieg des durchschnittlichen Bildungsniveaus in einer Bevölkerung mit sinkenden Kriminalitätsraten einhergeht, muss dies nicht bedeuten, dass die höher gebildeten Personen tatsächlich weniger kriminelles Verhalten zeigen. Dies lässt sich nur mit *Individualdaten* in Form von Dunkelfeldbefragungen prüfen; in diesen wird dann meist nicht vom kriminellen, sondern vom delinquenten Verhalten gesprochen, um deutlich zu machen, dass auch Verhaltensweisen erfasst werden, die nicht zur Anzeige und damit nicht in die Kriminalstatistiken kommen. Jenseits von Hellfeld- und Dunkelfeldanalysen zum Effekt der Bildung wurde sich zudem spezifisch dem Bildungsniveau inhaftierter Personen gewidmet. Hierbei handelt es sich gleichwohl um einen hochselektiven Ausschnitt der kriminellen Bevölkerung; der Schluss vom Bildungsniveau dieser Population auf die Bedeutung des Faktors Bildung für Kriminalität ist insofern begrenzt (s. u.).

Bislang nur selten dezidiert geprüft wurde, welche Mechanismen konkret für einen kriminalitätsreduzierenden Effekt höherer Bildung verantwortlich sind. Die Kriminologie bietet eine Vielzahl an theoretischen Ansätzen zur Erklärung delinquenten Verhaltens (vgl. u. a. Baier, 2022, S. 906 ff); diese wurden aber kaum im Themenbereich Bildung und Kriminalität zur Anwendung gebracht, was sicher auch dem Mangel an Dunkelfeldforschung geschuldet ist. Zwar gibt es vor allem mit Blick auf Jugendliche vielzählige Dunkelfeldbefragungen; da diese aber ihre Bildung noch nicht abgeschlossen haben, kann der Zusammenhang zum

kriminellen Verhalten noch nicht abschließend untersucht werden. Für Erwachsene hingegen gibt es nur sehr wenige Dunkelfeldbefragungen, in denen auch Täterschaften erfragt worden sind. Dunkelfeldbefragungen sind hier deshalb entscheidend, weil verschiedene mögliche theoretische Mechanismen die Person und dessen Umfeld betreffen und daher nur über Befragungen erhoben werden können.

In Abbildung 4 sind einige mögliche Mechanismen aufgeführt. Mit der Theorie der *differenziellen Assoziation* (Sutherland, 1924) würde man davon ausgehen, dass der längere Aufenthalt in Bildungsinstitutionen und der Besuch höherer Schulformen die persönlichen Freundschaftsnetzwerke positiv strukturiert. In niedrigeren Schulformen ist hingegen die Wahrscheinlichkeit höher, dass Kontakte zu kriminellen Verhaltensvorbildern aufgebaut werden. Diese Kontakte helfen, Wissen und Kompetenzen aufzubauen bzw. Hemmschwellen abzubauen, um kriminelles Verhalten auszuführen.

Die Theorie der *externen Kontrolle* bzw. kurz Kontrolltheorie (Hirschi, 1969) würde davon ausgehen, dass Personen, die höhere Bildungsabschlüsse erzielen und entsprechend länger die Schule besuchen, auch länger der Fremdkontrolle und den in Schulen gelten normenkonformen Verhaltensrichtlinien ausgesetzt sind. Entdeckte Abweichung wird hier in der Regel unmittelbar sanktioniert. Die Fremdkontrolle hat zur Folge, dass die Bindung an die gesellschaftlich prävalenten, konformen Normen und Werte steigen sollte. Aufbauend auf die externe Kontrolle kann sich dann die *Selbstkontrolle* stärker entwickeln. Entsprechend der Selbstkontrolltheorie von Gottfredson und Hirschi (1990) ist eine hohe Selbstkontrolle ein wichtiger Schutzfaktor für kriminelles Verhalten (vgl. u. a. Gibbs et al., 2003; Pratt & Cullen, 2000). Personen mit hoher Selbstkontrolle fühlen sich u. a. weniger zu risikoaffinen Verhaltensweisen hingezogen, sind weniger impulsiv und damit stärker langfristig planend; zudem weisen sie eine geringere Selbstbezogenheit auf. Längere Bildung sollte aber gerade diese Eigenschaften beeinflussen. Wer weiterführende Bildungseinrichtungen besucht, wird „encouraged [...] to have aspirations, to create goals [...] they will be able to achieve [...] and] to develop a stake in their own future and in society“ (Hansen, 2003).

Mit der Theorie der *Routineaktivitäten* (Cohen & Felson, 1979) kann zusätzlich angenommen werden, dass die Freizeitverhaltensweisen durch einen (längeren) Schulbesuch geformt werden. Ein erfolgreicher Besuch einer höheren Schulform hat zur Voraussetzung, dass Zeit zum Lernen,

für das Erledigen der Hausaufgaben usw. aufgewendet werden muss. Dies beschränkt die Möglichkeiten, Freizeit im öffentlichen Raum an von Erwachsenen unkontrollierten Orten zu verbringen. Diese Perspektive wird auch als „incapacitation effect“ (Hjalmarsson et al., 2024, S. 707) bezeichnet: In der Schule zu sein bedeutet, dass Jugendliche sich in einer beaufsichtigten Umgebung aufhalten und hier beschäftigt sind und somit weniger Gelegenheiten haben, Straftaten zu begehen.

Auch mit der Theorie der *Rationalen Wahl* kann ein kriminalitätsreduzierender Einfluss höherer Bildung vermutet werden. Anzunehmen ist, dass Bildung den Nutzen konformen und die Kosten kriminellen Verhaltens beeinflusst. Am Beispiel des Einkommens bedeutet das: Höhere Bildung hat einerseits zur Folge, dass das zukünftig zu erwartende Einkommen steigt und somit die Opportunitätskosten kriminellen Verhaltens zunehmen; dies wird auch als „income effect“ bezeichnet (Hjalmarsson et al., 2024, S. 707). Andererseits hat eine mögliche Haftstrafe zur Folge, dass sich die Zeit, in der reguläres Einkommen erwirtschaftet werden kann, verkürzt. Höher Gebildete könnten in dieser Zeit mehr Einkommen erzielen als niedrig Gebildete.

Auch der Zustand der *Deprivation*, der in der bereits angesprochenen Anomietheorie von Merton (1995) beschrieben wird, dürfte für das Verständnis des Zusammenhangs von Bildung und Kriminalität nützlich sein. Merton (1995) geht davon aus, dass es in einer Gesellschaft kulturell als wertvoll erachtete Ziele gibt, die mit der Ausnahme weniger subkultureller Milieus von allen Gesellschaftsmitgliedern als erstrebenswert eingestuft werden. Zugleich richtet die Gesellschaft legitime Wege ein, die die Erreichung der Ziele ermöglichen, die sog. institutionalisierten Mittel; hierzu gehört in meritokratischen Gesellschaften insbesondere die Bildung. Personen mit niedriger Bildung ist der Zugang zu den als wichtig erachteten Zielen (Erfolg, Einkommen, Prestige usw.) erschwert; dies kann dann zu kriminellen Verhalten (Diebstahl, Raub usw.) führen, um die Ziele dennoch zu erreichen. Bildungsdeprivation ist mit Kriminalität verbunden, weil die betroffenen Personen die Ziele des höheren Sozialstatus, der finanziellen Absicherung oder der besseren materiellen Ausstattung anders kaum erreichen können.

Die kriminologische Forschung macht zudem auf einen weiteren Aspekt aufmerksam: Es muss nicht nur der Fall sein, dass Kriminalität eine Folge niedriger Bildung ist – vermittelt über die genannten theoretischen Mechanismen. Kriminalität (bzw. Delinquenz) kann auch einen negativen Effekt auf die weiteren Bildungschancen haben. Dieser in Ab-

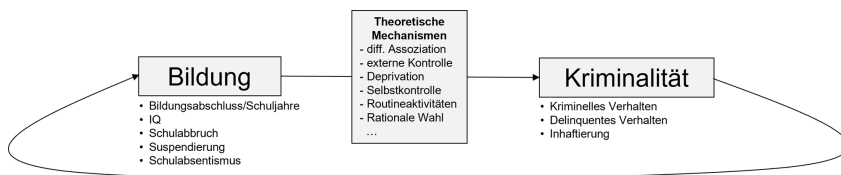


Abbildung 4: Mögliche Zusammenhänge zwischen Bildung und Kriminalität

bildung 4 mit einem Pfeil ausgehend von Kriminalität auf Bildung verdeutlichte Effekt geht u. a. auf die *Labeling*-Theorie zurück. Diese betrachtet die Wirkung von gesellschaftlichen Stigmatisierungen: Wenn eine Person aufgrund einer kriminellen Tat verurteilt wird, hat dies Folgen für die weiteren Lebenschancen dieser Person. Deren Möglichkeiten, eine Schulausbildung oder berufliche Ausbildung zu absolvieren, können negativ beeinflusst werden, ebenso die Möglichkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden. Die Gesellschaft hat Straftäterinnen und Straftätern gegenüber Vorurteile, welche die Integration dieser erschweren.

4. Überblick über bisherige Forschungsbefunde

Lochner und Moretti (2004) haben eine erste vielbeachtete Studie zum Zusammenhang von Bildung und Kriminalität veröffentlicht. Dabei beziehen sie sich wie andere ökonomische Studien weitestgehend auf offizielle Kriminalitätsstatistiken und damit auf die *Aggregatebene* (hier der USA). Ihre Analyse zeigt, dass die Anhebung der durchschnittlichen Dauer des Schulbesuchs um ein Jahr die Verurteilungsrate bei Weißen um 0,1 Prozentpunkte, bei Schwarzen um 0,4 Prozentpunkte senkt. Hierbei handelt es sich durchaus um einen substanziellen Effekt, wird bedacht, dass diese Rate für Personen ohne Highschool-Abschluss bei 0,8 (Weiße) bzw. 3,6 % (Schwarze) liegt. Die Effekte sind für verschiedene Delikttypen gültig: „Results suggest similar effects across the broad categories of violent [...] and property [...] crime – a one year increase in average years of schooling reduces both property and violent crime by about 11–12 %“ (Lochner, 2007, S. 9). Für die sogenannte „White-Collar-Kriminalität“ (Urkundenfälschung, Betrug, Unterschlagung) findet Lochner (2004) demgegenüber einen positiven, allerdings nicht signifikanten Zusammenhang.

Eine Studie aus Großbritannien lehnt sich eng an die von Lochner und Moretti (2004) durchgeführten Analysen an. Machin und Vujic

(2006) nutzen ebenfalls weitestgehend offizielle Kriminalitätsstatistiken (aus den Jahren 1984 bis 2002), um den Zusammenhang zwischen Bildung und Kriminalität zu untersuchen. Zentraler Befund der Analysen war, dass mit einem höheren Anteil an besser Gebildeten die Verurteilungen für Eigentumsdelikte zurückgehen. Zudem können die Autoren bestätigen, dass der Nicht-Besitz eines Bildungsabschlusses das Risiko einer Inhaftierung erhöht. Eine Verlängerung der durchschnittlichen Ausbildungszeit um ein Jahr hätte für Männer zur Folge, dass die Verurteilungen wegen Eigentumsdelikten zwischen 26 und 45 % zurückgehen würden. Eine Erhöhung des Anteils an Männern ohne Bildungsabschluss um 10 % hingegen würde diese Verurteilungsrate um 26 bis 35 % erhöhen.

Sabates (2008) bezieht sich auf England und analysiert Verurteiltenzahlen. Seine Befunde sprechen ebenfalls für einen starken Einfluss der Bildung: Der Anstieg der Bildungsbeteiligung der untersuchten Geburtskohorten geht einher mit einem Rückgang der Verurteiltenzahlen, zumindest in einigen Deliktsbereichen. „In particular, there was an increase in educational attainment of 6.2 per cent between the youngest and the oldest cohorts. This increase is predicted to be associated with 3.7, 56.1 and 6.7 fewer convictions per 1,000 students for burglary, theft and vandalism and drug-related offences, respectively“ (ebd., S. 404).

Die Ergebnisse der verschiedenen Aggregatstudien lassen sich wie folgt zusammenfassen (Hjalmarsson et al., 2024, S. 741): Eine längere Schulbesuchsdauer hat einen die Kriminalitätsrate senkenden Effekt. Die Verlängerung der Schulpflicht wirkt sich dabei anscheinend stärker auf Eigentumsdelikte als auf Gewaltdelikte aus.

Eine Studie von Groot und Maassen van den Brink (2010) berichtet für die Niederlande Ergebnisse einer Dunkelfeldbefragung unter fast 3.000 Befragten im Alter ab 15 Jahren, die im Jahr 1996 durchgeführt und bei der nach der Ausübung verschiedener Delikte in den letzten zwölf Monaten gefragt wurde (*Individualebene*). Delikte wie Ladendiebstahl, Vandalismus oder Gewalt werden häufiger von niedrig gebildeten Personen begangen, Steuerbetrug hingegen kommt unter höher gebildeten Personen häufiger vor.

Im deutschsprachigen Raum ist die Beziehung zwischen Schulbildung und kriminellen Verhalten für *Erwachsene* bislang kaum untersucht worden. Zwar gibt es mittlerweile verschiedene Surveys zur Kriminalität; diese beschränken sich aber auf die Opferperspektive (z. B. Birkel et al., 2014). Baier und Branig (2009) haben Daten des ALLBUS, einer deutschlandweit repräsentativen Trendbefragung, ausgewertet. Im Ergeb-

nis zeigte sich, dass Befragte mit höherer Bildung häufiger öffentliche Verkehrsmittel ohne gültigen Fahrschein benutzen und auch häufiger Einkommensteuerbetrug begehen; für die ebenfalls analysierten Delikte des Ladendiebstahls und des Fahrens unter Alkoholeinfluss ergaben sich keine signifikanten Effekte des Bildungsniveaus. Weitere Diebstahls-Delikte oder Gewalt wurden nicht untersucht. Studien auf Individualebene können also nicht ohne Weiteres kriminalitätsreduzierende Effekte höherer Bildung nachweisen.

Dies gilt auch für die Studie von Baier (2019). Auf Basis einer niedersachsenweit repräsentativen Erwachsenenbefragungen wurde das Begehen von insgesamt elf Straftaten differenziert nach Bildungsabschluss untersucht. Nur für verschiedene Diebstahlsdelikte (Ladendiebstahl, Fahrzeugdiebstahl, anderer Diebstahl), Sachbeschädigungen, Arbeiten in der Schattenwirtschaft, Fahren unter Alkoholeinfluss und Bestechung ergaben sich für Personen ohne Schulabschluss bzw. mit Hauptschulabschluss die höchsten Prävalenzraten. Für andere Betrugs- oder Gewaltdelikte zeigten sich höhere Raten für höher gebildete Befragte. Diese Studie ist auch eine der wenigen, die verschiedene Erklärungsfaktoren entsprechend den oben genannten theoretischen Mechanismen geprüft hat. Dass niedrigere Bildungsgruppen häufiger Diebstähle ausüben, ließ sich dabei vor allem durch die Mechanismen der externen Kontrolle und differenziellen Assoziation erklären. Aufgrund der geringeren Fremdkontrolle und der häufigeren Bekanntschaft mit delinquenten Verhaltensvorbildern begehen niedriger gebildete Personen häufiger Diebstähle.

Eine weitere Studie zum Zusammenhang von Bildung und Kriminalität in Deutschland stammt von Entorf und Sieger (2010). Sie werteten einerseits Aggregatdaten auf Regionalebene, andererseits eine Erwachsenenbefragung von fast 1.200 Personen aus dem Jahr 2005 aus. Ihre Auswertungen der Befragungsdaten belegen im Gegensatz zu den beiden erwähnten Studien, „dass der Abbruch einer Ausbildung, ein fehlender Hauptschulabschluss sowie der Besuch der Hauptschule an sich eine signifikante, meist hochsignifikante Rolle bei der Erklärung kriminellen Verhaltens spielen“ (S. 10). Zusätzlich zeigen die Aggregatauswertungen, dass „ein niedriger Anteil an Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss [...] die Delikte Mord und Totschlag, Raub und räuberische Erpressung sowie die Eigentumsdelikte (einfacher und schwerer Diebstahl) in signifikanter Weise [reduziert]. Im Gegensatz dazu ist sowohl bei Körperverletzung als auch bei Sexualdelikten kein signifikanter Einfluss messbar“ (S. 10).

Mit Blick auf *Jugendliche* gibt es deutlich mehr Studien zum Zusammenhang von Bildungsniveau (bzw. hier besuchter Schulform) und kriminellem Verhalten in Deutschland als für Erwachsene. So kommen bspw. Fuchs et al. (2005) anhand einer für Bayern repräsentativen Schülerbefragung zu dem Schluss, „dass mit steigendem Bildungsniveau die Gewaltaktivitäten zurückgehen [...] Hauptschüler sind häufiger Täter als Schüler aller anderen Schularten“ (S. 108). Brondies (2007) berichtet unter Rückgriff auf eine Münsteraner Dunkelfelduntersuchung, dass Schulformunterschiede in erster Linie beim Gewaltverhalten zu beobachten sind. Bei Eigentumsdelikten fallen die Unterschiede geringer aus, wobei auch hier die Gymnasiasten die geringsten Täteranteile stellten. Auf Basis einer deutschlandweiten Schülerbefragung in der neunten Jahrgangsstufe berichten Baier et al. (2009) für insgesamt zwölf Delikte signifikante Schulformunterschiede, nach denen entweder Schüler aus Förder- oder aus Hauptschulen die höchsten Raten aufweisen (Ausnahme: Verkauf von Raubkopien). Auch neuere, repräsentative Jugendbefragungen bestätigen höhere Prävalenzraten bei Eigentums- und Gewaltdelikten bei Jugendlichen niedrigerer Schulformen (u. a. Dreißigacker et al., 2023, S. 68 ff.).

Neben dem besuchten Schulniveau bzw. dem Bildungsabschluss steht in verschiedenen Studien die Frage im Vordergrund, ob ein vorzeitiges Verlassen der Schule (*Schulabbruch* bzw. „dropout“) ein Risikofaktor für Delinquenz ist. Die vorhandenen Befunde sprechen für einen solchen Zusammenhang (Bersani & Chapple, 2007; Jarjoura, 1996). Thornberry et al. (1985) folgern auf Basis ihrer Untersuchungen, dass „dropping out of high school is positively associated with later criminal activity [...] Moreover, dropping out of high school was also found to have a positive long-term effect on criminal behavior“ (S. 17). Der Schulabbruch wird also als eigenständiger Risikofaktor einer kriminellen Karriere betrachtet. Dies ist kompatibel mit kontrolltheoretischen Überlegungen: Da Schulabbrecherinnen und -abbrecher weniger der sozialen Kontrolle von Lehrkräften und Mitschülerinnen und -schülern ausgesetzt sind, eröffnen sich erweiterte Spielräume für delinquentes Verhalten und die Bindung an geltende gesellschaftliche Normen wird geschwächt.

In Deutschland wurde sich zudem in verschiedenen Studien dem Zusammenhang von Schulabsentismus bzw. *Schulschwänzen* und delinquentem Verhalten gewidmet (vgl. Baier, 2017). Gemäß dem Forschungsstand ist von einem engen Zusammenhang auszugehen, nach dem Schulschwänzen verschiedene Formen des delinquenten Verhaltens wahrscheinlicher macht. Allerdings ist bislang noch nicht geklärt, ob hier-

bei tatsächlich von einem kausalen Effekt auszugehen ist oder Drittfaktoren den Zusammenhang bedingen. Eine der wenigen Längsschnittstudien, anhand derer sich die Kausalitätsfrage klären lässt, kommt zu uneindeutigen Befunden (Baier, 2017): Schulschwänzen kann den Ergebnissen entsprechend einerseits als Ursache delinquenten Verhaltens eingestuft werden, insofern die Schwänzhäufigkeit in der sechsten Jahrgangsstufe das delinquente Verhalten in der siebten Jahrgangsstufe erklärt. Es gibt aber auch Hinweise darauf, dass zumindest in der jüngeren Altersgruppe das Gegenteil der Fall ist, dass also die Ausübung von Delinquenz das Schulschwänzen verstärkt.

Noch wenig Forschung gibt es zum Thema der *Suspendierung* (bspw. als Sanktion auf schulisches Fehlverhalten). Eine US-amerikanische Längsschnittstudie von Rosenbaum (2020) zeigt, dass sich vor der Suspendierung später suspendierte und nicht suspendierte Jugendliche hinsichtlich des selbstberichteten Delinquenz- und Risikoverhaltens nicht unterscheiden. Zwölf Jahre nach der Suspendierung (im Alter von 25 bis 32 Jahren) waren suspendierte Jugendliche aber häufiger verhaftet worden oder hatten eine Bewährungsstrafe. Dies deutet darauf hin, dass die Suspendierung eine das kriminelle Verhalten verstärkende Wirkung hat.

Auf zwei weitere Themen des derzeitigen Forschungsstandes ist abschließend noch einzugehen. Erstens wurde wiederholt gezeigt, dass das Bildungsniveau von inhaftierten Personen deutlich unterdurchschnittlich ist. „In the US, 75 % of state and 59 % of federal prison inmates in 1997 did not have a high school diploma“ (Lochner, 2020, S. 109). Auch für Deutschland gibt es entsprechende Befunde: „Von den Männern im Erwachsenenvollzug haben 58,8 % keinen oder einen niedrigen Schulabschluss (höchstens Hauptschule)“ (Baier & Bergmann, 2013, S. 77). In der Gesamtbevölkerung Deutschlands trifft dies dagegen nur auf ca. 40 % zu. Allerdings darf aus solchen Befunden nicht ohne Weiteres der Schluss gezogen werden, dass geringe Bildung einen starken Effekt auf das kriminelle Verhalten hat. Die Inhaftierung steht am Ende der Strafverfolgung, die möglicherweise auch zuungunsten gering gebildeter Personen agiert. So könnten Personen mit geringer Bildung auch häufiger angezeigt oder polizeilich ermittelt werden. Personen geringerer Bildung könnten auch bei sonst gleichen Ausgangsbedingungen häufiger zu Haftstrafen verurteilt werden, weil ihnen eine geringere soziale Integration attestiert wird oder eine höhere Rückfälligkeit. Zur möglicherweise mit dem Bildungsgrad variierenden Strafverfolgung liegen bislang kaum empirische

Befunde vor; dass es aber eine sozial ungleiche Strafverfolgung gibt, ist nicht bestreitbar (u. a. Bögelein, 2025).

Zweitens zeigen sich starke Effekte zwischen dem Erleben von Arrest- oder Haftstrafen und dem Bildungsabschluss; hiermit ist der in Abbildung 4 dargestellte rekursive Pfad von der Kriminalität auf die Bildung angesprochen. So zeigt sich bspw., dass Jugendliche, die inhaftiert wurden, eine um etwa 25 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit aufweisen, die High School abzuschließen (Hjalmarsson, 2008). Eine Inhaftierung von Jugendlichen verringert zudem generell die Wahrscheinlichkeit, einen Schulabschluss zu machen, und zwar um ca. 13 Prozentpunkte (Aizer & Doyle, 2015). Auch hier ist freilich noch weiter zu untersuchen, ob es sich um kausale Effekte handelt. Aizer und Doyle (2015) bestätigen jedoch, dass die Haftstrafe der entscheidende Faktor ist, welcher die Bildung negativ beeinflusst: „incarceration for this population could be very disruptive, greatly reducing the likelihood of ever returning to school and, for those who do return, significantly increasing the likelihood of being classified as having an emotional or behavioral disorder“.

5. Befunde einer Schweizer Jugendstudie

Anhand einer Schweizer Jugendstudie soll der Zusammenhang zwischen Bildung und Kriminalität erneut untersucht werden. Diese Studie bietet sich deshalb an, weil sie zusätzlich zum Bildungsniveau auch konkret nach dem Lesen als einer Freizeitaktivität gefragt hat und insofern auch die Relevanz des Lesens geprüft werden kann. Die Auswertungen basieren dabei auf insgesamt vier im Jahresabstand realisierten Befragungen, d. h. einer laufenden Trendstudie, die erstmals 2022 und zuletzt 2025 durchgeführt wurde. Die Befragungen erfolgten dabei sämtlich als Online-Befragungen, die in Kooperation mit gfs-zürich, einem Markt- und Sozialforschungsinstitut, realisiert wurden. Angestrebt war, eine für die deutsch- und französischsprachige Schweiz repräsentative Jugendbefragung für 15- bis 25-Jährige durchzuführen; auf die Berücksichtigung des Tessins wurde aus ökonomischen Gründen verzichtet, insofern hier aufgrund des geringen Bevölkerungsanteils eine überproportionale Stichprobe hätte befragt werden und zudem der Fragebogen ins Italienische hätte übersetzt werden müssen. Für die Gewinnung einer Repräsentativstichprobe wurde auf ein Access-Panel zurückgegriffen, d. h. auf einen Pool von Personen, die von Markt- und Sozialforschungsinstituten rekrutiert werden, um an Umfra-

gen teilzunehmen, wofür diese i. d. R. eine monetäre Entschädigung o. ä. erhalten.

Tabelle 1 gibt verschiedene Informationen zu den vier Repräsentativbefragungen wieder. Die Stichprobengröße variiert zwischen 1.646 und 2.457 Befragten. Angegeben ist dabei die Befragtenanzahl der gewichteten Stichproben: Die realisierten Stichproben wichen mit Blick auf die Geschlechts-, Alters- und Regionenzusammensetzung teilweise von der Grundgesamtheit ab; dies wurde mit einer Anpassungsgewichtung korrigiert.¹ Der Erhebungszeitraum lag jeweils komplett oder mehrheitlich im Mai.

Zusätzlich sind in Tabelle 1 fünf verschiedene sozio-demografische Merkmale im Vergleich der vier Stichproben aufgeführt. Für keines der fünf Merkmale ergeben sich signifikante Unterschiede, d. h. die Zusammensetzung der Stichproben ist mit Blick auf diese Merkmale identisch. Werden die Merkmale betrachtet, zeigen sich folgende Befunde:

- Das Durchschnittsalter lag in allen Befragungen geringfügig über 20 Jahren. Etwa ein Viertel der Befragten hatte jeweils ein Alter von 15 bis 17 Jahren, etwa ein Drittel ein Alter von 18 bis 21 Jahren und etwa 40 % ein Alter von 22 bis 25 Jahren.
- Der Anteil männlicher Befragter beträgt in der Stichprobe des Jahres 2022 51,6 %, in der Stichprobe des Jahres 2023 51,7 %, in der Stichprobe des Jahres 2024 51,8 % und in der Stichprobe des Jahres 2025 52,0 %.
- 29,2 bzw. 29,6 % der Befragten kommen aus der französischsprachigen Schweiz, dementsprechend 70,4 bis 70,8 % aus der deutschsprachigen Schweiz. Um die regionale Zugehörigkeit zu bestimmen, wurde auf die Angabe zum Wohnkanton zurückgegriffen. In den zweisprachigen Kantonen Bern, Fribourg und Wallis wurde die genutzte Fragebogen-sprache für die Zuordnung genutzt.
- Die Jugendlichen wurden in jeder Befragung danach gefragt, ob sie in der Schweiz geboren wurden und welche Staatsangehörigkeit(en) sie haben. Es wurden die Jugendlichen zu einer Gruppe zusammengefasst, die entweder nicht in der Schweiz geboren wurden und/oder die eine

1 Die Gewichtung erfolgte entlang folgender kombinierter Merkmale: Geschlecht (männlich, weiblich), Altersgruppe (15 bis 17 Jahre, 18 bis 21 Jahre, 22 bis 25 Jahre), Region (Genfersee, Espace Mittelland, Nordwestschweiz, Zürich, Ostschweiz, Zentralschweiz).

Tabelle 1: Sozio-Demografische Merkmale nach Erhebungsjahr (gewichtete Daten)

	2022	2023	2024	2025
Anzahl Befragte	2457	2267	1646	1894
Zeitraum	2.5. bis 14.5.	8.5. bis 31.5.	13.5. bis 4.6.	13.5. bis 4.6.
Alter (Mittelwert)	20.31	20.25	20.27	20.19
Geschlecht: männlich (in %)	51,6	51,7	51,8	52,0
Region: französischsprachige Schweiz (in %)	29,2	29,4	29,2	29,6
nicht in Schweiz geboren/ ausländische Staatsangehörigkeit (in %)	31,7	30,5	31,3	28,4
Status: in schulischer Ausbildung (in %)	18,2	19,2	17,4	20,9
Status: in beruflicher Ausbildung (in %)	14,7	16,1	18,2	15,1
Status: im Studium (in %)	41,5	40,8	41,3	39,9
Status: berufstätig (in %)	21,2	19,5	19,2	20,8
Status: arbeitslos (in %)	1,4	1,6	1,4	1,3
Status: anderes (in %)	3,1	2,9	2,5	2,0

Nicht-Schweizer Staatsangehörigkeit (ggf. auch zusätzlich zur Schweizer Staatsangehörigkeit) berichteten. Dadurch wird eine Annäherung an das Konstrukt des Migrationshintergrundes ermöglicht. Fast ein Drittel der Jugendlichen weist einen in diesem Sinn bestimmten Migrationshintergrund auf.

- Die Befragten sollten daneben berichten, wie sich ihre derzeitige schulische bzw. berufliche Situation am besten beschreiben lässt. Gemäß den Befunden sind ca. drei Viertel der Befragten noch in Ausbildung (schulische/berufliche Ausbildung, Studium), etwa ein Fünftel ist berufstätig. Nur ein kleiner Anteil ist arbeitslos bzw. berichtet einen anderen Status (Hausfrau/Hausmann, krank/behindert, in Rente usw.).

Tabelle 2 berichtet die Verteilung der zentralen Untersuchungsvariablen. Hierbei handelt es sich erstens um das Bildungsniveau. Der Anteil an Befragten mit höherer Bildung liegt bei ca. 50 Prozent. Berichtet werden sollte der eigene höchste Bildungsabschluss sowie der höchste Bil-

dungsabschluss von Mutter und Vater. Als hoher Bildungsabschluss wurden dabei folgende Abschlüsse gewertet: „Gymnasiale Maturität, Berufsmaturität, Fachmaturität, Fachmittelschule, Lehrerseminar“ und „Universität, Fachhochschule (FH), Pädagogische Hochschule (PH), Doktorat, PhD“. Als niedriger Abschluss gelten die Nennungen „Keine abgeschlossene Schul- oder Berufsausbildung“ und „Primarschule“, als mittlerer Abschluss die Antworten „Sekundarschule, Realschule, Oberschule, Progymnasium, Vorlehre“, „Berufslehre (2–4 Jahre), Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, Eidgenössisches Berufsattest, Anlehre, Handelsmittelschule“ und „Höhere Fachschule (HF), Berufsprüfung, Eidgenössischer Fachausweis, Eidgenössisches Diplom“. Um den Bildungsstatus des Befragten zu bestimmen, wurde zunächst nur die Antwort des Befragten zur eigenen höchsten abgeschlossenen Ausbildung berücksichtigt. Nur in dem Fall, dass keine Angabe gemacht wurde bzw. „noch in schulischer Ausbildung“ geantwortet wurde, fand der höchste Abschluss der Eltern Berücksichtigung.

Die zweite Untersuchungsvariable ist die Zeit, die mit Lesen verbracht wird. Im Fragebogen befand sich hierzu folgende Frage: „Wenn Sie die letzten 12 Monate betrachten: Wie lange sind Sie täglich ungefähr dem Bücherlesen nachgegangen?“ Die Jugendlichen konnten die Zeit in 15-Minuten-Abständen (bis 2 Stunden) bzw. in 30-Minuten-Abständen (ab 2 Stunden bis 5 Stunden) angeben; zusätzlich standen die Antwortoptionen „das habe ich nicht getan“ und „5 Stunden und länger“ zur Verfügung. Unterschieden werden drei Gruppen von Jugendlichen: diejenigen, die nie gelesen haben, die bis 30 Minuten gelesen haben und die länger als 30 Minuten gelesen haben. Etwa ein Viertel der Jugendlichen liest entsprechend den in Tabelle 2 dargestellten Anteilen nie, etwa ein Viertel mehr als 30 Minuten täglich.

Die dritte Untersuchungsvariable bildet das Verhalten der Jugendlichen. Hierbei wurden nur Formen des interpersonal aggressiven Verhaltens erfragt, welches zudem nicht per se strafbar ist. Im Folgenden wird daher nur von aggressivem, nicht von kriminellm Verhalten gesprochen. Um dieses zu erfassen, wurden die Jugendlichen gebeten, anzugeben, wie oft sie in den letzten 12 Monaten verschiedene Formen aggressiven Verhaltens gezeigt haben. Zwar konnten sie die Häufigkeit auf einer Skala von „1 – nie“ bis „5 – über 10-mal“ berichten; für die Darstellung in Tabelle 2 wurden aber die Antworten „2 – 1- bis 2-mal“ bis „5 – über 10-mal“ zusammengefasst, sodass Prävalenzraten berichtet werden (Anteil an Befragten, die ein Verhalten gezeigt haben). Die abgebildeten Verhaltens-

weisen stellen dabei Indexe dar, d. h. es wurden verschiedene abgefragte Aggressionen zusammengefasst, wobei berücksichtigt wurde, ob ein Befragter mindestens ein Verhalten mindestens 1- bis 2-mal gezeigt hat. Dabei handelte es sich um folgende Verhaltensweisen:

- Gewalt: „Ich habe jemanden absichtlich körperlich verletzt (z. B. durch Schläge, Tritte, Würgen, durch Waffe oder Gegenstand)“ und „Ich habe jemanden mit Gewalt etwas entrissen oder unter Androhung von Gewalt etwas weggenommen“.
- beschimpft/beleidigt: „Ich habe jemanden beschimpft, beleidigt, verspottet oder bedroht (nicht im Internet/den Sozialen Medien)“ und „Ich habe jemanden beschimpft, beleidigt, verspottet oder bedroht (im Internet/den Sozialen Medien)“.

Für alle zwei aggressiven Verhaltensweisen ergeben sich keine signifikanten Veränderungen über die Zeit. Das Gewaltverhalten nimmt leicht von 8,6 auf 7,7% ab. Beschimpfungen wurden in allen Jahren am häufigsten berichtet – mehr als jeder vierte Befragte hat dieses Verhalten in den letzten 12 Monaten gezeigt.

Tabelle 2: Untersuchungsvariablen nach Erhebungsjahr (gewichtete Daten; in %)

	2022	2023	2024	2025
Bildung: niedrig	2,7	3,1	2,3	3,7
Bildung: mittel	50,1	45,1	48,7	44,2
Bildung: hoch	47,2	51,8	48,9	52,1
Lesen: nie	27,7	24,5	24,7	25,9
Lesen: bis 30 Minuten	47,5	50,2	50,7	50,7
Lesen: mehr als 30 Minuten	24,9	25,3	24,6	23,4
Gewalt (Körperverletzung/ Raub)	8,6	8,2	8,0	7,7
beschimpft/beleidigt (online/offline)	29,9	29,9	27,5	28,5

Um der Frage nachzugehen, inwieweit Bildung und Lesen aggressivem Verhalten vorbeugen, wurden binär-logistische Regressionsanalysen berechnet, deren Ergebnisse in Tabelle 3 dargestellt sind. Werte über 1 bedeuten, dass ein Faktor das Begehen aggressiven Verhaltens wahrscheinlicher macht, Werte unter 1, dass ein Faktor die Wahrscheinlichkeit re-

duziert. Zunächst bestätigt sich, dass das Erhebungsjahr in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit dem aggressiven Verhalten steht – die entsprechenden Koeffizienten werden als nicht signifikant ausgewiesen. Ebenfalls irrelevant ist der Status der Arbeitslosigkeit, welcher nicht mit Gewaltverhalten oder Beschimpfungen/Beleidigungen korreliert. Für andere sozio-demografische Merkmale ergeben sich hingegen signifikante Beziehungen:

- Männliche Jugendliche weisen ein 1,7-mal so hohes Risiko auf, Gewalttaten zu verüben und ein 1,9-mal so hohes Risiko, Beschimpfungen/Beleidigungen zu begehen.
- Mit zunehmendem Alter nimmt die Ausübung aggressiven Verhaltens signifikant ab.
- In der französischsprachigen Schweiz geben die Befragten signifikant seltener an, Gewaltverhalten bzw. Beschimpfungen/Beleidigungen begangen zu haben.
- Befragte mit Migrationshintergrund berichten insbesondere häufiger davon, andere beschimpft/beleidigt zu haben.

Von besonderem Interesse sind allerdings die Koeffizienten zur Bildung und zum Lesen. Bei der Bildungsvariable wurde dabei die mittlere Bildungskategorie als Referenzkategorie bestimmt, weil insgesamt nur wenig Befragte eine niedrige Bildung aufweisen. Die Ergebnisse zeigen, dass Befragte mit hoher Bildung signifikant seltener Gewalt und Beschimpfungen/Beleidigungen ausgeübt haben als Befragte mit mittlerer Bildung; bisherige Befunde zur Schutzwirkung hoher Bildung werden daher repliziert. Befragte mit niedriger Bildung weisen ein 1,5-mal so hohes Risiko des Begehens von Gewalt auf; dieser Effekt wird aufgrund der geringen Anzahl an Befragten mit niedriger Bildung aber nicht als signifikant ausgewiesen. Beim Beschimpfen/Beleidigungen ist die Höherbelastung niedrig gebildeter Jugendlicher geringer ausgeprägt.

Mit Blick auf das Beschimpfen/Beleidigen findet sich zudem ein positiver Effekt des Lesens: Befragte, die mehr Zeit mit Lesen zubringen, führen seltener dieses aggressive Verhalten aus. Die Koeffizienten werden aber als nicht signifikant ausgewiesen. Beim Gewaltverhalten ergibt sich demgegenüber ein überraschender Effekt: Befragte, die länger als 30 Minuten täglich Bücher lesen, sind etwas häufiger mit Gewalt in Erscheinung getreten. Diesen Effekt zu deuten, fällt schwer: Möglicherweise berichten lesende Personen wahrheitsgetreuer ihr Verhalten im Vergleich zu nicht-lesenden Personen; möglicherweise müssten auch weitere Drittfak-

toren (z. B. Persönlichkeitsmerkmale, Merkmale des sozialen Umfelds) in den Analysen berücksichtigt werden; möglicherweise wäre zudem wichtig zu wissen, welche konkreten Inhalte von den Jugendlichen gelesen werden. Dass Lesen tatsächlich ursächlich Gewaltverhalten wahrscheinlicher macht, erscheint unplausibel. Wichtig wären daher insbesondere auch längsschnittliche Analysen, insofern Querschnittstudien die Frage nach Ursache und Wirkung nicht beantworten können.

Tabelle 3: Einflussfaktoren des aggressiven Verhaltens (binär-logistische Regressionsanalyse; abgebildet: Exp(B); gewichtete Daten; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

	Gewalt		beschimpft/beleidigt	
Erhebungsjahr	0.954		0.960	
Geschlecht: männlich	1.659	***	1.856	***
Alter in Jahren	0.901	***	0.884	***
Region: französischsprachige Schweiz	0.604	***	0.585	***
nicht in Schweiz geboren/ausländische Staatsangehörigkeit	1.256	*	1.220	***
Status: arbeitslos	0.906		0.911	
Bildung: niedrig	1.455		1.057	
Bildung: mittel	Referenz		Referenz	
Bildung: hoch	0.701	***	0.799	***
Lesen: nie	Referenz		Referenz	
Lesen: bis 30 Minuten	1.072		0.960	
Lesen: mehr als 30 Minuten	1.385	**	0.925	
N	7844		7834	
Nagelkerkes R^2	0.052		0.092	

6. Diskussion

In diesem Beitrag wurden einerseits verschiedene theoretische Annahmen und andererseits empirische Befunde zum Zusammenhang von Bildung und Kriminalität vorgestellt. Die bisherige Forschung bestätigt dabei, dass höhere Bildung bzw. ein längerer Schulbesuch mit einem niedrigeren Kriminalitätsaufkommen in Verbindung steht. Zudem zeigt sich, dass

vorzeitiger Schulabbruch, Schulsuspendierung und Schulabsentismus das Risiko, kriminelles Verhalten auszuführen, erhöhen. Zudem ist die empirische Befundlage bislang nicht einheitlich. Die robustesten Befunde des kriminalitätssenkenden Einflusses höherer bzw. längerer Bildung entstammen Studien, die Aggregatdaten ausgewertet haben. Diese Analyseebene ist zweifellos wichtig, weist aber zugleich verschiedene Nachteile auf, zu denen unter anderem gehört, dass nur offiziell registrierte Kriminalität betrachtet werden kann und dass nicht das Handeln von Individuen betrachtet wird. Wünschenswert sind insofern Dunkelfeldbefragungen, anhand derer selbstberichtete Kriminalität sowie verschiedene theoretische Mechanismen zur Erklärung des Bildungseffekts geprüft werden können. Solche Befragungen liegen weniger für Erwachsene (mit widersprüchlichen Befunden) als vielmehr für Jugendliche vor; in Bezug auf Jugendliche kommen sie dabei zu dem Schluss, dass der Besuch höherer Schulformen ein bedeutsamer Schutzfaktor einer Bandbreite von delinquenten Verhalten darstellt.

Jenseits davon macht der Forschungsüberblick deutlich, dass eine differenzierte Betrachtung der Kriminalität notwendig ist. Zu unterscheiden sind u. a. Eigentums-, Gewalt- und Betrugsdelikte. Gerade mit Blick auf Betrugsdelikte gilt, dass höhere Bildung sogar ein Risikofaktor darstellen kann, bspw. für den Einkommenssteuerbetrug. Eine solch differenzierte Sichtweise wird bislang noch wenig empirisch umgesetzt; aus theoretischer Perspektive wird am ehesten die Rational-Choice-Theorie solch einer Perspektive gerecht (u. a. Mehlkop & Becker, 2004): Entscheidungen für oder gegen kriminelles Verhalten basieren dieser Perspektive entsprechend u. a. auf Nutzenerwägungen, auf subjektiv eingeschätzten Entdeckungswahrscheinlichkeiten, auf Gelegenheiten, Kompetenzen und Gruppennormen. Einem solchen Ansatz entsprechend lässt sich gut erklären, warum Personen mit höherer Bildung häufiger Einkommenssteuerbetrug begehen: weil sie häufiger die Gelegenheiten und die Kompetenzen hierfür haben und um die eher niedrige Entdeckungswahrscheinlichkeit wissen; und weil es sich für diese Gruppe aufgrund höherer Einkommen häufiger lohnt. Die Anwendung der Rational-Choice-Theorie, aber ebenso weiterer Theorien zur differenziellen Analyse des Zusammenhangs von Bildung und Kriminalität erscheint daher fruchtbar. Bislang ist noch kaum untersucht worden, welche der verschiedenen angesprochenen theoretischen Mechanismen wirksam sind – gerade auch, weil Dunkelfelduntersuchungen im Längsschnitt fehlen.

Zusammenfassend lassen sich folgende Erkenntnisse des Beitrags festhalten:

- Bildung und Kriminalität stehen in einem komplexen Zusammenhang. Die Befundlage unterscheidet sich danach, ob Aggregat- oder Individualdaten ausgewertet werden, ob Hellfeld- oder Dunkelfelddaten ausgewertet werden, welche Delikte betrachtet werden, wie Bildung operationalisiert wird usw.
- Generell ergeben sich in Dunkelfeldstudien schwächere Zusammenhänge als in Auswertungen von Kriminalstatistiken. Dies kann auch mit methodischen Aspekten von Dunkelfeldbefragungen in Zusammenhang stehen (bspw. der Validität von Selbstaussagen zum eigenen delinquenten Verhalten, dem Nicht-Erreichen bestimmter Bevölkerungsgruppen).
- Auf Basis von Kriminalstatistiken zeigt sich ein stärkerer Einfluss, nach dem höhere Bildung mit geringerer Kriminalität einhergeht. Aber auch hier sind methodische Aspekte zu betrachten. So könnten diese Befunde ein Resultat einer selektiven Kriminalisierung sein, wonach Personen niedriger Bildung häufiger angezeigt, ermittelt und verurteilt werden. Zudem ist bei Auswertungen von Aggregatstatistiken immer vor einem ökologischen Fehlschluss zu warnen: Nur weil eine Zunahme der Bildung in der Bevölkerung mit geringerer Kriminalität einhergeht, bedeutet dies nicht, dass höher Gebildete weniger Kriminalität ausführen.
- Im Großen und Ganzen gilt, dass Bildung als Schutzfaktor für verschiedene Gewalt- und Eigentumsdelikte betrachtet werden kann; Beziehungen zu anderen Delikten (Betrug, Wirtschaftskriminalität, sexuelle Gewalt) sind weniger eindeutig. Weitere Untersuchungen sind hier wünschenswert. Mit Blick auf eine spezifische, mit dem Bildungsniveau assoziierte Tätigkeit, das Lesen, gibt es noch wenig Studien. Ergebnisse einer in diesem Beitrag präsentierten Jugendstudie aus der Schweiz geben keine klaren Hinweise auf eine kriminalpräventive Wirkung des Lesens. Allerdings erscheinen weitere, differenziertere Studien (bspw. in Bezug auf die Inhalte des Lesens, die Wirkung des Lesens in spezifischen Subgruppen usw.) notwendig.
- Zwar gibt es eine Reihe an kriminologischen Theorien, die einen Schutzeffekt höherer Bildung vermuten; die empirische Überprüfung der verschiedenen theoretischen Annahmen steht aber weitestgehend noch aus.

Literatur

- Aizer, A. & Doyle, J.J. (2015). Juvenile Incarceration, Human Capital, and Future Crime: Evidence from Randomly Assigned Judges. *The Quarterly Journal of Economics*, 130, 759–803.
- Baier, D. (2017). Kriminologische Aspekte der Schulverweigerung. In E. Weckel & M. Grams (Hrsg.), *Schulverweigerung: Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz, S. 97–108.
- Baier D. (2019). Bildungsarmut und Kriminalität. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS, S. 695–714.
- Baier, D. (2022). Jugend und Kriminalität. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 891–913.
- Baier, D. & Bergmann, M.C. (2013). Gewalt im Strafvollzug: Ergebnisse einer Befragung in fünf Bundesländern. *Forum Strafvollzug*, 62, 76–82.
- Baier, D. & Branig, C. (2009). Educational Expansion and Delinquency. In A. Hadjar & R. Becker (Eds.), *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US*. Bern: Haupt Verlag, S. 349–359.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. KFN: Forschungsberichte Nr. 107. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Bersani, B.E. & Chapple, C.L. (2007). School Failure as an Adolescent Turning Point. *Sociological Focus*, 40, 370–391.
- Birkel, C., Guzy, N., Hummelsheim, D., Oberwittler, D. & Pritsch, J. (2014). Der Deutsche Viktimisierungssurvey 2012. Erste Ergebnisse zu Opfererfahrungen, Einstellungen gegenüber der Polizei und Kriminalitätsfurcht. Freiburg, Arbeitsberichte aus dem Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht A 7, 10/2014.
- Bögelein, N. (2025). Soziale Ungleichheit in der Strafverfolgung. In Wollinger, G. (Hrsg.), *Prävention und gesellschaftlicher Frieden. Expertisen zum 30. Deutschen Präventionstag*. Hannover: DPT Verlag, S. 195–230.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Brondis, M. (2007). Schule als Sozialisations- und Präventionsraum. In K. Boers & J. Reinecke (Hrsg.), *Delinquenz im Jugendalter. Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie*. Münster: Waxmann, S. 299–334.
- Cohen, L.E. & Felson, M. (1979). Social Change and Crime Rate Trends. A Routine Activity Approach. *American Sociological Review*, 44, 588–608.
- Dreißigacker, L., Schröder, C. P., Krieg, Y., Becher, L., Hahnemann, A. & Gröneweg, M. (2023). Jugendliche in Niedersachsen: Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022 (KFN-Forschungsberichte Nr. 169). Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Entorf, H. & Sieger, P. (2010). *Unzureichende Bildung: Folgekosten durch Kriminalität*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2005). *Gewalt an Schulen. 1994–1999–2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gibbs, J. J., Giever, D. & Higgins, G.E. (2003). A Test of Gottfredson and Hirschi's General Theory Using Structural Equation Modelling. *Criminal Justice and Behaviour*, 30, 441–458.
- Gottfredson, M.R. & Hirschi, T. (1990). *A General Theory of Crime*. Stanford: University Press.
- Groot, W. & Maasen van den Brink, H. (2004). *The Effects of Education on Crime*. Working Paper. <http://dare.uva.nl/document/14227>.
- Hansen, K. (2003). Education and the Crime-Age Profile. *British Journal of Criminology*, 43, 141–168.
- Hjalmarsson, R. (2008). Criminal justice involvement and high school completion. *Journal of Urban Economics*, 63, 613–630.
- Hjalmarsson, R., Machin, S. & Pinotti, P. (2024). Crime and the labor market. In C. Dustmann & T. Lemieux (Eds.), *Handbook of Labor Economics*. Volume 5. Amsterdam: Elsevier, S. 679–759.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Jarjoura, G.R. (1996). The Conditional Effect of Social Class on the Dropout-Delinquency Relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33, 232–255.
- Lochner, L. (2004). *Education, Work, and Crime: A Human Capital Approach*. Working Paper. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w10478/w10478.pdf.
- Lochner, L. (2007). *Education and Crime*. Working Paper. <http://economics.uwo.ca/faculty/lochner/papers/educationandcrime.pdf>.
- Lochner, L. (2020). Education and crime. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The Economics of Education*. Second Edition. Amsterdam: Elsevier, S. 109–117.
- Lochner, L. & Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. *The American Economic Review*, 94, 155–190.
- Machin, S. & Vujic, S. (2006). *Crime and education: New evidence from Britain*. Working Paper. http://www.iza.org/conference_files/SUMS2007/vujic_s3348.pdf.
- Manzoni, P., Haymoz, S., Biberstein, L., Kamenowski, M. & Milani, R. (2022). *Jugenddelinquenz in der Schweiz: Bericht zu den zentralen Ergebnissen der 4. „International Self-Report Delinquency“ Studie (ISR4)*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- McGloin, J.M., Pratt, T. & Maahs, J. (2004): Rethinking the IQ-delinquency relationship. A longitudinal study of multiple theoretical models, *Justice Quarterly*, 21, 603–636.
- Mehlhop, G. & Becker, R. (2004). Soziale Schichtung und Delinquenz. Eine empirische Anwendung eines Rational-Choice-Ansatzes mit Hilfe von Querschnittsdaten des ALLBUS 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56, 95–126.
- Merton, R.K. (1995[1957]): *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: de Gruyter.

- Ozer, M.M. & Akbas, H. (2020). The Predictability of IQ on Delinquency: A Structural Equation Model (SQM). *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 15, 283–297.
- Pickren, S.E., Torelli, J.N., Miller, A.H. & Chow, J.C. (2024). The relation between reading and externalizing behavior: a correlational meta-analysis. *Annals of Dyslexia*, 74, 158–186.
- Pratt, T.C. & Cullen, F.T. (2000). The Empirical Status of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime: A Meta-Analysis. *Criminology*, 38, 931–964.
- Prätor, S. (2015). Ziele und Methoden der Dunkelfeldforschung – Ein Überblick mit Schwerpunkt auf Dunkelfeldbefragungen im Bereich Jugenddelinquenz. In S. Eifler & D. Pollich (Hrsg.), *Empirische Forschung über Kriminalität: Methodologische und methodische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–66.
- Ribeaud, D. & Loher, M. (2022). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich 1999–2021*. Forschungsbericht. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.
- Rosenbaum, J.E. (2020). Educational and criminal justice outcomes 12 years after school suspension. *Youth & Society*, 52, 515–547.
- Sabates, R. (2008). Educational Attainment and Juvenile Crime. Area-level Evidence Using Three Cohorts of Young People. *British Journal of Criminology*, 48, 395–409.
- Singelstein, T. & Kunz, K.-L. (2021). *Kriminologie. Eine Grundlegung*. Bern: Haupt Verlag.
- Sutherland, E.H. (1924). *Principles of Criminology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thornberry, T.P., Moore, M. & Christenson, R.L. (1985). The Effect of Dropping out of High School on Subsequent Criminal Behavior. *Criminology*, 23, 3–18.

Wissens- und Praxistransfer zwischen separaten Systemen

Stefan Pohlmann

Abstract

Leseprojekte bieten bei bestehenden Zugangsbarrieren eine vielversprechende Interventionsoption, um junge Menschen niedrigschwellig zu erreichen. Damit solche Angebote aber gerade bei Personen mit besonderen Unterstützungsbedarfen zu einer messbaren Kompetenzförderung und Wertebildung beitragen, sind eine Reihe von Voraussetzungen zu erfüllen. Das gilt im besonderen Maße für den gelingenden Umgang mit auftretender Jugenddelinquenz. Unverzichtbar für die erfolgreiche Ausgestaltung einer verantwortungsbewussten Haltung und einer Förderung sozialverträglicher Ressourcen bei einer solchen Zielgruppe ist die gezielte Auswertung von empirisch untermauerten Handlungsempfehlungen aus dem zugehörigen Handlungsfeld. Hier erscheinen zunächst die Erfahrungen aus der Jugend- und der allgemeinen Kriminalitätsforschung leitend. Daneben kann aber zudem ein Transfer aus anderen Wissenschaftsbereichen und Praxisfeldern sinnvoll und zielführend sein. Der nachfolgende Beitrag soll dazu beispielhaft verdeutlichen, inwieweit die Jugendhilfe davon profitiert, einschlägige Erkenntnisse aus der Gerontologie systematisch einzubeziehen.

Eine professionsübergreifende und zugleich interdisziplinäre Zusammenarbeit wird in Forschung und Praxis immer wieder dringend angemahnt. Das gilt vor allem für gesellschaftliche Herausforderungen und Phänomene, die besonders komplex und dynamisch in Erscheinung treten. Dennoch sind gerade die erforderlichen Verschränkungen innerhalb unseres Sozial- und Gesundheitssystems oftmals limitierter als gewünscht. Die beteiligten Berufsgruppen begegnen immer wieder Kooperationshürden aufgrund abweichender Theoriediskurse, unterschiedlicher Finanzierungsmodelle und getrennter Kompetenzzuweisungen. Die Hilfesysteme in Deutschland wirken vor diesem Hintergrund abgeschottet und kompetitiv. Das führt mitunter dazu, dass sich verschiedene Handlungsfelder eher wohlwollend ignorieren, als sich systematisch zu vernetzen. Eine besonders scharfe Trennung besteht zwischen Angeboten, die sich explizit auf junge Menschen spezialisiert haben, und jenen Hilfen, die auf alte Personen zugeschnitten sind. Zweifelsfrei gibt es Alleinstellungsmerkmale, die eine gesonderte Betrachtung und Zuwendung für einzelne Altersgruppen klar rechtfertigen. Der nachfolgende Beitrag soll indes verdeutlichen, wie ein gezielter Transfer zwischen eher disjunkten Wissenschaftsbereichen und Praxisfeldern einen wertvollen Beitrag zu leisten vermag. Zur Veranschaulichung werden am Beispiel einer gelingenden Resozialisierung die Verschränkungsoptionen aus bislang getrennten Erfahrungsbereichen und separaten Forschungsansätzen vorgestellt. Diese

Überlegungen sollen exemplarisch verdeutlichen, inwiefern die Jugendhilfe konkret davon profitiert, einschlägige Erkenntnisse aus der Gerontologie systematisch einzubeziehen. Dasselbe gilt in umgekehrter Richtung. Zugleich soll ersichtlich werden, an welchen Stellen eine Differenzierung und Trennung weiterhin zentral bleibt.

Dramaturgisch beginnen die Überlegungen dieses Beitrags mit einer grundsätzlichen Gegenüberstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Jung und Alt. Diese Auseinandersetzung setzt sich bezogen auf die Widerstandsfähigkeit und Verletzlichkeit für verschiedene Altersgruppen fort. Hierzu werden vor allem zentrale Erkenntnisse aus der Resilienzforschung präsentiert, die auch einen Einblick in bestimmte Risikolagen bieten. Darauf aufbauend greift der nächste Abschnitt beispielhaft Leseweisungen als Sanktionierungsinstrument heraus und vertieft diese bezogen auf eine sogenannte literale Resilienz, bevor dann auch Überlegungen zum rechtlichen Rahmen folgen. Zum Abschluss werden die wesentlichen Ergebnisse im Hinblick auf eine Wertebildung hin nochmals gebündelt. Alle Abschnitte zeigen in den Überschriften ein vermeintliches Spannungsfeld auf. Die Argumentation soll dabei helfen zu veranschaulichen, dass es nicht um ein „entweder ... oder“, sondern um ein „sowohl ... als auch“ gehen sollte.

1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Als Hilfesystem wird die Gesamtheit von Institutionen und staatlich geförderten Maßnahmen verstanden, die im Verbund dazu beitragen, von Notlagen bedrohte oder betroffene Menschen zu unterstützen und Krisen abzuwenden. In Deutschland hat sich dazu ein zunehmend ausdifferenziertes Angebot entwickelt, das sowohl die Ansprüche der jeweiligen Zielgruppen unterscheidet als auch die Umstände, von wem und in welcher Art entsprechende Maßnahmen erbracht werden (vgl. Hillebrandt, 2012). Das hat zu einem komplizierten Netzwerk beigetragen, in dem verschiedenste Träger Leistungen in Konkurrenz zueinander anbieten, formelle und informelle Hilfe nebeneinander bestehen sowie diverse Professionen und Disziplinen beteiligt sind. Das Leistungsspektrum ist wegen regionaler Unterschiede und historisch gewachsener Alleinstellungsmerkmale auf Landes- und kommunaler Ebene schwer zu überschauen. Notwendig ist aber gerade für Klientinnen und Klienten sowie für die Fachkräfte ein Einblick in und ein Verständnis über bestimmte Grundlogiken sowie rechtliche Ansprüche in den kompliziert aufgebauten Hilfesystemen. Wie steht es vor dem Hintergrund dieser Gemengelage um Leistungen, Ansprüche und Bedarfe bezogen auf verschiedene Altersgruppen? Die sich anschließenden Beispiele sollen genau dies ausgewählt für Minderjährige und alte Menschen skizzieren:

Das primäre Ziel der Kinder- und Jugendhilfe besteht darin, die Heranwachsenden sowohl präventiv als auch im Rahmen aktueller Krisen vor Gefährdungen zu schützen. Einzuleitende Maßnahmen dienen dabei stets dem Kindeswohl. Das ist die Maxime für alle vorzunehmenden Interventionen. Rechtlich sind diese im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) verankert. Flankiert wird der bundesgesetzliche Rahmen durch ergänzende Ländergesetze. Die konkrete Ausführung ist Aufgabe der kommunalen Verwaltungen. Dafür sind in den Städten und Landkreisen primär die Jugendämter zuständig. Seit Januar 2012 ist mit der Absicht einer umfassenden Verbesserung des Kinderschutzes das Bundeskinderschutzgesetz in Kraft getreten. Bei diesem Regelwerk wurden die Erkenntnisse aus verschiedenen Aktionsprogrammen aufgegriffen und auch ein intensiver Austausch zwischen den beteiligten Behörden, Verbänden und wissenschaftlichen Institutionen umgesetzt. Im Zentrum der Zusammenarbeit standen die Bedarfe der Zielgruppe unter Einbeziehung der Expertise unterschiedlicher Akteure. Gleichwohl bleibt eine solch lobenswerte Zusammenarbeit auf das System der Kinder- und Jugendhilfe beschränkt. Noch im November wurde eine Gesetzesinitiative zur Ausgestaltung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe auf den Weg gebracht. Das angestrebte Kinder- und Jugendhilfeinklusionsgesetz (IKJHG) bezieht dabei zwangsläufig auch die Behindertenhilfe als weiteres Hilfsangebot mit ein. Eine Bezugnahme auf andere Generationen und damit verbundenen Unterstützungsprogramme existiert jenseits der Familienhilfe indessen nicht.

Ebenso beruft sich die Altenhilfe auf separate Strukturen, Leistungen und Angebote, die ihrerseits auf eine passgenaue Beratung, Förderung, Begleitung und Unterstützung von alten Menschen und ihrer Angehörigen abzielen. Auch hier sind andere Altersgruppen in der Regel nur als Teil der Familie mitgedacht. Dabei kommen auf Bundesebene unterschiedliche Sozialgesetzbücher zum Einsatz. Im Einzelnen sind damit die Regelungen zur gesetzlichen Krankenversicherung (SGB V), die Maßgaben zur sozialen Pflegeversicherung (SGB IX), die Vorgaben zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (SGB XI) sowie die Richtschnur zur Sozialhilfe (SGB XII) gemeint. Hinzu kommen gerade im Hinblick auf die Versorgung im Alter die Heimgesetze der Länder, aber auch die Berufsgesetze der beteiligten Professionen.

Auch wenn die Trennung in verschiedene Altersgruppen rechtlich Sinn macht, führt sie in der Praxis zugleich zu einer Abgrenzung der Hilfesysteme mit teilweise unerwünschten Exklusionseffekten und sich ausschließenden Finanzierungsstrukturen. Trotz vielfach identischer Trä-

gerstrukturen führt dies zu einem mangelnden Austausch der Systeme. Dadurch wird ein gegenseitiges Lernen erschwert oder sogar in Teilen unmöglich gemacht. Es existieren unzweifelhaft Alleinstellungsmerkmale bezogen auf Risiken und Ressourcen junger auf der einen und alter Menschen auf der anderen Seite. Diese Besonderheiten sollten aber nicht blind machen für jene Bereiche, die eine hohe Übereinstimmung aufweisen. Die Suche nach Gemeinsamkeiten erscheint damit als ein wichtiges Merkmal für die sinnvolle Übertragung von Erkenntnissen. Gemeinsamkeiten zwischen Jung und Alt befinden sich auf einem Kontinuum von „noch nicht“ bis hin zu „nicht mehr“. Was heißt das konkret? Im Berufsleben haben junge Menschen noch keinen Beruf ergriffen, bei alten Menschen im Ruhestand ist die Berufstätigkeit bereits beendet. Junge Menschen sind oft noch auf der Suche nach einem Lebenspartner, ältere Menschen haben diesen vielfach bereits verloren. Kritische Übergänge stellen sich zwar an unterschiedlichen Stellen des Lebenslaufs, können aber mit vergleichbaren Verunsicherungen und Marginalisierungstendenzen einhergehen. Zukunftsängste und -hoffnungen sind anders motiviert, tragen aber zu ähnlich gelagerten Grundstimmungen bei. Familiäre Konflikte stellen sich in erster Linie mit der jeweils mittleren Generation ein und sind weniger scharf zwischen Jung und Alt ausgeprägt (vgl. Pohlmann, 2005). Der Lernbedarf zwischen Jung und Alt ist hingegen für eine zukunftsfähige Gesellschaft besonders hoch (vgl. Ziegler, 2024).

Bei einigen Angeboten werden verschiedene Generationen bereits gemeinsam adressiert. In der Familienhilfe ist ein übergreifendes Vorgehen Standard und oftmals auch alternativlos. Allerdings beschränken sich entsprechende Verknüpfungen auf enge Verwandtschaftsverhältnisse oder Sorgerechtszuständigkeiten und nicht auf andere einwirkende intergenerative Netze. Neben vereinzelt Verknüpfungen scheinen damit Themen und Zielgruppen in der Kinder- und Jugendforschung auf der einen und der Gerontologie auf der anderen Seite relativ weit entfernt. Es besteht außerhalb von Familienbanden eine geringe Beachtung angrenzender Handlungsbereiche. Nimmt man hingegen eine Lebenslaufperspektive ein, lassen sich interessante Bezüge herstellen. Erkenntnisse aus dem späten Lebensalter können retrospektive Rückschlüsse auf Heranwachsende ermöglichen. Umgekehrt schlagen sich prospektiv frühe Weichenstellungen bis ins hohe Lebensalter nieder. Die nachfolgenden Abschnitte gehen der Frage nach, wo sich Handlungsspielräume im Umgang mit prototypischen Herausforderungen durch einen Generationen-

vergleich zielgerichtet identifizieren lassen. Der erste Blick auf solche Spielräume richtet sich auf die Widerstandsfähigkeit und auf bedrohliche Lebenskrisen von Personen.

2. Resilienz und Vulnerabilität

Will man die Stärken eines Menschen beurteilen, braucht es zugleich auch eine Berücksichtigung der bestehenden Schwächen (vgl. Bürkner, 2010). Sie bilden zwei eng aufeinander bezogenen Seiten einer Medaille, die erst in ihrer Wechselwirkung zu einem grundlegenden Verständnis beitragen. Es sind daher stets beide Seiten zu beachten. Gerade in diesem Zusammenhang erscheint ein generationsübergreifender Blick hilfreich. Ursachen für interne oder externe Bedrohungen und Beeinträchtigungen weichen bei Altersgruppen voneinander ab. Dennoch existieren wichtige Überschneidungen und Übertragungsoptionen. Bezogen auf die Verletzlichkeit bilden junge und alte Menschen in gewisser Hinsicht die schwächeren Glieder in der Kette unserer Gesellschaft und bedürfen insofern besonderer Aufmerksamkeit (vgl. Burghardt et al., 2017). Die Abhängigkeiten aufgrund eines unterschiedlich verursachten Pflegebedarfs erzeugen in mancher Hinsicht Übereinstimmungen zwischen Jung und Alt. Das lässt sich leicht veranschaulichen: Rollator oder Kinderwagen stoßen im öffentlichen Raum gleichermaßen auf Barrieren. Interdependenzen bestehen innerhalb der Familien vielfach gegenüber der gleichen Generation, die als Sandwichkohorte ihre eigenen Kinder, aber auch ihre pflegebedürftigen Eltern umsorgen. Dependenz können ferner in finanzieller Hinsicht auftreten. Kinder und alte Menschen sind in besonderer Weise von Armut bedroht (Arbeitskreis Armutsforschung, 2023; Schlimbach et al., 2024; BMFSFJ, 2025). Ganz allgemein kann man davon ausgehen, dass Schutz- und Belastungsfaktoren im Sinne der Verfügbarkeit oder des Fehlens bestimmter Lebensbedingungen wie auch interner Faktoren zu definieren sind. Vernachlässigung, Gewalt, gesundheitsbezogene Einschränkungen, Naturkatastrophen, traumatische Erfahrungen oder auch soziale Verluste sind lebenslang wirksame Risiken, die als problematische Stressoren altersunabhängig wirken (vgl. Opp & Fingerle, 2008). Umgekehrt bilden stabile soziale Netzwerke, positive Lebensbedingungen und eine robuste Gesundheit sehr positive Voraussetzungen für eine Bewältigungsfähigkeit von Herausforderungen (vgl. Zander, 2010). Das trifft für alle Generationen zu.

Das Spannungsverhältnis zwischen Resilienz und Vulnerabilität steht im Fokus zahlreicher Forschungs- und Handlungsansätze. Bemerkenswerterweise ist die Resilienzforschung zunächst aus der Kinderperspektive entstanden. Als Pionierin gilt Emmy Werner, die durch ihre über vier Jahrzehnte andauernde empirische Arbeit den Grundstein für das Verständnis von Resilienz gelegt hat. Annähernd 700 Kinder wurden von ihr hinsichtlich ihrer Entwicklungsverläufe 1955 bis 1995 in regelmäßigen Abständen untersucht. Dabei zeigte sich, dass aus einem Teil der hochrisikobehafteten Kinder mit negativen Entwicklungsprognosen unerwartet psychisch gesunde, leistungsstarke und vertrauensvolle Erwachsenen wurden. Das hat das weitverbreitete Vorurteil widerlegt, dass Kinder aus Hochrisikofamilien zwangsläufig eine problematische Zukunft erwartet, in der sich die Probleme der Eltern bei ihren Nachkommen kontinuierlich fortsetzen oder sogar verschlimmern. Werner (1990, S. 97) hat ihre Befunde in folgendem – viel zitierten – Resümee zusammengefasst.

Even in the most disorganized and emotionally impoverished homes, and beset with serious physical handicaps, some children appear to develop stable, healthy personalities and to display a remarkable degree of resilience.

Heute bezeichnet man Resilienz als die „Fähigkeit eines Menschen, widrigen Lebensumständen und Elend zu trotzen und sich rasch von kritischen oder einschneidenden Erlebnissen bzw. Ereignissen zu erholen“ (Brinkmann, 2014, S. 495). Zur Bestimmung der Resilienz braucht es eine Analyse sowohl von Dispositionen, Persönlichkeitsmerkmalen und erlernten Fähigkeiten als auch von äußeren Bedingungen und Herausforderungen. Die Schutzfaktoren basieren hierbei auf einer gelingenden Verschränkung des eigenen Verhaltens aktueller oder tradierter Kontextfaktoren.

Falls sich bei dieser Darstellung von Resilienz nun die romantische Vorstellung einstellen sollte, dass widerstandsfähige Menschen unter widrigen Bedingungen einfach unangefochten blieben, dann trägt dieser Eindruck gewaltig. Resilienz bedeutet nicht, dass solche Menschen nicht unter unglücklichen Bedingungen leiden oder auch Schaden nehmen. Stattdessen geht es darum, auch unter beeinträchtigenden Bedingungen und trotz schlechter Vorzeichen nicht gänzlich zu zerbrechen (vgl. Pohlmann, 2024a).

Lange Zeit wurde die Annahme vertreten, dass Resilienz quasi mit dem Abschluss der Pubertät endet. Es brauchte viele Forschungsarbeiten, die unter Beweis stellen konnten, dass eine Widerstandsfähigkeit über

den gesamten Lebenslauf wirken kann. Gerontologische Arbeiten belegen nun, dass Resilienz auch dann vorliegen kann, wenn zeitgleich unumstößliche Verluste und Rückschläge in anderen Bereichen zu verzeichnen sind (vgl. Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2023). Mittlerweile ist das Phänomen der Resilienz ein durch viele Disziplinen und Professionen beachtetes und untersuchtes Forschungsfeld geworden. Der Begriff wird heute geradezu inflationär eingesetzt – teilweise mit wenig fundiertem Hintergrundwissen und eher als Trend- und Modewort – gern auch in der Bewerbung von Produkten und Dienstleistungen (vgl. Burk, 2025). In den gängigen Internet-Suchmaschinen finden sich mittlerweile unzählige Einträge. Die Psychologie fokussiert sich auf die Stress- und Bewältigungsforschung (Coping), die Soziologie beachtet die Wechselwirkungen von Lebensführung und Lebenswelt. In den Gesundheits- und Geisteswissenschaften, aber auch im Managementbereich ist die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Resilienz ebenfalls längst beheimatet. Für die Soziale Arbeit hat sich der Begriff der Lebensbewältigung als das Synonym für Resilienz eingebürgert (vgl. Stecklina & Wienforth, 2020).

Während nun über geraume Zeit die Jugendforschung bei dem Verständnis von Vulnerabilität und Resilienz ein Vorbild für die Altersforschung gewesen ist, zeigt sich gerade für die Praxis, dass Blaupausen auch in umgekehrter Richtung entstehen und wirken können. Altersspezifische Fehleranalysen lassen sich rückwirkend für nachwachsende Generationen als Orientierung nutzen. Sie lassen besondere Risiken und kritische Episoden im Lebenslauf erkennen und ermöglichen zusätzlich Abschätzungen dahingehend, welche Bewältigungsstrategien sich kurz-, mittel- und langfristig auszahlen. Dazu braucht es allerdings längsschnittorientierte Betrachtungen. Sie bieten eine Prognose für zukünftige Kohorten. Insofern können wir gerade von jenen älteren Menschen lernen, die unter Beweis gestellt haben, wie sich auch schwierigste Anforderungen meistern lassen. Hilfreich sind aber auch jene, deren Vorgehensweisen kontraindiziert erscheinen und zu vermeiden sind (vgl. Pohlmann, 2004a). Die Lebenslaufforschung kann mit diesem Verständnis den Blick nach vorn und auch zurückwenden und daraus wichtige Erkenntnisse für kritische Übergänge ableiten (vgl. Leppert & Strauss, 2011). Dabei lassen sich auf der einen Seite übergreifende Risiken (vgl. Reinwarth & Geschke, 2025), auf der anderen Seite aber auch historische Besonderheiten und Trendveränderungen bestimmen. Dies ist im Hinblick auf gesellschaftliche Transitionen und ein proaktives Vorgehen ausschlaggebend. An dieser Stelle bezeichnet der demografische Wandel eine Veränderungskomponente in

einem Geflecht unterschiedlicher, miteinander interagierender Transformationen. Gerade im Hinblick auf die Vermeidung von Eskalationen und die Erstellung eines ausreichenden Rüstzeugs der Bewältigung erscheint die Berücksichtigung aller Lebensalter unentbehrlich.

3. Hilfen und Strafen

Wie verhält es sich, wenn die Hilfesysteme nicht nur unterstützen, sondern zugleich als Schutzmechanismen auch dezidierte Bestrafungen ihrer Klientel vorsehen? Sanktionierungen finden sich überall dort, wo gegen Vorgaben und rechtliche Bestimmungen verstoßen wird. Sie dienen im weitesten Sinne als Abschreckung oder zur unmittelbaren Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung und Sicherung der Bevölkerung. Während auf der Seite der sozialen und gesundheitsbezogenen Hilfen verschiedenste Ansprüche bestehen, die unterschiedlich spezifische und professionell zu erbringende Leistungen informeller und formeller Art umfassen (vgl. Kraus, 2021), beziehen sich verhängte oder angedrohte Ahndungen auf Verhaltensabweichungen gegenüber expliziten gesellschaftlichen Normen und Vorgaben. Sie beschützen damit zugleich potenziell geschädigte Personen oder Organisationen. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags geht es dabei um Gesetzeskonflikte und um die richtige Herangehensweise für eine alterssensible Reaktion darauf. Im Zentrum steht die Frage, inwieweit auch hier ein Wissenstransfer zwischen den Interventionsbereichen für Alt und Jung von Nutzen sein kann.

Das Jugendgerichtsgesetz erlaubt bei Strafmündigen ab 14 Jahren über Jugendstrafen und Jugendarrest hinaus die Verhängung bestimmter Erziehungsmaßnahmen. Bei der Verhängung solcher edukativer Strafen wird in der Regel die Jugendgerichtshilfe als Begleiter des Verfahrens einbezogen. Zur Auswahl stehen Sozialstunden, Betreuungsweisungen, Verwarnungen, Wiedergutmachungen, Bewährungsmaßnahmen sowie diverse weitere Präventionsansätze zur Vermeidung einer Straftatwiederholung. Genau die hierdurch gewonnenen Erfahrungen können auch im höheren Lebensalter von Bedeutung sein. Das soll am Beispiel der Weisungen veranschaulicht werden. Eine besonders innovative Form stellt die so genannte *Leseweisung* (Hofer et al., 2024) dar, die für den hier vorgelegten Sammelband aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen wird. Das Lesen wird oftmals romantisiert als Tür in eine andere Welt betrachtet, die Identifikations- und Fluchtoptionen innerhalb und jenseits der eigentli-

chen Lebenswelt bietet. Zugleich ist das Lesen eine Informationsbasis für Bereiche, die dem eigenen Erleben räumlich, zeitlich oder aus anderen Gründen verschlossen bleiben. Es erlaubt damit Zugänge in fiktive und echte Lebenswelten.

Durch eine Leseweisung sollen Jugendliche über eine geeignete Buchauswahl neue Ausdrucksformen finden, eine Beziehung zur Tat herstellen oder auch die eigenen Motive und Lebenslage hinterfragen. Heimes (2017) spricht in diesem Zusammenhang von einer *Bibliotherapie*. Dabei geht es vielfach um Schuld, Verantwortung und gesellschaftliche Konflikte, die gerade zur Aufarbeitung eigener Probleme beitragen sollen. Jugendliche Straftäter sind mitunter nicht nur Täter, sondern auch oftmals selbst Opfer. Diese Verflechtungen zu verstehen, braucht Reflexionsgelegenheiten, die sich über das Lesen geeigneter Literatur durchaus verfügbar machen lassen. Erlittenes Leid rechtfertigt keinen begangenen Rechtsbruch, ist aber für die Aufarbeitung und Resozialisierung von wesentlicher Bedeutung. Seit 2012 werden an der Hochschule München im Rahmen eines Modellversuchs Leseweisungen als pädagogische Strafmaßnahme umgesetzt und von Studierenden der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften sowie Ehrenamtlichen unter der Leitung von Frau Professor Steindorff-Classen (vgl. Steindorff-Classen, 2014) betreut. Mittlerweile wurden die Studierenden nicht nur als Begleitung solcher Leseweisungen qualifiziert, sondern es wurde auch ein eigener Bibliotheksfundus aufgebaut, der vornehmlich auf Schenkungen basiert. Eine beachtliche Zahl von annähernd 10.000 Jugendlichen wurden seit 2011 über dieses Projekt betreut. Eine wertvolle Basis, um auch die Wirkung einer solchen Strafmaßnahme einschätzen zu können.

Leseprojekte bieten gerade angesichts bestehender Zugangsbarrieren eine vielversprechende Interventionsoption, um junge Menschen niedrigschwellig zu erreichen. Texte sollen eine neue Welt eröffnen – insbesondere für diejenigen, die sich mit Literatur oder einem verantwortungsbewussten Umgang mit neuen Medien schwertun. Aber gilt das nur für junge Menschen? Gerade ältere Personen, die von gesundheitlichen Einschränkungen betroffen sind, können von einer virtuellen Herangehensweise profitieren. Mehr noch, Leseprojekte könnten eine zusätzliche Wirkung entfalten, wenn sie intergenerativ umgesetzt werden würden. Im Falle von Straffälligkeit bestünde die Möglichkeit, dass Alt und Jung voneinander lernen und bestehende Stereotype abbauen. Aufgrund unterschiedlicher Mediengänge wäre es möglich, dass sich die Vertreter verschiedener Altersgruppen gegenseitig unterstützen und im Sinne

einer Perspektivenübernahme ein besseres Verständnis altersbezogener Lebenslagen aufbauen. Gerade die Einbindung der Biografie eröffnet in Gruppenarbeiten einen Einblick, welche langfristigen Negativfolgen Kriminalität zu einem späteren Zeitpunkt im Lebenslauf haben kann und an welchen Lebensentscheidungen ein verantwortungsvoller Weichenwechsel möglich ist. Noch fehlt es an entsprechenden Praxisansätzen dieser Art. Sowohl der Aufbau von entsprechenden altersgemischten Initiativen als auch eine wissenschaftliche Begleitung zur Einschätzung der einsetzenden Effekte wären deshalb wünschenswert. Gerade für eine Effektabschätzung lohnt sich ein Verweis auf die Altersforschung – wie der folgende Abschnitt zeigen soll.

4. Lesefähigkeit und Lesebereitschaft

Damit Leseweisungen gerade bei Personen mit erkennbaren Unterstützungsbedarfen zu einer messbaren Kompetenzförderung und Wertebildung beitragen, sind eine Reihe von Voraussetzungen zu erfüllen. Unverzichtbar für die erfolgreiche Ausgestaltung einer ethischen Haltung und einer funktionierenden Aktivierung sozialverträglicher Ressourcen bei den hier angesprochenen Zielgruppen ist die gezielte Auswertung von empirisch untermauerten Handlungsempfehlungen aus dem zugehörigen Handlungsfeld. Es versteht sich von selbst, dass die Erfahrungen aus der Jugend- und der allgemeinen Kriminalitätsforschung leitend sein sollten. Und dennoch zeigen Erkenntnisse aus dem bislang noch wenig beachteten Gebiet der Alterskriminalität eine Reihe von wertvollen Erkenntnissen. Solche Querverweise bieten die Gelegenheit, besser zu verstehen, wann eine Leseweisung auch tatsächlich dazu beitragen kann, neue Wege zu beschreiten und sich aus ausweglosen Situationen zu befreien. Dafür muss man allerdings prüfen, was eine *literale Resilienz* in diesem Kontext bedeutet.

Literatur schafft im Idealfall neue Zugänge und Auswege zugleich. In der auf Kinder bezogenen Bildungsforschung ist nur gelegentlich von einer literalen Resilienz die Rede. Darunter versteht man eine Lesefähigkeit, die eine Grundvoraussetzung zur Beseitigung sozialer Schieflagen darstellt (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2010; Schneider, et al., 2009). Bildung bleibt zweifellos ein elementarer Faktor, um gesellschaftliche Ungleichheit aufzufangen. Der Sprache kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Hutterli & Stotz, 2010). Für ein Bildungsland wie Deutschland alar-

mieren die verfügbaren Zahlen über geringe Literalität. Merkbliche Einschränkungen beim Schreiben, Lesen und Verstehen einfacher Texte sind entschieden zu hoch. Grotlüschen et al. (2018) gehen bei ihren Erhebungen von 6,2 Millionen Deutsch sprechender Erwachsener mit erheblichen Defiziten aus. Die Ursachen dafür sind vielschichtig und gehen oftmals auf aversive Schulerfahrungen zurück. Zugleich ist bestehender Analphabetismus extrem schambehaftet und gerade aus diesem Grund schwer ermittelbar. Die damit einhergehenden Auswirkungen erstrecken sich gleichwohl über viele Lebensbereiche und schränken die gesellschaftliche Teilhabe der Betroffenen in der Regel massiv ein. Damit die genannten Leseweisungen vor diesem Hintergrund ihre gewünschte Wirkung entfalten, braucht es eine ausreichende Lesebefähigung. Das genügt aber nicht. Vielmehr sind für die Herstellung und Aufrechterhaltung einer literalen Resilienz noch weitere Voraussetzungen zu erfüllen. Interessanterweise bieten biografieorientierte Ansätze aus der Gerontologie in diesem Zusammenhang wichtige Hinweise zur Operationalisierung von Wirkfaktoren. In dem Projekt CourAGE (Pohlmann, 2024a) wurden Hochaltrige mit dem Ziel befragt, Vorbilder für den erfolgreichen Umgang mit Lebensaufgaben und Krisen zu ermitteln und Einblick in die zugrunde liegenden übergreifenden Mechanismen der Bewältigung zu erhalten. Dabei ist das Lesen als eigener Bewältigungsfaktor identifiziert worden. Ergänzend wurden aber weitere Bedingungen genannt, die Abbildung 1 unter den Begriffen *Introspektion* und *Reflexion* sowie *Exploration* und *Interaktion* zusammenfasst.

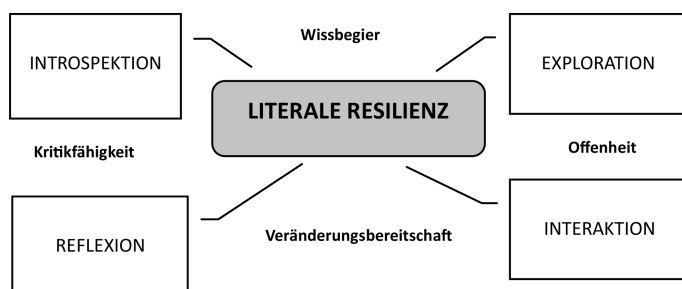


Abb. 1: Bedingungen für literale Resilienz

Introspektion (vgl. Anders, 2017) meint hier, dass man sich auf das Gelesene einlässt und sich in der Literatur teilweise selbst wiedererkennt. Damit kann die Identifikation mit Protagonisten oder auch die Abgrenzung von Figuren gemeint sein. Wichtig ist die Bezugnahme auf sich selbst

und die Bereitschaft, sich mit positiven und negativen Aspekten der eigenen Persönlichkeit auseinander zu setzen. Das hilft, eigene Potenziale und Ressourcen zu erkennen wie auch persönliche Schwachpunkte auszumachen. Das Ausloten von Stärken und Schwächen des eigenen Selbst erfordert aber stets einen Metablick. Dabei sind andere Sichtweisen einzunehmen und auch fremde Argumente sowie die Situation anderer zusätzlich zu überdenken. Diese Fähigkeiten der Reflexion (vgl. Mann et al., 2009) bilden letztlich die Basis für Empathie und die Überwindung von eingefahrenen Denkstrukturen.

Ohne die Neugier und den Wunsch, alternative Gestaltungsoptionen zu erproben, ist Lernen und Weiterentwicklung nicht möglich (vgl. Seibold, 2024). Sich auf Neues einlassen, Alternativen im geschützten Rahmen ausprobieren – das sind Grundelemente der Exploration, die gerade durch die Rezeption von Literatur ermöglicht werden kann. Bücher allein genügen indes nicht. Förderlich werden diese vor allem dann, wenn sie darüber hinaus die Möglichkeit bieten, Verbindung mit anderen Personen aufzunehmen, das Gelesene zu teilen und sich über verschiedene Deutungen auszutauschen. Damit ist die soziale Interaktion (vgl. Abels, 2020) ein weiteres Element der literalen Resilienz, wie sie zumindest von älteren Menschen als Resilienz definiert wird. Im Miteinander bilden sich Bausteine einer Widerstandsfähigkeit und für den Erwerb neuer Problemlösestrategien. Zudem trägt der soziale Austausch dazu bei, eigene Vorstellungen zu hinterfragen oder sich auf gemeinsame Werte zu verständigen. Eine Verantwortungsübernahme und Überprüfung von Bewältigungsstrategien können zudem erst in der realen Welt stattfinden. Aus Sicht älterer Menschen bilden die genannten Aspekte ein Bündel übergreifender Schutzfaktoren im Rahmen der literalen Resilienz. Sie sind zudem verbunden mit Offenheit, Wissbegier, Veränderungsbereitschaft sowie Kritikfähigkeit. Ein solches Konglomerat bahnt die erforderliche Grundhaltung zur Umsetzung der genannten Wirkbedingungen.

Zukünftige Forschung muss belegen, ob und inwieweit jüngere Menschen bei Leseweisungen von den hier genannten Wirkfaktoren profitieren und sie als nützliche Handlungsstrategien anwenden können. Dazu braucht es aber auch Unterstützung vonseiten der begleitenden Teams im Rahmen der Betreuungspläne, die für diese Risikogruppen auch die erforderliche Leselust entfachen müssen (vgl. Stalder, 2013). Zu untersuchen bleibt außerdem, inwieweit neben analogen und digitalen Textrezeptionen auch andere Genres einzubeziehen sind. Dazu könnten Blogbeiträge, Social Media, aber auch Kunstformen wie Poetry Slam, Rap, Comedy wie

auch bildnerische Ausdrucksformen von Bedeutung sein. An diesen Stellen wäre die Überwindung von starren Altersgrenzen bei der empirischen Untersuchung von Nutzen.

5. Alterssensibles und allgemeines Recht

Wo liegen die Unterschiede zwischen dem Jugendstrafrecht und dem allgemeinen Strafrecht im Strafgesetzbuch (StGB)? Trotz klarer Anknüpfungen besteht eine gravierende Abweichung im vorgesehenen Strafraum (vgl. Kühl, 2017). Das gilt für Mindest- und Höchstmaß einer drohenden Freiheitsstrafe und für die Ausgestaltung von Geldstrafen. Die Regeln der Strafzumessung bei Personen zwischen 14 und 18 Jahren basieren auf den Vorgaben des Jugendgerichtsgesetzes (JGG), das im Sinne erzieherischer Handhabungen eine höhere Variation an zusätzlichen Maßnahmen und Mitteln in Betracht zieht. Es soll vor allem der noch anstehenden Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen Rechnung getragen werden. Auch für ältere Menschen wird immer wieder auf die Notwendigkeit einer Sonderbehandlung hingewiesen (vgl. Pohlmann, 2022). Hier geht es ebenfalls um den Wunsch einer Berücksichtigung von Entwicklungsprozessen – aber nicht im Sinne eines Kompetenzzuwachses, sondern eher im Hinblick auf mögliche Abbauerscheinungen. Prozess-, Schuld- und Haftfähigkeit sind dabei im Hinblick auf eine besondere Vulnerabilität hin zu prüfen. Ob es dazu aber ein eigenes Strafrecht braucht, ist stark umstritten.

Eine lange Diskussion findet sich um das Kinder- und Jugendhilfegesetz, das Forderungen nach einem analogen Altenhilfegesetz nach sich gezogen hat. Zuletzt sind solche Forderungen von der politischen Gruppierung der Grauen Panther vor der Bundestagswahl 2025 nochmals laut geworden. In den letzten 25 Jahren ist es jedoch für ein Altenhilfegesetz über interne ministerielle Referentenentwürfe hinaus noch zu keinem nennenswerten Gesetzesvorstoß in einem der drei Verfassungsorgane gekommen – weder innerhalb einer im Amt befindlichen Bundesregierung noch im Bundesrat oder im Deutschen Bundestag. Eine politisch offiziell eingeleitete Initiative ist daher bis jetzt nicht auszumachen. Entsprechende Überlegungen zur Ausgestaltung eines solchen Gesetzes sind daher allenfalls auf ministerieller Arbeitsebene in einzelnen Fachabteilungen zur Sprache gekommen (Zenz & Pohlmann, 2014, S. 117). Was ist der Grund dafür? Rechtliche Bestimmung zur expliziten Vorbeugung, Hilfestellung und zum Schutz von älteren Menschen sind bislang stets mit dem Hin-

weis gescheitert, dass sich daraus eine Exklusion im Alter ergeben könne. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf die schon bestehenden gesetzlichen Regelungen, die immer dann greifen, wenn sozialpolitisch bedeutsame Lebenslagen eintreten sollten. Hier sind im Wesentlichen sämtliche Dienste und Hilfen subsumiert, die sich auf Grundlage der Sozial- und Krankenversicherung ergeben (vgl. Pohlmann, 2016). Allerdings wären beispielsweise Anpassungen im Familienrecht zu erwägen, die älteren Menschen im Bedarfsfall einen besonderen Schutz einräumen. Diesbezüglich geht es um die Wahrung von Persönlichkeitsrechten gegenüber anderen Familienmitgliedern einerseits und den generellen Schutz der Familienzugehörigkeit andererseits. Im Vordergrund steht eine Verdeutlichung altersspezifischer Schutzbelange. Wohl und Wille insbesondere betreuer älterer Menschen bleiben bislang juristisch nicht immer eindeutig gefasst (vgl. Zenz, 2008). Dagegen wird eingewandt, dass ältere Menschen keine Sondergruppe unter den Erwachsenen darstellen dürften und lediglich die Lebenslage, wie etwa Pflegebedürftigkeit, chronische Krankheit oder Behinderung, eine Unterscheidung im Sinne eines Rechtsanspruchs erforderlich mache. Darüber hinaus besteht die Befürchtung, durch entsprechende Gesetzestexte eine Stigmatisierung Älterer zu befördern. Dagegen ließe sich einwenden, dass eine Ausgrenzung ebenso Folge einer bislang unzureichend geregelten Altenhilfepolitik sein könnte (Schulte 2004). Ob ein Schutz im Sinne der Wahrung des Altenwohls durch bereits geltende Sozialgesetze ausreichend besteht, benötigt eine differenzierte Betrachtung. Genau hier kann es hilfreich sein, die Erfahrungen mit Sonderbehandlungen Minderjähriger ergebnisoffen auszuwerten. Ziel muss sein, dass ältere Menschen vor Übergriffen geschützt, aber bei Rechtsbrüchen auch angemessen zu Rechenschaft gezogen werden (vgl. Frister, 2023). Bestehende Regelwerke müssen es leisten, kritische Lebenslagen einzubeziehen und entsprechend darauf einzugehen. Ob es dazu gesetzliche Änderungen braucht, hängt insofern von den Ermessensspielräumen ab, die vor Gericht oder bei der Umsetzung von Ansprüchen und Hilfen zur Verfügung stehen. Diese für eine passgenaue und altersgerechte Auslegung auszuschöpfen, bleibt eine wichtige Aufgabe. Wichtige Hinweise bieten beim Umgang mit Delinquenz Sanktionserfahrungen gerade jenseits von Freiheitsstrafen, aber auch die Begleitung von Verfahren und Wiedereingliederung im Rahmen von Gerichts-, Bewährungs- und Straffälligenhilfen (vgl. Pohlmann, 2024b).

6. Einblick und Ausblick

Wir benötigen gemeinsame Herangehensweisen und die Einbindung unterschiedlicher Denkrichtungen, wenn virulente Probleme vor dem Hintergrund sich verschärfender Krisen und Problemlagen auf der Welt zu bewältigen sind. Nicht immer sind die Überschneidungen und Anknüpfungen offensichtlich. Deshalb bilden Aufgeschlossenheit auf der einen Seite und die Bereitschaft zum gegenseitigen Austausch auf der anderen die Grundbausteine für ein erfolgreiches Vorgehen. Trotz bestehender Unterschiede erscheinen Anlehnungen aus Forschung und Praxis gerade zwischen den Bereichen Jugend und Alter erfolversprechend. Dies wurde in diesem Beitrag vor allem im Hinblick auf den geeigneten Umgang mit Straffälligkeit verdeutlicht. Vor dem Hintergrund von Resilienz und Verletzlichkeit existieren zudem noch andere Hilfesysteme, die von einem übergreifenden Ansatz und Systemaustausch profitieren würden. Trotz erkennbarer Bemühungen in dieser Hinsicht ist handlungsübergreifendes, professionsverknüpfendes, transdisziplinäres und zielgruppenverbindendes Vorgehen noch eher die Ausnahme. Und doch zeigen die hier vorgenommenen Überlegungen durchaus Denkanstöße und Optionen für eine gegenseitige Befruchtung. Für Arbeiten im Bereich der Resilienz haben sich nach einer klaren Jugendzentrierung wichtige Impulse für das höhere Erwachsenenalter ergeben. Jung und Alt sind gleichermaßen darauf angewiesen, die richtige Balance zwischen Belastungen und Schutzfaktoren aufrechtzuerhalten und dabei nicht in Versuchung zu geraten, Verdrängung oder Scheinlösungen in schwierigen Milieus zur Krisenbewältigung aufzusitzen. Resilienz erweist sich aber nicht als universelle Unverletzlichkeit, sondern als Widerstandsfähigkeit, die nicht ohne Anstrengung und mitunter auch nicht ohne Einbußen zu erreichen ist. Die eigenen Bewältigungskapazitäten realistisch einzuschätzen, bleibt eine wichtige Eigenschaft, die gerade nach einem Scheitern wiederherzustellen ist. Dazu braucht es oftmals externe Hilfen.

Für die literale Resilienz ergeben sich durch eine Auswertung von Lebensbiografien im Alter elementare neue Deutungsoptionen. Gerade für die praxisnahe Wirksamkeitsprüfung ist ein Lebensrückblick von großer Bedeutung (vgl. Pinquart & Forstmeier, 2024). Hier lässt sich vom Alter lernen. Noch sind die Entwicklungen in dieser Richtung lückenhaft und kleinteilig. Künftig sollte es gerade bei der Beurteilung von Strafmaßnahmen als Antwort auf Kriminalität darum gehen, neben Sicherheitsaspekten auch die edukative Wirkung zu prüfen. Dabei steht eine Wertebildung

in Richtung einer stärkeren Gemeinwohlorientierung im Vordergrund (vgl. Sturm, 2013). Werte zu lernen und zu leben (vgl. Tegeler, 2016) kann dabei keine Frage des Alters sein, sondern sollte lebenslang im Blick behalten werden. Allerdings bleibt die Frage offen, welche Sozialisationsinstanzen gerade bei Erwachsenen einzubeziehen sind. Hier könnte die Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle einnehmen (vgl. Schubarth, 2019). Bei Delinquenz kommt der Straffälligenhilfe gerade in dieser Hinsicht eine verantwortungsvolle Rolle zu, die insbesondere durch eine Wertebildung zu einer geringeren Rückfälligkeit beitragen könnte (Reinhardt, 2013). Aber auch andere Auflagen und richterliche Weisungen sind daraufhin zu beurteilen, ob sie Reue und Mitgefühl bahnen, zur Reflexivität und Empathie beitragen und auf diese Weise letztlich zu mehr Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft führen (vgl. Heidbrink & Hirsch, 2006).

Unbestritten sind auch nach wie vor altersdefinierte Zugänge wichtig und bedeutsam. Aber erst die Prüfung von Gemeinsamkeiten rechtfertigt die Entscheidung, auch separat vorzugehen. Vielfach braucht es Sonderwege. Etwa bei der Ausgestaltung von Justizvollzugsanstalten, die für Minderjährige andere infrastrukturelle Ausstattungen erfordert als bei hochaltrigen Insassen. Dagegen spricht vieles gegen ein eigenständiges Altenhilfegesetz, weil es nicht um starre Altersgrenzen, sondern vielmehr um den Einbezug relevanter Lebenslagen gehen muss. Genau diese relevanten Risikolagen können in unterschiedlichen Altersphasen eintreten. Auf internationaler Ebene wird aktuell ein UN-Menschenrechtsvertrag zu den Rechten älterer Menschen vorbereitet (UN Human Rights Council, 2025), um den Schutz vor allem sehr verwundbarer Personen aus dieser Gruppe zu erleichtern. Welche Auswirkungen ein solches Dokument auf die nationale Rechtsprechung hat, ist derzeit ungewiss.

Insgesamt braucht es kontinuierliche und unabhängige Evaluationen, die überprüfen, ob sich Vorgehensweisen in der Praxis bewähren und in die richtige Richtung laufen. Wie sich Sanktionierungen als Bestrafungs- und edukatives Werkzeug lang- und kurzfristig auswirken, ist noch nicht ausreichend untersucht. Wenig ausgelotet sind darüber hinaus generationsübergreifende Vorgehensweisen. Anknüpfungspunkte zwischen Jung und Alt könnten sich etwa im Rahmen von Betreuungsweisungen und speziell bezogen auf Leseweisungen als gewinnbringend herausstellen. So lassen sich auch Altersstereotype hinterfragen und durch eine realistische Wahrnehmung ersetzen. Im Bereich der Leseweisungen liegen nun hinreichend viele Praxisbeispiele vor, die eine wissenschaftliche

Begleitung erlauben und bezüglich intergenerativer Ansätze neue Ausbaumöglichkeiten bieten würden.

Gerade bei der Beurteilung von Sanktionen unter Einbeziehung einer altersbedingten Verletzlichkeit, aber auch im Hinblick auf die Erfolgsaussichten einer Resozialisierung ist ein Transfer von Erfahrungen elementar. Die zur Verfügung stehenden Wissensbereiche sollten uns ermutigen, über den Tellerrand hinaus zu sehen. Enge Zuständigkeiten und Kompetenzbereiche müssen vor allem dann überwunden werden, wenn sich Sackgassen auftun oder bestehende Empfehlungen zu unkonkret oder nicht passfähig ausfallen. Ein Austausch bezogen auf den Umgang mit Kriminalität kann hier durchaus ermutigen. Dazu müssen aber positive wie auch negative Bilanzierungen sichtbar gemacht und geteilt werden. Auf diese Weise sind kreative Übertragungen und deutliche Innovationschübe erwartbar. Bei wachsenden Kernaufgaben für die Fachkräfte in der Praxis ist ein übergreifender Blick nicht einfach, zeitaufwendig und sicher auch mitunter frustrierend. Dennoch führt er zu mehr Umsicht und es lohnt sich, Gelegenheiten zu schaffen, um genau dies zu erleichtern. Fachtagungen, wie sie auch für diesen Sammelband Pate standen, sind dafür ein guter Anfang. Ausweitungen durch Forschungs- und Praxisverbände unter Wahrung weiterhin bestehender Alleinstellungsmerkmale bleiben darüber hinaus ein wichtiger Impulsgeber. Mehr davon wären angebracht.

Literatur

- Abels, H. (2020). *Soziale Interaktion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Anders, A. I. M. A. (2017). *Introspektion als Wirkfaktor in der Psychotherapie. Eine psychotherapiewissenschaftliche Modellbildung zu Effektstrukturen des Graduellen Kognitiven Trainings*. Berlin: Springer.
- Arbeitskreis Armutsforschung (2023). *Kinderarmut in Deutschland – Möglichkeiten der Gegensteuerung mit der Kindergrundsicherung*. https://www.diakoniehessen.de/diakonie-hessen-uploads/redaktion/info/Themen/Themen_A_bis_Z/Armut/231031_AK_Armutsforschung_Analysepapier_KiGruSi_gez.pdf (Zugriff: 7.3.2025).
- Banzhaf, G. (2017). *Der Begriff der Verantwortung in der Gegenwart: 20.–21. Jahrhundert*. In L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–167.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2010). *Literale Resilienz. Wenn Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen beim Lesen dennoch erfolgreich sind*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW.

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Referat Öffentlichkeitsarbeit (2025) (Hrsg.). Neunter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland – Alt werden in Deutschland – Vielfalt der Potenziale und Ungleichheit der Teilhabechancen und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: BMFSFJ.
- Brinkmann, R. (2014). *Angewandte Gesundheitspsychologie*. Hallbergmoos: Pearson.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität: Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer Verlag.
- Burk, B. (2025). *Resilienz im Alltag: Strategien für ein starkes Leben*. Berlin: epubli.
- Bürkner, H. J. (2010). *Vulnerabilität und Resilienz: Forschungsstand und sozialwissenschaftliche Untersuchungsperspektiven* (No. 43). Working Paper.
- Frister, H. (2023). *Strafrecht Allgemeiner Teil*. München: CH Beck.
- Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Hamburg: Pressebroschüre.
- Heidbrink, L. & Hirsch, A. (Hrsg.) (2006). *Verantwortung in der Zivilgesellschaft: zur Konjunktur eines widersprüchlichen Prinzips*. Campus Verlag.
- Heimes, S. (2017). *Lesen macht gesund: die Heilkraft der Bibliothek*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hillebrandt, F. (2012). *Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit*. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofer, R., Eser Davolio, M. & Kamenowski, M. (2024). *Leseprojekt mit dissozialen und delinquenten Jugendlichen sowie Studierenden der Sozialen Arbeit*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit.
- Höyneck, T. (2015). *Arbeitsweisungen und Arbeitsaufträge im Jugendstrafrecht – Massenprodukt ohne klare Konturen?* In T. Rotsch, J. Brüning & J. Schady (Hrsg.), *Strafrecht-Jugendstrafrecht-Kriminalprävention in Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos, S. 451–464.
- Hutterli, S. & Stotz, D. (2010). *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Massnahmen*.
- Kraus, B. (2021). *Macht – Hilfe – Kontrolle: Relationale Grundlegungen und Erweiterungen eines systemisch konstruktivistischen Machtmodells*. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit: Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Detmold: Jacobs Verlag, S. 91–116.
- Kühl, K. (2017). *Strafrecht: Allgemeiner Teil*. München: Vahlen.
- Leppert, K. & Strauss, B. (2011). *Die Rolle von Resilienz für die Bewältigung von Belastungen im Kontext von Altersübergängen*. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 44, 313 – 317.
- Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A. (2009). *Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review*. *Advances in Health Sciences Education* 14, 595–621.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2008). *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.

- Pinquart, M. & Forstmeier, S. (2024). Wirksamkeitsforschung. In A. Maercker & S. Forstmeier (Hrsg.), *Der Lebensrückblick in Therapie und Beratung: Ansätze der Biografiearbeit, Reminiszenz und Lebensrückblicktherapie*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 59–79.
- Pohlmann, S. (2005). Die ethische Dimension der Generationensolidarität. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 38, 233–241.
- Pohlmann, S. (2016). *Altershilfe. Band 1: Hintergründe und Herausforderungen*. Neu Ulm: AG Spak.
- Pohlmann, S. (2024a). CourAGE – Wie alte Menschen selbst schwierigste Anforderungen meistern. *Social Challenges in Social Sciences* 18, 1–92.
- Pohlmann, S. (2024b). Altersgerechte Strafzumessung und unterstützende Resozialisierung im Alter. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 5, 462–476.
- Pohlmann, S. (im Druck). Zur Armut verurteilt. In: T. Middendorf & A. Parchow (Hrsg.), *Ältere Menschen in prekären Lebenslagen – Theorien, Handlungsfelder und Fragestellungen für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinhardt, S. (2013). *Werte-Bildung und politische Bildung: Zur Reflexivität von Lernprozessen (Vol. 34)*. Springer-Verlag.
- Reinwarth, A. & Geschke, K. (2025). Einsamkeit – ein Risikofaktor für Depression im Alter. *DNP – Die Neurologie & Psychiatrie* 26, 29–30.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2023). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Kohlhammer Verlag.
- Schlimbach, T., Guglhör-Rudan, A., Herzig, M., Heitz, H., Castiglioni, L. & Boll, C. (2024). *Kinderarmut? Die Perspektive von Kindern und Jugendlichen*. München: DJI.
- Schneider, H., Häcki Buhofer, A., Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Kronig, W. (2009). *Schlussbericht: Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt*. Verfügbar unter: http://www.schriftlemen.ch/my-Uploa0dData%5Cfiles%5Cschlussbericht_schneider_website_nfp56.pdf [Zugriff: 9.3.2025].
- Schubarth, W. (2019). *Wertebildung in der Schule*. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–96.
- Schulte, B. (2004). *Rechtliche, institutionelle und infrastrukturelle Bedingungen für die Weiterentwicklung der Altenhilfestrukturen in international vergleichender Sicht*. In: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), *Altenhilfestrukturen der Zukunft*. Berlin: BMFSFJ.
- Seibold, S. (2024). *Neugierig altern und gut leben*. Berlin: Springer.
- Stalder, U. M. (2013). *Leselust in Risikogruppen: Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Stecklina, G. & Wienforth, J. (2020) (Hrsg.). *Soziale Arbeit und Lebensbewältigung. Grundlagen. Praxis, Kontroversen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Steindorff-Classen, C. (2014). *Resozialisierung durch Bücher? Neue Perspektiven durch Literaturprojekte*. *Bewährungshilfe* 61, 19–30.

- Sturm, C. (2013). *Wie sich Werte bilden: fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*. Osnabrück: V&R Unipress.
- Tegeler, J. (2016). Werte lernen und leben Wertebildung in Deutschland verankern. *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*, 116–124.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press, S. 97–116.
- UN, Human Rights Council (2025). Open-ended intergovernmental working group for the elaboration of a legally binding instrument on the promotion and protection of the human rights of older persons, UN-Doc. A/HRC/58/L.24
- Zander, M. (2010). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zenz, G. & Pohlmann, S. (2014). Welche Rechte braucht eine alternde Gesellschaft? In P. Hammerschmidt, S. Pohlmann & J. Sagebiel (Hrsg.), *Gelingendes Alter(n) und Soziale Arbeit*. Neu Ulm: AG Spak, S. 97–122.
- Zenz, G. (2008). Gewaltschutz in der Familie – auch für alte Menschen? In I. Schwenzer & A. Büchler (Hrsg.), *Vierte Schweizer Familientage, FAMPRACH*, S. 19–32.
- Zieger, B. (2024). Was Generationen voneinander lernen können. *Pflegezeitschrift* 77, 10–12.

Leseprojekte als sozialpädagogische Alternative zur Strafe? Ein theoretischer Beitrag zur Klärung von Aufträgen Sozialer Arbeit im Zwangskontext

Melanie Ehring

Abstract

In diesem Artikel wird eine sozialarbeiterische Perspektive auf die fachlichen Herausforderungen in Leseprojekten dargelegt. Dazu werden Leseprojekte in fachliche Diskurse über erzieherische Maßnahmen für Jugendliche im Kontext Straffälligkeit eingeordnet. Diesbezüglich werden der Erziehungs- und Bildungsbegriff beleuchtet und Überlegungen zu Beziehungsarbeit im Zwangskontext ausgeführt. In kritischer Auseinandersetzung mit Aufträgen an Leseprojekte wird der Blick auf die Frage gerichtet, wie im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Hilfe eine professionelle Begleitung von Jugendlichen in Leseprojekten stattfinden kann. Ziel des Beitrags ist es, professionelles Handeln in Leseprojekten fachlich zu kontextualisieren und sozialpädagogisch zu rahmen.

„Lesen statt Strafen“, so der Titel dieses Bands, verweist darauf, dass Leseprojekte¹ als Alternative zu strafenden Maßnahmen zu verstehen sind. Im Vergleich zu bestehenden Angeboten der Jugendstraffälligenhilfe werden mit diesen Leseprojekten Ansprüche verbunden, nicht zu strafen, sondern durch Reflexionsprozesse zu einer Vermeidung weiterer Straftaten beizutragen, wie aus verschiedenen Beiträgen in diesem Band hervorgeht (z. B. Steindorff-Claassen).

1 Leseprojekte werden je nachdem, wie sie im Strafverfahren integriert und in die Hilfelandschaft eingebunden sind, unterschiedlich umgesetzt (als Gruppen oder Einzelprojekt) und eingeordnet. Zu den rechtlichen und inhaltlichen Bedingungen siehe den Beitrag von Caroline Steindorff-Claassen in diesem Band. Darüber hinaus gibt es auch Leseprojekte, die in Jugendgefängnissen stattfinden. Hier soll eine übergeordnete Klärung der Aufträge (Mandate) stattfinden – es ist je nach Angebot eine unterschiedliche Gewichtung der hier beschriebenen Mandate und Herausforderungen/Möglichkeiten anzunehmen. Anzumerken ist auch, dass die hier ausgearbeiteten Anforderungen für die Straffälligenhilfe nicht nur für Leseprojekte gelten. Es sollen einerseits die sozialpädagogischen Anforderungen an Leseprojekte sichtbar und andererseits eine theoretische Kontextualisierung der Projekte vorgenommen werden.

Die hier beschriebenen Leseprojekte können also als sozialpädagogische Angebote mit einem erzieherischen Auftrag bzw. Bildungsauftrag für die Soziale Arbeit² definiert werden. Im Folgenden sollen diese aus professionstheoretischer Perspektive reflektiert werden. Ziel ist es, Herausforderungen, aber auch Handlungsspielräume für das sozialpädagogische Handeln in Leseprojekten sichtbar zu machen.

Zunächst ist festzustellen, dass erzieherische Maßnahmen im Jugendstrafrecht und in der Rechtsprechung im Grunde genommen erfreulich sind. Diese zeigen, dass die sozialpädagogische Bearbeitung von sozialen Problemen gesellschaftliche Anerkennung und Relevanz erfährt. Jedoch bringt diese gesellschaftliche Anerkennung widersprüchliche Ausrichtungen mit sich (vgl. Dollinger & Raithel, 2005). Einerseits geht es um eine präventive Aufgabe, welche „eher die Sichtbarkeit von Kriminalität als die Persönlichkeitsveränderung von Kriminellen intendiert“ (Dollinger & Raithel, 2005, S. 94). Andererseits, und „diese Tendenz kontrastierend, gewinnen expressive und punitive Kontrollformen an Relevanz“ (Dollinger & Raithel, 2005, S. 94). In diese beiden Richtungen bewegt sich auch die Ausrichtung sozialpädagogischer Angebote. Der ersten Richtung sind dabei die Leseprojekte zuzuordnen. Ihnen wird eine Legitimation dadurch verliehen, dass sie einen Beitrag zur Verringerung von Delinquenz leisten sollen, indem ein erzieherischer Auftrag umgesetzt wird. Die Strafe steht dabei nicht im Vordergrund. Der zweiten Richtung, die parallel dazu besteht, sind punitive (strafenden) Kontrollformen zuzurechnen, die ebenfalls durch erzieherische Gründe gerechtfertigt werden (vgl. ebd.).

Auch ist der Erziehungsauftrag allein nicht entscheidend dafür, ob eine gewählte Maßnahme intensiv oder interventionsarm ausgerichtet ist. So kann der Erziehungsauftrag für beide Entscheidungsrichtungen als Legitimation gelten, weil „der Erziehungsbegriff sowohl in der Strafjustiz wie auch in der Sozialen Arbeit als eine weitgehend deutungsoffene rhetorische Formel [fungiert], die mit unterschiedlichsten – d. h. interventionsarmen wie auch repressiven – Maßnahmen gekoppelt werden kann“ (Dollinger, 2018, S. 75).

2 Sozialarbeit und Sozialpädagogik haben eigene historische Entwicklungen als Disziplinen und Professionen, diese sind jedoch im deutschsprachigen Raum nicht einheitlich. Ich beziehe mich begrifflich und inhaltlich auf die Tendenz zur gemeinsamen Theoriebildung als gemeinsame Profession und Disziplin unter dem Dach der Sozialen Arbeit (vgl. Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (obds), 2022; Mührel & Birgmeier, 2011).

Das heißt, erstens ist die Unterscheidung zwischen Erziehung und Strafe weniger eindeutig als angenommen (vgl. dazu Ziegler & Scherr, 2013) und zweitens ist der Erziehungsgedanke allein kein hinreichendes Argument gegen Strafen. Abgeleitet werden kann aus dem strafrechtlichen Erziehungsverständnis jedoch, dass die Beweggründe bzw. Umstände bearbeitet werden sollen, die zu dem Verhalten geführt haben³. Demgegenüber ist anzuführen, dass die Ursachen für eine Tat und die Verurteilung anhand verschiedener Theorien sehr unterschiedlich begründet werden können. Je nach kriminologischer Theorie (vgl. Baier in diesem Band) und sozialpädagogischer Perspektive (vgl. Dollinger, 2018) können gesellschaftliche oder persönliche Umstände (mit-)verantwortlich gemacht werden und davon abhängig müssten unterschiedliche Themen beleuchtet werden.

Der Erziehungsauftrag definiert demnach nicht, welche Themen bearbeitet werden sollen und wie das geschehen soll. Die Definition dessen, was in einer erzieherischen Maßnahme stattfinden kann und sollte, obliegt der Sozialen Arbeit. Daraus ergibt sich ein Handlungsspielraum für die Soziale Arbeit, der fachlich zu gestalten ist. Hierzu gilt es zunächst, den Erziehungs- und Bildungsauftrag inhaltlich zu bestimmen:

„Bei erzieherischem Handeln in der Sozialen Arbeit werden Bildungsmöglichkeiten geschaffen, wenn Reflexion angeregt wird. Im Erziehungshandeln ist ein normativer Aspekt enthalten, durch Möglichkeiten einer selbsttätigen Aneignung und Auseinandersetzung wird der Bildungsgedanke in den Prozess eingebracht.“
(Trabandt & Wagner, 2023, S. 82).

Erziehung und Bildung⁴ stehen in einem direkten Zusammenhang über die Reflexion, welche die Selbsttätigkeit bzw. Mitwirkung der Jugendlichen voraussetzt. Somit wird hier nicht im Wesentlichen von Bildung im klassischen Sinn gesprochen, sondern über Selbstbildungs- und Reflexionsprozesse⁵. Dass Soziale Arbeit auch zu Bildungsprozessen beiträgt, ist in Theorien Sozialer Arbeit vermehrt aufgegriffen worden (vgl. Tra-

3 Dies wird beispielsweise deutlich anhand der bayerischen Gesetze zum Maßnahmenvollzug, wie sie von Steindorff- Claassen in diesem Band dargelegt werden.

4 Der Zusammenhang zwischen Bildung und Kriminalität soll hier nicht vertieft werden, dazu Baier in diesem Band.

5 Definitionen des Bildungsbegriffs können je nach Kontext sehr unterschiedlich sein (dazu geben Trabandt & Wagner 2023 einen guten ersten Überblick). Für diesen Artikel soll Bildung im Kontext Sozialer Arbeit als Selbstbildung bestimmt werden, jedoch ist

bandt & Wagner, 2023, S. 81 f.). Der Bildungsbegriff in der Sozialen Arbeit verweist zwar im Wesentlichen auf Selbstbildungsprozesse, beinhaltet aber auch Einflussmöglichkeiten (ebd.). Daran anschließend stellt sich die Frage, welche Lernprozesse angestoßen werden sollen und wie die Reflexions- und Selbstbildungsprozesse zu definieren sind.

Dies soll anhand dreier Perspektiven erarbeitet werden: aus der gesellschaftlichen Perspektive, anhand der Interessen der Jugendlichen und aus einer fachlichen Sichtweise. Das hier formulierte Tripelmandat⁶ begegnet Studierenden der Sozialen Arbeit bereits im ersten Semester und kann daher bei Professionist:innen der Sozialen Arbeit als bekannt vorausgesetzt werden. Auch das damit verbundene Spannungsfeld ist Sozialarbeitenden bewusst, besonders bedeutsam ist das Dilemma zwischen Hilfe und Kontrolle. In der Straffälligenhilfe ergibt sich eine besondere Bedeutung dieser Reflexion des Auftrags zwischen Hilfe und Kontrolle:

„In der Arbeit mit straffällig gewordenen Menschen stellt sich das Ausbalancieren bzw. Vermitteln zwischen Individuum und Gesellschaft als besonders notwendig dar, weil diese Arbeit verstärkt die Gefahr einer einseitigen Auflösung in sich birgt“ (Oelkers, Gaßmüller & Sundermann, 2025, S. 9).

Es besteht demnach die Gefahr einer einseitigen Auflösung des Dilemmas zwischen Hilfe und Kontrolle in der Straffälligenhilfe zugunsten des Kontrollmandats auf Kosten des Mandates der Hilfe bzw. der Klient:innen. Für die Soziale Arbeit ist eine einseitige Ausrichtung an einem Kontrollauftrag problematisch. Zugleich sind gesellschaftliche Erwartungen häufig stärker an der Kontrolle, als an der Hilfe ausgerichtet, wie ein Blick in die mediale Berichterstattung zeigt: Weniger der Prozess der Hilfestellung als vielmehr die Wirkungen stehen im Fokus des öffentlichen Interesses. Dies beschreiben Dollinger und Oelkers 2015⁷: „Es wird in

der Kompetenzbegriff ebenfalls von großer Bedeutung, da sozialpädagogische Interventionen häufig auf soziale Kompetenzen abzielen.

6 Das Tripelmandat steht in der Tradition bzw. Erweiterung des Doppelten Mandates von Hilfe und Kontrolle. Es bezeichnet die Mandate des Staates bzw. der Gesellschaft, der Adressat:innen und der Profession selbst. „Letzteres wird ihr von den nationalen Berufsverbänden, aber (...) zusätzlich von den internationalen Verbänden (...) verliehen“ (Staub-Bernasconi, 2018, S. 378).

7 Dollinger und Oelkers (2015) zeigen beispielhaft vor dem Hintergrund einer privat geförderten Maßnahme in New York die Problematiken der Orientierung an dem Ziel der Senkung von Delinquenzraten und Rückfallquoten auf. Eine ähnliche Tendenz zur

den Medien nicht gefragt, was mit den betreffenden Jugendlichen konkret geschieht und welche Erfahrungen sie machen, sondern thematisiert wird vorrangig die Orientierung auf eine Reduktion der Kriminalitätsbelastung, und auf dieses Ziel soll die Soziale Arbeit hinwirken“ (Dollinger & Oelkers, 2015, S. 35).

Im Präventionsdiskurs Sozialer Arbeit wird stattdessen gefordert, Konzepte zu entwickeln, die auf die „Befähigung zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung in der Gegenwart“ statt auf die „Verhinderung problematischer Zustände in der Zukunft“ abzielen (Scherr, 2017, S. 1014). Ziel dieser Konzepte ist es, Jugendliche darin zu unterstützen, eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen.

Diese Position erklärt sich durch das fachliche Mandat. Als Ziel kann allgemein definiert werden, dass Adressat:innen(gruppen) unterstützt werden, Herausforderungen in ihrem Leben begegnen zu können. Diese fachlichen Ziele und Aufträge Sozialer Arbeit können abstrakt anhand der Definition Sozialer Arbeit⁸ hergeleitet werden, ergänzt durch Theorien und Methoden Sozialer Arbeit und finden sich in den meisten Konzepten Sozialer Arbeit. Im Sinne dieser Definitionen und theoretischen Bezüge ist der Beitrag Sozialer Arbeit zu sozialer Gerechtigkeit unter anderem darin zu sehen, dass soziale Ungleichheiten sowie Diskriminierungen bearbeitet werden und Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse unterbrochen werden. In der Umsetzung orientiert sich das professionelle Handeln an Theorien der Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung⁹. Ein fachlicher Auftrag an die Soziale Arbeit wäre demnach, die Jugendlichen in ihrem subjektiven Erleben und der Bewältigung ihrer Lebenssituation zu unterstützen:

„Grundlage für das Handeln in der Sozialen Arbeit sind subjektiv wahrgenommene Anforderungen der Lebensbewältigung der Adressierten. Dabei werden auch begrenzte Handlungsmöglichkeiten berücksichtigt, die sich durch soziale Ungleich-

Ausrichtung von Hilfen am Kontrollauftrag ist im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu beobachten (Lutz, 2010).

8 IFSW und IASSW 2014, Übersetzung siehe beispielsweise obds 2023. Der internationale Ethikkodex wurde in Deutschland, Österreich und der Schweiz von den jeweiligen Fachgesellschaften auf die nationalen Kontexte bezogen und ausformuliert (DGSA in Deutschland, avenir social in der Schweiz, obds/OGSA in Österreich).

9 Einen theoretischen Einstieg dazu bieten beispielsweise Grunwald und Thiersch 2018; Böhnisch und Schröder 2018.

heit ergeben, oft mit Bildungsbenachteiligung verbunden sind und für viele Handlungsfelder der Sozialen Arbeit bedeutsam sind“ (Trabandt & Wagner, 2023, S. 82).

Das Bewältigungshandeln von Jugendlichen zu unterstützen, bedeutet, die subjektive Wahrnehmung ihrer Lebenssituationen in die Gestaltung von Angeboten sowie in die Zielsetzung von Angeboten einzubeziehen. Wie dies konkret geschehen kann, hängt von den individuellen Lebenssituationen und subjektiven Wahrnehmungen der Jugendlichen ab. Diese können nicht allgemein angenommen oder formuliert werden, da dies die Annahme einer homogenen Gruppe unterstellen würde¹⁰. Vielmehr kann festgehalten werden, dass die Ziele und Interessen der Jugendlichen, sehr verschieden und sogar gegensätzlich sein können. Einige Anhaltspunkte über Lebenssituationen bieten wissenschaftliche Studien über Jugendliche, insbesondere über Lebenssituationen und Erleben von Jugendlichen in Bezug auf Kriminalität. So zeigen Ergebnisse einer Dunkelfeldstudie in Österreich, dass ein hoher Anteil von Jugendlichen eigene Viktimisierungserfahrungen sowie kollektive Diskriminierungserfahrungen macht:

„Es lässt sich empirisch belegen, dass sich etwa ein Fünftel der Jugendlichen als Mitglieder sozialer Gruppen ungerecht behandelt fühlt, dies betrifft vor allem die Faktoren der Religionsgemeinschaften und Migrant:innen mit anderer Hautfarbe und fremder ethnischer Zugehörigkeit“ (Stummvoll & Kuschej, 2023, S. 17).

Daraus lässt sich ableiten: Die Reflexion von eigenen Erfahrungen der Benachteiligung und erlebten Zuschreibungen erscheinen von besonderer Bedeutung für Jugendliche und somit auch für die Gestaltung der Inhalte von Leseprojekten. Leseprojekte knüpfen an die subjektiven Wahrnehmungen der Jugendlichen an, um ihre individuellen Lebenssituationen anhand von Literatur mit ihnen zu besprechen und sie in der Bewältigung dieser zu unterstützen.

Hier lässt sich zeigen, dass im sozialpädagogischen Kontext ein Perspektivenwechsel erforderlich ist: Es gilt, von dem Fokus auf die Delinquenz bzw. die Straftat Abstand zu nehmen und offen für die Themen

10 Eine Forschung hinsichtlich der Zielgruppen bzw. Nutzer:innen von Leseprojekten wäre jedoch aufschlussreich, zumal die Zuweisung über die Gerichte vorgenommen wird – die Zuweisungsmechanismen scheinen bisher nicht klar definiert bzw. der Justiz überlassen. Bezüglich der Kooperation von Sozialer Arbeit und Justiz siehe auch Oelkers, Sundermann und Gaßmüller 2025.

und Anliegen der Jugendlichen zu sein, um ihnen neue Möglichkeiten zu eröffnen. Das bedeutet nicht, dass Straftaten verharmlost werden sollen. Diese Perspektive trägt vielmehr der Tatsache Rechnung, dass in Hinblick auf Devianz (abweichendes Verhalten) anzunehmen ist, dass dieses ubiquitär ist, also bei fast allen Jugendlichen vorkommt (vgl. Dollinger, 2018, S. 73).

Nachdem also die Frage beantwortet worden ist, was Inhalt und Ziel der Reflexionen sein soll (und was nicht), richtet sich der Blick auf die Umsetzung: Welche sozialpädagogischen Herausforderungen ergeben sich und wie kann fachlich darauf geantwortet werden?

Die erste pädagogische Herausforderung habe ich oben bereits angedeutet: Die Beziehungsgestaltung im Zwangskontext. Als Zwangskontext werden Angebote verstanden, die nicht freiwillig in Anspruch genommen werden, sondern deren Zugang unfreiwillig erfolgt, in diesem Fall durch die Weisung des Gerichts (vgl. Lindenberg & Lutz, 2021, S. 13). Das hat für das pädagogische Handeln große Bedeutung, denn Zwang wird aus fachlicher Sicht eher als Hindernis (vgl. Lindenberg & Lutz, 2021, S. 17) und nicht als Ermöglichung von Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozessen gesehen. Der fachliche Auftrag besteht darin, unter den Bedingungen des Zwangs eine professionelle Beziehung als Basis für die beabsichtigten Reflexionsprozesse aufzubauen. Es gilt also, den Zwang im weiteren Verlauf in eine produktive Lern- und Selbsterfahrung zu überführen.

Die Erfahrung eines Zwangskontextes, also die unfreiwillige Teilnahme, ist den Jugendlichen meistens bereits aus der Schule bekannt, insofern können sich hier auch die Muster aus der Bewältigung des Schulalltags wiederholen. Insbesondere die Vermeidung von (Mehr-)Arbeit und „Schummeln“ können Ausdruck dieser Erfahrungen sein. Insofern sind Verhaltensweisen wie das Schummeln und Versuche, mit KI die Fragen zu beantworten, Bearbeitungsstrategien von Jugendlichen, um Situationen im Zwangskontext zu gestalten und zu bewältigen.

Daraus folgt eine weitere pädagogische Herausforderung im Zusammenhang von Leseprojekten: die Bearbeitung von negativen Bildungserfahrungen und im Bildungssystem erlebten Fremd- und Selbstzuschreibungen. In den fachlichen Auseinandersetzungen um Bildung zeigt sich, dass sich negative Bildungserfahrungen in Selbstdefinitionen manifestieren können: Jugendliche, die als „Bildungsverlierer“ (Quenzel & Hurrelmann, 2010) bezeichnet werden, sind von sozialer Ungleichheit und permanenter Fremdstigmatisierung betroffen, „was zur Selbststigmatisierung führen und Schulangst, Anomie sowie Entfremdungsgefühle auslösen

und langfristig zu starken Identitätsstörungen führen kann“ (Solga, 2005, S 158 ff. zit. nach Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 19). Es ist demnach zu berücksichtigen, dass Bildungserfahrungen von Jugendlichen Erfahrungen von Ausschluss, Diskriminierung und Zuschreibung beinhalten können.

Außerdem ist festzuhalten, dass in der Arbeit mit Jugendlichen im Zwangskontext (scheinbar) widerständiges Handeln von Jugendlichen als Bewältigungshandeln verstanden werden muss. Umso wichtiger ist es, dieses Verhalten nicht abzuwerten sondern konstruktiv aufzugreifen: „Dies ist eine Voraussetzung, Bearbeitungsstrategien nicht wieder als Abweichung zu stigmatisieren“ (Cremer- Schäfer, 2020, S. 156). Das bedeutet, die Widerstände von Jugendlichen in die Prozessgestaltung zu integrieren: „Ein Arbeitsbündnis im Rahmen nicht-freiwilliger Hilfe kann nur dann gelingen, wenn die strukturellen Widerständigkeiten, die in der Dynamik des Beginns liegen, erkannt und einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden“ (Wigger, 2013, S. 156). Besonderes Augenmerk ist demnach auf den Beginn eines Kontaktes zu legen: die Jugendlichen am Anfang einer Begegnung, mit welcher Haltung ihnen begegnet wird (vgl. ebd.). Die damit verbundene Anforderung ist es, den Widerstand und die Erwartungen der Jugendlichen in Bezug auf die auferlegte Maßnahme aufzugreifen und in eine produktive Zielsetzung zu integrieren.

Die hier beschriebene Haltung wird auch unter dem Stichwort der Devianzpädagogik diskutiert: „Devianzpädagogik markiert (...) einen verstehenden Zugang und reflektierten, nichtstigmatisierenden Umgang mit kindlichen und jugendlichen Handlungsweisen und -mustern, die als abweichend definiert wurden“ (Oelkers, 2018, S. 894). Die professionelle Haltung im Kontext der Straffälligenhilfe „ist darauf ausgerichtet, das kriminalisierte Individuum unabhängig von seinen Straftaten zu sehen, das bedeutet auch unabhängig davon, mit welchen Straftaten bzw. in welcher Weise es sich abweichend verhalten hat“ (Oelkers, Gaßmüller & Sundermann, 2025, S. 13). Diese Haltung äußert sich konkret darin, dass die Jugendlichen keine Re- Inszenierung ihrer Verurteilung oder eines Kriminalisierungsprozesses erleben, sondern vielmehr einen Umgang mit Norm und Zuschreibungen hinterfragen können und die Möglichkeit erhalten, sich selbst anders zu zeigen, als sie es vor Gericht oder in einer Einrichtung tun.

Damit ist der Blick auf die zweite beschriebene sozialarbeiterische Herausforderung zu legen: Die Jugendlichen, die zur Leseweisung gelangen, wurden bereits im Strafverfahren mit Unterstützung der Jugendge-

richtshilfe für ihre begangene(n) Straftat(en) als delinquent definiert. Um den Jugendlichen einen Raum zur eigenen Reflexion zu schaffen, ist „Normendistanz“ und „Stigmatoleranz“ (Wurr & Trabandt, 1993, zit. nach Oelkers, Gaßmüller & Sundermann, 2025, S. 13) erforderlich. Diese Haltung bildet folglich einen wesentlichen Bestandteil einer professionellen Perspektive im Umgang mit den Jugendlichen (ebd.). Die Stigmatoleranz bezeichnet eine entsprechende Toleranz der Fachkräfte gegenüber vorausgegangenen Stigmatisierungen und eine Distanz gegenüber Etikettierungen, die vorangegangen sind. Erforderlich ist dafür die eigene Auseinandersetzung mit Zuschreibungen, die nicht (nur) durch die Soziale Arbeit vorgenommen wurden, sondern durch das Justizsystem. Aber auch die Auseinandersetzung mit Stigmatisierungen und Verallgemeinerungen aufseiten der Professionist:innen ist notwendig. Darüber hinaus wird eine Sensibilität für problematische Beschreibungen von Jugendlichen vorausgesetzt, um Stigmatisierungen zu erkennen und zu vermeiden. Ein Beispiel für problematische Zuschreibungen sind Homogenisierungen aufgrund der Herkunft¹¹.

Eine weitere Herausforderung besteht in der Machtasymmetrie, die nicht allein im Zwangskontext begründet ist, sondern in dem Erziehungsverhältnis selbst liegt:

„Sozialpädagog_innen operieren mit Adressat_innen in machtförmigen, asymmetrischen Arbeitsbeziehungen, die es für sie leicht machen, ihre jeweiligen Deutungen von Devianz auch gegen Widerstand durchzusetzen. Um die Perspektiven und tatsächlichen Bedürfnisse von Adressat_innen zur Geltung zu bringen und ihnen entsprechen zu können, bedarf dieser Umstand einer hohen Achtsamkeit“ (Dollinger, 2018, S. 74). Die Ausrichtung an dem Kontroll- und Erziehungsauftrag kann für diese Achtsamkeit gegenüber Deutungen von Jugendlichen ebenso wie der Zwangskontext hinderlich sein. Umso wichtiger ist es, die Aufträge der Jugendlichen von Beginn an einzubeziehen und ihre Sichtweisen zu berücksichtigen.

Im Sinne einer fachlichen Reflexion sollte in diesen Prozessen auch danach gefragt werden, wie die Beteiligten, also die Sozialpädagog:innen/

11 So wird, wie Hoops und Holthusen beschreiben, im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe mit straffälligen Jugendlichen der vermeintlich unverfängliche Terminus „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ gebraucht, der jedoch eine heterogene Gruppe von Jugendlichen homogenisiert und dadurch stigmatisierend wirkt (vgl. Hoops & Holthusen, 2015, S. 242). Die Soziale Arbeit steht dabei vor der Herausforderung, Beschreibungen zu finden, die nicht verallgemeinernd sind.

Sozialarbeiter:innen und die Jugendlichen mit Macht ausgestattet sind (siehe dazu: Sagebiel & Pankofer, 2022), um zu analysieren, wie die Handlungsmöglichkeiten in den individuellen Situationen zu definieren sind. Die Sozialpädagog:innen stehen in der Deutungs- und Machtposition, was als deviant bzw. bearbeitungswürdig erscheint und was nicht. Hier kommt die Macht zum Ausdruck, Themen zu setzen und Ziele in Gesprächen zu definieren. Die Definitionsmacht und die Deutungshoheit, wie sich ein Reflexionsprozess zu gestalten hat, liegt zunächst bei den Professionist:innen. Die damit verbundene Machtposition der durchführenden Professionist:innen kann konstruktiv im Sinne der Adressat:innen oder destruktiv genutzt werden (vgl. Misamer, 2023, S. 37)¹². Daraus lässt sich beispielsweise ableiten, dass die Auswahl der Bücher mit den Jugendlichen getroffen wird und sich an ihren Interessen ausrichtet. Für Leseprojekte erscheint dieser Aspekt von besonderer Bedeutung, da sich durch die Auswahl der Literatur Raum und Möglichkeiten bieten, Lebenswelten von Jugendlichen abzubilden und zu besprechen. Es ist diesbezüglich zu beachten, dass der Druck, eigene Vorurteile zu bearbeiten, kontraproduktiv wirken und mehr statt weniger vorurteilsbelastetes Denken hervorbringen kann (Friedrich, 2012, zit. nach Misamer, 2023, S. 94). Das bedeutet, dass sich das Ziel einer Intervention möglicherweise selbst unterminieren kann, wenn die Intervention mit hohem Druck versehen wird. Ob Betroffenheiten, Beobachtungen und Emotionen im Gespräch thematisiert werden können, hängt demnach mehr von dem Setting und der Gestaltung des Settings ab als von der Wahl der Literatur. Zu beachten ist außerdem, dass rhetorische Kompetenzen und Routinen der Sozialpädagog:innen ihre Deutungen eher im Recht erscheinen lassen (vgl. Dollinger, 2018, S. 47), während die Sichtweisen von Jugendlichen diesbezüglich mit weniger Macht ausgestattet sind. Umso wichtiger ist es, diese Sichtweisen zu erfragen und abzubilden – auch im Fachdiskurs und in der Forschung. Perspektiven von Jugendlichen wurden in der Forschung über Leseprojekte von Hofer et al. (2024) einbezogen. Dort zeigt sich, dass die Jugendlichen angaben, in den Lesegruppen eine Möglichkeit zu sehen, sich mit Themen zu befassen, zugleich sei der persönliche Nutzen von

12 Die hier angelegte Unterscheidung von Silvia Staub-Bernasconi zwischen „Begrenzungsmacht“, die als bedürfnis- und menschengerecht gilt, und [...] ‚Behinderungsmacht‘, die als bedürfnisbehindernd und menschenverachtend gilt“ (Sagebiel & Pankofer, 2023, S. 155) findet sich auch bei Misamer (2023, S. 36) als konstruktive und destruktive Macht.

ihnen infrage gestellt worden (Hofer, Eser & Kamenowski, 2024, S. 61). Es wäre aus fachlicher Sicht interessant, diesen persönlichen Nutzen konkreter mit den Jugendlichen zu definieren und stärker in die Definition der Ziele einzubeziehen. Insofern ist anzumerken, dass die Weiterentwicklung von Leseprojekten forschend begleitet und in aktuelle fachliche Diskurse eingebettet werden sollte. Einerseits, um die Wirkungen der Angebote sichtbar zu machen und die Bedarfe für Ressourcen zu erheben, andererseits um die fachliche Qualität zu gewährleisten. In diesem Sinne sind entsprechende Finanzierungen für eine fundierte Evaluation bestehender Projekte erforderlich. Es bedarf der weiteren qualitativen Forschung, um weitere Erkenntnisse über Erfahrungen von Jugendlichen in Leseprojekten zu gewinnen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit Leseprojekten hat gezeigt, dass Leseprojekte Handlungsspielräume bieten, die fachlich gestaltet werden können. Mit diesem gestalterischen und professionellen Anspruch können Leseprojekte eine Alternative zu strafenden Maßnahmen sein. Erzieherische Aufträge im Strafrecht unter Mitwirkung der Jugendlichen zu gestalten, ist dabei keineswegs wirkungslos, vielmehr können sich diese zugunsten der Jugendlichen auswirken, sie in ihrer Selbstreflexion unterstützen und somit einen positiven Beitrag zu ihrer Selbstwahrnehmung und momentanen Lebensbewältigung leisten. Der kreative Prozess in Auseinandersetzung mit Literatur kann eine Chance bieten und eine Alternative zu Strafen darstellen, wenn der Kontrollauftrag hintenangestellt werden kann und das Setting im Zwangskontext fachlich sinnvoll gestaltet ist. Es ist aufgrund der in diesem Band dargestellten Berichte jedoch anzunehmen, dass der Kontrollauftrag in der Praxis insofern einen höheren Stellenwert einnimmt, weil die Leseprojekte teilweise unter Bedingungen geringer Zeitressourcen geleistet werden und ein hoher Legitimierungsdruck besteht. Für Reflexionsprozesse in einem professionell gestalteten Setting sind allerdings Konzepte erforderlich, die angemessen Zeit und Ressourcen zur Verfügung stellen. Das Ausweisen fachlicher Grundlagen und Ansprüche sowie Qualitätskriterien bieten dafür geeignete Argumente, um entsprechende Ressourcen einzuplanen bzw. einzufordern und sich gegenüber Kontrollaufträgen abzugrenzen. Leseprojekte sind in Fachdiskurse Sozialer Arbeit eingebettet und bedürfen einer fachlichen Verständigung über Aufträge und Ziele sozialarbeiterischer /sozialpädagogischer Angebote. Der fachliche Diskurs über die Umsetzung der im Artikel genannten pädagogischen Herausforderungen ermöglicht eine inhaltliche Qualitätssicherung.

Literatur

- Böhle, A., Grosse, M., Schrödter, M. & van den Berg, W. (2012). Beziehungsarbeit unter den Bedingungen von Freiwilligkeit und Zwang. *Soziale Passagen* 4, 183–202
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2018). Lebensbewältigung. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, S. 317–326.
- Cremer- Schäfer, H. (2020). Entstigmatisierung – eine parteiliche Gegenstrategie zu „institutioneller Stigmatisierung“? *Forum Erziehungshilfen* Ausgabe 3, 156–161
- Dollinger, B. & Oelkers, N. (Hrsg.) (2015). *Sozialpädagogische Perspektiven auf Devianz*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dollinger, B. & Raithel, J. (2005). Problematisierungsformen sozialpädagogischer Praxis: eine empirische Annäherung an Einstellungen zu sozialen Problemen und ihrer Bearbeitung. *Soziale Probleme* 16, 92–111
- Dollinger, B. (2018). Devianz. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, S. 69–81.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2018). Lebensweltorientierung. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, S. 303–316.
- Hofer, R., Eser Davolio, M. & Kamenowski, M. (2024). *Leseprojekt mit dissozialen und delinquenten Jugendlichen sowie Studierenden der Sozialen Arbeit*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften: Departement Soziale Arbeit. Institut für Delinquenz und Kriminalprävention, Institut für Vielfalt und Gesellschaftliche Teilhabe. Eigenveröffentlichung.
- Hoops, S. & Holthusen, B. (2015). Unbekannt, unerreicht und unverstanden? Straffällige männliche Jugendliche als Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe. In B. Dollinger & N. Oelkers (Hrsg.), *Sozialpädagogische Perspektiven auf Devianz*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 241–261
- Lindenberg, L. (2021). *Zwang in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Handlungswissen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohner, J. & Heigermoser, C. (2024). *Psychologie für Soziale Berufe in der Straffälligenhilfe*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lutz, T. (2010). *Soziale Arbeit im Kontrolldiskurs. Jugendhilfe und ihre Akteure in postwohlfahrtstaatlichen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Misamer, M. (2023). *Machtsensibilität in der Sozialen Arbeit. Grundwissen für reflektiertes Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mührel, E. & Bernd B. (Hrsg.) (2011). *Theoriebildung in der Sozialen Arbeit Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Oelkers, N., Gaßmüller, A. & Sundermann, I. (2025). *Soziale Arbeit und Justiz*. *Sozialmagazin*, 6–14.
- Oevermann, U. (1997). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe, A. & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*.

- Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–182.
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit – obds (2023). Österreichische Definition der Sozialen Arbeit. Eigenveröffentlichung.
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit – obds (2022). Soziale Arbeit in Österreich – Identifikationsrahmen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Eigenveröffentlichung.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010). *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer.
- Sagebiel, J. B. & Pankofer, S. (2022). *Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Scherr, A. (2010). Sozialarbeitswissenschaft. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 283–296.
- Scherr, A. (2017). Prävention. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer, S. 1013–1027.
- Staub-Bernasconi, S. (2018). Soziale Probleme – Themen einer systemtheoretisch begründeten Handlungswissenschaft. In G. Graßhoff, A. Renker, & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, S. 369–386.
- Stummvoll, G. & Kuschej, H. (2023). ISRD-4 Austria, International Self-Report Delinquency Study (ISRD 4th Sweep), Dunkelfeldstudie zu Jugenddelinquenz und Viktimisierung in Österreich. Institut für Konfliktforschung. Eigenveröffentlichung.
- Trabandt, S. & Wagner, H. J. (2023). *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Wigger, A. (2013). Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses in Zwangskontexten – professionstheoretische Überlegungen im Licht verschiedener Fallstudien. In R. Becker-Lenz et al. (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit, Edition Professions- und Professionalisierungsforschung*, Wiesbaden: Springer.
- Ziegler, H. & Scherr, A. (2013). Hilfe statt Strafe? Zur Bedeutung punitiver Orientierungen in der Sozialen Arbeit. *Soziale Probleme* 24, 118–136.

Der „Dresdner Bücherkanon“

Carola Hantzsch

Abstract

Die erste Idee zum Dresdner Bücherkanon gab es bereits 2006. Der folgende Beitrag beinhaltet einen kurzen historischen Abriss, der von der Idee über die verschiedenen Ebenen, Orte und Erfahrungen der Umsetzung und Durchführung bis zum heutigen Stand der Leseweisung in Dresden reicht. Dabei wird auch auf Möglichkeiten der Buchauswahl nach Alter, Auswahl und Lesekompetenz der jungen Leute Bezug genommen. Außerdem werden die Möglichkeiten aufgezeigt, wie man nach einer Leseweisung die gesammelten Erfahrungen zum Verhältnis zwischen Buch und Realität und die daraus entstandenen Emotionen und Erkenntnisse künstlerisch bzw. kreativ aufarbeiten kann. Die Leseweisung wird also auch verstanden als Gesprächsangebot und Türöffner zu den jungen Leuten, um dann ein entsprechendes Lernfeld im Rahmen des Jugendstrafverfahrens zu erschließen. Zugleich ist es wichtig, aktuelle Entwicklungen und Möglichkeiten der vielfältigen Umsetzung von Leseweisungen zu erfassen, um zu verstehen, warum der Dresdner Bücherkanon u. a. kriminalpräventive Wirkungen entfaltet und dadurch zu den Best Practice Beispielen der Jugendhilfe im Strafverfahren geworden ist.

Lesen ist eine elementare kulturelle Basistechnik, die in allen Lebensbereichen vorausgesetzt wird. Es ist bedeutend für das Verständnis von Sprache und die Ausbildung von kommunikativen Kompetenzen.

Die Pisa-Studien zeigen aber deutlich, dass die Lesekompetenz von Kindern- und Jugendlichen, insbesondere von Jungen, in den letzten zwei Jahrzehnten rapide abgenommen hat. Dies hat natürlich negative Auswirkungen auf Bildungschancen, auf die Entwicklung von Vorstellungen und Einstellungen, aber auch auf ganz alltägliche Dinge wie das Lesen von Preisschildern oder Kochrezepten. Dies führt im Endeffekt dazu, dass der Mensch die Welt sehr bruchstückhaft und eindimensional wahrnimmt und gesellschaftliche Teilhabe nur schwer möglich ist.

Bedenkt man, dass in Deutschland mehr als 12 Millionen Menschen über keine oder nur eine geringe Schreib- und Lesekompetenz verfügen, wird das Ausmaß des Problems deutlich.

Diese Feststellungen treffen prozentual besonders häufig auf die Klienten der Jugendhilfe im Strafverfahren zu. Bereits in den Jahren 2005/2006

gelangten Mitarbeitende der Jugendhilfe im Strafverfahren Dresden zu dieser Erkenntnis. Daraus entstand eine interne Diskussion über mögliche Ursachen (z. B. vermehrte Nutzung von Handy und Internet usw.) und Folgen dieses Phänomens. Am Ende führte die Auseinandersetzung mit dem Thema zur Idee des „Dresdner Bücherkanons“ (DBK), einem innovativen Projekt der Jugendhilfe im Strafverfahren (JuhiS).

Nach 20 Jahren ist das Projekt des „Dresdner Bücherkanons“ nicht mehr ganz neu. Bundesweit gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Leseprojekten bzw. Leseweisungen im Kontext der JuhiS. Aber die Idee der Leseweisung hat sich immer noch nicht überall durchgesetzt, deshalb möchte ich in den nächsten Abschnitten einen kleinen Abriss zum „Dresdner Bücherkanon“ geben.

Als ehemalige Deutschlehrerin begann ich gemeinsam mit den Kollegen und Kolleginnen der JuhiS nach Kinder- und Jugendbüchern zu suchen, die den Nerv der Zeit, aber vor allem die Lebenswirklichkeit junger Menschen abbildeten.

Da diese Aufgabe allein nicht leistbar war, holten wir uns die Dresdner Kinder- und Jugendbibliothek, die Stiftung Lesen und verschiedene Verlage (z. B. Arena, Beltz usw.) ins Boot. Wir erhielten Unterstützung bei der ersten Auswahl der Bücher und bekamen eine ganze Reihe von Exemplaren gespendet. Natürlich mussten die Bücher dahingehend geprüft werden, ob sie für den Einsatz im Rahmen einer Leseweisung geeignet waren. Dieser Prozess nahm durchaus einige Jahre in Anspruch und hält bis heute an.

Ein Dank gilt auch der Stiftung Lichtblick der Ostsächsischen Sparkasse Dresden, die den Dresdner Bücherkanon jährlich mit einer Geldspende unterstützt, um neue Bücher oder Ersatzbestellungen zu tätigen.

1. Welche Idee verfolgt der „Dresdner Bücherkanon“?

Das Jugendamt/die Jugendhilfe im Strafverfahren hat den gesetzlichen Auftrag, im Rahmen des Jugendstrafverfahrens junge Menschen zu begleiten. Diese Aufgabe bedeutet, dass Kinder, Jugendliche und Heranwachsende und deren Angehörige das Recht haben, vor, während und nach einem Strafverfahren Beratung und Begleitung in Anspruch zu nehmen. In diesem Zusammenhang erstellt die JuhiS z. B. Stellungnahmen für die Justiz (Staatsanwaltschaft/Richterschaft), in denen sie die „Lebensumstände“ und die Persönlichkeit (Stärken und Schwächen) der Klienten

aufzeigt sowie bedarfsgerecht erzieherische Hilfsangebote benennt und durchführt, die für eine zukünftige möglichst straffreie Persönlichkeitsentwicklung hilfreich sind. Darüber hinaus sollte die JuhIS in unterschiedlichster Form über Präventionsangebote verfügen.

Der Dresdner Bücherkanon als ambulante erzieherische Maßnahme möchte einen kleinen Beitrag dazu leisten, Fehlentwicklungen im Bereich elementarer sozialer Grundfertigkeiten und Kompetenzen junger Leute entgegenzutreten. Über das Angebot von jugendgerechter Literatur an delinquente Kinder, Jugendliche und Heranwachsende versuchen wir, einen Zugang zum sozialen und familiären Umfeld junger Leute zu finden und somit das gegenseitige Kennenlernen und Verstehen zu fördern. Hier ist Literatur der Schlüssel dafür, mit jungen Menschen ins Gespräch zu kommen.

Die Jugendlichen sollen in Kontakt mit altersgerechter Literatur kommen, die sich mit ihren eigenen Lebensthemen, Sorgen, Problemen, Erfahrungen, aber auch mit „ihren“ Straftaten auseinandersetzt bzw. den Blickwinkel darauf erweitert. Das Lesen der Romane, das Bearbeiten von begleitenden Aufgaben und die Gespräche zum Buch sollen somit einen Anreiz bieten, sich anhand der Literatur mit der eigenen Tat, den eigenen Problemen und Lebensumständen sowie den eigenen Erfahrungen und Einstellungen intensiver auseinanderzusetzen.

Der Perspektivwechsel (Opferperspektive, Elternperspektive, Perspektive der handelnden Figuren) und somit die Erweiterung des Blickwinkels können Impulse für alternative Handlungsoptionen setzen und die Eigenmotivation junger Menschen anregen.

Unabhängig von der Bearbeitung der Straftat wird den jungen Leuten über die Bücher eine „neue Welt“ eröffnet, die die Fantasie und das Vorstellungsvermögen anregt und zum besseren Verständnis der Welt beiträgt. Die Lesekompetenz und die kommunikativen Fähigkeiten werden gestärkt, der Wortschatz und die Aufmerksamkeitsspanne erweitert, Empathie, Kreativität und Entspannungsfähigkeit werden trainiert, sodass der Bücherkanon einen kleinen Beitrag dazu leisten kann, Defiziten bzw. Versäumnissen zu begegnen.

So hat sich der Dresdner Bücherkanon zu einer alternativen erzieherischen Maßnahme entwickelt, die passgenau an die Straftat oder die Lebensumstände junger Menschen anschließt und in manchen Fällen sogar die Möglichkeit der Verfahrenseinstellung bietet.

2. Wann und wo wird der „Dresdner Bücherkanon“ eingesetzt?

Der Dresdner Bücherkanon kann in unterschiedlichen Stadien des Jugendstrafverfahrens Anwendung finden. Er richtet sich somit an delinquente Kinder, Jugendliche und Heranwachsende im Alter von ca. 12 bis 20 Jahren.

- Im Rahmen der Arbeit des Interventions- und Präventionsprogrammes (unmittelbar nach der Polizeivernehmung/-befragung) besteht die Möglichkeit, die Bearbeitung eines Buches als freiwillige Vereinbarung mit dem Klienten auszuhandeln.
- Buchbesprechungen können ebenfalls im Rahmen von Diversionauflagen oder als Auflagen des Gerichts durchgeführt werden. Eine Leseweisung wird als sinnvolle Alternative zu maximal 30 gemeinnützigen Arbeitsstunden eingesetzt, da hier ein direkter Bezug zur Straftat oder den Umständen dieser Tat hergestellt werden kann.
- Die Zeit im Jugendarrest kann ebenfalls für Buchbesprechungen genutzt werden, entweder als Erfüllung einer noch offenen Auflage oder zur „Gestaltung“ der Arrestzeit.
- Im Rahmen der Prävention besteht die Möglichkeit, für Schüler und Schülerinnen oder in den Einrichtungen der Jugendhilfe, Buchbesprechungen anzubieten (unterrichtsintegriert oder als Projekttag).

Der Dresdner Bücherkanon wird in den Fällen eingesetzt, in denen junge Leute aus Neugier, falsch verstandener Freundschaft, zur Problembewältigung oder im Rahmen von Mutproben straffällig geworden sind. Bei Ersttätern, Bagatelldelicten (als Alternative zu Arbeitsleistungen) oder als ein Teil von mehreren Maßnahmen bietet sich der Einsatz des Bücherkanons an, immer unter Bezugnahme auf die Lebenswelt der Klienten.

3. Wie wird das Projekt „Dresdner Bücherkanon“ praktisch umgesetzt?

Der Dresdner Bücherkanon besteht aktuell aus ca. 550 Jugendbüchern – aufgeteilt auf drei Standorte. Im Interventions- und Präventionsprogramm (IPP) der Jugendhilfe im Strafverfahren und im Stammhaus der JuhiS findet sich jeweils ein fast identischer Bücherbestand. Im Jugendarrest gibt es ebenfalls eine Auswahl von Büchern aus dem DBK.

Nach Autoren sortiert findet man unsere Bücherauswahl gut sichtbar und für alle Kollegen und Kolleginnen zugänglich im Regal. Um die Suche

nach dem passenden Buch zu erleichtern, gibt es eine Tabelle, die nach Kriterien filterbar ist.

Folgende Suchkriterien lassen sich dort finden:

Alter:	Kinder, Jugendliche, Heranwachsende
Thematik:	z. Z. Sucht, Identitätsfindung, Diebstahl, Mobbing, Cybermobbing, Gewalt, Gruppenzwang, Freundschaft, Missbrauch, Verlust, Selbstwert, Asyl, Liebe, Gefahren aus dem Internet, Essstörungen, selbstverletzendes Verhalten, Mut usw.
Lesekompetenz:	von der K.L.A.R. Lesereihe bis hin zum gehobenen Niveau der Lesefähigkeit und des Textverständnisses

Die Suche funktioniert über ein Schlagwortverzeichnis, sodass die Möglichkeit besteht, in kurzer Zeit ein oder mehrere passende Bücher auszuwählen.

Zu vielen der Bücher des DBK sind außerdem Kurzbeschreibungen des Inhalts, Erfahrungsberichte der Mitarbeitenden der JuhiS, Rezensionen oder auch mögliche Bearbeitungsaufgaben hinterlegt.

Anhand der aktuellen Lebenssituation, der Straftat oder den Interessen der Jugendlichen werden dann die Bücher ausgewählt. Zum Buch erhalten die jungen Leute konkrete Bearbeitungsaufgaben oder ein Lesetagebuch (Bausteinmodell), um den Auseinandersetzungsprozess mit der Handlung, den Akteuren und damit auch mit sich selbst zu fördern.

Die Jugendlichen selbst sind außerdem verpflichtet, ein Formular zur Buchausleihe auszufüllen und zu unterschreiben, welches besagt, dass das Buch im Verlustfall ersetzt werden muss. Mit diesem Ausleihformular wird noch einmal an die Verantwortung der jungen Menschen appelliert. Gleichzeitig gibt es in diesem Moment eine verbindliche Terminvereinbarung für die Buchrückgabe und das Auswertungsgespräch. Nach vier bis sechs Wochen findet dann die Buchbesprechung (hier sind durchaus auch mehrere Termine möglich) statt.

Im Rahmen der Buchbesprechung zwischen Jugendlichen und Mitarbeitenden der JuhiS findet dann ein Austausch darüber statt, welchen Bezug das Buch zur Situation oder der Straftat des Jugendlichen bietet und welche Lernerfahrung das Lesen gebracht hat. Die erledigten Bearbeitungsaufgaben stellen hier eine Art Leitfaden für die Buchbesprechung dar und ermöglichen auch die Kontrolle, ob die Leseweisung erfolgreich absolviert worden ist.

Der Sozialarbeiter oder die Sozialarbeiterin klärt hierbei ebenfalls ab, ob die Maßnahme „Buchbesprechung“ in der Situation ausreichend erscheint oder aus erzieherischer Sicht eine weitere Einflussnahme notwendig ist.

Anschließend wird natürlich eine Erfüllungsmitteilung zur Leseweisung an die jeweils zuständige Staatsanwaltschaft oder Richterschaft ausgestellt.

In den letzten Jahren wurden in Dresden jährlich ca. 100 Leseweisungen umgesetzt. Die Rückmeldungen der Jugendlichen, der Eltern, aber auch der Staatsanwaltschaft und Richterschaft waren überwiegend positiv, da die Erfüllung dieser Aufgabe mit positiven Gefühlen und vor allem mit Stolz verbunden ist.

Es hat sich allerdings auch herausgestellt, dass besondere Aufmerksamkeit auf die Lesefähigkeit der jungen Leute gerichtet werden muss. Auch die Wahl der Buchthematik spielt für den Erfolg des DBK eine große Rolle.

4. Welche Maßnahmen begleiten den „Dresdner Bücherkanon?“

Auf der Suche nach Kooperationspartnern, die den Dresdner Bücherkanon unterstützen, stießen wir auf die JugendKunstschule Dresden. Die Kollegen und Kolleginnen dort waren von der Idee begeistert, dass sich junge Menschen, insbesondere junge Straftäter, anhand von Büchern mit ihrer Vita auseinandersetzen sollten. An der JugendKunstschule entstand die Idee, dass die jungen Leute ihre Leseerfahrungen, ihre Gefühle und Erkenntnisse künstlerisch aufarbeiten könnten.

Schüler und Schülerinnen gestalteten somit in der Druckwerkstatt der JugendKunstschule ihre eigenen Illustrationen zu den Büchern des Dresdner Bücherkanons.

2007 entstand aus den Ergebnissen eine erste Ausstellung in der Kinder- und Jugendgalerie. Schulprojektstage führten die Auseinandersetzung mit dem Thema weiter und machten somit die Verbindung von Leseerfahrung und kreativer Gestaltung für Jugendliche erfahrbar.

Aus dieser ersten Projektidee entstand dann 2010 eine weitere Kooperation zwischen DBK, Jugendarrest und der JugendKunstschule.

Jugendliche Inhaftierte (Arrest) hatten nicht nur die Möglichkeit, im Arrest am Projekt „Dresdner Bücherkanon“ teilzunehmen, sondern konnten unter Anleitung einer Kunsttherapeutin Holzschnitte herstellen. Die künstlerische Arbeit im Arrest war für viele Jugendliche eine große

Herausforderung, zumal sie eine zusätzliche thematische Auseinandersetzung mit ihren Lebensthemen bedeutete.

Der Prozess der Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis war oft der Beginn eines Prozesses hin zu einem selbstbestimmteren, verantwortungsvolleren Leben.

Jeder junge Mensch, der am Projekt Dresdner Bücherkanon teilnimmt, soll natürlich in die Lage versetzt werden, die Aufgabe erfolgreich zu meistern. Da einige Jugendliche große Schwierigkeiten beim Lesen haben oder alleine nicht die nötige Ausdauer aufbringen, haben sich die Betreuungslotsen der JuhiS Dresden dieses Problems angenommen. Die ehrenamtlichen Betreuungslotsen unterstützen die jungen Leute bei der Bewältigung des Lesestoffes und der anschließenden Reflektion zum Buch. Wenn die Jugendlichen dann zur Buchbesprechung kommen und stolz verkünden: „Ich habe zum ersten Mal ein Buch ganz ausgelesen.“, ist das Ziel des Dresdner Bücherkanons, jungen Menschen eine neue Welt zu eröffnen, erfüllt. Es bleibt dann zu hoffen, dass diese Erfahrung die Jugendlichen noch lange trägt und begleitet.

Für einzelne Jugendliche oder auch für Jugendgruppen (Wohngruppen, Jugendhäuser usw.) gibt es bei Bedarf auch die Möglichkeit, im Rahmen erzieherischer Einflussnahme oder im präventiven Bereich den Dresdner Bücherkanon mit anderen Maßnahmen zu erweitern.

So sind Kino-, Museums- oder Ausstellungsbesuche vorstellbar oder auch Gespräche mit Betroffenen von Straftaten. Diese Maßnahmen hängen aber sehr stark von der zu bearbeitenden Thematik und den Kapazitäten der Mitarbeitenden der JuhiS ab.

5. Welchen Herausforderungen bzw. Veränderungen muss sich der Dresdner Bücherkanon stellen?

Die Lebensrealität junger Menschen hat sich durch unterschiedliche krisenhafte Ereignisse stark verändert, woraus neue Themenkomplexe entstehen, denen der Bücherkanon Rechnung tragen muss. Dabei sind folgende Problemlagen besonders in den Fokus gerückt:

- Die Corona-Pandemie und die daraus resultierenden Ereignisse führten bei Jugendlichen zu Einsamkeit und langfristig zu vermehrt auftretenden psychischen Problemen.
- Krieg und Gewalt erzeugen Hass und diffuse Ängste.

- Die Flüchtlingswellen erschüttern auch das Weltbild junger Menschen und erfordern erhöhte Anpassungsleistungen im Umgang mit dem Fremden und der Integration. Hier gibt es auch bei Jugendlichen einen Nährboden für extremistische Weltbilder.
- Der Klimawandel erzeugt durchaus Zukunftsängste und Perspektivlosigkeit.
- Auch die fortschreitende Digitalisierung unserer Welt birgt mannigfaltige Risiken und Gefahren, wie z. B. die Sogwirkung der Sozialen Medien, der Umgang mit Fakenews und Algorithmen, die versuchen Meinungsbildungen zu beeinflussen

Diese kleine, nicht abschließende Aufzählung zeigt deutlich, welchen thematischen Veränderungen sich der Dresdner Bücherkanon stellen muss. Er hat die Aufgabe, die aktuellen Thematiken junger Menschen und die damit verbundenen Gefühle und Handlungen aufzugreifen und angemessen zu bearbeiten, was auch für die Mitarbeitenden der Jugendhilfe im Strafverfahren eine große Herausforderung darstellt.

Aber auch im Rahmen der Buchbearbeitung hat es in den letzten Jahren Veränderungen gegeben. So werden begleitend zu den Büchern auch Filme und Podcasts zu relevanten Themen genutzt. Ebenso können bei Bedarf Comics, Spiele oder Situations- und Gefühlskarten ergänzend zum Buch eingesetzt werden. Hier ist der Fantasie keine Grenze gesetzt, moderne Bearbeitungsmethoden anzuwenden, um die jungen Menschen zu erreichen und für das Lesen bzw. Bücher zu begeistern.

In Zeiten knapper Ressourcen stellt dies die Jugendhilfe im Strafverfahren allerdings täglich vor neue Herausforderungen.

Insgesamt lässt sich nach 20 Jahren Dresdner Bücherkanon feststellen: Lesen ist und bleibt ein kreativer Lern- und Verarbeitungsprozess; somit hat das Lesen auch eine kriminalpräventive Komponente und es ist unsere Pflicht, jungen Menschen diese Welt und somit auch Lebenschancen zu eröffnen.

Leseprojekte im jugendstrafrechtlichen Kontext Sozialpädagogischer Mehrwert oder verzichtbarer Luxus?

Caroline Steindorff-Classen

Abstract

Seit 2011 wird an der Hochschule München (HM) unter der Bezeichnung KonTEXT ein Leseprojekt für straffällig gewordene junge Menschen im Alter zwischen 14 und 23 Jahren angeboten. Mehrere Tausend Lesegruppen und einzelbetreute Lesemaßnahmen konnten seither unter dem Dach des Projekts durchgeführt werden. Während die Lesegruppen zumeist in den Jugendarrestanstalten der Justizvollzugsanstalten München und Landshut stattfinden, werden die einzelbetreuten Lesemaßnahmen in aller Regel außerhalb der Haft auf der Grundlage einer jugendrichterlichen Entscheidung oder Anordnung der Staatsanwaltschaft durchgeführt. Möglich war die hohe Zahl von Maßnahmen seit Projektbeginn nur aufgrund einer ressourcenschonenden Ausgestaltung des Projekts als innovatives Lehr-Lern-Projekt, in dem viele Hundert Studierende und zahlreiche ehrenamtliche Unterstützer:innen unentgeltlich mitwirkten. Der folgende Beitrag zieht Bilanz aus den langjährigen Erfahrungen unter der spezifischen Fragestellung, ob und unter welchen Voraussetzungen durch den Einsatz des Mediums Literatur ein Mehrwert geschaffen werden kann, der den mit der Lektüre und Vorbereitung der Gesprächstermine verbundenen Mehraufwand im jugendstrafrechtlichen Kontext rechtfertigt.

1. Überblick

Das KonTEXT Leseprojekt für straffällig gewordene junge Menschen ist ein Beispiel für ein sogenanntes Service Learning-Projekt als besonderer Form eines studentischen Engagementprojekts. Projekte dieser Art wurden in den letzten Jahren an zahlreichen Hochschulen im In- und Ausland etabliert (dazu Reinders, 2016; Backhaus-Maul, 2023; Harpine, 2024). Ihr Ziel besteht darin, gesellschaftliches Engagement von Studierenden durch die Verbindung mit Lehrveranstaltungen zu einer theoretisch gerahmten und fachlich fundierten Lernerfahrung zu erweitern, die den Zuwachs von persönlichen, sozialen, fachlichen und methodischen Kenntnissen und Kompetenzen ermöglicht. Im Folgenden soll zunächst ein knapper Überblick über Hintergründe, Entwicklung und den heuti-

gen Stand des Leseprojekts an der HM gegeben werden, bevor in einem zweiten Schritt das derzeitige methodische Vorgehen beleuchtet wird. Der dritte Abschnitt ist schließlich der Frage gewidmet, ob sich der zusätzliche Aufwand, der mit dem Einsatz von Literatur als pädagogischem Medium verbunden ist, in einem entsprechenden Mehrwert der Projektangebote niederschlägt.

2. Entwicklung des KonTEXT Leseprojekts

Die Idee für das Leseprojekt entstand 2010 im Rahmen einer kriminalpolitischen Debatte, die durch eine wachsende Kritik an der Praxis der Arbeitsauflagen bzw. Sozialstunden in Deutschland ausgelöst wurde. Diese nahmen zwar eine dominierende Stellung innerhalb des Katalogs der jugendstrafrechtlichen Erziehungsmaßnahmen ein, wurden in ihrer konkreten Umsetzung aber vielfach als zu wenig pädagogisch empfunden (Bromberger, 2007, S. 75 ff.; Höynck & Leuschner, 2014, S. 368 f.; DVJJ, 2016, S. 420). Positive Erfahrungsberichte über den „Dresdner Bücherkanon“ (Mollik, 2007 sowie Hantzsch in diesem Band), aber auch Reportagen über ein vielversprechendes Literaturprojekt in brasilianischen Justizvollzugsanstalten (Köhne, 2013, S. 3 ff.) ließen an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der HM die Idee für ein vergleichbares Leseprojekt im Großraum München aufkommen. Begünstigt wurde dies durch mehrjährige Erfahrungen mit Medienprojekten in der Jugendarrestanstalt München, die es zu diesem Zeitpunkt an der HM bereits gab (Panitz, 2011) und die eine Erprobung des Mediums Literatur besonders reiz- und sinnvoll erscheinen ließen. Zudem begründeten die andernorts gesammelten Erfahrungen mit literaturgestützten Maßnahmen die Vermutung, dass das Medium Literatur und darauf aufbauende pädagogische Ansätze in besonderer Weise dazu geeignet sein könnten, zur sozialen Integration von straffällig gewordenen jungen Menschen sowie deren Bildung in einem umfassend verstandenen Sinne beizutragen. Zweifel hinsichtlich der Akzeptanz von Lesemaßnahmen speziell bei straffällig gewordenen jungen Menschen konnten durch eine Befragung von über 100 jungen Insassen der Jugendarrestanstalt München im Vorfeld des Projektbeginns ausgeräumt werden. Bei dieser Erhebung hatten sich unerwartet viele Befragte nicht nur für Lesegruppen in der Arrestanstalt, sondern auch für Leseweisungen als einer möglichen Alternative zu Sozialstunden ausgesprochen (Steindorff-Classen, 2014, S. 175).

Das Befragungsergebnis trug zusammen mit der positiven Resonanz auf die ersten 2011 durchgeführten Lesegruppen in der Jugendarrestanstalt München dazu bei, dass ein Jahr später auch mit der Durchführung von Leseweisungen im Rahmen einer Kooperation mit drei Jugendämtern (Bereiche Jugendgerichtshilfe bzw. Jugendhilfe in Strafverfahren¹) und zwei Amtsgerichten (Abteilungen für Jugendstrafsachen) begonnen wurde. Im Unterschied zu den Lesegruppen geschah dies in Form von Einzelbetreuungen. Ferner wurde 2013 in der Jugendarrestanstalt München auf ausdrücklichen Wunsch von Teilnehmenden der Lesegruppen eine projekteigene Bücherei eingerichtet und ein spezielles literaturbasiertes Angebot für Schulverweiger:innen geschaffen. Die weitere Entwicklung des Projekts war bis zur Coronapandemie durch eine starke Zunahme von Gruppenangeboten und einzelbetreuten Lesemaßnahmen sowie eine zunehmende Ausdifferenzierung der Projektangebote² geprägt. Parallel dazu kam es zu einer Weiterentwicklung der methodischen Ansätze, die sich in den Jahren seit der Coronakrise durch die Aufnahme von digitalen Elementen beschleunigte.

Im Folgenden soll speziell die Durchführung der Lesegruppen und einzelbetreuten Lesemaßnahmen genauer erläutert werden mit einem besonderen Fokus auf der Literatúrauswahl und dem methodisch-didaktischen Umgang mit Literatur. Hinsichtlich der übrigen Projektbausteine wird auf die Darstellung des Projekts auf der Homepage der Hochschule³ verwiesen.

-
- 1 Der Bayerische Landesjugendhilfeausschuss hat sich für die Verwendung der Bezeichnung „Jugendhilfe in Strafverfahren (JuHiS)“ ausgesprochen, s. Zentrum Bayern Familie und Soziales, 2021, S. 15, eines der drei am Projekt beteiligten beteiligten Jugendämter hat sich aber für die Beibehaltung der Bezeichnung Jugendgerichtshilfe entschieden und ein weiteres nennt den Aufgabenbereich „Jugendhilfe im Strafverfahren“.
 - 2 U.a. durch die Einführung von Bildungsmaßnahmen „Gegen Ausgrenzung. Für Toleranz“ oder „Lese-Rechtsgruppen“ mit einem Schwerpunkt auf strafrechtlichen Themen. Ferner werden in unregelmäßigen Abständen auch Schreibwerkstätten, Filmgruppen oder andere Sonderformate angeboten.
 - 3 https://sw.hm.edu/kooperationen_transfer/transfer_aktivitaeten/kon_text/index.de.html.

3. Organisatorischer Ablauf von Lesegruppen und einzelbetreuten Lesemaßnahmen

Die Lesegruppen werden heute nicht mehr nur in zwei Jugendarrestanstalten, sondern auch in mehreren forensischen Kliniken sowie außerhalb des Vollzugs für Schüler:innen aus Berufsvorbereitungs- und Integrationsklassen einer Berufsschule angeboten. Primäre Zielgruppe sind aber unverändert Jugendliche und junge Erwachsene (Heranwachsende)⁴, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten sind, wobei der Anteil der männlichen Teilnehmer deutlich überwiegt. Geleitet werden die Lesegruppen zumeist von je zwei Studierenden auf der Grundlage eines zuvor mit Unterstützung der Projektleitung erarbeiteten Konzepts. Der zeitliche Rahmen von zwei Stunden pro Gruppeneinheit ist bei den Gruppenangeboten im Justizvollzug anstaltsseitig vorgegeben, hat sich in der Praxis aber auch durchaus bewährt. Grundsätzlich umfasst jede Lesegruppe zwei zweistündige Gruppeneinheiten, es werden aber auch Gruppen mit nur einer oder vier Einheiten angeboten. Die Teilnehmenden sind bei den Gruppen im Vollzug vorher regelmäßig nicht bekannt, was für die später gesondert zu behandelnden Fragen der Literaturoauswahl und inhaltlichen Vorbereitung der Gruppen eine besondere Herausforderung darstellt. Bei den Gruppenangeboten im Jugendarrest müssen sämtliche Gruppentermine zudem innerhalb einer Woche durchgeführt werden, da nur so eine konstante Zusammensetzung der Gruppen anstaltsseitig gewährleistet werden kann. Bei den anderen Gruppensettings besteht diese Einschränkung nicht. Für fast alle Formate der Lesegruppen ist die Teilnehmerzahl außerdem auf maximal sechs Teilnehmer:innen begrenzt.

Von den Lesegruppen sind die einzelbetreuten Lesemaßnahmen zu unterscheiden, bei denen je ein Jugendlicher oder eine Jugendliche⁵ von jeweils einer Mentorin oder einem Mentor aus dem KonTEXT-Team betreut wird. Diese einzelbetreuten Maßnahmen finden auf richterliche Weisung (§ 10 Jugendgerichtsgesetz, fortan: JGG) oder nach einer vorläufigen Verfahrenseinstellung im Rahmen eines sogenannten Diversionsverfahrens (§§ 45, 47 JGG) statt.⁶ Daneben werden auch Einzelmaßnah-

4 Wenn fortan von Jugendlichen gesprochen wird, sind die jungen Erwachsenen bzw. Heranwachsenden ab 18 Jahren ebenfalls gemeint.

5 Hinweis unter Fn. 4 beachten.

6 Einen leicht verständlichen Überblick über das Prinzip der Diversion und die verschiedenen Varianten von Diversionsverfahren vermittelt das Bayerische Landesjugendamt in: Zentrum Bayern Familie und Soziales, 2021, S. 55 ff.

men mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt, die in der Jugendarrestanstalt München Haft wegen Schulverweigerung verbüßen müssen. Diese in Anlehnung an die Lesemaßnahmen außerhalb der Haft durchgeführten Betreuungen bleiben jedoch in diesem Beitrag unberücksichtigt.

Im Unterschied zu anderen Leseprojekten wird die einzelbetreute Lesemaßnahme im Rahmen von KonTEXT in fünf Stufen angeboten. Die Festlegung der jeweiligen Stufe erfolgt durch das Gericht oder die Staatsanwaltschaft auf Vorschlag der für den Fall zuständigen Jugendgerichtshilfe bzw. Jugendhilfe in Strafverfahren (fortan: JGH/JuHiS). Jeder Stufe ist in Analogie zu den Sozialstunden ein bestimmter Stundensatz zugeordnet, der von 10 Stunden bei Stufe 1 bis maximal 30 Stunden bei Stufe 5 reicht. Mit jeder Stufe erhöht sich das angesetzte Lesepensum sowie die Anzahl der dazu durchgeführten Gesprächstermine nach Maßgabe eines Stufenplans, der von einem durchschnittlichen Lektüreaufwand von einer Stunde pro 40 Seiten ausgeht.⁷ Dieser Ansatz wird aber bereits im Erstgespräch durch einen Lesetest überprüft und bei Bedarf unter Berücksichtigung von Schriftgröße und Schwierigkeit des ausgewählten Buches individuell angepasst.

Das Erstgespräch wird seit der Coronapandemie online durchgeführt. Das hängt damit zusammen, dass sich die Jugendlichen im virtuellen Raum entgegen anfänglicher Annahmen nicht weniger offen und gesprächsbereit gezeigt haben als bei den früheren Erstgesprächen im Präsenzformat. Gleichzeitig nehmen sie die Termine aber deutlich zuverlässiger wahr als vorher. Der Anteil an Erstgesprächen, zu denen die Jugendlichen nicht erscheinen, hat sich in der Folge merklich verringert. Zugleich eröffnet der digitale Einstieg in die Maßnahme die Möglichkeit, den Jugendlichen bereits vor der ersten persönlichen Begegnung Vorschläge für geeignet erscheinende Bücher zukommen zu lassen. Dadurch erhalten sie Vorinformationen über die vorgeschlagenen Bücher, die von manchen Teilnehmenden früher vermisst wurden.

Der erste persönliche Termin findet erst statt, wenn die Jugendlichen ihre Buchauswahl getroffen und die online verfügbare Leseprobe zu dem jeweiligen Buch gelesen haben. Dadurch kann das erste persönliche Zusammentreffen der Jugendlichen mit ihren betreuenden Mentor:innen mit einem Austausch über die ersten Seiten des ausgewählten Buches ver-

⁷ Zur Berechnung der Lesegeschwindigkeit Garbe, 2022, S. 28 f.

bunden werden. Diese Besprechung der Leseprobe dient nicht nur dazu, den Teilnehmenden den im Erstgespräch abstrakt erläuterten Ablauf der Buchgespräche noch einmal durch eine probeweise Umsetzung zu veranschaulichen, sondern hat auch das Ziel, eine mögliche Überforderung der Jugendlichen durch den Text bzw. häusliche Lektüreaufträge frühzeitig zu erkennen. Erst am Ende dieses „Kennenlern-Termins“ erfolgt deshalb die endgültige Buchauswahl und -ausleihe zusammen mit einer Planung des weiteren Vorgehens. Diese orientiert sich an den Festlegungen im Stufenplan zum Lektüreumfang und der Mindestanzahl von einstündigen Gesprächsterminen bei den jeweiligen Lesestufen. Sie berücksichtigt aber auch die Eindrücke aus dem vorangegangenen Gespräch und die Wünsche der Jugendlichen.

Die nicht selten schon im Gespräch über die ersten Seiten des Buches erkennbaren Probleme vieler Jugendlicher, sich Lektüreinhalte zu merken, führen inzwischen immer häufiger zur Vereinbarung von geringeren Lesepensen pro Termin und zusätzlichen Besprechungsterminen. Bei ausgeprägten Leseschwächen oder Motivationsproblemen kann es im weiteren Verlauf der Maßnahme ferner dazu kommen, dass die häusliche Lektüre ganz durch Termine für gemeinsame Lektüre ersetzt wird. Schon aus Kapazitätsgründen ist das aber nur in begründeten Fällen möglich. In der Regel bleibt es nach dem Kennenlern-Termin bei dem Wechsel von häuslichen Lektürephasen und Gesprächsterminen, bevor die Jugendlichen die Maßnahme am Ende mit einer (nach Wahl) schriftlichen oder künstlerischen Abschlussarbeit abschließen. Hier entstehen dann oft autobiografische Texte, die (zusätzliche) Einblicke in die vielfach schwierigen Lebensverhältnisse der Teilnehmenden gewähren und viel Stoff und Anknüpfungspunkte für die Abschlussgespräche liefern.

Zu den Straftaten, die den Anlass für Leseweisungen bzw. einzelbetreute Lesemaßnahmen⁸ bilden, gehören vorwiegend Diebstähle, insbesondere Ladendiebstähle. Unter den Teilnehmenden sind aber häufiger auch Jugendliche, die wegen (gefährlicher) Körperverletzungen, Drohungen oder Beleidigungen, einem Raub oder einer räuberischen Erpressung am Projekt teilnehmen müssen. Zugenommen hat in jüngerer Zeit bei den Anlasstaten außerdem die Anzahl von Delikten wegen Verbreitung von

8 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird der Begriff „Leseweisung“ fortan nicht nur für die durch Urteil ausgesprochenen jugendrichterlichen Leseweisungen, sondern auch für die einzelbetreuten Lesemaßnahmen im Rahmen von Diversionsverfahren verwendet.

kinderpornografischem Material oder der Verwendung von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen, während im gleichen Zeitraum die Anzahl der Teilnehmenden mit Drogendelikten stark abgenommen hat. Beide Entwicklungen hängen auch mit Gesetzesänderungen zusammen, auf die im Rahmen dieses Beitrags aber nicht näher eingegangen werden kann. Einen höheren Anteil an der Gesamtzahl der Leseweisungen machen ferner im Unterschied zu früheren Jahren Betrugsdelikte im Internet aus, während bei anderen Delikten wie Sachbeschädigungen oder Straßenverkehrsdelikten keine Veränderungen festzustellen sind. Vielfach handelt es sich bei den Straftaten, die den Anlass für eine Leseweisung bilden, nicht um die ersten und einzigen im Leben der jeweiligen Jugendlichen.

Insgesamt liegt die Zahl der Leseweisungen derzeit bei etwa 120 Maßnahmen pro Jahr. Angesichts der hohen psychosozialen Belastungen vieler Jugendlicher bei gleichzeitig geringer Ressourcenausstattung des Projekts stellt diese Fallzahl eine große Herausforderung dar. So ist etwa die Zahl der Jugendlichen hoch, die Mobbing- oder sonstige Gewalterfahrungen, psychische und andere Probleme offenlegen, die sie bei ihren vorangegangenen Terminen bei der JGH/JuHiS häufig noch nicht angesprochen haben. Insbesondere der Austausch über die Themenwünsche der Jugendlichen für die Literatur wirkt dann oft schon in den Erstgesprächen wie ein Katalysator für die Offenlegung solcher Probleme und erklärt die verstärkten Bemühungen der Projektleitung, erfahrene Mentor:innen für die Begleitung solcher Fälle im Projektteam zu halten.

4. Ziele der Projektangebote

Unverändert geblieben sind über die Jahre hinweg allen Weiterentwicklungen zum Trotz die zentralen Zielsetzungen des Projekts, die im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden sollen. Eine zusammenfassende Übersicht findet sich am Ende dieses Abschnitts.

Wie für alle jugendstrafrechtlichen Erziehungsmaßnahmen gilt auch für die hier näher behandelten Projektangebote von KonTEXT die übergeordnete Zielvorgabe, dass mit der Maßnahme ein Beitrag zur Prävention künftiger Straftaten der jeweiligen Teilnehmenden (§ 2 Abs. 1 JGG) geleistet werden soll. Für die Lesegruppen im Jugendarrest wird dieses Ziel durch das Gesetz für den Vollzug des Jugendarrestes in Bayern (BayJA-VollzG) noch weiter präzisiert. Dort heißt es in Art. 2 Abs. 1, dass Jugend-

liche nicht nur zu einem künftigen Leben ohne Straftaten, sondern auch zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung befähigt werden sollen. Der Vollzug soll ihnen deshalb dabei helfen, „die Schwierigkeiten zu bewältigen, die zu den vorangegangenen Verfehlungen beigetragen haben“ (Art. 3 Abs. 1 S. 2 BayJAVollzG). Ferner soll er ihnen ein an den verfassungsrechtlichen Grundsätzen ausgerichtetes Werteverständnis vermitteln (Art. 3 Abs. 2 S. 2 BayJAVollzG).

Erreichen will KonTEXT diese Erziehungsziele über eine Anregung von Reflexionsprozessen, die zugleich auch der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der umfassenderen Zielvorgaben für die Jugendhilfe in § 1 Sozialgesetzbuch VIII (fortan: SGB VIII) dienen. Das soll unter Nutzung von bzw. Anknüpfung an entsprechende Impulse aus der eingesetzten Literatur geschehen. Erreicht werden kann dieses Ziel allerdings nur, wenn aufseiten der Teilnehmenden eine gewisse Bereitschaft bzw. Offenheit für eine Lektüre der entsprechenden Texte und anschließende inhaltliche Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lektüreinhalten besteht. Dazu muss wiederum eine hinreichende Lesemotivation geweckt und – zumindest für die Dauer der Zusammenarbeit⁹ – wachgehalten werden, da nur dadurch literarische Lernprozesse im Sinne eines persönlichen Erkenntnis- und Kompetenzzuwachses¹⁰ möglich werden. Deshalb verfolgt das Projekt auch das Ziel, die Einstellung der Teilnehmenden zum Lesen positiv zu beeinflussen und die zu Beginn der Maßnahmen vielfach nicht existierende oder rein extrinsische Lesemotivation in eine intrinsische zu verwandeln.¹¹ Da dies am ehesten durch eine positive Leseerfahrung gelingen kann, die von den Teilnehmenden als subjektiv gewinnbringend erlebt wird, ist die Vermittlung einer solchen in die Ziele des Leseprojekts eingeschlossen.

Interesse an oder auch Neugier auf einen Text reichen aber für sich genommen nicht aus, um durch Impulse aus der Literatur tatsächlich zum Nachdenken und gegebenenfalls auch Überdenken eigener Werthaltun-

9 Garbe (2022, S. 61), würde hier auf der Grundlage ihrer Unterscheidung zwischen verschiedenen Varianten von Lesemotivation vermutlich von gegenstandsbezogener und aktueller Lesemotivation im Unterschied zur tätigkeitsbezogenen und habituellen Lesemotivation sprechen, die bei im Ausgangspunkt unmotivierten Leser:innen sehr viel schwerer zu erreichen ist.

10 Grundlegend zum Begriff des literarischen Lernens Spinner, 2022, S. 9ff.

11 Wie anspruchsvoll allein schon diese Zielsetzung bei Jugendlichen ist, die von Haus aus ungern lesen, verdeutlichen die Ausführungen bei Rosebrock & Nix, 2020, S. 141 ff; dies. & Scherf, 2022, S. 67 ff.

gen, Überzeugungen und Verhaltensweisen veranlasst zu werden. Dazu bedarf es neben einer subjektiven Involviertheit im Sinne eines persönlichen Angesprochenenseins bzw. innerer Berührungspunkte mit dem jeweiligen Text (Spinner, 2022, S. 15 ff., 132) einer Reihe von kognitiven, sozial-emotionalen sowie kreativen Fähigkeiten, die eine Erschließung des Textes und seiner Inhalte ermöglichen. Diese Kompetenzen können durch die Projektangebote zwar schon aufgrund ihrer begrenzten Dauer nicht systematisch gefördert werden. Dort aber, wo ein Bedarf erkennbar wird, können die genannten Fähigkeiten zumindest trainiert und damit punktuell verbessert werden. Aus diesem Grund gehört zu den Projektzielen auch die Stärkung von Kompetenzen, die, wie etwa die Fähigkeiten zum Verstehen, Bewerten und Reflektieren von gelesenen Texten, dem erweiterten Verständnis von Lesekompetenz im Sinne der PISA-Studien¹² unterfallen. Gefördert werden soll aber auch die vorgelagerte Fähigkeit zu einer aufmerksamen und konzentrierten Lektüre der Texte, deren Fehlen zahlreiche Projektteilnehmende von KONTEXT schon von sich aus zu Beginn der Lesemaßnahmen thematisieren. Gleiches gilt für das Vermögen, sich Lektüreinhalte zu merken. Auch diese Fähigkeit geht vielen Teilnehmenden bereits nach eigenem Empfinden ab.

Dass die Förderung der verschiedenen genannten kognitiven Kompetenzen durch Lesen gelingen kann, lassen Erkenntnisse des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik im niederländischen Nijmegen vermuten. So wurde der ehemalige Mitarbeiter des Instituts und Psychologe Falk Huettig unlängst in der Süddeutschen Zeitung mit den Worten zitiert, dass Lesen „fast alle kognitiven Fähigkeiten“ unter Einschluss von Abstraktionsvermögen, analytischem Denken und Gedächtnisleistungen verbessere (Weber, 2025).

Trainiert werden soll über die Projektangebote außerdem noch die Fähigkeit zur Imagination und dies nicht nur wegen der besonderen Eignung des Mediums Literatur zur Anregung dieser ästhetischen Kompetenz, sondern auch wegen ihres entscheidenden Beitrags zu den viel beschriebenen psychohygienischen und salutogenetischen Wirkungen, die das Lesen von literarischen Texten entfalten kann (s. etwa Frankl, 1988, S. 41 ff.; Duda & Munzel, 2025, S. 21 ff., 60 ff., 114). Diese können das Lesen zu einem befreienden, entlastenden oder auch tröstenden Erlebnis

¹² Zu diesem Garbe 2022, S. 16 sowie kritisch Rosebrock & Scherf, 2022, S. 35 ff.; zum Ganzen auch Sosna in diesem Band.

machen, darüber hinaus aber auch Kraft für die Bewältigung des Alltags verleihen. So kann Imagination in Verbindung mit Fantasie und Kreativität Träumen, innovativen Ideen und Problemlösungen den Weg bahnen, die den Umgang mit psychosozialen Belastungen im realen Leben erleichtern können (Jay, 2018, S. 115; Duda & Munzel, 2025, S. 150 ff.). Dass die Teilnehmenden des Projekts mit solchen Problemen oft in besonderer Weise zu kämpfen haben, wurde an früherer Stelle bereits angesprochen.

Darüber hinaus bildet die Fähigkeit zur Imagination eine Voraussetzung für Empathie und Fremdverstehen, deren Förderung zugleich zu den weiteren Projektzielen gehört. Das hängt einerseits auch hier wieder mit der weithin angenommenen und für das Genre der fiktionalen Literatur durch verschiedene Studien bestätigten besonderen Eignung von Literatur zur Empathieförderung zusammen (dazu Sosna in diesem Band), andererseits aber auch mit der Bedeutung, die dieser kognitiv-emotionalen Kompetenz¹³ für die moralische Entwicklung junger Menschen beigemessen wird. Zwar führt Empathie nicht zwangsläufig zu prosozialem Denken und Handeln (Spinner, 2022, S. 84 f., 192 f.). Durch die Sensibilisierung für die Perspektiven anderer werden aber die Betroffenen für moralische Belange zumindest empfänglicher (Breithaupt, 2019, S. 204, und Sosna in diesem Band). Zugleich erhöht sich dadurch die Sensitivität für die in der Literatur verhandelten Themen, Konflikte und ethischen Dilemmata, die wiederum reichhaltigen Stoff für die Entwicklung und Einübung moralischer Urteilsfähigkeit und Standpunkte liefern (Spinner, 2022, S. 80). Damit trägt Empathie insgesamt dazu bei, dass Wertereflexionskompetenz und Wertebildung von der Auseinandersetzung mit Literatur profitieren können (dazu Anselm in diesem Band; dies. 2023, S. 9 f.; Spinner, 2022, S. 196 f.).

Diese Förderung der Wertebildung bzw. der darauf bezogenen Reflexionskompetenz kann im strafrechtlichen Kontext bzw. mit Blick auf das übergeordnete jugendstrafrechtliche Erziehungsziel allerdings nicht ergebnisoffen erfolgen, sondern muss sich am eingangs genannten Ziel des künftigen Legalverhaltens der Teilnehmenden orientieren. Das impliziert eine vorrangige Ausrichtung der Projektangebote an den Rechtsgütern und Werten, die durch das Strafrecht Schutz erfahren sollen. Definiert man den strafrechtlichen Rechtsgüterschutz bzw. die Aufgabe des Strafrechts allerdings im Einklang mit einer im strafrechtlichen Schrifttum

13 Zu dieser Einordnung eingehend de la Camp, 2019, S. 18 f.

vertretenen Position als „Schutz der elementaren sozialetischen Gesinnungs-(Handlungs-) Werte“ (vgl. Erb, 2024, Anm. 33), schließt das eine weit über das konkrete Delikt des oder der Teilnehmenden hinausgehende Thematisierung von grundlegenden Wertefragen nicht aus. Diese entspricht zugleich dem weiteren Projektziel der Horizonterweiterung, durch das verengten bzw. vereinfachenden Sichtweisen entgegengewirkt werden soll. Geschehen kann dies über die angestrebte Sensibilisierung für vielfältige Themen und unterschiedliche Perspektiven, einschließlich solcher, die ungewohnt oder auch befremdlich wirken. Im Kontext der kulturellen Bildung wird in diesem Zusammenhang auch von „Differenzverfahren“ gesprochen, durch die „eingeschliffene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sichtbar und bearbeitbar“ gemacht werden können (Kuckhermann, 2015, S. 184).

Das alles soll schließlich auch dem Wissenszuwachs und Erkenntnisgewinn der Projektteilnehmer:innen dienen, der sich nach Möglichkeit auf die eigene Person erstrecken soll. Wie sehr die Beschäftigung mit literarischen Texten geeignet sein kann, Prozesse der Selbstbegegnung und -erkundung auszulösen, wird auch in der Literatur selbst immer wieder zum Thema gemacht (Steindorff, 2024; Spinner, 2022, S. 83). Deshalb gehört auch dieser über Prozesse der Identifikation vermittelte Erkenntnisprozess zu den Projektzielen.

Gestärkt werden soll über die Projektangebote schließlich noch das Selbstkonzept der Teilnehmenden. Das hängt nicht nur mit dessen Relevanz für delinquentes Verhalten und die Abkehr von einem solchen zusammen (Schleider, 2007, S. 383; Boers, 2019, S. 32), sondern hat auch etwas mit dem besonderen Potenzial von Leseprojekten zu tun, Selbstbild und Selbstwirksamkeitserleben positiv zu beeinflussen. Wie wichtig das ist, lassen schon die oben erwähnten Selbsteinschätzungen vieler Jugendlicher bezogen auf die eigenen kognitiven Fähigkeiten erkennen, die nicht zuletzt aufgrund von schulischen Misserfolgen häufig negativ konnotiert sind. Gerade bezogen auf das Lesen kommt dies auch durch auffallend häufige Selbsteinstufungen von Projektteilnehmenden als Legastheniker:innen zum Ausdruck, die sich innerhalb des Projekts vielfach nicht bestätigen. Die hier ansetzenden Chancen zur Korrektur der negativen Selbstwahrnehmung bilden den Hintergrund für das entsprechende Projektziel. Jedoch ist das Selbstkonzept oftmals auch im Übrigen negativ gefärbt. Das zeigt sich etwa dann, wenn Teilnehmende der Lesegruppen ihre Verwunderung darüber zum Ausdruck bringen, dass sich Studierende unentgeltlich Zeit für sie nehmen. Dem in solchen Äußerungen zum Aus-

druck kommenden geringen Selbstwertgefühl entgegenzuwirken, gehört deshalb zu den Projektzielen, denen sich das KoNTEXT Leseprojekt – nicht anders als viele andere sozialpädagogische Angebote für straffällig gewordene junge Menschen – in besonderer Weise verpflichtet fühlt.

Profitieren sollen von dem Projekt schließlich noch die sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Teilnehmenden. Auch hier stützen Forschungsergebnisse des Max-Planck-Instituts für Psycholinguistik die Annahme, dass dies durch Leseprojekte gelingen kann. Ein erster Schritt in diese Richtung kann schon in der Erweiterung des Wortschatzes während der Lektüre eines Textes bestehen. Die anschließenden Gespräche über das Gelesene können und sollen jedoch darüber hinaus auch zu einer Steigerung der argumentativen Fähigkeiten der Teilnehmenden beitragen mit möglichen positiven Auswirkungen auf Bereitschaft und Fähigkeiten zur verbalen Beilegung von Konflikten im realen Leben.

Abschließend seien die wichtigsten Projektziele noch einmal in einer grafischen Übersicht (eigene Darstellung) zusammengefasst:



5. Didaktisch-methodisches Vorgehen

Bereits in den vorangegangenen Abschnitten klangen an mehreren Stellen die Herausforderungen an, denen bei der Durchführung der Lesemaßnahmen methodisch sinnvoll begegnet werden muss. Neben den erwähnten Leseschwächen und der ganz überwiegend geringen Lesebegeisterung der Teilnehmenden sind es vor allem die in unterschiedlichen Kombinationen auftretenden psychosozialen Belastungen, die sich auf die Lesemotivation negativ auswirken können und die es den Jugendlichen vielfach erschweren, sich auf die Lektüre eines Buches einzulassen und zu konzentrieren. Außer den bereits angedeuteten Gewalt- und Mobbing Erfahrungen sind das beispielsweise innerfamiliäre Konflikte und prekäre wirtschaftliche Verhältnisse, die häufig mit dem Ausfall eines Elternteils einhergehen und mit weiteren Problemen wie übermäßigem Alkohol- und Drogenkonsum, psychischen Erkrankungen und einem zeitweiligen Leben auf der Straße bzw. in Einrichtungen der Jugendhilfe oder Psychiatrie verbunden sein können.

Von einer genaueren Beschreibung der diversen Problemlagen wird an dieser Stelle abgesehen, weil davon ausgegangen wird, dass die Leser:innen dieses Beitrags mit diesen hinlänglich vertraut sein werden. Schon die wenigen Hinweise verdeutlichen aber, warum in der gemeinsamen Arbeit mit den jungen Menschen bestimmte Grundsätze der Gesprächsführung, die im Studium der Sozialen Arbeit von Beginn an vermittelt werden, besondere Bedeutung haben. Dazu gehören neben einem wertschätzend-akzeptierenden und empathischen Umgang mit den Adressatinnen das Interesse an deren Sichtweisen und die Methode des aktiven Zuhörens, kurz eine Haltung und Methodik, die Grundsäulen der personenzentrierten Gesprächsführung bilden (Ansen, 2024, S. 24, 35 f.). Der Zwangskontext der Lesemaßnahmen, an denen die Jugendlichen aufgrund einer justiziellen Entscheidung und damit unfreiwillig teilnehmen, erfordert aber zudem ein hohes Maß an Geduld im Umgang mit Terminabsagen und -versäumnissen sowie nicht erfüllten Leseaufträgen, die zu den besonderen Herausforderungen der Begleitung dieser Maßnahmen gehören. Diesen muss durch motivierende Ansätze begegnet werden, auf die im vorliegenden Beitrag jedoch nicht näher eingegangen werden soll, soweit sie sich von den Ansätzen bei anderen jugendstrafrechtlichen Erziehungsmaßnahmen nicht unterscheiden. Stattdessen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die methodisch-didaktischen Besonderheiten, die sich aus dem Einsatz des Mediums Literatur ergeben. Beschrie-

ben werden diese differenziert nach Lesegruppen und Leseweisungen sowie unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Buchauswahl und Methodik der anschließenden Auseinandersetzung mit den Lektüregehalten.

5.1 Lesegruppen

Bei den Gruppenangeboten für die Haft erfolgt die Buchauswahl bei KonTEXT in der Regel durch die Studierenden in Absprache mit der Projektleitung. In der Anfangszeit des Projekts wurde dem Beispiel des Dresdner Bücherkanons folgend dabei ausschließlich mit Jugendromanen gearbeitet, die relevante Themen des Jugendalters unter Einschluss von jugendtypischen Delikten behandeln. Inzwischen hat sich der Kanon der eingesetzten Literatur deutlich ausdifferenziert, Coming-of-Age-Romane spielen aber auch weiterhin eine zentrale Rolle. Regelmäßig recherchierte Empfehlungen und Auszeichnungen von Jugendliteratur durch ausgewiesene Forschungsinstitute und andere Fachgremien sowie auf Plattformen für Jugendliteratur¹⁴, aber auch Buchtipps von Studierenden, Mitarbeitenden und sonstigen Unterstützer:innen des Projekts haben den Projektbestand an Büchern allein in diesem Bereich in den letzten Jahren auf einige Hundert Titel anwachsen lassen. Die Erfahrungen aus mittlerweile über 1000 Gruppen im Justizvollzug und das Ausleihverhalten in der Projektbücherei in der Jugendarrestanstalt München¹⁵ verdeutlichten allerdings, dass vielfach weniger die literarische Güte als die Inhalte und die sprachliche Zugänglichkeit der Texte darüber entscheiden, ob die Gruppenteilnehmer:innen daran Gefallen finden. Die Auswahl der Bücher für die Lesegruppen in der Haft orientiert sich deshalb inzwischen auch stark an diesen Erfahrungen und den thematischen Interessen der Zielgruppe, die sich häufig aus ihren eigenen Lebensthemen, Erfahrungen und Problemen ableiten. Ein Buch, das im Jugendarrest beispielsweise gut ankommt,

14 Z. B. Institut für Jugendbuchforschung an der Universität Frankfurt/Main; Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendmedienforschung (ALEKI); Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e. V.; Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (GKJF); AK Jugendliteratur e. V.; DIPF|Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (<https://www.lesen-in-deutschland.de/>); #lesen.bayern; boys & books.

15 Wobei dieses Ausleihverhalten auch der Tatsache zu verdanken sein dürfte, dass in der Haft kein Zugriff auf das Smartphone besteht.

ist die Autobiografie des Straßenjungen „Unter Palmen aus Stahl“ von Dominik Bloh, auch weil dieses Buch ein Beispiel für eine Aufstiegs-geschichte ist, die gerade in der Haft besonderen Anklang findet. Ansonsten stoßen insbesondere Bücher, die mit den Themen Gewalt, Rassismus und Diskriminierung bzw. Drogen, Kriminalität und Macht zu tun haben, bei den Gruppenteilnehmer:innen auf Interesse. Deshalb kommen auch Kriminalromane gut an (dazu Hammer-Bernhard in diesem Band). Andere fühlen sich eher durch Bücher angesprochen, die Themen wie Familie und Freundschaft behandeln oder einfach einmal von Alltagsproblemen ablenken und in eine Fantasy-Welt entführen. Immer wieder gelingt es auch, Interesse für historische Romane mit Bezügen zum Nationalsozialismus oder zu aktuellen geopolitischen Konflikten zu wecken. Unlängst ist dies etwa durch den Jugendroman „Über den Dächern von Jerusalem“ von Anja Reumschüssel geschehen, der den Nahost-Konflikt in einer historischen Perspektive behandelt.

Der zuletzt genannte Buchtitel ist zugleich ein Beispiel dafür, dass im Jugendarrest immer wieder auch neue Romane zum Einsatz kommen, wenn Studierende solche ausprobieren wollen. Das lässt sich im Fall der Lesegruppen auch damit rechtfertigen, dass die Teilnehmer:innen der Gruppen, wie bereits erwähnt, regelmäßig bis zum Gruppenbeginn nicht bekannt sind und deshalb bei der lange vorher beginnenden Vorbereitung der Gruppentreffen ohnehin noch nicht mit ihren inhaltlichen Interessen berücksichtigt werden können. Zudem ist die Zusammensetzung der Gruppen in aller Regel sehr heterogen, sowohl hinsichtlich Geschlecht und Alter der Teilnehmenden als auch in Bezug auf Lesekompetenzen und thematische Präferenzen. Deshalb muss bei der Vorbereitung der Gruppen auch auf eine hinreichende Breite der angesprochenen Themen geachtet werden, um möglichst alle Teilnehmenden zumindest in bestimmten Phasen des Gruppengeschehens bei ihren Interessen abholen zu können. Das geschieht zusätzlich zur Buchauswahl durch eine entsprechende Auswahl von Textauszügen aus den jeweiligen Büchern, die dann in den Terminen gemeinsam mit den jungen Menschen gelesen werden. In der Regel sind es maximal sechs drei- bis vierseitige Abschnitte, die in einem zweistündigen Termin gelesen und diskutiert werden können. Diese werden grundsätzlich laut vorgelesen, um auch die Teilnehmenden einzubinden, die über eine geringe Lesekompetenz verfügen.¹⁶ Teilneh-

16 Zum Wert des Vorlesens aus bibliothераpeutischem Blickwinkel Duda & Munzel, 2025, S. 76 ff.

mende, die sich am Vorlesen beteiligen wollen, können dies jederzeit tun, jedoch wird niemand gegen seinen Willen dazu angehalten, die Lektüre von Textabschnitten zu übernehmen.

Die Diskussion über die gemeinsam gelesenen Textabschnitte wird anschließend anhand von vorbereiteten, aber bei Bedarf situativ anzupassenden Fragen der Studierenden geführt. Die Einbettung der Textabschnitte in den Gesamtzusammenhang des jeweiligen Buches erfolgt über eine einleitende inhaltliche Einstimmung auf das Buch sowie kurze Zusammenfassungen übersprungener Teile unter Beschränkung auf die für das Verständnis des Gesamtzusammenhangs erforderlichen Inhalte. Gelegentlich werden auch von vornherein nur kurze Texte, wie etwa Märchen, in voller Länge gelesen. Um auch die Studierenden dazu zu motivieren, einmal (wieder) einen Roman in voller Länge zu lesen, ist dies aber eher die Ausnahme.

Methodisch orientiert sich das Vorgehen bei den Buchgesprächen in der Haft wie auch außerhalb derselben seit Projektbeginn an den Grundsätzen des sokratischen Dialogs, d. h. jener philosophischen Diskursmethode, die unter Verzicht auf belehrende Elemente allein durch bestimmte Fragetechniken zur „Reflexion, Selbstbesinnung und Überprüfung eigener Normen und Vorurteile anleiten soll und eigenverantwortliches Denken fördern will“ (Stavemann, 2011, S. 287). Kennzeichnend für diese Gesprächsmethode ist, dass der/die jeweilige Gesprächspartner:in seine bzw. ihre „individuelle Wahrheit selbst findet“ (Stavemann, ebd.), die gesprächsleitende Person also nur als „Hebamme“¹⁷ fungiert, die diesen selbstständigen Erkenntnisprozess durch seine oder ihre Fragen moderiert. Mit dem Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (dazu den Überblick bei Grabitz, 2022, S. 94 ff., Magirius, 2024, S. 42 ff.) verbindet diese Form des literarischen Austauschs der Verzicht auf eine hierarchisch ausgerichtete Gesprächsstruktur zugunsten einer offenen und partizipativ ausgerichteten Kommunikationskultur, in deren Rahmen Deutungen und Sichtweisen der Teilnehmenden auf offene Ohren und ein ungeteiltes Interesse stoßen. Den Studierenden der Sozialen Arbeit ist dieser Ansatz aufgrund seiner Nähe zu den oben angesprochenen Grundsäulen der personenzentrierten Gesprächsführung nicht fremd

17 Den Vergleich seiner Dialogform mit der Kunst einer Hebamme (Mäeutik) lässt Platon seinen Lehrer Sokrates im Dialog Theaetetus herstellen, s. Eigler, 1970, Rz. 149a–149d.

(Ansen, 2024, S. 24, 35 f.), allerdings erweist sich die praktische Umsetzung dennoch häufig als besondere Herausforderung.

Der markanteste Unterschied zum Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs, wie es von Literaturdidaktiker:innen für den Bereich der Schule überwiegend empfohlen wird, besteht bei der sokratischen Methode in dem Verzicht auf „authentische Beiträge“ einer Gesprächsleiter:in, die sich nicht nur als moderierende, sondern auf der Basis eines entsprechenden Verständnisses von „partizipierender Leitung“ auch als teilnehmende Person in das Gespräch einbringt (Steinbrenner et al., 2010, S. 3, Magirius, 2024, S. 29 und Rosebrock in diesem Band). Das hängt mit der Grundsatzentscheidung zusammen, jede Beeinflussung der eigenständigen Meinungsbildung der Teilnehmenden durch Beiträge der moderierenden Person zu vermeiden. Lediglich wenn dies von Teilnehmenden ausdrücklich gewünscht wird, eine Diskussion anders nicht in Gang zu bringen ist oder Meinungen geäußert werden, die, etwa aufgrund einer frauenfeindlichen, homophoben oder gewaltverherrlichenden Ausrichtung, für die Gruppenleiter:innen nicht mehr tolerabel sind, bringen sich diese deshalb mit eigenen Einschätzungen oder Meinungen ein, sofern die betreffenden Teilnehmenden nicht bereits von anderen Gruppenteilnehmer:innen Widerspruch erfahren haben.

5.2 Einzelbetreute Lesemaßnahmen

Ganz anders stellt sich der Ablauf der Maßnahme dar, wenn Jugendliche oder junge Erwachsene durch eine richterliche Leseweisung oder eine Anordnung der Staatsanwaltschaft zur Teilnahme am Leseprojekt verpflichtet sind. Die Unterschiede beginnen schon damit, dass im Erstgespräch die thematischen Interessen und Präferenzen des oder der jeweiligen Teilnehmenden in Erfahrung gebracht werden können. Das geschieht über einen Fragebogen, der mehr als zehn Themenblöcke mit fast fünfzig einzelnen Themenbereichen umfasst, aus denen die Teilnehmenden anschließend alle sie interessierenden Themen auswählen können. Der Themenkatalog ist im Laufe der Jahre permanent um häufig genannte Themenwünsche von Teilnehmenden erweitert worden und umfasst heute, anders als in den Anfangsjahren, neben „Klassikern“ wie Familie, Freundschaft, Schule, Mobbing, Gewalt, Gefängnis, Armut, Sucht und Drogen auch Themen wie Diskriminierung, Geschichte, Internet, Motivation, Depression und Religion. Bereits die Nachfragen zu den Gründen für die

von den Jugendlichen jeweils genannten thematischen Interessen vermitteln häufig tiefgehende Einblicke in die persönlichen Problematiken und Erfahrungen der Teilnehmenden, die für die spätere Zusammenstellung von Buchvorschlägen neben der Straftat eine zentrale Rolle spielen. Das lässt die Entwicklung der Vorschlagsliste in vielen Fällen zu einer großen Herausforderung werden, die nicht nur einen guten Überblick über den Bücherbestand des Projekts, sondern auch viel Erfahrung und zuweilen auch spezifische Literaturrecherchen erfordert. Je genauer nämlich die Passung zwischen dem Jugendlichen und dem Buch ist, desto größer ist nach den Erfahrungen im Projekt die Chance, dass die ausgewählten Bücher die angestrebten Wirkungen anschließend auch tatsächlich entfalten.

Hier tritt allerdings eine Problematik zutage, die mit dem bei Sozialpädagog:innen üblicherweise nicht zu erwartenden, aber notwendigen Überblick über die für Leseprojekte geeignete Literatur zusammenhängt. Selbst nach längerer Mitarbeit im Projekt sind sie deshalb bei der Zusammenstellung von Buchvorschlägen auf Unterstützung angewiesen, die aber ohne eigene Eindrücke aus dem Erstgespräch mit einem Jugendlichen nur bedingt geleistet werden kann. Auch Buchbeschreibungen helfen hier für sich genommen nur begrenzt. Erst recht greift die Vorstellung zu kurz, dass es genügt, zu Büchern zu greifen, die das Anlassdelikt für die Lesemaßnahme thematisieren, auch wenn das jeweilige Delikt bei den Buchvorschlägen natürlich Berücksichtigung erfahren muss. Ohne gleichzeitige Beachtung der Eindrücke von den Jugendlichen und deren Lebenssituation, Einstellungen, Anliegen und Äußerungen im Erstgespräch verringern sich jedoch die Chancen erheblich, dass die notwendige individuelle Passung zwischen Buch und jungem Menschen erreicht werden kann. Gleichzeitig kann ein falsch gewähltes Buch im schlimmsten Fall auch Schaden anrichten, weil die durch ein Buch ausgelösten Identifikationsprozesse durchaus auch ihre Schattenseiten haben bzw. Risiken bergen. Bei KonTEXT hat das dazu geführt, dass die immer wieder erprobte Delegation der Erstgespräche und anschließenden Buchvorschläge von der Projektleitungs- auf die Mitarbeiter:innenebene inzwischen wieder rückgängig gemacht werden musste. Erstgespräche und Buchauswahl werden also mittlerweile wieder von der Projektleitung übernommen, weil auf der Ebene der Mitarbeiter:innen die hierfür erforderliche Erfahrung oftmals fehlte. Das hängt mit dem projektspezifischen Problem der kurzen Befristung von Projektstellen zusammen, die kaum Möglichkeiten für die Mitarbeiter:innen zum Aufbau eines umfassenden Überblickswissens über den Literaturbestand des Projekts bot.

Der weitere Verlauf der Maßnahme nach der Buchauswahl unterscheidet sich von der Durchführung der Lesegruppen insofern, als bei den Leseweisungen die ausgewählten Bücher grundsätzlich in voller Länge gelesen und abschnittsweise mit den Teilnehmenden besprochen werden. Zu den Grundprinzipien des Projekts gehört dabei, dass die jeweils abgesprochenen Seiten nicht nur von den Teilnehmenden, sondern auch von ihren, bei KonTEXT als Mentor:innen bezeichneten Gesprächspartner:innen vor dem jeweiligen Termin zuhause gründlich gelesen werden müssen. Das hängt mit der Erfahrung zusammen, dass auch die Mentor:innen nur unter dieser Voraussetzung dazu in der Lage sind, die für die jeweilige Gesprächssituation gewinnbringenden Impulse aus dem gelesenen Text abzurufen und im Gespräch zu nutzen. Eine genaue Kenntnis der Lektüreinhalte aufseiten der Mentor:innen wird außerdem auch deshalb immer wichtiger, weil nur dadurch erkennbar wird, ob die Teilnehmenden ihr Wissen über den Inhalt des jeweiligen Buches tatsächlich aus einer eigenen Buchlektüre speisen oder aus anderen Quellen wie Internet-Zusammenfassungen, Filmen zum Buch oder neuerdings auch ChatGPT. Diese Feststellung der eigenständigen Lektüre ist aber auch deshalb wichtig, weil bei KonTEXT nur eine eigenständige Leseleistung auf die zu erbringenden Gesamtstunden angerechnet wird.

Für die Mentor:innen kommt als zusätzliche Anforderung zur Buchlektüre noch die Entwicklung von ausführlichen Fragenkatalogen zu den jeweiligen Büchern hinzu, durch die nicht zuletzt die eigene intensive Auseinandersetzung mit deren Inhalten angeregt und gewährleistet werden soll. Ähnlich wie bei den Konzepten für die Lesegruppen enthalten diese Fragenkataloge neben Nachfragen zu inhaltlichen Aspekten auch Fragen, die auf subjektive Einschätzungen und Überzeugungen der Teilnehmenden abzielen, sowie solche, die den Brückenschlag zu eigenen Erfahrungen bzw. persönlichen Themen erleichtern sollen. Die Beantwortung dieser persönlichen Fragen ist den Teilnehmenden allerdings freigestellt, was ihnen von Anfang an kommuniziert wird. Die praktische Erfahrung zeigt jedoch, dass viele Teilnehmende auch ungefragt Verbindungen zwischen den Buchinhalten und dem eigenen Leben herstellen und dadurch den Gesprächen von sich aus eine häufig nicht vorhersehbare Wendung und Tiefe verleihen.

Eingeleitet werden die jeweils einstündigen Gesprächstermine im Einklang mit den oben bereits geschilderten Grundsätzen der Gesprächsführung stets durch eine freie Darstellung der Lektüreinhalte, die den Teilnehmenden in Erinnerung geblieben sind. Bereits durch diese freie

Darstellung, die punktuelle Rückgriffe auf Notizen nicht ausschließt, kann bei entsprechend guter eigener Vorbereitung der Mentor:innen in der Regel erkannt werden, ob die Teilnehmenden das Buch tatsächlich selbst gelesen haben oder ihr Wissen aus anderen Quellen (s. oben) herleiten. Die einleitende Darstellung vermittelt zudem einen unverfälschten Eindruck, welche inhaltlichen Aspekte des Gelesenen den Jugendlichen so wichtig erschienen, dass sie sich ihnen eingepägt haben. Diese Eindrücke können für den weiteren Gesprächsverlauf von wesentlicher Bedeutung sein. Die studentischen Mentor:innen trainieren sich durch diese Vorgehensweise zudem in ihrer für die Praxis zentralen Kompetenz des aktiven Zuhörens.

Der vorbereitete Fragenkatalog erleichtert den Mentor:innen in der ersten Gesprächsphase die Beurteilung der Leseleistung der Teilnehmenden speziell mit Blick auf Eigenständigkeit, Vollständigkeit und Gründlichkeit der Lektüre. Zum Einsatz kommt er aber normalerweise erst in der zweiten Phase des Gesprächs, wenn von einer hinreichend gründlichen Lektüre des Buches ausgegangen werden kann und eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit den gelesenen Abschnitten ohne vorherige erneute Lektüre der jeweiligen Seiten zielführend erscheint. Dann wird diese tiefere Auseinandersetzung mit dem Buch zumeist durch inhaltliche Nachfragen, in Abhängigkeit von der jeweiligen Gesprächssituation aber manchmal auch durch Einschätzungsfragen eingeleitet. In jedem Fall wird der vorbereitete Fragenkatalog nicht schematisch abgearbeitet, sondern dient nur als Pool möglicher Impulse für das anschließende Gespräch. Abweichend von den Lesegruppen muss allerdings in diesem Teil des Gesprächs auch der anfängliche Eindruck bezogen auf die Intensität und Vollständigkeit der häuslichen Lektüre überprüft werden, um deren Anrechenbarkeit auf die Gesamtmaßnahme zu klären.

Eine Herausforderung für die Ermittlung des tatsächlichen Leseaufwands der Jugendlichen und die Gespräche über das Gelesene stellen die erwähnten Klagen vieler Teilnehmer:innen über Gedächtnis- und Konzentrationsprobleme dar. Diese zwingen immer wieder zu Anpassungen der Gesprächsabläufe, angefangen bei einer stärkeren Steuerung der Gespräche über die vorbereiteten Fragen der Mentor:innen bis hin zu Formen der gemeinsamen Lektüre. Eine vollständige Ersetzung der häuslichen Lektüre durch gemeinsames Lesen muss gleichwohl allein schon wegen der erwähnten knappen Kapazitäten auf Jugendliche beschränkt bleiben, die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, manifester Leseschwächen oder zuweilen auch tiefgreifender Motivationsprobleme eine eigen-

ständige Lektüre nicht leisten können. Speziell bei Motivationsproblemen wird zudem vorrangig versucht, den Barrieren über einen Buchtausch, gelegentlich aber auch über Hörbuchvarianten entgegenzuwirken. Geholfen hat in solchen Fällen manchmal auch schon die Ersetzung eines Teils des Lektüreprogramms durch Filme zu den ausgewählten Büchern (z. B. bei dem Buch „Sonne und Beton“ von Felix Lohbrecht) oder durch unterschiedliche Formen von Schreibangeboten. Mit diesen bestehen durch die Abschlussarbeiten, die am Ende der Einzelmaßnahmen häufig in schriftlicher Form erfolgen, langjährige Erfahrungen.

6. Zum Verhältnis von Aufwand und Ertrag der Projektangebote

Wie die bisherigen Ausführungen bereits deutlich gemacht haben dürften, gestaltet sich die Durchführung der Lesegruppen und -weisungen bei KONTEXT allein schon durch das Erfordernis der vorherigen Buchlektüre und Erstellung von Konzepten bzw. Fragenkatalogen für die anschließenden Gespräche mit den Teilnehmenden sehr aufwendig. Das wirft die Frage auf, ob sich dieser besondere Aufwand tatsächlich durch einen entsprechenden Mehrwert rechtfertigen lässt, der auf einem weniger aufwendigen Weg nicht erzielt werden könnte. Dieser Frage soll im folgenden letzten Teil dieses Beitrags mit besonderem Fokus auf den Leseweisungen bzw. einzelbetreuten Lesemaßnahmen nachgegangen werden. Dabei werden sich die Überlegungen im Wesentlichen auf die primären Adressat:innen dieser Maßnahmen, also die zum Lesen angehaltenen jungen Menschen konzentrieren, obwohl es spätestens seit der Veröffentlichung von Michael Winklers „Poetologie zur Sozialpädagogik“ (2022) allen Anlass dafür gäbe, auch die andere Seite, also diejenige der Mentor:innen eingehender zu beleuchten. Könnte doch gerade fiktionale Literatur möglicherweise auch deren Denken über das hinaus erweitern, „was methodisch erhobene Erfahrung festhalten kann“ (Winkler, 2022, S. 60). Das sieht Winkler darin begründet, dass durch fiktionale Literatur Gefühlsräume erschlossen und seelische Innenwelten erfahrbar gemacht werden, die selbst empirischer Sozialforschung oft unzugänglich sind (ebd., S. 61 ff). Zugleich wirke fiktionale Literatur „als gutes Gegengift zu Routinen und vordergründig gültigen Selbstverständlichkeiten“ (ebd., S. 72). Sie schule neben der Urteilskraft die Fähigkeit, „andere Menschen in ihrer Eigenart anzuerkennen und sich Gedanken darüber zu machen, was sie wohl fühlen, denken und tun [werden].“ (ebd., S. 73). Dadurch kann sich

für Winkler in der Auseinandersetzung mit fiktionaler Literatur professionstheoretisch gesprochen fortsetzen, was auch in der Qualifizierung von sozialpädagogischen Fachkräften geschehen sollte, nämlich „handlungsentlastet zu diskutieren“ (ebd., S. 74).

Übertragen auf Leseprojekte wie KonTEXT bedeutet das, dass auch diejenigen, die Lesemaßnahmen begleiten und moderieren, vom Einsatz des Mediums Literatur für ihre eigene Persönlichkeitsbildung und Professionalisierung profitieren können, unabhängig von Momenten der Ablenkung und Entspannung, die ihnen fiktionale Literatur immer auch bescheren kann (ebd., S. 79). Vieles, was hier ausgelöst durch entsprechende Impulse aus dem Text Thema wird, weist zudem über den jeweiligen Fall hinaus und kann für andere Handlungskontexte lehrreich sein. Zu begrüßen ist es deshalb, dass das wissenschaftlich begleitete Leseprojekt am Department Soziale Arbeit der ZHAW von vornherein auch den Nutzen des Projekts für die Zielgruppe der Studierenden mit in den Blick genommen hat (dazu Eser & Kamenowski in diesem Band; Hofer et al., 2024), auch wenn die spezifischen Effekte des Mediums Literatur bislang noch nicht Gegenstand der Untersuchung waren.

Trotz dieser noch unerforschten Wirkungen von Literatur auf (werdende) Fachkräfte wird es im Folgenden ausschließlich um den Wert von Lesemaßnahmen für die primäre Zielgruppe der jungen Menschen gehen, deren Denken und Handeln im Sinne der oben skizzierten Zielsetzung des Jugendstrafrechts (§ 2 Abs. 1 JGG) durch die Maßnahmen erzieherisch beeinflusst werden sollen. Hier könnte man allein schon aufgrund der Bedeutung, die der Lesekompetenz für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe beigemessen wird, geneigt sein, Leseprojekte aufgrund ihres intendierten Beitrags zur Förderung von Literalität junger Menschen auch im jugendstrafrechtlichen Kontext für sinnvoll zu erachten. Das gilt erst recht, wenn man sich die in der Einführung zu diesem Tagungsband genannte Zahl von 25 % der 15-Jährigen in Deutschland vor Augen führt, deren Lesekompetenz dem Niveau von Grundschüler:innen entsprechen soll. Stellt eine geringe Lesekompetenz doch nicht nur einen erheblichen Risikofaktor für schulische Misserfolge dar, sondern begünstigt darüber hinaus wegen der dadurch bedingten Frustrationserfahrungen auch das unerlaubte Fernbleiben vom Schulunterricht bzw. Schulabsentismus, dessen Relevanz für Jugenddelinquenz durch zahlreiche Studien belegt ist (Dreißigacker et al., 2023, S. 127 ff., Beckmann & Berger, 2017, S. 348 sowie Baier in diesem Band). So berichten auch auffallend viele Teilnehmende des KonTEXT Projekts über problematische Bildungsverläufe,

die durch notorisches Schwänzen des Unterrichts, Schulabbrüche und -ausschlüsse gekennzeichnet sind. Es überrascht deshalb nicht, dass der Kriminologe Boers in einem Überblick über die Erkenntnisse der kriminologischen Verlaufsforschung eine Studie zitiert, in der Lesefähigkeit explizit bei den protektiven Faktoren bezogen auf Jugenddelinquenz aufgeführt wird (Boers, 2019, S. 21, zum Ganzen auch Baier in diesem Band).

Bildet Literalität aber tatsächlich einen Schutzfaktor mit Blick auf Jugenddelinquenz, lassen sich auch bezogen auf die große Gruppe von Jugendlichen, die sich als leseabstinent einordnen, ohne gleichzeitig durch besondere Leseschwächen aufzufallen,¹⁸ gute Argumente für jugendstrafrechtliche Erziehungsmaßnahmen in Gestalt von Lesemaßnahmen finden. Schließlich gilt die Lesekompetenz unter Leseforscher:innen als eine Fähigkeit, die auch außerhalb und nach der Schule permanent trainiert und praktiziert werden muss, wenn sie samt den mit ihr verknüpften weiteren Kompetenzen erhalten bleiben soll (Garbe, 2022, S. 11). Allerdings stellt sich die Frage, ob kurzzeitige Lesemaßnahmen, noch dazu in einem jugendstrafrechtlichen Zwangskontext, tatsächlich einen substanziellen Beitrag zur Lesekompetenzförderung leisten können. Unabhängig erhobene Daten und empirische Belege dazu fehlen bis heute, was die Fortführung und Ausweitung der wissenschaftlichen Begleitstudie zu dem Leseprojekt an der ZHAW so wichtig erscheinen lässt (dazu genauer Kamenowski & Eser Davolio in diesem Band). Allerdings betrifft die Problematik der unzureichenden Wirkungsforschung innerhalb der jugendstrafrechtlichen Sanktionspraxis nicht allein die Leseprojekte, sondern alle ambulanten Erziehungsmaßnahmen. Darauf hat ein namhafter Sanktionsforscher unter dem bezeichnenden Titel „Blindflug?!“ erst vor kurzem wieder hingewiesen (Heinz, 2024). Immerhin begründen die bei KonTEXT über Jahre hinweg projektintern eingeholten anonymen Rückmeldungen zu den Leseweisungen durch Tausende von Teilnehmenden des Projekts zumindest die Vermutung, dass ein Teil von ihnen auch unter dem Gesichtspunkt der Literalität von der Projektteilnahme profitiert haben könnte. So nahm rund ein Viertel der Befragten am Ende der Maßnahmen subjektiv eine Steigerung von Lesemotivation und Lesefähigkeit bei sich wahr, obwohl das Projekt allein schon aufgrund seiner knappen Ressourcenausstattung von einer Ausschöpfung des literaturdidaktischen

18 Auffällig ist dabei die hohe Zahl von männlichen Jugendlichen, denen allenfalls die Lektüre von „Gregs Tagebuch“ aus Kindheitstagen in Erinnerung geblieben ist, während die Harry Potter-Bände deutlich seltener genannt werden.

Förderpotenzials literaturgestützter pädagogischer Ansätze noch ein gutes Stück entfernt ist.¹⁹

Gewichtiger als diese Selbsteinschätzung der Projektteilnehmenden erscheint deshalb der über Jahre hinweg konstant hohe Anteil von Teilnehmenden, die in ihren Abschlussbewertungen angaben, durch die Maßnahme auf unterschiedlichen Ebenen zum Nachdenken angeregt worden zu sein. Zwar dürften reflexionsfördernde Effekte grundsätzlich auch von anderen gesprächsbasierten Erziehungsmaßnahmen ohne zusätzlichen Medieneinsatz ausgehen. Jedoch bestätigen Projekterfahrungen und Schilderungen von Sozialpädagog:innen, die Gesprächssettings mit und ohne literarische Impulse erlebt haben, dass zusätzliche Anregungen durch Literatur für mehr Gesprächsstoff und Vielseitigkeit der Gesprächsthemen sorgen. Dadurch nehmen Gespräche nicht selten Wendungen, die auch für die Jugendlichen oftmals weniger vorhersehbar sind als in den ihnen vielfach bereits vertrauten sozialpädagogischen Settings herkömmlicher Art. Das trägt dazu bei, dass literarische Texte manchmal unerwartet in dem von Winkler dargestellten Sinne als Türöffner zu inneren Gefühlswelten, Haltungen und Erfahrungen fungieren, die andernfalls nicht angesprochen worden wären. So ist bei KonTEXT schon früh aufgefallen, wie oft und intensiv – ausgelöst durch Textstellen über äußere und innere Erlebnisse von Romanfiguren – Erfahrungen, innere Konflikte und Gedanken von Teilnehmenden thematisiert werden, die andernfalls höchstwahrscheinlich nicht zur Sprache gekommen wären. Dadurch werden nach den langjährigen Projekterfahrungen aber nicht selten Gespräche und Reflexionsprozesse in einer Tiefe möglich, die diese zuweilen fast schon in die Nähe einer therapeutischen Maßnahme rücken. Das mag wiederum zu dem Gesamturteil vieler Teilnehmenden beigetragen haben, dass ihnen die Lesemaßnahme trotz ihres Zwangscharakters nicht nur etwas gebracht, sondern auch gutgetan habe. Darin könnte ein Hinweis auf psychohygienische Wirkungen gelesener Bücher oder auch darüber geführter Gespräche zu erkennen sein, die von den Verfacher:innen der sogenannten Bibliothherapie immer wieder zugunsten ihres Ansatzes ins Feld geführt werden. Im Rahmen eines in die Ausbildung von Fachkräften für sozialpädagogische Aufgaben eingebundenen Lernprojekts wie KonTEXT verbietet es sich allerdings aufgrund der überwiegend fehlenden therapeutischen Zusatzqualifikationen der Beteiligten,

19 Das war eine der wesentlichen Erkenntnisse aus der INUAS-Fachtagung.

diese sich immer wieder andeutenden therapeutischen oder auch diagnostischen Potenziale von Lesemaßnahmen weiter zu erschließen. Angesichts des hohen Anteils von Teilnehmenden mit erheblichen psychischen Auffälligkeiten und Problemen wäre es allerdings wünschenswert, den sich hier abzeichnenden Mehrwert von Lesemaßnahmen im Sinne resilienzstärkender Wirkungen auch im jugendstrafrechtlichen Kontext genauer auszuloten. Hierbei könnte auch der von Pohlmann in diesem Band empfohlene Blick über den Tellerrand im Sinne von Altersgrenzen hinaus und der Einbezug von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus dem Bereich der Resilienzforschung hilfreich sein.²⁰

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die bald 15-jährigen Projekterfahrungen bei KonTEXT mit annähernd 10.000 Teilnehmenden allen Anlass zu der Annahme geben, dass der Einsatz des Mediums Literatur für die Anregung von (Selbst-)Reflexionsprozessen und die Auseinandersetzung mit sich selbst auch im jugendstrafrechtlichen Zwangskontext einen Gewinn bedeuten kann, der den Mehraufwand durch die Lektüre der ausgewählten Bücher bzw. literarischen Texte und die gründliche Vorbereitung auf die hierüber geführten Gespräche lohnend erscheinen lassen. Aus eigener Erfahrung mit Hunderten von selbst begleiteten Leseweisungen kann die Projektleiterin und Verfasserin dieses Beitrags darüber hinaus ergänzen, dass die Anreicherung sozialpädagogischer Gespräche durch das Medium Literatur auch für die begleitenden Fachkräfte eine große Bereicherung zu sein vermag, da sich Gespräche dadurch in eine Entdeckungsreise mit ungeahnten Erkenntnismöglichkeiten verwandeln können.

Literatur

- Anselm, S., Grimm, S. & Wanning, B. (2023). *Werte der Klassiker – Klassiker der Werte*. Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ansen, H. (2024). *Gespräche führen in der Sozialen Arbeit. Kommunikation wirksam gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bausback-Maul, Holger (2023). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Beobachtungen und Befunde*. In: I. Becker, F. Kastner, C. Schank & J. Studer (Hrsg.), *Service Learning an deutschsprachigen Hochschulen: perspektivisch, nachhaltig, umgesetzt*. Bern: hep Verlag, S. 15–29.

20 In eine ähnliche Richtung weisen erste Erkenntnisse aus einem neuen Projektbaustein von KonTEXT in forensischen Abteilungen psychiatrischer Kliniken.

- Beckmann, L. & Bergmann, M. C. (2017). Schulschwänzen und selbstberichtete Delinquenz: Gleiche Effekte für Mädchen und Jungen? *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 28/4, S. 347–353.
- Boers, K. (2019). Delinquenz im Altersverlauf: Befunde der kriminologischen Verlaufsforschung. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 102, 3–12.
- Breithaupt, F. (2019). *Die dunklen Seiten der Empathie*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Bromberger, R. (2007). Gemeinnützige Arbeit ... und sie wissen nicht, was sie tun. *Neue Kriminalpolitik*, 75–77.
- Clanton Harpine, E. (2024). *Service Learning in Higher Education. Form Pedagogy to Practice*. Stuttgart: Springer.
- De la Camp, M. (2019). *Empathie und Leseverstehen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Dreißigacker, L., Schröder, C. P., Krieg, Y., Becher, L., Hahnemann & A. Gröneweg, M. (2023). Jugendliche in Niedersachsen. Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2022. Forschungsbericht Nr. 169 des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN).
- Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen (DVJJ) (2016). Diskussionspapier zum Thema Arbeitsleistungen, *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 27, 419–422.
- Duda, M. & Munzel, F. (2025). *Handbuch Bibliothherapie: Grundlagen und Praxis therapeutischen Lesens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eigler, G. (1970) (Hrsg.). *Platon. Werke in acht Bänden. Sechster Band: Theaitetos. Der Sophist. Der Staatsmann*. Bearb. von Peter Staudacher. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Erb, V. (2024). *Münchener Kommentar zum StGB, Einleitung*. 5. Auflage.
- Frankl, V. (1988). Das Buch als Therapeutikum. In P. Raab, P. (Hrsg.), *Heilkraft des Lesens*. Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 41–50.
- Garbe, C. (2022). *Lesekompetenz fördern*. Stuttgart: Reclam.
- Heinz, W. (2024). „Blindflug“?! Normsetzung und Normanwendung in der Jugendkriminalrechtspflege im Lichte der empirischen Sanktions- und Wirkungsforschung, <https://www.jura.uni-konstanz.de/ki/sanktionsforschung-kis/> (letzter Abruf: 30.05.2025).
- Hofer, R., Eser Davolio, M. & Kamenowski, M. (2024). *Leseprojekt mit dissozialen und delinquenten Jugendlichen sowie Studierenden der Sozialen Arbeit*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit.
- Höyneck, T. & Leuschner, F. (2014). Das Jugendgerichtsbarometer: Einblicke in die Rechtswirklichkeit des § 37 JGG sowie in die Nutzung ambulanter Maßnahmen durch die Justiz *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 25, 364–371.
- Jay, M. (2020). *Die Macht der Kindheit. Wie negative Erfahrungen uns stärker machen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Köhne, M. (2013). Strafverkürzung durch Lesen. *Neue Kriminalpolitik*, 25, 3–7.

- Kuckhermann, R. (2015). Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. In T. Braun, M. Fuchs & W. Zacharias (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 182–206.
- Lang, D. (2009). Soziale Kompetenz und Persönlichkeit: Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Magirius, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2024). Unterrichtsgespräche über Literatur. Reihe „Aktuelle Perspektiven der Deutschdidaktik“. Stuttgart: wbv/utb.
- Mollik, R. (2007). „Lesen statt Fegen“ – Der „Dresdner-Bücher-Kanon“. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 18, 301–302
- Panitz, A. (2011). An Grenzen gehen mit Kunst: MIJA – Medienprojekt im Jugendarrest. Jugendarrest als Ort eines Hochschulprojekts. In A. De Bruin & S. Höfling (Hrsg.), *Es lebe die Jugend! Vom Grenzgänger zum Gestalter*. Hanns-Seidel-Stiftung e. V., *Berichte & Studien Bd. 94*. Furth: MDV Marisken.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Scherf, D. (2022). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schleider, K., Fischer, P. & Güntert, M. (2008). Bedeutung des Selbstkonzeptes delinquenten Jugendlicher für Praxisfelder der Jugendgerichtshilfe. *Theoretische Grundlagen und empirische Belege*. In DVJJ (Hrsg.), *Fördern, Fordern, Fallenlassen. Aktuelle Entwicklungen im Umgang mit Jugenddelinquenz*. Mönchengladbach: Forum Verlag. S. 377–389
- Stavemann, H. H. (2011). *Sokratische Gesprächsführung*. In M. Linden & M. Hautzinger (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual*. 7. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 287–296.
- Spinner, K. H. (2022): *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart: Reclam.
- Steinbrenner, M., Mayer, J., Rank, B. & Heizmann, F. (Hrsg.) (2014). „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steindorff-Classen, C. (2014). Das Leseprojekt KONTEXT – ein innovatives Resozialisierungsangebot für straffällige Jugendliche. In C. Stracke-Baumann & N.R. Müllert (Hrsg.), *Soziale Erfindungen – Soziale Arbeit. Theoretisches, Erfindarisches, Praktisches*. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher, S. 173–188.
- Steindorff-Classen, C. (2024). Lesen als Strafe – Kulturelle Bildung in Zwangskontexten. In P. Hammerschmidt, G. Stecklina & C. Steindorff-Classen (Hrsg.), *Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 107–129.
- Weber, C. (2025). Bitte lesen!, SZ vom 28./29. Mai 2025, Rubrik „Wissen“, S. 15, <https://www.sueddeutsche.de/wissen/lesen-lesekompetenz-bildung-iq-lux>. JdmPKh3p6w63E59EPcL6Xi (letzter Abruf: 01.06.2025).

Winkler, M. (2022). *Poetologie zu Sozialpädagogik. Über die Möglichkeiten von Belletristik für die Soziale Arbeit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Zentrum Bayern Familie und Soziales – Bayerisches Landesjugendamt (2021). *Fachliche Empfehlungen zur Mitwirkung in Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz gemäß § 52 SGB VIII* https://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/fachliche_empfehlungen_zur_mitwirkung_im_verfahren_nach_dem_jugendgerichtsgesetz_gemass_ss_52_sgb_viii.pdf (letzter Abruf: 15.06.2025).

Wissenschaftliche Begleitung der Umsetzung von Lesegruppen und Leseleistungen

Maria Kamenowski und Miryam Eser Davolio

Abstract

Im Rahmen eines Feldversuchs mit Lesegruppen und Leseleistungen im Raum Zürich wurde eine wissenschaftliche Begleitung zur Bestimmung des Outcome und Output durchgeführt. Die Evaluation basiert auf der Auswertung von Befragungen der beteiligten Studierenden und der beteiligten Jugendlichen sowie auf zusätzlich eingeholten Einschätzungen der beteiligten Jugendheime, Jugendanwaltschaften und der Projektleitung. Die Jugendlichen berichteten von Reflexionen und Horizonterweiterungen durch die Romaninhalte und schätzten den Austausch auf Augenhöhe mit den Studierenden, während letztere ihre erweiterte Gesprächsführungskompetenz und den positiven Beziehungsaufbau hervorhoben.

Einleitung

Inspiziert vom Leseprojekt an der FH München, welches wir im Rahmen unseres INUAS-Austauschs kennengelernt hatten, haben wir an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW, Departement Soziale Arbeit, einen Feldversuch zur Erprobung des Leseprojekts umgesetzt. Den Einsatz von Studierenden der Sozialen Arbeit zur Durchführung des Leseprojekts mit delinquenten Jugendlichen, für Lesegruppen in Jugendheimen ebenso wie als individuelle Leseleistung im Auftrag der Jugendanwaltschaft, sehen wir als Gewinn für alle Beteiligten. Für die Hauptzielgruppe, die Jugendlichen, wird durch das gemeinsame Lesen und Diskutieren eines Jugendromans eine Möglichkeit der wertschätzenden Auseinandersetzung und Reflexion geboten, welche sie stärken und in ihrer Entwicklung fördern kann. Die weitere Zielgruppe, die Studierenden, können ihre Kompetenzen in Gesprächsführung, im Aufbau einer Arbeitsbeziehung sowie einer strukturierten Auseinandersetzung mit delinquenten Jugendlichen stärken.

1. Zugänge: Lesegruppen und Leseleistungen

Wir haben zwei unterschiedliche Leseprojektsettings gewählt, die einerseits in einem Tandemsetting als Leseleistung und andererseits in einem Gruppensetting als Lesegruppe laufen und so unterschiedliche Kontexte fokussieren. Während die Leseleistung als Form der Abgeltung einer persönlichen Leistung eines delinquenten Jugendlichen eine „Strafe“ darstellt, bedeutet die Lesegruppe für die in stationären Einrichtungen untergebrachten Jugendlichen ein zusätzliches Freizeitangebot, an welchem sie freiwillig teilnehmen können. Beide Settings haben ihre Vor- und Nachteile, was das gemeinsame Lesen und Besprechen eines Jugendromans anbelangt. Im Folgenden werden sie genauer erläutert.

Das **Konzept der Lesegruppen** richtet sich an Jugendheime; es soll die dort untergebrachten Jugendlichen als freiwilliges Angebot ansprechen. Die Lesegruppe wird jeweils von zwei Studierenden als Tandem durchgeführt. Sie lesen den Roman, bereiten sich gemeinsam auf die Treffen vor, moderieren abwechselnd und ergänzend die Gruppe und geben sich gegenseitig Rückmeldungen. In einer Gruppe von vier bis sechs Jugendlichen wird im Rahmen von fünf Treffen ein gemeinsam ausgewähltes Buch (aus einem Sortiment von unterschiedlichen Jugendromanen) besprochen, indem sie jeweils rund zwei Kapitel selbstständig zwischen den Treffen lesen, um dann gemeinsam über das Gelesene, seien es Lebenssituationen, Krisen oder Entscheidungen, nachzudenken, sich mitzuteilen und zu diskutieren. Das dahinterstehende Ziel ist, dass die Jugendlichen über die eigentliche Buchbesprechung hinaus auch ihre eigenen Lebenssituationen wie auch das eigene Verhalten in herausfordernden Situationen reflektieren. Voraussetzung ist eine minimale Motivation der Jugendlichen, an den Lesegruppen regelmäßig teilzunehmen und das Buch tatsächlich zu lesen.

Im vorbereitenden Erstgespräch mit den teilnehmenden Jugendlichen geben die beiden Studierenden, die die Lesegruppe leiten, Informationen zum Ablauf des Leseprojekts und klären die Motivation und Vorlieben der Jugendlichen. Sie schaffen auch einen verbindlichen Rahmen für das Lesen der Kapitel zwischen den Treffen. Die Treffen dauern jeweils rund zwei Stunden und sollen einen Raum schaffen, in dem sich die Jugendlichen einbringen können. Dabei müssen sie auch auf die Gruppendynamik achten, damit ein offener und respektvoller Austausch möglich wird und sich alle Jugendlichen ermutigt fühlen, sich zu beteiligen. Dabei wird die Gruppe durch gezielte Fragen und Aufgabenstellungen zu neuen Perspektiven und

Sichtweisen auf das Gelesene angeregt. Die Jugendlichen erarbeiten gegebenenfalls eigene Problemlösungen und werden durch gezielte Fragen stimuliert, ihre Einschätzungen und Gefühle zu den geschilderten Situationen im Roman zu äußern. Somit ist viel Fingerspitzengefühl aufseiten des Studierenden-Tandems gefragt. Die Herausforderung besteht in der Schaffung eines attraktiven Denkraums sowie dem Einsatz eines abwechslungsreichen Fragenpools, der die Teilnehmenden aus der Reserve zu locken vermag. Über Inhalts- und Einschätzungsfragen bis hin zu Transferfragen soll die Verarbeitung und Reflexion des Gelesenen unterstützt werden. Die Studierenden haben die Aufgabe, über ihre Resonanz und weiterführenden Gedanken zu den Überlegungen der Jugendlichen Aufmerksamkeit, Sensibilität und Wertschätzung zum Ausdruck zu bringen – was auch Zuwendung gegenüber ihnen als Personen bedeutet.

Das **Konzept der Leseleistung** ist im Gegensatz zu den Lesegruppen kein freiwilliges Setting, sondern wird anstelle einer persönlichen Leistung (meist sind dies ein- bis zweiwöchige Arbeitseinsätze in einer Küche, einem Bauernhof oder ähnlichem) als verbindliche Ersatzmaßnahme von der zuständigen Jugendanwaltschaft festgelegt. Deren Umsetzung wird an die Projektleitung der ZHAW delegiert, welche einen Studenten bzw. eine Studentin für die Leseleistung mit delinquenten Jugendlichen einsetzt. Nach Beendigung der Leseleistung erstattet die Projektleitung einen kurzen Abschlussbericht an die Jugendanwaltschaft, in welchem die Kooperation der Jugendlichen, die Leistungserfüllung etc. dokumentiert wird. Der respektive die einzelne Jugendliche gestaltet grafisch einen Buchumschlag für den gelesenen Roman und schreibt den Klappentext, um so die Auseinandersetzung mit dem Buch kreativ und visuell zu vermitteln. Die Projektleitung führt zusammen mit jeweiligen Studierenden, einer jugendlichen Person und entsprechenden Sozialarbeitenden oder Vertretenden der Jugendanwaltschaft ein Erstgespräch, welches Informationen zum Ablauf, zu den Präferenzen der betreffenden jugendlichen Person in Bezug auf die Auswahl des Romanthemas sowie die Verbindlichkeit der Leseleistung vermittelt. Die nachfolgenden Treffen zum gemeinsamen Lesen des Jugendromans hingegen finden in der Dyade Studierende–Jugendliche/r statt. Hier gilt es, ein Gleichgewicht zwischen geforderter Erfüllung der Leseleistung und einem druckfreien Raum zu wahren, wo sich die jugendliche Person möglichst unbefangen einbringen kann und sich aktiv mit den Themen des Romans auseinandersetzt.

Der Ablauf des Projektes sieht so aus, dass wir jeweils für eine Gruppe interessierter Studierender einen Einführungstag anbieten, um

ihnen Grundlagen zum Leseprojekt und zum Jugendsanktionsbereich, zum Lesen statt Strafen und zur Gestaltung des Reflexionsprozesses mit den Jugendlichen zu vermitteln. Hierbei ist es auch wichtig, über Nähe und Distanz zu den Jugendlichen zu sprechen. Nach der Absolvierung dieses Einführungstages melden uns die Studierenden ihre Verfügbarkeit und ihre Präferenzen für die Leseleistung oder Lesegruppen, wobei es auch möglich ist, sich für beides einzuschreiben. Während der Durchführung der Leseleistungen und Lesegruppen erhalten die Studierenden Supervision durch die Projektleitung. Bei den Supervisionsterminen werten die Studierenden am Schluss aus, wie der Prozess mit den jeweiligen Jugendlichen verlaufen ist, was ihnen gut und weniger gut gelungen ist, in welchen Bereichen sie noch dazulernen müssen und inwiefern sie an Beziehungs- und Gesprächsführungskompetenzen gewonnen haben.

2. Erkenntnisse aus der Evaluation des Leseprojekts

Vor der Etablierung des Leseprojekts an der Fachhochschule ab 2024 unternahmen wir 2022 einen Feldversuch mit sieben Studierenden, welche sowohl zwei Lesegruppen als auch zwei Leseleistungen durchführten. Im Rahmen dieses Pilotprojekts wollten wir mithilfe der wissenschaftlichen Begleitung die Umsetzung sowie den Outcome und Output bestimmen. Solche Evaluationen im Rahmen von Präventionsangeboten wie auch im Rahmen Sozialarbeiterischer Tätigkeiten sind rar. Dabei wurden alle involvierten Akteur:innen (beteiligte Jugendliche, Studierende, die Projektleitung ebenso wie verantwortlichen Fachpersonen (zuständige Sozialpädagog:innen in den Jugendheimen sowie die auftraggebenden Jugendanwält:innen im Falle der Leseleistungen) befragt oder um ihre Perspektive in einem Austauschtreffen gebeten, um eine möglichst umfassende Auswertung vornehmen zu können.

Die Studierenden wurden nach ihrem Einsatz im Rahmen von qualitativen, leitfadengestützten Interviews zu ihren Erfahrungen sowie zu ihren Einschätzungen des Effekts des Projekts auf die Jugendlichen befragt. Zudem dienten die Kurzprotokolle, welche sie nach jedem Treffen verfasst hatten, als Datengrundlage für die Begleituntersuchung, um die Verläufe und Dynamiken analysieren zu können.

Die schriftliche Online-Befragung der teilnehmenden Jugendlichen diente hingegen dazu, mehr über ihre Beschäftigung mit Büchern und ihre Leseerfahrungen wie auch ihre Einstellungen zu bestimmten Themen

(Freizeit, Lesen, Gewalt und Sozialkompetenz) zu erfahren. Darüber hinaus konnten Sie nach Abschluss des Leseprojektes freiwillig an einem Interview teilnehmen, um ihre Erfahrungen und Einschätzungen mitzuteilen.

Ebenso wurden die Fachpersonen in den Jugendheimen und Jugendanwaltschaften zu ihren Einschätzungen im Hinblick auf Effekte und Nutzen des Leseprojektes befragt.

Die Interviews mit der Projektleitung, die über Erfahrungen in der Supervision mit den teilnehmenden Studierenden verfügte, ermöglichte wiederum vertiefte Einblicke in die Dynamiken, Herausforderungen und Effekte der Leseprojekte. Ebenso vermittelten sie wichtige Informationen zur Zusammenarbeit mit den beteiligten Jugendheimen und Jugendanwaltschaften.

Im Rahmen des Pilotprojekts konnten insgesamt zwei Lesegruppen in unterschiedlichen Jugendeinrichtungen und zwei Leseleistungen in zwei Jugendanwaltschaften ausgewertet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kontinuität im Hinblick auf die Teilnahme der Jugendlichen eine große Herausforderung darstellte. Dies lag einerseits an einem fehlenden Bewusstsein für die Verbindlichkeit aufseiten der Jugendlichen, andererseits war es auch Kontextfaktoren geschuldet. Trotz dieser organisatorischen Hemmnisse zeigten sich vielfältig positive Erkenntnisse, etwa wenn die Jugendlichen berichteten, dass sie Berührungspunkte mit dem Romaninhalt oder eine Horizonsweiterung erfuhren und Freude am Lesen entwickeln konnten. Sie schätzten zudem den Austausch auf Augenhöhe mit den jungen Studierenden, die nicht „Teil des Systems“ waren. Ebenso merkten Befragte an, dass sie Anregungen zum Nachdenken erhalten hätten und das Leseprojekt ein Angebot darstellt, welches ihnen Abwechslung zum Heimalltag respektive eine „sinnvolle Alternative“ zu einem Arbeitseinsatz im Falle der persönlichen Leistung geboten hat.

Aufseiten der Studierenden wurde ihre Kompetenzerweiterung in der Gesprächsführung, im Beziehungsaufbau und der praktischen Erprobung eines didaktischen Experimentierraums geschätzt. Auch erwähnten sie ihr gesteigertes Selbstbewusstsein in der Rolle als „Sozialarbeitende“, da sie ihr Wissen, ihre Intuition, ihr Einfühlungsvermögen, ihre Spontaneität und vieles mehr in die Begegnungen und Reflexionsprozesse mit den Jugendlichen einbringen konnten. Dabei lernten sie neue Sichtweisen, Erfahrungswelten und Verhalten der Jugendlichen kennen, was zum Teil auch zum Abbau von Vorurteilen gegenüber „dissozialen/delinquenten“ Jugendlichen beigetragen hat. Vielmehr war es für die Studierenden möglich, die Jugendlichen in ihrer Individualität sowie im Kontext ihrer

unterschiedlichen Lebenssituationen und Erfahrungswelten wahrzunehmen. Von allen Beteiligten wurde das positive Erleben der gemeinsamen Auseinandersetzung auf Augenhöhe hervorgehoben.

Verbesserungsvorschläge wurden bezüglich der zeitlichen Planung der Einsätze mit den Beteiligten gemacht, insbesondere mit den Sozialpädagog:innen der Jugendheime hinsichtlich einer besseren Koordination, um die Absenzen einzelner Jugendlicher aufgrund kollidierender Termine zu minimieren. Auch der Zeitaufwand fürs Organisieren der Treffen, der Anreise, Wartezeiten etc. sowie die Kommunikationswege zwischen den Studierenden und den Jugendlichen verlangten nach guten Lösungen. Zudem mussten Lösungen für direkte Kommunikationswege zwischen den Studierenden und den Jugendlichen gefunden werden, welche den Schutz der Privatsphäre der Studierenden gewährleisten konnten.

Negative Aspekte wurden weder aufseiten der Studierenden noch aufseiten der Jugendlichen rückgemeldet. Trotzdem gilt es, mögliche Herausforderungen im Auge zu behalten: so etwa aufseiten der Studierenden mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit Nähe und Distanz, Enttäuschungen aufgrund fehlender Verbindlichkeit bei einzelnen Jugendlichen oder auch Überforderung. Bei den Jugendlichen könnten negative Aspekte im Hinblick auf „Trigger“ und negative Emotionen im Leseprozess eine Rolle spielen, ebenso wie eine fehlende Passung zur Maßnahme der Leseleistung oder wie bei den Studierenden auch schlicht Überforderung. Diese negativen Aspekte wurden im Rahmen des Piloten nicht genannt, doch müssen solche Eventualitäten mitgedacht und geeignete Strategien zu deren Vermeidung entwickelt werden.

Für die beteiligten Institutionen scheint der Nutzen darin zu liegen, das bestehende Angebot für Jugendliche durch ein Projekt zu erweitern, welches zum Nachdenken über dissoziales und delinquentes Verhalten anregen kann. Das heißt, dass das Leseprojekt ein Baustein sein kann, um das Reflexionsvermögen und allenfalls auch eine Verhaltensveränderung zu bewirken. Positiv wurde auch erwähnt, dass die Studierenden etwas „Frisches“ sowie neue Ideen, Theorien und Methoden für die eigene Praxis eingebracht haben. Interessant bzw. aufschlussreich sei es für Jugendheime gewesen, die Jugendlichen und deren Verhalten in der Begegnung mit externen Personen zu beobachten.

Für die Hochschule zeigt sich der größte Nutzen in der Verbindung zwischen Theorie und Praxis, indem Studierende im praktischen Handeln Erlerntes anwenden und Kompetenzen erweitern können. Es ergibt sich somit die Möglichkeit, die Ausbildung der Studierenden zu komplexen-

tieren, neue Lernformate zu erproben und Netzwerke zu Jugendheimen und Jugendanwaltschaften zu pflegen und auszubauen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Wechselwirkung und Win-win-Situation für die teilnehmenden Jugendlichen und Studierenden zu den größten Stärken des Projektes zählen, wozu auch ein „Peer-Effekt“ (in Bezug auf Alter, sozialen Status und Rolle) kommt, der die übliche Distanz zu Fachpersonen im Rahmen des Jugendstrafrechts durchbricht und mehr Nähe sowie damit auch mehr Spontaneität schafft. Zudem steht bei den Leseprojekten nicht das Delikt im Zentrum des Gesprächs, denn über das Delikt sprechen die Jugendlichen meist bereits ausgiebig im Rahmen ihres Verfahrens. Stattdessen werden „neutrale“ Themen und Lebenssituationen der Figuren aus dem Jugendroman besprochen, welche einen ungezwungenen und unbelasteten Austausch ermöglichen und Bezüge zum eigenen Leben und Erleben ermöglichen. Die Studierenden entwickeln ihre Methodenkompetenz, indem sie eine strukturierte Auseinandersetzung mit den Romanfiguren gestalten sowie gezielt Reflexion und Empathie fördern. Dabei stoßen sie mitunter auf Widerstände, „Coolness“ (Abgeklärtheit, kühle Distanz) oder Unkonzentriertheit und müssen lernen, die Jugendlichen für das Projekt zu gewinnen und sich mit deren Gefühlslagen auseinanderzusetzen. Hierbei soll die erwähnte Einführung in die Thematik beim Einführungstag helfen sowie auch die regelmäßigen Supervisionen. Meist erleben die Studierenden den Anfang eher als zäh, bis sich eine konstruktive und positive Arbeitsbeziehung gebildet hat und die Jugendlichen sich auf das Lesen und die Besprechungstermine einlassen können. Das Eingebundensein in ein Projekt mit sinnhafter Zielrichtung hilft ihnen, diese schwierige Anfangsphase durchzustehen und nach und nach ihre Kompetenzen zu erweitern.

3. Fazit und Ausblick

Das Leseprojekt zeigt, welches Potenzial im begleiteten Lesen liegt: Es fördert nicht nur das kritische Denken und die persönliche Entwicklung von Jugendlichen, sondern schafft durch den Austausch neue Denk- und Erfahrungsräume. Die nachfolgende Aussage eines Jugendlichen, der während der Leseleistung in einer geschlossenen Abteilung untergebracht war und der ohne Internet und Handy sehr positiv auf das Leseangebot angesprochen hatte, verdeutlicht, was eine Leseleistung bestenfalls erreichen kann:

„Die Geschichte von Michael (Hauptfigur aus „Knallhart“, A.d.V.) zeigt mir, wie schwierig es ist, sich von einem kriminellen Milieu abzugrenzen. Es sind vor allem seine direkten Kollegen, die ihn immer wieder in die Probleme reinziehen. Er gerät ziemlich schnell in Probleme mit dem Rechtsstaat, der Polizei und anderen kriminellen Jugendlichen. Eigentlich möchte er keine Probleme haben, aber er gerät immer tiefer in den Strudel von Gewalt, Hass, Angst. Ab und zu betäubt er sein schlechtes Gewissen mit Bier. Wenn ich mein Leben reflektiere, sehe ich viele Parallelen. Auch ich hatte viele falsche Kollegen, die viel Scheiße gebaut hatten. Ich trug meinen Teil dazu bei. Nun bin ich motiviert, mich auf ein neues Leben einzulassen.“

Zentrale Voraussetzung für einen solchen Gewährerdungsprozess und Transfer des Gelesenen auf die eigene Situation ist eine tragfähige Beziehungsgestaltung mit dem / der begleitenden Studierenden auf Augenhöhe, die maßgeblich zur Motivation und aktiven Teilnahme beiträgt. Die Begleitforschung hebt hervor, wie wichtig eine klare Kommunikation, transparente Rollenverteilung sowie kontinuierliche Information aller Beteiligten für den Projekterfolg sind. Gleichzeitig wurden Herausforderungen, insbesondere im Hinblick auf Verbindlichkeit und kontinuierliche Teilnahme, deutlich. Hier bieten sich Anreizsysteme, längere Projektlaufzeiten und der Einsatz moderner Medien als mögliche Lösungsansätze an. Insgesamt zeigt das Projekt keine negativen Auswirkungen und liefert wichtige Impulse für eine nachhaltige curriculare Verankerung und Weiterentwicklung im Studium von Sozialarbeitenden an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

Aktuell befindet sich das Projekt in der Implementierungsphase, die durch die Förderstiftung Soziale Arbeit Zürich finanziert wird. Das Projekt wird weiterhin in einer angepassten und reduzierten Form wissenschaftlich begleitet, um dessen Wirkung auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen. Die Studierenden leisten Freiwilligenarbeit, doch werden ihnen für die Durchführung einer Lesegruppe oder einer Leseleistung nun 2 ECTS-Punkte gutgeschrieben, wenn sie im Hauptstudium sind, während sie im Grundstudium lediglich ein Teilnahmezertifikat erhalten. Ihre Mitarbeit im Rahmen des Leseprojekts können sie später für ihren Lebenslauf verwenden. Insbesondere wenn sie auf eine Praktikumsstelle im Jugendstrafvollzug aspirieren, kann ein solcher geleisteter Einsatz von Vorteil sein. Damit das Leseprojekt auf festen Beinen stehen kann, braucht es aber noch eine breitere Nachfrage und Kostenbeteiligung der involvierten Institutionen für die Begleitung der Studierenden. Da es als Freiwilligenprojekt ein kostengünstiges Angebot darstellt, sollte die Ressourcenfrage kein Hindernis sein. Wichtiger hingegen ist ein Verständnis für das Po-

tenzial eines solchen Leseprojekts. Im Fall der Leseleistung kann eine gemeinsame Reflexion und Zuwendung mitunter mehr als „Strafübungen“ bewirken, wie Schulhäuser putzen oder auf einem Bauernhof zu arbeiten; das Lesen ermöglicht eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit Werten und gesellschaftlichen Normen.

Literatur

Hofer, R., Eser Davolio, M., & Kamenowski, M. (2024). Leseprojekt mit dissozialen und delinquenten Jugendlichen sowie Studierenden der Sozialen Arbeit. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://doi.org/10.21256/zhaw-31330>

„Sozialstunden machen nur was mit deinem Körper, aber das Buch macht was mit deinem Kopf!“

Ariane Suermann

Abstract

Der folgende Text beschreibt die Entwicklung des Leseprojekts „Lesen statt Besen“ in Paderborn. Von der Entstehung der Idee bis zu den aktuellen Weiterentwicklungen des derzeit durchgeführten, mehrmals angepassten Konzepts wird auf die zu schaffenden Rahmenbedingungen, erforderlichen Ressourcen, Erkenntnisse und Herausforderungen eingegangen. Die Darstellung des Entwicklungsprozesses aus der Praxis kann dabei als Beispiel dienen, um eigene Projekte zu konzipieren und somit bereits etablierte Sanktionen des Jugendstrafrecht mit einer Maßnahme zu ergänzen, die aufgrund der starken pädagogischen Ausrichtung dem Erziehungsgedanken im Jugendstrafrecht in besonderem Maße gerecht wird.

I. Überblick über die Entwicklung des Leseprojekts „Lesen statt Besen“ in Paderborn

i. Wie das Projekt seinen Anfang nahm

Im Jahr 2020 ergab sich die Gelegenheit, die Leseweisung als einmaliges Projekt bei der Jugendhilfe im Strafverfahren („JuHiS“) des Jugendamtes Paderborn durchzuführen. Die Idee entstand im Rahmen eines Praxissemesters¹, inspiriert durch die Beschreibung des Angebots der Leseweisung auf der Homepage der JuHiS der Stadt Hilden.

Eine weiterführende Onlinerecherche zwecks Informationssammlung zu weiteren Details der Durchführung blieb erfolglos und brachte nicht mehr als einen Zeitungsartikel mit dem Verweis auf das Projekt des „Dresdner Bücherkanons“ hervor. Nach einem telefonischen Austausch mit der Fachkraft in Hilden, die dort die Leseweisung durchführt, wurde ein erstes Konzept erstellt.

1 Die Praxissemesterstudierende verfügte bereits über 17 Jahre Berufserfahrung als Buchhändlerin.

Das entwickelte Konzept der Maßnahme veranschlagte pauschal fünf Stunden pro Durchführung und Fall. Eingeplant waren in den veranschlagten fünf Stunden das Aktenstudium in der JuHiS, um einen Überblick über die vorgefallene Tat und über die jeweiligen Lebensumstände des teilnehmenden jungen Menschen zu erhalten. Hier konnte im unmittelbaren Austausch mit den Fachkräften der JuHiS z. B. auch darüber gesprochen werden, wie sich die teilnehmende Person in bisherigen Gesprächen oder z. B. in der Gerichtsverhandlung verhalten hat.

Danach folgte die ausführliche Recherche nach geeigneten Titeln für den jeweiligen Fall. Dies vor allem online auf Homepages von Buchblogger:innen und Verlags-Homepages. Der nächste Schritt war das Verfassen eines Anschreibens an die teilnehmende Person mit einer genauen Anleitung der Lese- und Schreibaufgabe inkl. Nennung einer Frist, bis wann das Buch selbstständig zu lesen und der Aufsatz bei der Projektleitung einzureichen sei. Zudem wurde ein Termin für ein persönliches Reflexionsgespräch mit der Projektleiterin genannt. Dem Schreiben lag eine Liste mit einer Vorauswahl von zwei bis drei Titeln inkl. den jeweiligen bibliografischen Angaben, einer kurzen Inhaltsangabe und einigen wenigen Leitfragen zur Orientierung während der schriftlichen Reflexion bei.

Von der projektbegleitenden Fachkraft der JuHiS wurde dieses Konzept einer für Jugendstrafsachen zuständigen Richterin am örtlichen Amtsgericht vorgestellt. Konkret ging es dabei um eine Anklage von mehreren Jugendlichen, die gemeinsam Gegenstände auf fahrende Autos geworfen hatten, wobei glücklicherweise weder Sach- noch Personenschäden verursacht wurden. Hier war die Idee der zuständigen JuHiS-Fachkraft, für dieses Strafverfahren die Leseweisung als Auflage für eine Einstellung des Verfahrens nach § 47 JGG vorzuschlagen.

Der Vorschlag der JuHiS wurde in der Hauptverhandlung vom Gericht angenommen und das Verfahren vorläufig eingestellt. Die endgültige Einstellung sollte nach der Erfüllung der Auflage – der Teilnahme am Leseprojekt – erfolgen.

Parallel zur Verhängung der Leseweisung in diesem Verfahren entstand die Idee, einem anderen Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, durch die Teilnahme am Leseprojekt die Anzahl der zu leistenden „Sozialstunden“ zu reduzieren. Zur damaligen Zeit verhinderte der pandemiebedingte „Lockdown“ eine Ableistung des verhängten Sozialdienstes im ursprünglich vorgesehenen Zeitrahmen. Um einen Fortschritt im mittlerweile massiv verzögerten Verfahren zu erreichen, wurde der Staatsanwaltschaft in diesem Diversionsverfahren nach § 45 JGG eine Umwandlung

von einem Teil der „Sozialstunden“ in die Teilnahme an der Leseweisung vorgeschlagen und von dieser auch akzeptiert. Dazu musste ausgehandelt werden, welche Anzahl von Arbeitsstunden „verrechnet“ werden kann. Staatsanwaltschaft, fallverantwortliche Fachkraft der JuHiS und die Projektleiterin erachteten hier eine Anrechnung von 15 Arbeitsstunden (von insgesamt 80 zu leistenden Stunden) für angemessen.

ii. Wie sich das Projekt etablieren konnte

Die Verhängung der Teilnahme am Leseprojekt als Sanktion sprach sich unter dem aus Hilden übernommenen griffigen Arbeitstitel „Lesen statt Besen“ am Gericht und bei der Staatsanwaltschaft herum. Mehrere Juristinnen und Juristen äußerten gegenüber den Fachkräften der JuHiS, dass sie diese Maßnahme auch gerne anwenden würden und bedauerten, dass diese nur im Rahmen eines Praxissemester-Projekts zur Verfügung stand.

Aus diesem Feedback entstand der Wunsch, das Projekt längerfristig anzubieten und im Maßnahmenportfolio der JuHiS zu etablieren². Das vorhandene Konzept bot die Möglichkeit, durch gezielte Literaturlauswahl präziser auf individuelle Umstände und Lebensrealitäten der teilnehmenden Jugendlichen und Heranwachsenden reagieren zu können, als dies bei anderen Sanktionen der Fall ist. Dies überzeugte auch die Jugendamtsleitung. Somit wurde zum Erhalt des Leseprojekts eine Honorarstelle eingerichtet. Das Projekt unter dem Namen „Lesen statt Besen“ konnte somit von der Projektleiterin weitergeführt werden.

iii. Wie das Projekt sich weiterentwickelte

Im Zeitraum von Anfang 2021 bis Mitte 2023 wurde „Lesen statt Besen“ mit ca. 30 bis 35 Jugendlichen und Heranwachsenden durchgeführt.

Währenddessen gab es mehrfach Überlegungen zur Verbesserung bei der Durchführung. Einzelne Details wurden im Laufe der Monate angepasst. Gelegentlich tauchten bei Onlinerecherchen Hinweise auf vergleichbare Projekte in anderen Städten auf. Dadurch stellte sich die Frage, wie die Maßnahme an anderen Orten von der Idee in die Praxis um-

2 Über die JuHiS sollte das Jugendamt der Kostenträger nach § 27 SGB VIII sein.

gesetzt wird. Welche Ideen sind andernorts entstanden? Wie lassen sich die Erfahrungen mit der Leseweisung nutzbar machen für Fachkräfte, die ebenfalls Literatur in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen und Heranwachsenden einsetzen möchten? Gibt es bei der hiesigen Art der Umsetzung Verbesserungspotenzial?

Da keine nennenswerten Quellen mit Konzeptvorschlägen zu finden waren, mussten zuerst einmal auswertbare Daten erhoben werden. Eine Umfrage wurde erstellt und an zehn Jugendämter oder sonstige Institutionen versendet, die online die Durchführung vergleichbarer Leseprojekte erwähnen³.

Die Auswertung der erhobenen Daten ergab ein sehr heterogenes Bild verschiedenster Konzepte, denen eines gemeinsam war: die literaturbasierte Reflexion einer begangenen Straftat mit dem Ziel, ein selbst erarbeitetes Verständnis bei den teilnehmenden Jugendlichen und Heranwachsenden für das begangene Unrecht zu erzeugen und über diesen Weg eine Verhaltensänderung herbeizuführen.

iv. Wie das Projekt personell abgedeckt wird

Der bisherige Rahmen der Durchführung durch eine studentische Honorarkraft ermöglichte die Umsetzung einer pädagogischen Maßnahme als strafrechtliche Sanktion zu einem vergleichsweise geringen Preis bei einer pauschalen Veranschlagung von fünf Honorarstunden pro Durchführung.

Nachdem die Projektverantwortliche als sozialpädagogische Fachkraft bei einem freien Träger Anstellung fand, konnte das Projekt weiterhin unter dem Titel „Lesen statt Besen“ als pädagogische Maßnahme im Angebotsportfolio des freien Trägers existieren. Allerdings erhöhte sich durch den strukturellen Umbruch der Fachleistungsstundensatz. Dies führte zu einer deutlichen Kostensteigerung, die durch den Kostenträger – das hiesige Jugendamt – nicht mehr übernommen werden konnte.

Somit musste „Lesen statt Besen“ entweder eingestellt oder neu konzipiert werden.

3 Die Datenerhebung diente gleichzeitig als Grundlage für die Bachelorthesis der Projektleiterin mit dem Titel „Lesen statt Besen – Ein Vergleich unterschiedlicher Konzepte der Leseweisung als Sanktion im JGG“

Da sich die Durchführung von „Lesen statt Besen“ vor Ort inzwischen vor allem als Sanktion des Jugendstrafrechts auf Straftaten im Hinblick von Erwerb, Besitz und Verbreitung strafrechtlicher Inhalte im Online-/Social-Media-Bereich etabliert hatte, hätte eine Einstellung des Projekts eine Lücke hinterlassen. Somit wurde sich von allen beteiligten Fachkräften und dem Jugendamt als Kostenträger auf ein neues Konzept geeinigt.

II. Konkrete Beschreibung der Durchführung in Paderborn (Theorie)

i. Beispiel eines Konzepts

▷ *Schritt 1*) die Leseweisung in Form des Leseprojekts „Lesen statt Besen“ wird als Sanktion im Jugendstrafrecht angewendet

wer?	was?
Gericht bzw. Staatsanwaltschaft	Urteil/Diversionsverfahren

▷ *Schritt 2*) die zuständige JuHiS beauftragt die pädagogische Fachkraft

wer?	was?
JuHiS	Der päd. Fachkraft wird ein Überblick über die beschuldigte bzw. angeklagte Person und die vorgefallene Tat gegeben. (Name, Adresse, Alter zum Tatzeitpunkt, heutiges Alter, besuchte Schulform und Klasse, ggf. schulischer Förderschwerpunkt, vom Gericht/StA gesetzte Frist zur Durchführung der Maßnahme, kurze Beschreibung der begangenen Tat)

▷ *Schritt 3*) der /die Teilnehmende wird schriftlich per Post über die zu erfüllende Aufgabe informiert

Dem Anschreiben muss zu entnehmen sein

- Welche Bücher zur Auswahl stehen (kurze Inhaltsangabe)
- Wie der /die Teilnehmende das Buch bekommen kann (Bezugsdaten inkl. Hinweis auf Möglichkeit, das Buch gebraucht im Internet zu bestellen oder evtl. aus einer Bibliothek auszuleihen)

- Die konkrete Aufgabenstellung: Buch lesen, Aufsatz schreiben anhand von Leitfragen. Bestenfalls beziehen sich die Leitfragen auf den Inhalt des Buches und die begangene Tat. Beispiel: „Was hat der Inhalt des Buches mit der von Dir begangenen Tat zu tun?“ oder „Hättest Du das Buch bereits gekannt, als Du die Tat begangen hast – hätte Dir ein Gedanke aus dem Buch in dem Moment eine Hilfe sein können?“ Hier ist die Kreativität der Projektleitung gefragt!

<i>wer?</i>	<i>was ist zu tun?</i>	<i>Dauer?</i>
Pädagogische Fachkraft, Projektleitung	<p>Titelrecherche</p> <p>→ Im lokalen Buchhandel, auf Verlagshomepages, Jugendbuchblogs, in Online-Pädagogik-Foren der Verlage, Online-Unterrichtshandreichungen für Lehrkräfte (es versteht sich von selbst, dass die durchführende Person alle vorgeschlagenen Bücher selbst inhaltlich gut kennen muss; Zeit für die eigene Lektüre ist hier nicht mit einkalkuliert!)</p>	ca. 1,5 Std.
	<p>Vorauswahl von zwei bis drei Titeln</p> <p>→ die Titel müssen</p> <ul style="list-style-type: none"> – niederschwellig erhältlich sein – relativ aktuell sein und somit im Sprachduktus und dargestellten Setting möglichst die Lebenswelt des/der Teilnehmenden abbilden, um die Zugänglichkeit zum Inhalt und die Perspektivübernahme der Romancharaktere zu erleichtern 	
	<p>Lieferbarkeit im Buchhandel überprüfen</p> <p>→ Bezugsdaten im Anschreiben nennen! Dazu zählen Titel, Autor:in, Verlag, ISBN der aktuellen Auflage, Preis</p> <p>→ dabei sollte die Seitenzahl nicht genannt werden, da erfahrungsgemäß das dünnste Buch ausgewählt wird</p>	
	<p>Formulierung von Leitfragen</p> <p>→ Leitfragen müssen ggf. individuell und person-/deliktbezogen formuliert werden</p> <p>→ Leitfragen können für alle zur Auswahl stehenden Bücher dieselben sein oder für jedes zur Wahl stehende Buch unterschiedlich formuliert werden</p>	

	Abgabefrist festlegen → die genannte Frist muss sich am Umfang der Lektüre und an der Literacy des/der Leser:in orientieren und so gewählt werden, dass die gestellte Aufgabe innerhalb der Frist zu bewältigen ist	
	Gesprächstermin festlegen → Lebenslage des/der Teilnehmenden berücksichtigen: Schulbesuch? Berufstätigkeit? → ggf. Raum reservieren	
	Anschreiben an die teilnehmende Person verfassen und zuschicken	

▷ *Schritt 4.1*) der / die Teilnehmende liest das aus der Vorauswahl ausgesuchte Buch

wer?	was ist zu tun?	Dauer?
Teilnehmer:in	eins der zur Wahl gestellten Bücher besorgen das Buch lesen	ca. drei bis fünf Wochen → muss abhängig von der Literacy des/der Teilnehmenden individuell festgelegt werden
Pädagogische Fachkraft/ Projektleitung	Erreichbarkeit gewährleisten, falls der / die Teilnehmende Unterstützung benötigt ggf. auf Nachfragen/ Bitte um Unterstützung reagieren	nach Bedarf

- ▷ *Schritt 4.2)* der/die Teilnehmende setzt sich in handschriftlicher Form auf mind. zwei DIN A 4-Seiten mit dem Inhalt des Buches auseinander und schafft es idealerweise, dabei einen Bezug zur eigenen Situation bzw. zur begangenen Tat darzustellen

wer?	was ist zu tun?	Dauer?
Teilnehmer:in	Aufsatz anfertigen	ca. eine Woche
Pädagogische Fachkraft/ Projektleitung	Erreichbarkeit gewährleisten, falls der/die Teilnehmende Unterstützung benötigt ggf. auf Nachfragen/Bitte um Unterstützung reagieren	nach Bedarf

- ▷ *Schritt 5)* per Brief wird noch einmal an den Abgabetermin und den geplanten Gesprächstermin zum Abschluss der Maßnahme erinnert. Der/die Teilnehmende reicht zur Vorbereitung des abschließenden erzieherischen Gesprächs innerhalb der genannten Frist den verfassten Text ein.

wer?	was ist zu tun?	Dauer?
Pädagogische Fachkraft/ Projektleitung	2. Anschreiben verfassen	0,25 Std.
Teilnehmer:in	Abgabefrist einhalten Aufsatz einreichen	

- ▷ *Schritt 6)* Abschlussgespräch

Im abschließenden Gespräch wird noch einmal auf die begangene Tat eingegangen und im Dialog erörtert, inwiefern durch die Lektüre eine Einsicht – und damit einhergehend eine Verhaltensänderung – bezüglich delinquenter Verhaltensweisen erfolgt ist.

An dieser Stelle sollte die pädagogische Fachkraft/Projektleitung offen sein für ein Abweichen vom geplanten Verlauf des Gesprächs, was sich *nicht unbedingt* im Kern auf die Lektüre und den Inhalt des gelesenen Werkes beziehen *muss*. Es kann auch der aktuelle Gesprächsbedarf des/der Jugendlichen bzw. Heranwachsenden berücksichtigt werden. Jedoch soll in diesem Gespräch erkennbar sein, dass eine Reflexion der begangenen Tat stattgefunden hat.

Über den Einstieg der Buchbesprechung kann sich hier die Chance bieten, einen neuen Zugang zum /zur Teilnehmenden zu finden. Sollte ggf. weiterer Hilfebedarf erkannt werden (welcher evtl. die Anbindung an über die Jugendhilfe im Strafverfahren hinausgehende Maßnahmen erforderlich macht), wird die auftraggebende JuHiS informiert.

wer?	was ist zu tun?	Dauer?
Pädagogische Fachkraft/Projektleitung	Gespräch vorbereiten – Inhalt des Buches ins Gedächtnis rufen – Aufsatz des/der Teilnehmenden lesen, ggf. Antworten auf die gestellten Leitfragen suchen und auffällige Gedankengänge markieren das Gespräch durchführen	ca. 1 Std.
Teilnehmer:in	Termin einhalten sich am Gespräch beteiligen	ca. 0,75 Std.

- ▷ *Schritt 7)* die JuHiS erhält einen kurzen Bericht über die durchgeführte pädagogische Maßnahme. Die Auflage/Weisung gilt als erfüllt. Bei Anwendung der §§ 45 oder 47 JGG wird das Verfahren eingestellt.
- ▷ *Im Fall der Nichterfüllung ist seitens der Justiz eine Neubeurteilung der Sachlage erforderlich.*

wer?	was ist zu tun?	Dauer?
Pädagogische Fachkraft/Projektleitung	Bericht an die JuHiS über die erfolgte Durchführung der Maßnahme verfassen und zuschicken	0,75 Std.
JuHiS	Information an das Gericht /die Staatsanwaltschaft über die erfolgte Durchführung der Maßnahme bzw. Weiterleitung des Berichts der päd. Fachkraft/Projektleitung	
Gericht bzw. StA	(ggf. endgültige) Einstellung oder Neuaufnahme des Verfahrens	

ii. Ideen zur weiteren Ausgestaltung des bestehenden Konzepts

Das hier dargestellte Konzept ist eine absolut minimalistische Form der praktischen Umsetzung der Idee, die den Kern des Projekts „Lesen statt Besen“ ausmacht. Bei einer gesicherten Finanzierung wäre hier eine kreative Weiterentwicklung denkbar.

Die unter I.iii. erwähnte Datenerhebung zeigte diverse mögliche Variationen der Leseweisung. So wurde von Kunstprojekten berichtet anstelle des im o. g. Konzept geforderten Aufsatzes. Andernorts haben sich teilnehmende Jugendliche und Heranwachsende künstlerisch mit ihrer begangenen Tat und dem Inhalt des gelesenen Buchs auseinandergesetzt und z. B. individuelle Buchcover gestaltet. Andere Projektleitende berichteten von einer engmaschigen Betreuung des Leseprozesses über mehrere Treffen, in denen abschnittsweise der gelesene Text reflektiert wird und dabei Bezüge zur eigenen begangenen Tat hergestellt werden. Generell ist davon auszugehen, dass eine engere personelle Betreuung der Teilnehmenden und damit einhergehende intensivere Beziehungsarbeit positive Auswirkungen auf die erwünschte und angestrebte Verhaltensänderung der Teilnehmenden haben würden (vgl. Ansen, 2009).

Zudem ließe sich das Konzept abwandeln und (präventiv) in anderen Settings anbieten. Gruppenangebote in der Art von Lesezirkeln z. B. in der offenen Jugendarbeit oder in (Jugend-)Justizvollzugsanstalten sind ebenso denkbar wie Schulprojekte zum Thema Kriminalprävention und/oder Medienkompetenz (Stichwort „Besitz und Verbreitung strafrechtlich relevanter Inhalte“).

III. Beobachtungen, Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxis

Das hier vorgestellte Konzept sieht vor, dass Teilnehmende die Lese- und Schreibaufgabe üblicherweise selbstständig bewältigen. Zwar wird im Anschreiben bei der kleinteiligen Aufgabenstellung auf die Möglichkeit der Unterstützung durch die Projektleiterin hingewiesen. Obwohl Teilnehmende häufig im Abschlussgespräch von der empfundenen Überforderung berichten, die zuerst bei der Vorstellung entstand, allein eine Ganzschrift lesen zu müssen, hat bis heute noch keine teilnehmende Person vom Hilfsangebot Gebrauch gemacht und Fragen gestellt oder um Unterstützung während der Erledigung der Aufgabe gebeten. Auch Eltern, die mitunter die Abschlussgespräche begleiteten, erzählten von dem ersten

gedanklichen Impuls „oje, wie soll er/sie das nur bewältigen?“, wenn sie hörten, welche Sanktion das eigene Kind erhalten hatte.

Hier zeigt sich, dass der Rückhalt der Teilnehmenden in ihren Familien sich sehr verschieden gestaltet. Einige Teilnehmende (und deren begleitende Eltern) berichten, dass seitens der Eltern ganz klar kommuniziert wurde, dass die Jugendlichen „nun alleine da durchmüssen“. Andere Teilnehmende erleben an dieser Stelle erhebliche Unterstützung durch Eltern oder sogar Großeltern, die den Leseprozess durch häufiges Nachfragen begleiten, indem sie sich den Inhalt des Gelesenen wiedergeben lassen oder auch die gestellten Leitfragen mit den Teilnehmenden im häuslichen Umfeld diskutieren.

Die Mutter eines Teilnehmenden rief nach der Durchführung des Projekts die Leiterin an, um sich ganz explizit zu bedanken. Sie habe zuerst erhebliche Bedenken im Hinblick auf die schulischen Schwierigkeiten des Sohnes im Fach Deutsch gehabt und kaum mit dem Gelingen der gestellten Leseaufgabe gerechnet. In der Familie sei gemeinsam ein Weg gefunden worden, um den Sohn zu unterstützen: Man ließ den Jugendlichen das ausgewählte Buch seiner Mutter und seiner Oma vorlesen. So konnten diese ihn bei Verständnisschwierigkeiten unterstützen und zudem überblicken, dass die Leseaufgabe ordnungsgemäß erledigt wird.

Nach kurzem Zögern berichtete die Mutter noch, dass der Sohn altersentsprechend meist bevorzugt, Zeit in seinem Zimmer vor dem PC zu verbringen. So konnte die Familie durch die Vorlesesituation bei Kaffee, Kuchen und Kerzenschein im Advent einige gemütliche Stunden miteinander verbringen. Das sei nach Einschätzung der Mutter wohl ohne die Teilnahme am „Lesen statt Besen“-Projekt in der Form nicht zustande gekommen. Daher wolle sie sich auch ganz persönlich für dieses Projekt bedanken.

Eine Vermutung bzw. eine Beobachtung der Projektleiterin lässt sich nur schwierig explizit belegen, jedoch umschreiben.

Die bisherigen Teilnehmenden verfügten über recht heterogene Bildungsgrade. Jugendliche mit verschiedenen anerkannten Förderschwerpunkten, Lese-Rechtschreib-Schwäche oder sonstigen schulischen Herausforderungen haben bisher ebenso teilnehmen können (und die Aufgabe bewältigt!) wie Schüler:innen z. B. aus gymnasialen Oberstufen, die im Schulalltag die Arbeit mit Literatur im Deutsch-Unterricht bereits eingeübt hatten. Die Ansprüche, die im Leseprojekt gestellt werden, unterscheiden sich von den Anforderungen im Deutschunterricht. So geht es hier nur am Rande um korrekte Orthografie und Interpunktion, auch der

sprachliche Ausdruck ist erst einmal Nebensache. Im Leseprojekt soll eher gelingen, die eigene, innere Gedankenwelt zum gestellten Thema (schrift-) sprachlich darzustellen.

Da Schülerinnen und Schüler von weniger anspruchsvollen Schulformen wohl eher weniger vertraut mit Literaturarbeit sind, stehen sie bei der Leseweisung vor der Herausforderung, sich erst einmal überlegen zu müssen, *wie* sie die gestellte Aufgabe bewältigen. Hier lassen sich in den eingereichten Aufsätzen zwischen den Zeilen – vor allem in Form und Ausdruck – oft sehr individuelle Herangehensweisen erkennen. Zur Erfüllung der gestellten Aufgabe ist bei einer geringeren Routine in der Arbeit mit Texten notwendig, die gestellten Fragen zu erfassen und sich intensiv auf das verstehende Lesen und die durch die Fragestellung erzielte Reflexion der eigenen Tat einzulassen.

Bei Teilnehmenden, die höhere Bildungsabschlüsse anstreben, fehlt diese beschriebene Individualität bei der Bearbeitung häufig. Aus Sicht einer Lehrkraft im Fach Deutsch sind diese Aufsätze sicherlich als gut oder sehr gut zu bewerten, da die Aufgabenstellung ordentlich und routiniert auf dem aus dem schulischen Kontext gewohnten Niveau abgearbeitet wurde. Es wurde hier bereits gut eingeübt, sinnennehmend zu lesen und Fragen zu Texten zu beantworten. Allerdings ist diese größere Vertrautheit mit intensiver Textarbeit hier mitunter vielleicht sogar hinderlich, da das Ziel ein anderes ist. So lassen diese geübten Aufsätze tendenziell eher eine individuelle Note vermissen und erzeugen auf einem zweifellos guten Niveau dennoch den Eindruck einer gewissen Distanz zum eigenen begangenen Fehlverhalten, mit dem letztlich keine ausreichende Auseinandersetzung erfolgt.

In solchen Fällen bedarf es ebenfalls einer intensiven Unterstützung, aber auf ganz andere Weise. Wünschenswert wäre hier eine engere Begleitung des Lese- (und Schreib-) Prozesses, um in einem engeren Austausch im Diskurs das angestrebte sukzessive Erarbeiten der Einsicht in das eigene Fehlverhalten von außen mitverfolgen zu können.

Generell sind manche dargestellten Gedankengänge sehr interessant und aufschlussreich, z. T. auch über die begangene Tat hinaus. So wurde ein Teilnehmer gefragt, welche Rolle in der Handlung des Romans er übernehmen wollen würde. In seiner Antwort nannte der Teilnehmer eine wenig relevante Randfigur mit der Begründung, dass dieser Charakter keine Freundin habe, da dies „einiges einfacher“ mache.

In einem Abschlussgespräch ergab sich die Gelegenheit, einen Teilnehmer, der ein Fahrrad gestohlen hatte, zu fragen, ob die ihm auferlegte

Maßnahme seinem Gerechtigkeitsempfinden entspräche, wenn ein Dieb ihm sein Rad stehlen würde und dann diese Auflage erhalte. Hier verneinte er und äußerte den Wunsch nach einer strengeren Strafe, da ihm schon mehrere Fahrräder gestohlen worden seien und er wisse, wie ärgerlich das sei. Noch während er sprach, war ihm die spontane Reflexion seiner eigenen Situation deutlich anzusehen. An dieser Stelle bat er die Projektleiterin, der Fachkraft der JuHiS, die dem Gericht diese Maßnahme als Sanktion empfohlen hatte, herzlichen Dank und freundliche Grüße auszurichten.

Derselbe Teilnehmer äußerte am Ende des Gesprächs, dass er ja nun acht Euro habe ausgeben müssen, um sich für die Erledigung der Auflage das Buch zu kaufen, welches er ganz sicher nicht noch einmal lesen werde. Er habe sich überlegt, dass das ja eine recht hohe Summe sei. Daher wolle er der Projektleiterin das Buch überlassen, damit sie es einem anderen Jugendlichen zur Verfügung stellen könne, dem die Aufwendung von acht Euro vielleicht nicht möglich sei.

Ein Jugendlicher hatte nach dem Besitz und der Verbreitung von Dateien mit kinder-/jugendpornografischem Inhalt das Buch „Dreckstück“ gelesen, in dem Jugendliche ein fremdes Kind mit in eine Wohnung nehmen und ihm dort aus rassistischen Beweggründen die Haare abrasieren. Dieses Buch wird vom herausgebenden Verlag für Jugendliche ab 14 Jahren empfohlen. Im Abschlussgespräch zeigte sich der Jugendliche äußerst entsetzt darüber, ein solch grausames Buch lesen zu müssen, und dies auch noch im Auftrag des Jugendamtes bzw. des Gerichts. Die Angst des Kindes sei in dem Buch so drastisch dargestellt, dass sich das Buch aus seiner Sicht nicht als Sanktion für Jugendliche seines Alters eigne und somit seine Strafe deutlich unverhältnismäßig ausgefallen sei. Diese Sicht bot im weiteren Verlauf des Gesprächs eine hervorragende Gelegenheit zur Reflexion der eigenen Tat und der Bedeutung des Verbreitens solcherlei Bilder für die abgebildeten Personen.

Der Satz „Sozialstunden machen nur was mit deinem Körper, aber das Buch macht was mit deinem Kopf!“ ist nicht nur der Titel des vorliegenden Textes, sondern das Zitat einer Antwort eines Jugendlichen auf die Frage, ob er eher die Teilnahme am Projekt „Lesen statt Besen“ oder eher die Ableistung von „Sozialstunden“ als Reaktion auf delinquentes Verhalten befürworte.

Die hier geschilderten, z. T. anekdotischen Begebenheiten aus verschiedenen Abschlussgesprächen zeigen, dass die teilnehmenden Personen nicht nur bestenfalls die angestrebte Einsicht über ihr begangenes

Fehlverhalten erlangen, sondern darüber hinaus noch weitere, zum Teil überraschende Schlüsse aus der Erfahrung der Leseweisung ziehen können.

IV. Herausforderungen

Hören Interessierte erstmalig vom Projekt „Lesen statt Besen“, stellen sie häufig die Frage, ob die Jugendlichen nicht einfach den geforderten Aufsatz von der KI-Software „ChatGPT“ erstellen lassen? Diese Vermutung ist selbstverständlich nicht unberechtigt. Zudem finden sich online zu vielen Jugendbüchern Handreichungen und Unterrichtsmodelle für Lehrkräfte, um Bücher z. B. im Deutschunterricht einsetzen zu können. Diese beinhalten oft auch kurze Inhaltsangaben oder Übersichten über die vor kommenden Charaktere eines Jugendbuchs. Auch dieses Material könnte gegebenenfalls herangezogen werden, um den Leseteil der Sanktion zu umgehen oder deutlich abzukürzen.

Hier besteht die Herausforderung für die Projektleitung, die Leitfragen geschickt zu formulieren, die die Teilnehmenden bei der Schreibaufgabe und bei der Auseinandersetzung mit dem Roman und der eigenen begangenen Tat unterstützen sollen. Beispielsweise die Frage „Welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen der Handlung des Romans und der Tat, die Dir vorgeworfen wird?“ zwingt die/den Jugendliche:n, sich selbst zu äußern, denn eine KI kann diese Frage nicht beantworten.

Andererseits zeugen die bisherigen hiesigen Durchführungen von einer recht großen Rechtschaffenheit bei der Teilnahme am „Lesen-statt-Besen“-Projekt. Sprachduktus, Syntax und verwendeter Wortschatz der meisten eingereichten Aufsätze lassen die Annahme zu, dass die Arbeiten tatsächlich selbstständig angefertigt wurden. Gelegentlich kam es jedoch durchaus vor, dass Aufsätze teilweise sehr korrekte und formale Sprache aufwiesen. Im auf den Aufsatz folgenden abschließenden Gespräch wurde diese Auffälligkeit dann angesprochen. Die betreffenden Teilnehmenden gaben dann üblicherweise zu, z. B. online nach Inspiration für den Aufsatz gesucht zu haben. Je nach Umfang der „Inspiration“ wurde darüber hinweggesehen, wenn das „Gesamtpaket“ im Verhältnis dazu eine ausreichende Eigenleistung aufwies. Andernfalls wurde im abschließenden Bericht an die JuHiS auf die geringe Eigenleistung hingewiesen, um die Bewertung der Erfüllung der Auflage der JuHiS bzw. dem Gericht oder der Staatsanwaltschaft zu überlassen.

Wie bereits erwähnt, wird „Lesen statt Besen“ in hiesigen Verfahren gerne als Sanktion angewendet, nachdem Jugendliche Dateien mit strafrechtlich relevanten Inhalten – insbesondere jugendpornografischer Art – besessen und ggf. weitergeleitet haben. Dieses Delikt erfordert eine besondere Sensibilität bei der Vorauswahl der zur Wahl gestellten Lektüren. Viele Jugendromane mit Bezug zu diesem Themenkomplex wenden sich offenbar an eine Zielgruppe, der durch die Lektüre geholfen werden soll, nach erfahrener sexualisierter Gewalt eine hilfreiche Haltung zu den Geschehnissen zu erlangen. Im Rahmen des Projekts soll die Kernaussage eines zu lesenden Romans aber *nicht* sein, dass das Leben eines Opfers nach der Erfahrung der massiven Verletzung der eigenen Grenzen auch „einfach wieder gut werden“ kann. Im Gegenteil soll der teilnehmenden Person durch die Lektüre ein Perspektivwechsel und eine emotionale Identifikation mit einer Romanfigur ermöglicht werden und so zu der Einsicht führen, dass die eigene Tat eine erhebliche Beeinträchtigung der Gefühls- und Lebenswelt der geschädigten Person verursacht hat. Hier ist eine sorgfältige Auswahl des Lesestoffs ebenso notwendig wie eine sensible Formulierung der Fragen zum Text, die die Auseinandersetzung der lesenden Person mit der eigenen Tat in eine Richtung lenken sollen, die zur Entwicklung zukünftiger Handlungsalternativen dienlich ist.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die projektleitende Person selbstverständlich alle zur Auswahl gestellten Bücher inhaltlich selbst gut kennen muss und zudem eine grundlegende Kenntnis über die Lebenssituation der teilnehmenden Person haben sollte, um auf die gewünschte Einsicht durch den Lese- und Schreibprozess abzielen zu können. Wie bereits erwähnt, müssen die Leitfragen umsichtig formuliert werden, um eine Orientierung beim erwünschten gedanklichen Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Tat bieten zu können und gleichzeitig genug Raum zur Darstellung eigener Gedanken zu lassen, um der/dem Teilnehmenden die Antwort nicht zu sehr vorzugeben.

Ein Beispiel für eine nicht optimal gelungene Unterstützung bei der Auseinandersetzung aus der Anfangszeit des Projekts soll hier nicht vor-enthalten werden. Ein 15-Jähriger erhielt die Auflage der Teilnahme am Leseprojekt nach einer Spritztour mit einem Auto. Er entschied sich für den zur Wahl gestellten Roman „Tschick“ von W. Herrndorf und beantwortete die Leitfrage „Welche Textstelle findest du besonders beeindruckend?“ folgendermaßen: „Ich find mehrere Stellen cool. Die beste Stelle ist wo sie durch das Maisfeld fahren mit dem Auto, das finde ich cool!“ (sic). Eine Einsicht bezüglich des vorgefallenen Fehlverhaltens hatte hier

offensichtlich bis dato nicht stattgefunden und musste intensiv im abschließenden Reflexionsgespräch gemeinsam mit dem Jugendlichen erarbeitet werden. Eine geschicktere Frageformulierung hätte bereits im Vorfeld eine Antwort verlangt, der wiederum eine selbstständig erlangte Einsicht hinsichtlich des eigenen Fehlverhaltens hätte vorangehen müssen.

Anhand dieses Beispiels lässt sich noch auf eine weitere Hürde hinweisen. Der Leseprozess verlangt ein tiefes Eintauchen in die Handlung des Buches und die Gefühlswelt der Romanfiguren. Der Leseprozess benötigt Zeit. In dieser Zeit entwickelt sich eine Identifikation mit den Charakteren und optimalerweise eine erwünschte und angestrebte Perspektivübernahme inklusive der gedanklichen Entwicklung von alternativen Handlungsoptionen.

Häufig lassen sich Film- oder Serienadaptionen der zur Auswahl gestellten Romane finden, die den Teilnehmenden selbstverständlich meistens attraktiver als die Romanvorlagen erscheinen. Jedoch lässt schon allein aufgrund der kürzeren Dauer die Film-/Serienfassung ein weniger intensives „inneren Eintauchen“ zu, als das Buch es beim zeitaufwendigeren Lesen ermöglichen kann.

Dass das Verwenden der Film-/Serienfassung nicht gestattet ist, muss mit den Teilnehmenden im Vorfeld abgesprochen werden.

Im obigen Beispiel fiel auf, dass nicht das Buch gelesen wurde, sondern auf den Film zurückgegriffen wurde, da die Fahrt durch das Maisfeld nur in der Filmfassung vorkommt, nicht hingegen in der Romanvorlage. Dieser Umstand bot in diesem Fall eine Gelegenheit zur Aufarbeitung im abschließenden Gespräch, um einmal mehr darauf hinzuweisen, dass deviantes Verhalten selten unbemerkt bleibt.

Bevor es zu diesen Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden kommen kann, muss zuerst eine grundlegende strukturelle Herausforderung gemeistert werden: Das Projekt sollte den entscheidenden Personen bei Gericht und Staatsanwaltschaft erstens bekannt sein und zweitens sollten ihnen die Vorteile gegenüber anderen Sanktionen einleuchten; dabei muss die Leseweisung im jeweiligen Verfahren als geeigneter als andere Formen der Reaktion auf strafrechtlich relevantes Verhalten erscheinen.

Eine weitere strukturelle Herausforderung ist – wie so oft – die Finanzierung. Bei der hier vorgestellten Art der Durchführung ist das Projekt eingebettet in das Angebot pädagogischer Dienstleistungen eines freien Trägers, der die geleisteten Fachleistungsstunden dem lokalen Ju-

gendamt in Rechnung stellt. Es ist wohl allgemein bekannt, dass die Mittel für Soziales allerorten nicht großzügig bemessen sind und daher eine Ausweitung des Konzepts nicht ohne weiteres möglich sein wird. Dass eine stärkere Ausrichtung des Konzepts auf den Aspekt der Beziehungsarbeit Vorteile bieten könnte, wurde oben bereits beschrieben. Das oben vorgestellte Konzept lässt jedoch keine weiteren Zeitfenster für persönliche Treffen zu. Somit wird aktuell an einer Anpassung des Konzepts gearbeitet, die einerseits den engen zeitlichen und somit finanziellen Rahmen einhält und andererseits dennoch eine etwas engere persönliche Begleitung zulässt.

Denkbar ist hier eine Änderung der Kontaktaufnahme zwischen „Lesen statt Besen“-Projektleitung und teilnehmender Person. Anstelle des Zeitaufwands für die Titelrecherche und das unpersönliche Anschreiben mit dem „Arbeitsauftrag“ könnte der/die Jugendliche/Heranwachsende die Kontaktdaten der durchführenden pädagogischen Fachkraft durch die JuHiS erhalten, um diese proaktiv zu kontaktieren. Als nächster Schritt könnte die eingesparte Arbeitszeit der pädagogischen Fachkraft für ein erstes, relativ kurzes Treffen genutzt werden, bei dem die teilnehmende Person und die durchführende pädagogische Fachkraft sich bereits einmal zu Beginn des Projekts persönlich kennenlernen, wodurch eine höhere Verbindlichkeit zu entstehen vermag. Möglicherweise wird so auch die Schwellenangst verringert, bei auftretenden Schwierigkeiten die Projektleitung um Unterstützung zu bitten. Beim ersten persönlichen Treffen könnte eingangs kurz über die vorgefallene Straftat gesprochen werden, um dann gemeinsam eine geeignete Lektüre auszuwählen und zusammen die zur Orientierung bei der Schreibaufgabe dienenden Leitfragen zu formulieren. Somit könnte die erlebte Selbstwirksamkeit und höhere Teilhabe am Gestaltungsprozess der Maßnahme dazu beitragen, eine intrinsische Motivation zur Einsicht über das eigene Fehlverhalten und eine zukünftige Verhaltensveränderung herbeizuführen.

Ob die Ideen final Einzug ins Konzept finden und somit praktisch umgesetzt werden, bleibt derzeit abzuwarten.

Literatur

Ansen, H. (2009). Beziehung als Methode in der Sozialen Arbeit. *Soziale Arbeit*, 58, 381–389.

Leseweisung – Mehr als nur ein Buch lesen

Miriam Mosbach

Abstract

Der Text beschreibt das Leseweisungsangebot der Jugendhilfe im Strafverfahren (JuHiS) in Mannheim. Ziel der JuHiS ist die pädagogische Begleitung von straffällig gewordenen Jugendlichen und Volljährigen sowie deren Eltern während des gesamten Verfahrens.

Im Rahmen des Diversionsverfahrens sowie gerichtlicher Auflagen und Weisungen, können sogenannte Leseweisungen auferlegt werden. Im Text werden gruppen- und einzelfallbezogene Leseweisungen in ihrer Mannheimer Umsetzung erläutert. Im Gruppenformat wählen Jugendliche Bücher aus dem Bestand, diskutieren diese an mehreren Abenden und bearbeiten daraus resultierende Themen. Die individuelle Leseweisung hingegen erfolgt im 1:1 Kontext und passt sich flexibel an den pädagogischen Bedarf, die Lesefähigkeiten und die Lebensrealitäten der Klient:innen an. Wichtige Bestandteile sind Vor- und Nachgespräche, Buchauswahl, Anpassung der Inhalte, Transfer der Leseerkenntnisse ins Leben und auf das eigene Verhalten sowie die Unterstützung der Klient:innen in der Persönlichkeitsentwicklung.

Im Rahmen der Tätigkeit bei der Jugendhilfe im Strafverfahren (JuHiS) in Mannheim (Deutschland) werden von uns Jugendliche und junge Volljährige, die durch das Begehen von Straftaten aufgefallen sind, betreut. Wir begleiten diese und ihre Eltern während des gesamten Strafverfahrens, also vor und während einer Gerichtsverhandlung sowie nach einer Verurteilung oder bei der Einstellung von Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz (JGG). Dabei prüfen wir, ob der junge Mensch Hilfestellungen durch die Jugendhilfe benötigt. Organisatorisch sind wir Sozialarbeiter:innen und Sozialpädagog:innen der JuHiS dabei als eigenes Sachgebiet dem Jugendamt zugeordnet.

Neben weiteren pädagogischen Angeboten setzen wir auch Leseweisungen ein, die im Rahmen einer Diversion oder als Auflage durch das Jugendgericht durchgeführt werden können. Es gibt sowohl ein gruppenpädagogisches Angebot, welches 2–3-mal im Jahr stattfindet, als auch die individuelle Leseweisung.

Das Gruppenangebot erstreckt sich über mehrere Abende. Die Jugendlichen suchen sich am ersten Abend ein Buch aus. Die Bücher wer-

den aus unserem Bestand vorab zusammengestellt und dann ausgeliehen. Jede:r stellt das ausgewählte Buch im Gruppenkontext vor. Auf diese Weise werden unterschiedliche Themen und Fragestellungen, die sich aus den Büchern ergeben oder die die Klient:innen selbst mit einbringen, bearbeitet. Für die Durchführung des Gruppenangebots sind immer zwei Sozialarbeitende zuständig, die übers Jahr verteilt in wechselnder Besetzung das Angebot durchführen.

Die individuelle Leseweisung im 1:1-Klient:innenkontakt wurde während der Covid-19 Pandemie aufgestellt. Zuerst war dies der Tatsache geschuldet, dass es aufgrund der Pandemie keine Angebote zur Ableistung von Sozialstunden mehr gab. Auch Gruppenangebote durften nicht mehr stattfinden. Dennoch und vielleicht auch gerade deswegen sollte bei uns die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen weitergehen – so die Haltung im Team. Seitdem wird die Leseweisung als Angebot immer häufiger eingesetzt und auch stetig weiterentwickelt.

Die Durchführung der Leseweisung obliegt letzten Endes immer der fallzuständigen Person und kann individuell an die Klient:innen angepasst werden. Außerdem spielt der eigene Zugang der Mitarbeitenden zum Lesen oftmals eine Rolle bei der Umsetzung des Angebots.

Eine bei allen gleichermaßen bestehende Rahmenbedingung liegt im Faktum, dass es mindestens zwei Gesprächstermine bei der zuständigen Sozialarbeiter:in gibt. Einmal das vorbereitende Gespräch – oftmals als Teil des erzieherischen Gesprächs im Rahmen des Diversionsverfahrens – und dann das Gespräch nach erfolgter Lektüre. Während des ersten Gesprächs wird – neben den Inhalten eines üblichen erzieherischen Gesprächs – auch die Möglichkeit einer Leseweisung geprüft. Dazu gehören Grundvoraussetzungen wie bspw. die Fähigkeit, überhaupt lesen zu können, aber auch die Geeignetheit der Leseweisung als pädagogische Maßnahme.

Die Auswahl des Buches erfolgt nicht immer zwingend im Zusammenhang mit dem Straftatbestand. Der durch das erste Gespräch ermittelte pädagogische Bedarf der Jugendlichen spielt die tragende Rolle. Die Lektüre kann durchaus an die Lebensrealität der Jugendlichen angepasst werden und muss nicht die Straftat selbst zum Inhalt haben. Im Bestand gibt es u. a. Bücher zu Themenkreisen wie Drogenkonsum, Schulabsentismus, schwierigen Familienverhältnissen. Ebenso finden sich Bücher, die empowernden oder informativen Charakter haben.

Ein Beispiel für ein Sachbuch wäre etwa ein Buch über das erste Lebensjahr von Kleinkindern. Junge Mütter sind oft im Alltag sehr ausgelastet

und dadurch ergibt sich die Schwierigkeit, Arbeitsaufträge wahrzunehmen oder ein Kursangebot zu besuchen. Da sie auch nicht einer besonders häufigen Täterinnengruppe zuzuordnen sind, ist es zudem schwierig, ein spezielles Angebot vorzuhalten. Auch der Aufwand, sich eine Fremdbetreuung für das Kind zu organisieren, kann nicht immer von den jungen Frauen geleistet werden. Durch das Buch kann für das folgende Gespräch eine gute Grundlage für einen Austausch geschaffen werden. In dem Gespräch gelingt es dann, an weiterführende Fragen anzuknüpfen und dadurch dem pädagogischen Auftrag der Jugendhilfe gerecht zu werden. Junge Mütter sind zwar nicht das Paradebeispiel für eine Täterinnengruppe, allerdings ein gutes Beispiel dafür, wie Leseweisungen auch dann als Auflage gut genutzt werden können, wenn die Lebensumstände andere Auflagen verhindern oder nicht pädagogisch auf den Alltag wirken würden. Ratgeber für junge Menschen, die sich im Prozess der Verselbstständigung befinden, leisten ebenfalls gute Unterstützung. Darüber hinaus besitzen wir Literatur, die sich speziell auf das Empowerment junger Frauen bezieht oder auch Schul-/Lernbücher, die besonders bei unseren Klient:innen, die keine Schule besuchen (können), eingesetzt werden. Bücher, die sich speziell auf die gängigen Straftatbestände wie bspw. Körperverletzung, Ladendiebstahl o. ä. beziehen, sowie Bücher in Romanform, die zur Aufklärung im Bereich der Mediennutzung und der sozialen Medien beitragen sollen, sowie solche, die sich mit jugendtypischen Themen wie Gruppendynamiken, schulischen und familiären Problemen etc. auseinandersetzen, sind ebenfalls zu finden. Bücher in einfach verfasster Sprache stehen ebenfalls zur Verfügung. So ist es für Jugendliche, die Schwierigkeiten mit dem Lesen haben oder gerade dabei sind, die deutsche Sprache zu erlernen, möglich, an einer Leseweisung teilzunehmen. Für Klient:innen mit höherem Leseniveau bieten wir anspruchsvollere und komplexere Werke an, die auch eine höhere Seitenzahl haben können.

Während in anderen Städten und Projekten die Umsetzung der Leseweisung an externe Träger vergeben wird und auf der literarischen Auseinandersetzung mit dem Text – mitunter mit regelrechten Abschlussarbeiten – und inhaltlicher Textarbeit beruhen kann, wird in unserem Team die Leseweisung intern durch die fallzuständigen Personen durchgeführt. Dies bedeutet, dass die zuständige Sozialarbeiter:in direkt mit der Klient:in arbeitet. Die Fachkraft entscheidet immer im Einzelfall, welches Buch geeignet und angemessen ist und passt die Lektüre an den pädagogischen Bedarf an. Da im Jugendstrafrecht nicht der Strafgedanke und die Erzielung einer abschreckenden Wirkung im Vordergrund stehen, son-

dern der Erziehungscharakter und die Persönlichkeitsentwicklung, sollte die Schwere der begangenen Straftat oder die Höhe des Schadens nicht ausschlaggebend für die Seitenanzahl der Leseweisung sein. Viel wichtiger ist es, die Auseinandersetzung mit sich selbst und die Entwicklung der Jugendlichen zu unterstützen, sodass sie im besten Fall weder erneut straffällig werden, noch einen hohen Unterstützungsbedarf entwickeln. Und natürlich sind in größeren Verfahren mit einem höheren erzieherischen Bedarf Leseweisungen dann eher in einer flankierenden Rolle neben weiteren Auflagen und Weisungen zu betrachten.

Nach der Entscheidung für eine Leseweisung und der Auswahl des Buches werden im ersten Gespräch noch die Bedingungen erklärt. Dazu gehört die Festlegung des Zeitrahmens, in dem das Buch gelesen werden soll, und die Art der Ausarbeitung (bspw. Zusammenfassung, Beantwortung spezieller Fragen ...) sowie organisatorische Fragen wie „Was passiert beim Verlust des Buches?“ oder „Was kann ich tun, wenn ich mehr Zeit benötige?“.

Das zweite Gespräch findet nach dem vereinbarten Zeitraum statt. Der Einstieg in das Gespräch dreht sich oft um das Lesen selbst, also offene Fragen zu den Punkten wie: Ist es leichtgefallen oder war es schwierig, das Buch in diesem Zeitraum zu lesen? Wo wurde gelesen? Wie hat man sich die nötige Ruhe zum Lesen verschafft? Gab es einen Ort oder einen Zeitpunkt, an dem das Lesen besonders gut geklappt hat? Wie war es denn überhaupt zu lesen?

Man könnte beispielsweise bei Schulproblemen an Lernstrategien anknüpfen oder diese erarbeiten, falls das ein Themenbereich ist, der pädagogisch bearbeitet werden soll. Oder auch Strategien diskutieren, die es den Jugendlichen ermöglichen, im häuslichen Alltag Orte für sich selbst zu schaffen.

Weiter geht es oft mit der allgemeinen Frage, wie man das Buch inhaltlich fand. Was war gut, was war nicht so gut? Damit wird eine aus dem Internet kopierte, auswendig gelernte Inhaltsangabe, falls es die gibt, umgangen. Natürlich werden in diesem Rahmen auch inhaltliche Punkte des Buches angesprochen und man erkennt recht schnell, ob die Klient:innen das Buch wirklich gelesen haben. Selbst wenn eine schriftliche Zusammenfassung verabredet war und die Jugendlichen künstliche Intelligenz und das Internet zurate ziehen, hilft ihnen dieses wenig im Hauptteil des Gesprächs.

Der Schwerpunkt des Gesprächs liegt nämlich auf dem Transfer des Gelesenen in das Leben der Jugendlichen und der Beziehungsarbeit zwi-

schen Sozialarbeiter:in und Klient:in. Über die Figuren in den Büchern ist es oftmals einfacher für Jugendliche, in eine Reflexion über ihr eigenes Verhalten oder ihre eigene Situation zu kommen. Ähnlichkeiten und Unterschiede zu den Protagonist:innen und deren Erfahrungen sind gute Überleitungen für den Austausch mit den Klient:innen über ihren Alltag. Es ist somit sowohl eine Auseinandersetzung mit der Straftat als auch die Bearbeitung eines pädagogischen Bedarfs möglich. Es können in beiden Bereichen Handlungsalternativen und Perspektiven entwickelt werden, entweder über den „Umweg“ der Figuren des Buches oder direkt aus den Inhalten der Lektüre. Und genau dies sind ja die Grundzüge der Jugendhilfe im Strafverfahren: An erster Stelle steht die Abklärung und darauf folgt die Unterstützung bei Jugendhilfebedarfen. Die Straffälligkeit kann ebenfalls pädagogisch bearbeitet werden. Wird die Leseweisung gut durchgeführt und erstreckt sich das Gespräch auf mehr als nur reine Inhaltsabfrage, stellt sie eine gute Methode für die Arbeit der Jugendhilfe im Strafverfahren dar.

Die Rückmeldungen, die wir von den Jugendlichen bekommen, erstrecken sich über die gesamte Bandbreite von totaler Verweigerung bis hin zu echter Begeisterung. Ein überwiegender Teil der Jugendlichen, selbst wenn sie anfänglich nicht begeistert waren, ist oft stolz darauf, das Buch gelesen zu haben, also etwas zu Ende gebracht zu haben. Und selbst wenn sie das Buch oder das Lesen selbst nicht gut fanden, haben sie sich zumindest darüber eine Meinung gebildet. Ins Gespräch kommt man durch ein Buch auf vielen Wegen.

Literarische Gespräche anstoßen, führen, festhalten: Ziele und Verfahren

Cornelia Rosebrock

Abstract

Im Beitrag wird zunächst das Potential literarischer Texte für die Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion skizziert. Im Anschluss werden verschiedene Typen von Gruppengesprächen zu literarischen Texten vorgestellt und es wird von literaturdidaktischen sowie sozialpädagogischen Erfahrungen damit berichtet. Der Hauptteil stellt Möglichkeiten des praktischen Vorgehens mit Gruppen Jugendlicher detailliert, anschaulich und erfahrungsgesättigt vor. Dabei wird unter anderem auf Leseschwierigkeiten, Textauswahl und Gesprächsführung eingegangen. Insgesamt plädiert der Beitrag dafür, den personalen Gehalt literarischer Texte zu fokussieren, und liefert Hinweise zur Realisierung dieses Ziels.

1. Warum Literatur lesen?

Literatur ist ein hoch geschätztes Kulturgut, dem persönlichkeitsbildender Gehalt zugesprochen wird: Dieser Gedanke steht im Horizont, wenn straffällig gewordene Jugendliche zur Lektüre literarischer Texte verpflichtet werden. Vielleicht spielt auch die Hoffnung, die allgemeinen literalen Fähigkeiten der Jugendlichen zu fördern, dabei eine Rolle – jedoch eine untergeordnete, sonst wäre nicht dezidiert von literarischen Texten die Rede. Warum wird gerade Literatur diese bildende Kraft zugesprochen?

Thema in literarischen Texten ist im weitesten Sinn „the human situation“, also die Frage, wie und warum wir in dieser Welt sind. Mit ihrer Lektüre setzen sich Leserinnen und Leser dieser Frage aus, auf welcher Ebene und mit welcher Direktheit auch immer der literarische Text sie inszeniert. „Sich aussetzen“ meint hier: Im Prozess ihrer Lektüre stehen sie dem Text nicht gegenüber wie einem Objekt. Ganz im Gegenteil: Sie bewegen sich als wandernder Blickpunkt durch die textseitigen Ansichten, Landschaften, Ereignisse hindurch, meist in enger Gemeinschaft mit fiktionalen Figuren. Dabei entfalten sie die Perspektiven, die der Text an-

legt, als jeweils eigene, auch die Gestimmtheiten, Atmosphären, ja sogar sinnliche Momente wie z. B. Ekel oder Spannung. Insofern ist das literarische Lesen eine eigene Form des In-der-Welt-Seins. Es vollzieht sich als kommunikative Interaktion: Das Gelesene bewirkt nicht nur angeleitete innere Vorstellungen, sondern auch Resonanzen und Reaktionen in den Lesenden. Sie sind als Personen verstrickt in die textseitig gebotenen Ansichten, die sie selbst hervorbringen.

Dieses Ausmaß an leserseitiger Beteiligung macht literarisches Lesen zu einer privilegierten Form des Miterlebens: Es gewährt tatsächliche, eigene, das ganze Subjekt umfassende Erfahrungen. Im Unterschied zum Handeln in der Realität bleiben diese Erfahrungen vergleichsweise risikolos. Das erlaubt, die Ich-Grenzen weiter zu öffnen als beim realen Agieren und auch solche Figuren und Situationen intim zu verlebendigen, die im Alltag unerwünscht, abgedrängt oder auch unerreichbar wären.

Literarisches Lesen ist für die, die es sich als Medium des Weltzugangs angeeignet haben, belohnend. Da gibt es auf der einen Seite Unterhaltungsliteratur, die spannend oder amüsant ist und uns sozusagen einen „Mini-Urlaub“ vom Alltag erlaubt, ohne unsere Reflexionsfähigkeit bedeutend herauszufordern. Sie gewährt hedonistische Gratifikationen, beispielsweise wenn das Liebespaar am Ende doch zusammenkommt oder der Ermittler schließlich Licht ins Dunkel des Kriminalfalls bringen kann. Am anderen Ende des literarischen Spektrums steht Literatur, die etwas zu existenziellen Aspekten des Daseins zu sagen hat. Sie nimmt die oben genannte Frage nach dem In-der-Welt-Sein auf und verhandelt sie mit der oder dem Lesenden. Solche Texte sind auf der sprachlichen Oberfläche nicht notwendig schwieriger als Unterhaltungsliteratur, und auch sie können amüsant bzw. spannend sein. Aber sie sind ambitionierter, gehaltvoller, wenn man so will: ernster. Auch solche Texte sind belohnend: Sie ziehen in die kalte Willkür des Realen eine Sinnspur ein, indem sie einen Zusammenhang von Ich und Welt zur Erfahrung werden lassen. Damit reagieren sie auf ein elementares menschliches Bedürfnis: dem nach Sinnhaftigkeit ihres Daseins.

Freilich sind die Grenzen zwischen Unterhaltungsliteratur und literarischen Texten im engeren Sinn kaum scharf zu ziehen. Und auch Lesende lesen nicht alle gleich: Es überrascht immer wieder, dass sich manche Leser:innen tief von einem Text bewegen lassen, der anderen oberflächlich erscheint. Traurig ist allerdings das Gegenteil, das oft im schulischen Unterricht zu beobachten ist: dass nämlich auf der Basis von Texten, die ein reiches Erfahrungspotenzial aufweisen, nur ihr Informationsgehalt,

ihre Stilmittel und ihr Aufbau besprochen werden, als handele es sich um Sachtexte.

Mit diesen Überlegungen sind die Ziele von literarischen Gesprächen mit straffällig gewordenen Jugendlichen formuliert: Es geht bei ihnen nicht um literarisches Lernen wie in der Schule, und es kann auch nicht um das kontrollierende Abrufen des Plots gehen. Im Zentrum solcher Gespräche muss vielmehr der Erfahrungsgehalt des Textes stehen, der sich für die Jugendlichen und im Gespräch mit ihnen entfaltet und zur Sprache kommt. Es muss darum gehen, gemeinsam eine dialogische Haltung zum Text zu verwirklichen, die durch leserseitiges Engagement, lebendiges Vorstellen und innere Beteiligung gekennzeichnet ist, durch Interaktionen mit dem Text und miteinander über den Text.

2. Sprechen über Literatur – Formen, Möglichkeiten

„Alles Reden über Kunst ist abhängig von der komplexen Rede der Kunst“, so der Philosoph Martin Seel (2011, S. 15) – in unseren Worten: Literatur ist selbst ein Sprechen. Sie zu lesen, ist folglich ein dialogisches Geschehen, und entsprechend ist literarische Geselligkeit gewissermaßen eine Fortsetzung dieses Dialogs, bei dem Lektüreerfahrungen zur Sprache kommen, miteinander abgeglichen werden und voneinander profitieren, sodass die Textbedeutungen formuliert und präzisiert werden.

Allerdings können Gespräche über Literatur sehr unterschiedliche Formen annehmen. Um eine noch immer häufige Form im Schulunterricht zu skizzieren: Das Gespräch ist asymmetrisch angelegt. Denn wer „das Sagen hat“, nämlich die Lehrperson, wird rhetorische Fragen stellen – das sind solche, deren richtige Antwort sie oder er kennt –, und die Situation bekommt überprüfenden Charakter. Alle Beiträge richten sich sternförmig auf die Leitung aus, was dazu führt, dass die Teilnehmenden kaum von den Texterfahrungen anderer profitieren können. Im schlimmsten Fall fokussieren sie sich nicht auf den Text, sondern darauf, herauszufinden, was die Lehrperson hören will. In der Literaturdidaktik wissen wir seit Langem, dass der persönliche Erfahrungsgehalt und damit der bildende Charakter literarischen Lesens durch solchermaßen eng geführte Gespräche weitgehend verfehlt wird (zu Literaturgesprächen im Unterricht vgl. Magirius et al., 2024).

In der Literaturdidaktik wurden Alternativen zu dieser Form des Sprechens über Literatur entwickelt und erprobt, sogenannte *Literarische*

Gespräche (Härle, 2014). Solche Literarischen Gespräche habe ich über viele Jahre im Rahmen der Deutschlehrkräfte-Ausbildung mit Studierenden in einer Übung erprobt. Wir sprachen wöchentlich über ein Buch für Kinder, für Jugendliche oder für junge Erwachsene. Ich bin als Moderatorin und Protokollantin¹, ansonsten aber als gleichberechtigte Teilnehmerin aufgetreten. Um das Gespräch zu Beginn in Gang zu bringen, stellte ich eine authentische Frage, z. B. zu einer einzelnen Stelle, die ich schlecht einordnen konnte, oder berichtete von einer Beobachtung während meiner Lektüre, oder ich steuerte eine eigene Leseerfahrung bei, z. B., woran mich eine Szene, eine Figur erinnerte. Die schulisch geprägten Studierenden konnten – jedes Semester aufs Neue – zunächst kaum glauben, dass ich keine fertige Textinterpretation zu vermitteln versuchte. Sie sprachen primär zu mir und erwarteten, dass ich ihre Beiträge steuern und bewerten würde. Aber mit meiner konsequenten Verweigerung dieser Rolle entstanden nach zwei bis drei Sitzungen lebhaftere Gespräche untereinander. Unten sollen dieses Vorgehen und mögliche Abläufe für solche offenen literarischen Gespräche genauer beschrieben werden. Hier will ich lediglich Reaktionen wiedergeben: Wenn ich ehemalige Studierende treffe, dann heben sie die Prägnanz ihrer Erinnerung an diese Übung hervor. Sie selbst sei mit einem anderen Bewusstsein aus den Sitzungen herausgegangen als hineingekommen, so beschrieb es eine Ehemalige, gestärkt in ihrem Gefühl von Selbstwirksamkeit und bereichert in ihrem literarischen Verstehen.

Der hohe Grad an personaler Involviertheit wird in Literarischen Gesprächen möglich, indem im Gespräch über Figuren und Ereignisse zwar zutiefst Persönliches verhandelt wird, das aber im Rahmen des literarischen Textes bleibt, sodass sich niemand unmittelbar selbst präsentiert. Die Verweigerung der Lehrerrolle durch die Gesprächsleitung ist von zentraler Wichtigkeit für die Ermächtigung der Teilnehmenden, ihre eigenen Erfahrungen zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Verstehensbemühungen zu machen.

In der Sozialen Arbeit ist diese Wirkung von literarischen Lesekreisen durchaus bekannt und wird in Anspruch genommen. Deutliche öffentliche Wirkung hat z. B. das Liverpooler Projekt *The Reader Organisation*, das, in den 1990er-Jahren ins Leben gerufen, mittlerweile eine große An-

¹ Etwa 170 Protokolle solcher Sitzungen sind verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/156631256/Prof__Dr__Cornelia_Rosebrock

zahl von *Shared Reading*-Gruppen außerhalb der Bildungsinstitutionen eingerichtet und evaluiert hat (vgl. z. B. Liebling, 2022, deutschsprachig und zusammenfassend s. Brune 2018). Bis zu 12 Teilnehmende treffen sich in *Shared Reading*-Gruppen in der Regel wöchentlich über einen längeren Zeitraum und beschäftigen sich mit anspruchsvollen Erzählungen oder lyrischen Texten, jedenfalls mit literarischen Kunstwerken. Während der etwa anderthalb Stunden des Treffens wird der Text – ggf. in Abschnitten – vorgelesen, dazwischen finden Gespräche statt. Die Gesprächsleitung liest vor, moderiert und setzt Impulse. Die Projekte in unterprivilegierten Stadtteilen, auch in Gefängnissen, Krankenhäusern, Psychiatrien und weiteren Institutionen, unterstützen die Selbstreflexion, die Ausdrucksfähigkeit und Empathie der Teilnehmenden, so zahlreiche Berichte auf der Homepage von *The Reader Organisation*. Sie stärken ihr Selbstbewusstsein und ihr Gefühl der Zugehörigkeit, sie fördern die soziale Integration und am Rande auch die Sprachfähigkeiten, wie Evaluationen belegen (vgl. z. B. Billington et al., 2016 zu *Shared Reading* im Gefängnis). Wer zu schwache literale Fähigkeiten und/oder keine Zeit und Energie für vorbereitendes Lesen hat, dem wird in *Shared Reading*-Gruppen durch das Vorlesen darüber hinweggeholfen. Die verbreitete Scheu vor „Hochliteratur“ verflüchtigt sich, wenn in den Gesprächen die Texterfahrungen der Gruppe formuliert werden und gemeinsam Bedeutungen entstehen.

3. Literarische Geselligkeit schaffen – auch unter erschwerten Bedingungen

Nach dem Muster der *Shared Reading*-Gruppen und auf der Basis der Konzeption von Literarischen Gesprächen in der Literaturdidaktik lassen sich praktische Hinweise für die erfolgreiche Einrichtung von Gesprächskreisen für straffällig gewordene Jugendliche entwerfen:

Noch vor der Auswahl der Literatur muss gesichert sein, dass die lesetechnischen Fertigkeiten der Teilnehmenden ausreichen, um einen längeren Text zu bewältigen. Das lässt sich im Zweifelsfall einfach erkennen, wenn man sich von dem oder der Jugendlichen vorlesen lässt. Dabei sollte er oder sie einen allgemein verständlichen Text mit mindestens 100 Wörtern pro Minute intoniert lesen können und dabei nicht mehr als fünf Lesefehler machen. (Selbstkorrigierte Lesefehler gelten nicht als Fehler.) Auf diesem Level liest die Mehrheit der Kinder in der dritten Klasse, und er ist erforderlich, um ein sprachlich einfaches Buch von etwa 100 locker

bedruckten Seiten eigenständig und verstehend lesen zu können. Jugendliche, die das nicht schaffen – ausweislich der Schulleistungstudien sind das nicht wenige! – können faktisch keine Bücher selbstständig lesen, ihnen fehlt es an Leseflüssigkeit. Diese Einschränkung muss ernst genommen werden, um die Gespräche nicht von vorneherein zu einer Fake-Veranstaltung zu degradieren. Solche Jugendliche brauchen Gesprächskreise, in denen sie durch vorgelesene kurze Texte entlastet werden, die sie still mitlesen oder auch geübt selber vortragen können.

Wichtig ist natürlich die Auswahl passender Lektüre. Ein direkter Lebensweltbezug zum Thema Jugendkriminalität kann motivierend sein, muss es aber nicht. Beispielsweise fantastische Welten können auf einer anderen Ebene als der des Plots den Befindlichkeiten der Jugendlichen näher sein, als es scheinen will. Sinnvoll ist ein textseitig niedrigschwelliger Einstieg: Wenn die „W-Aspekte“ (wer – was – wo – wie – warum) textseitig klar expliziert sind, fällt die Orientierung in der Textwelt leichter. Auch hier gilt eine Einschränkung: Leserseitige Irritationen durch Ungeklärtes oder Rätselhaftes sollten nicht einfach ausgeschlossen werden, oft bieten sie fruchtbare Anknüpfungspunkte. Die Textlänge ist ein schwierigkeitsgenerierender Aspekt! Wer noch nie ein ganzes Buch selbständig gelesen hat, sollte mit einem kurzen, ev. illustrierten anfangen. Wunderbar geeignet ist beispielsweise die Reihe *Weltliteratur für Kinder* des Kindermann-Verlags, in der Shakespeares *Hamlet*, Schillers *Räuber*, Kafkas *Bericht für eine Akademie* und viele weitere Klassiker jeweils zusammengefasst und reich illustriert verfügbar sind. Zentral bleibt, dass der Text einen existenziellen Aspekt des Daseins berührt, dass er die Art und Weise, wie wir in der Welt sind oder sein wollen, ernsthaft verhandelt. In Stadtbüchereien gibt es oft kompetente Beratung für die Buchauswahl, auch Empfehlungslisten aus dem schulischen Kontext für Erzählungen oder Lyrik können weiterhelfen, oder die Auswahllisten des Jugendliteraturpreises bzw. die informative Datenbank des Aleki an der Uni Köln. Die Beteiligung der Teilnehmenden an der Buchauswahl kann sich motivierend auswirken.

Die Gestaltung des Gesprächs soll möglichst drei universellen menschlichen Grundbedürfnissen Rechnung tragen: dem Bedürfnis nach *Kompetenzerleben*, nach *sozialer Eingebundenheit* und nach *Autonomie*. Die Teilnehmenden müssen sich mit ihren jeweiligen Gesprächsbeiträgen als kompetente Mitglieder in der Gruppe erleben können: Ihre Beiträge sind von Belang und drücken ihre Kompetenz, Literatur zu verstehen, aus. Sie werden entsprechend von anderen gehört und aufgegriffen. Die Teilnehmenden sollen weiterhin Verbundenheit einerseits mit den

fiktiven Figuren, andererseits mit der Gruppe erfahren können. Eine Gesprächsatmosphäre, in der diese Verbundenheit erfahren wird, verlangt eine nicht-hierarchische Gesprächsleitung – davon war oben bereits die Rede. Dann kann die ursprünglich von außen gestellte Leseanforderung psychisch integriert und subjektiv mit Zustimmung und Freiwilligkeit versehen werden. Damit ist schließlich auch der Aspekt der Autonomie aufgegriffen. Nach der Selbstbestimmungstheorie in der Motivationsforschung (vgl. Deci & Ryan, 1993) ist es die Berücksichtigung dieser drei basalen Bedürfnisse, die dazu führt, dass Menschen Projekte engagiert anpacken und sich Erfolg zutrauen.

Folgendes praktische Vorgehen hat sich bewährt:

1. Zum Ankommen und Einstieg in das gemeinsame Gespräch empfiehlt es sich, kurze Passagen vorzulesen. Bei Gesprächsgruppen über bereits gelesene Bücher werden die Teilnehmenden zuvor gebeten, einzelne Stellen im Text zu markieren, die für sie in irgendeiner Weise herausstachen; diese werden in zwangloser Folge kommentarlos vorgelesen. Damit wird die Erinnerung an den Text für alle „angewärmt“, eventuell werden schon Passagen genannt, zu denen ein Diskussionsbedarf besteht. Diese Phase braucht etwa 5–10 Minuten.
2. Anschließend wird ein „Blitzlicht“ folgendermaßen inszeniert: Reihum berichten die Teilnehmenden jeweils in wenigen Sätzen von ihren Leseerfahrungen. Das heißt: Sie berichten, in welcher Art und Weise sie selbst das Buch gelesen haben (z. B. „In der Mitte wurde mir mal langweilig“, „Dies und das hat mich genervt/gefreut/beängstigt ...“, „Ich bin kaum reingekommen, aber dann ...“). Es sind „Ich“-Aussagen darüber, wie sich das Lesen vollzogen hat, nicht distanzierte Aussagen über Textgeschehen aus der Vogelperspektive. Nach dieser Runde hat jeder Teilnehmende schon einmal zu der Gruppe gesprochen. Damit ist die Hemmschwelle für die Beteiligung am folgenden Gespräch herabgesetzt.
3. Im folgenden Hauptteil findet ein offenes literarisches Gespräch zum Text statt. Teilnehmende können z. B. einsteigen, indem sie berichten, warum sie eine bestimmte Stelle zum Vorlesen ausgesucht haben, oder sie stellen eine Frage an den Text, die andere aufgreifen. Die Leitung kann inhaltliche Impulse setzen, sollte aber authentische Beiträge liefern und keine Belehrungen. Generell sollte sie sich zurücknehmen, was schon deshalb naheliegt, weil sie das Gespräch in Stichwörtern mitnotiert, um anschließend ein Kurzprotokoll verfassen

zu können. Gesprächspausen muss sie aushalten können. Im Übrigen moderiert sie, wenn notwendig: Sie muss ggf. daran erinnern, dass sich Teilnehmende nicht gegenseitig unterbrechen dürfen und einander grundsätzlich mit Respekt begegnen. Beiträge, die verloren zu gehen drohen, sollte sie im Gespräch halten („Stefan hat gesagt, dass ... ich finde, das erklärt ...“). Wenn einzelne Gesprächsteilnehmende gar nicht einsteigen, kann sie dazu ermuntern, und wenn viele zugleich das Wort ergreifen, ist ihre Moderation gefragt.

Manchmal fahren sich literarische Gespräche auch gewissermaßen fest, das Gespräch dreht sich im Kreis. Meist geschieht das bei kontroversen Sichtweisen. Hier kann die Gesprächsleitung einen Impuls setzen, indem sie zusagt, die unterschiedlichen Auffassungen ins Protokoll aufzunehmen, dann jedoch einen anderen thematischen Aspekt ins Spiel bringt oder dazu motiviert, die Ebene zu wechseln (z. B.: „Wir sprechen schon eine Weile über Figur X. Mir scheint, Figur Z ist gegenteilig beschrieben ...“).

4. Wenn sich das Gespräch erschöpft hat (oder die Zeit drängt), folgt ein abschließendes „Blitzlicht“: Welche Aspekte und Erfahrungen wurden hinzugewonnen? Was hat sich relativiert, in neuem Licht gezeigt, die eigene Perspektive verändert? Jede und jeder Teilnehmende äußert sich dazu reihum mit wenigen Sätzen. Auch diese Aussagen finden summarisch Aufnahme ins Protokoll, das in der folgenden Sitzung eingangs verteilt und gelesen wird. Wenn Teilnehmende Korrekturen am Protokoll für notwendig halten, wird dem stattgegeben.

Falls die literalen Fähigkeiten der Jugendlichen für eine vorgängige Buchlektüre nicht ausreichen, muss die Lektüre von kürzeren Erzählungen oder Gedichten gemeinsam stattfinden. In diesem Fall kann die Häufigkeit der Gespräche erhöht werden, um den gerichtlichen Auflagen gerecht zu werden. Auch hier gilt für die Textauswahl, dass es Texte von Belang sein müssen; in der Gruppe kann bewältigt werden, was allein viel zu anspruchsvoll wäre! Generell sollte jedes Vorlesen geübt werden, um den Text ansprechend verlebendigen zu können; besser lesende Jugendliche können ggf. dafür gewonnen werden. Lyrische Texte sollten prinzipiell mehrfach und variiert vorgetragen werden. Mit Gedichten bietet sich im Rahmen der Gesprächsrunde auch das eigene Schreiben von Paralleltexten an, etwa unter Beibehaltung der Versformen oder des Themas. Wenn es um Stimmungsliryk geht, kann das erste „Blitzlicht“ statt der Leseerfahrungen z. B. die Bilder abrufen, die sich beim Hören und Mitlesen inner-

lich eingestellt haben. Bei abschnittsweise präsentierten Kurzgeschichten können „Blitzlichter“ nicht nur Reaktionen, sondern auch Vermutungen zum Fortgang des Geschehens einholen.

Abschließen will ich mit einer Bemerkung zur Bedeutung der Protokolle: Gespräche sind flüchtig. Es sollte mehr von ihnen bleiben als die Erinnerung an das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Erkenntnisgewinn. Sie inhaltlich festzuhalten, auch in kurzer Form, zeigt auch die Wertschätzung für literarische Erfahrung und für die Fähigkeit aller Menschen, sie zu erlangen.

Literatur

- Billington, J., Lodgen, E. & Robinson, J. (2016). A literature-based intervention for women prisoners: Preliminary findings. *University of Liverpool. International Journal of Prisoner Health* 12, 230–243.
- Brune, C. (2018). Shared Reading. Literaturvermittlung in Kontexten Sozialer Arbeit und außerschulischen Bildungsprozessen am Beispiel der Liverpooler The Reader Organisation. In C. Ott & D. Wrobel (Hrsg.), *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt, S. 65–78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 223–238.
- Härle, G. (2014). „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In M. Steinbrenner, J. Mayer, B. Rank & G. Härle (Hrsg.), *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“: Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider, S. 29–65.
- Liebling, A., Auty, K., Gardom, J. & Lieber, E. (2022). An Evaluation of the Experience and Meaning of Shared Reading in Psychologically Informed Planned Environments in Prisons. *Ministry of Justice Analytical Series*. <http://www.justice.gov.uk/publications/research-and-analysis/moj> [2.4.2025].
- Magirus, M., Scherf, D. & Steinmetz, M. (2024). Unterrichtsgespräche über Literatur. Reihe „Aktuelle Perspektiven der Deutschdidaktik“. Stuttgart: wbv/utb.
- Seel, M. (2011). Dialoge über Kunst. In J. Kirschenmann, C. Richter & K.H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst*. München: kopaed, S. 15–27.

Literarische Texte und ihre Wirkungen verstehen

Anette Sosna

Abstract

Der Beitrag gibt Akteur:innen des sozialpädagogischen Einsatzes literarischer Texte knappe orientierende Einblicke in Lesekompetenz, literarisches Lernen und Textwirkungen. Ziel ist es anzudeuten, wo mögliche Berührungspunkte der einzelnen Bereiche zur sozialpädagogischen Arbeit mit literarischen Texten gesehen werden können und welche Teilbereiche vor allem im Zusammenhang mit schulischer Leseförderung stehen. So sind Lesekompetenzförderung und die Förderung literarischen Lernens zwar klassische Aufgaben des Deutschunterrichts; mangelnde Lesekompetenz aber oder eingeschränkte Fähigkeiten der Vorstellungsbildung werden auch die Reflexion literarischer Texte mit jugendlichen Delinquenten einschränken. Und schließlich bleibt die (weiterhin zu untersuchende) Frage, was literarische Texte im Zusammenhang mit Jugenddelinquenz überhaupt leisten können angesichts einer eher uneinheitlichen Forschungslage zu Textwirkungen.

1. Einleitung

Als Teil unserer Lebenswirklichkeit tauchen literarische Texte in den unterschiedlichsten Kontexten auf: Wir lesen sie beispielsweise zum Vergnügen (z. B. zu Hause auf der Couch), um daraus zu lernen (z. B. in der Schule), wir lesen, um gesellschaftlich zu partizipieren (z. B. wenn wir über Literatur sprechen), unsere Interessen zu realisieren (z. B. wenn wir etwas über unser Hobby lesen) oder auch, um Literatur als eine Form von Kunst zu genießen und zu verstehen (z. B. das Gedicht auf einem schön gestalteten Kalenderblatt). Werner Graf hat solche „Modi literarischer Rezeptionskompetenz“ untersucht und beschrieben (vgl. Graf, 2004). Insbesondere Formen intimen Lesens sind dabei mit einem hohen Grad an emotionaler Involviertheit verbunden, die wiederum verschiedene emotionale Gratifikationen mit sich bringt.

Das Lesen literarischer Texte ist also stets mit Funktionen verbunden, die sich jedoch deutlich voneinander unterscheiden können, z. B. mit Blick auf Aspekte wie Privatheit oder Öffentlichkeit, institutioneller

oder nicht-institutioneller Anbindung, Pflicht oder Freiwilligkeit, Kunstgenuss oder Analyse. Dies hat nicht unerhebliche Folgen für den *Einsatz* literarischer Texte in unterschiedlichen Kontexten: Was soll mit Literatur erreicht werden? Darf überhaupt eine bestimmte Zielsetzung damit verbunden sein angesichts des Umstands, dass es sich dabei um Kunst handelt? Und falls ja: Welche Texte kommen dann in welchen Kontexten infrage und wer wählt diese anhand welcher Kriterien aus?

Bereits diese wenigen Fragen verweisen auf die Diskussion um individuelle und gesellschaftliche Aspekte im Zusammenhang mit literarischen Texten, wie sie in pädagogischen, sozialpädagogischen und didaktischen Diskursen thematisiert werden. Im Folgenden ist – basierend auf Vortrag und Workshop der INUAS-Fachtagung „Kriminalprävention durch Leseprojekte. Literaturgestützte Kompetenzförderung und Wertebildung“ vom 28.–29. Juni an der Hochschule München – ein kurzer Abriss zu Lesekompetenz, literarischem Lernen und Wirkungen literarischer Texte zu geben. Er soll dazu dienen, mögliche Einsätze literarischer Texte in sozialpädagogischen Zusammenhängen in Abgrenzung zu lese- und literaturdidaktischen Zielstellungen einzuordnen.

2. Literarische Texte und Lesekompetenz

Schulisches Lesen literarischer Texte zielt im Kern auf die Förderung von Lesekompetenz sowie die Förderung literarischen Lernens und literarischer Bildung. Im Bereich der Förderung von Lesekompetenz stellen sie neben Sachtexten (auch unterschiedlicher medialer Form) eine weitere Art der Textgrundlage dar.

Angesichts der Entwicklungen im Bereich der Lesekompetenz in den vergangenen Jahren ist eine solche Förderung mehr denn je geboten. Der IQB-Bildungstrend 2022 beispielsweise untersuchte, inwieweit Neuntklässler:innen die KMK-Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Ersten Schulabschluss (ESA) und den Mittleren Schulabschluss (MSA) erreichten. Dabei wurden fünf verschiedene Kompetenzstufen unterschieden: unter dem Mindeststandard, Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard plus und Optimalstandard. Es zeigte sich, dass der Mindeststandard für den MSA bundesweit von 32,5 % der Neuntklässler:innen nicht erreicht wurde (IQB-Bildungstrend, 2022).

In der PISA-Rahmenkonzeption 2018 wird Lesekompetenz als die Fähigkeit verstanden, „Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und

über sie zu reflektieren sowie bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, eigenes Wissen und Potenzial zu entwickeln und an der Gesellschaft teilzuhaben“ (Weis et al., 2018, S. 48). Diese Definition trägt dem Umstand Rechnung, dass sich Lesen im digitalen Zeitalter weiterentwickelt hat und neue Formen des Lesens, wie sie beispielsweise bei digitalen Texten erforderlich sind, in das traditionelle Lesekonzept integriert werden müssen. Zudem koppelt sie Fähigkeit und Bereitschaft miteinander, bezieht also das Engagement von Lesenden in die Definition mit ein. Andere Lesekompetenzmodelle wie z. B. das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock/Nix unterscheiden zwischen Prozess-, Subjekt- und sozialer Ebene, wobei wichtige Aspekte wie z. B. das Selbstkonzept als Leser:in oder der Bereich der Anschlusskommunikation ebenfalls adressiert sind (Rosebrock & Nix, 2013, S. 11).

Grundlegende Teilprozesse des Lesens sind (Artelt et al., 2001, S. 70 ff.):

- Erkennen von Buchstaben und Wörtern, Erfassung von Wortbedeutungen
- Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen
- Satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten
- Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung eines Textes

Von besonderer Bedeutung im Bereich basaler Lesekompetenz ist Leseflüssigkeit:

„Mangelnde Leseflüssigkeit führt dazu, dass im Arbeitsgedächtnis keine oder zu wenig Kapazitäten frei sind, um eine globale Repräsentation des Textinhalts aufzubauen oder um Lesestrategien für das inhaltliche Verständnis des Textes zu nutzen. Leseflüssigkeit wird in der Regel in der Grundschule erworben, aber es mangelt leseschwachen Schülerinnen und Schülern oftmals auch noch in der Sekundarstufe an der nötigen Leseflüssigkeit.“ (PISA, 2018, S. 26).

Dieser Befund deutet an, dass Leseflüssigkeit auch für den sozialpädagogischen Einsatz literarischer Texte von Bedeutung ist, denn Dekodieren und der Aufbau lokaler Zusammenhänge sind grundlegende Voraussetzungen für das Verstehen von Texten und damit auch für die sozialpädagogisch reflektierende Auseinandersetzung mit den Textinhalten. Ist die Lesekompetenz zu stark eingeschränkt, wird Textverstehen so mühsam, dass die

Motivation sinken kann, Textinhalte als Grundlage für die persönliche Reflexion zu erarbeiten.

Leseprozesse sind insgesamt jedoch kein mechanistisches Ineinandergreifen dieser Teilprozesse, sondern komplexe Konstruktionsprozesse, an denen u. a. auch Inferenzen oder Aktivierungen von Vorwissen beteiligt sind. Lesen gehört zu den komplexesten Tätigkeiten, zu denen ein menschliches Gehirn in der Lage ist, und Studien zeigen, dass Lesen umgekehrt konkrete positive Effekte auf die kognitiven Fähigkeiten des Gehirns hat (vgl. z. B. Huettig et al., 2018). Lesekompetenz – auch zum Beispiel bei straffällig gewordenen Jugendlichen – zu fördern, bedeutet also nicht nur, zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, sondern auch dazu beizutragen, kognitive Fähigkeiten zu stärken.

3. Literarisches Lernen

Literarisches Lernen geht über Leseprozesse hinaus und beinhaltet Lernprozesse im Zusammenhang mit literarischen Texten. Dazu gehören Kompetenzen, die sich auf das Verstehen von literarischen Texten beziehen, zum Beispiel die Fähigkeit, Fiktionalität zu erkennen und bei der Rezeption literarischer Texte zu berücksichtigen, oder die Fähigkeit, die Mehrdeutigkeit literarischer Texte in Verstehensprozesse miteinzubeziehen. Literarisches Lernen unterscheidet sich von literarischer Bildung, wenn man eine Unterscheidung von Lernen und Bildung zugrunde legen will, die unter Lernen den Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen (vgl. Koller, 2012, S. 15) zur spezifischen Gestaltetheit und den spezifischen Rezeptionsanforderungen von Literatur versteht und unter Literarischer Bildung Lernprozesse höherer Ordnung, die „neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen“ (ebd., S. 15f.) und die das Welt- und Selbstverhältnis von Individuen berühren (vgl. ebd.). Böhme et al. (2018, S. 4) formulieren diesen Zusammenhang wie folgt:

„Mit literarischer Bildung sind nicht primär die Lese- und Verstehensprozesse in Interaktion mit dem einzelnen Text gemeint, sondern die Begegnung mit poetischer Gestaltung und die Kunsterfahrung im Umgang mit fiktionalen Texten, mit Gedichten und Dramen und auch mit Filmen und anderen Medien. Die Rezeption solcher Texte und Medien umfasst sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte [...] und ihr wird ein für die Lesenden wahrnehmbarer, subjektiv bedeutsamer Gewinn zugesprochen.“

Einen prominenten Status in der Literaturdidaktik haben Kaspar Spinners ‚Elf Aspekte literarischen Lernens‘ erreicht (Spinner, 2006, S. 6–16):

- beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln,
- subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen,
- sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen,
- Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen,
- narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen,
- mit Fiktionalität bewusst umgehen,
- metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen,
- sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen,
- mit dem literarischen Gespräch vertraut werden,
- prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen,
- literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln.

Deutlich erkennbar ist hier die Zielrichtung schulischer Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten, wie sie sich auch in entsprechenden Bildungsstandards für den Ersten oder Mittleren Schulabschluss spiegeln (KMK ESA/MSA, 2022, S. 31 ff., Auszug):

ESA

Die Schülerinnen und Schüler

kennen Werke bedeutender Autorinnen und Autoren und berichten über ausgewählte Texte und ihre Leseerfahrungen,

unterscheiden epische, lyrische und dramatische Texte, insbesondere epische Kleinformen (z. B. Fabel, Kurzgeschichte), Erzählung, (Jugend-)Roman, Gedichte, Drama,

kennen Merkmale medialer und szenischer Gestaltung (u. a. Musik, Geräusche, Farben, Perspektive, Animation, Bühnenbild) und beschreiben an ausgewählten Beispielen ihre Wirkung,

MSA

Die Schülerinnen und Schüler

kennen ein Spektrum von Werken bedeutender Autorinnen und Autoren und setzen sich mit den Texten und ihren Leseerfahrungen auseinander,

unterscheiden epische, lyrische und dramatische Texte, insbesondere epische Kleinformen (z. B. Kurzgeschichte, Fabel), Erzählung, Novelle, Roman, Jugendroman, Gedichte, Drama (z. B. Komödie, Tragödie),

kennen Merkmale medialer und szenischer Gestaltung (u. a. Musik, Geräusche, Farben, Perspektive, Animation, Bühnenbild) und ihre Wirkung,

stellen an einem Beispiel Zusammenhänge zwischen Text und Kontext her (insbes. Entstehungszeit, Leben des Autors/der Autorin),

kennen häufig verwendete sprachliche Gestaltungsmittel (u. a. Wortwahl, Wiederholung, sprachliche Bilder, Vergleich) und beschreiben an ausgewählten Beispielen ihre Wirkung.

stellen an ausgewählten Beispielen Zusammenhänge zwischen Text und Kontext her (insbes. Entstehungszeit, Epoche, Leben des Autors/der Autorin),

kennen sprachliche Gestaltungsmittel (u. a. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, sprachliche Bilder, Vergleich, Metapher, Symbol) und beschreiben ihre Wirkung im Text.

Auf Persönlichkeit und Verhalten gerichtete Aspekte finden sich vor allem im Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung. Dort wird herausgestellt, dass das Fach Deutsch u. a. in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten dazu beiträgt, Kompetenzen zu erwerben, die Schüler:innen dabei helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten (ebd., S. 7). Darüber hinaus heißt es:

„Die Auseinandersetzung mit Literatur besonders in interkultureller Perspektive fördert Fremdverstehen und Toleranz. So trägt das Fach Deutsch wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Stärkung von Selbstbewusstsein, aber auch zu Sozialkompetenz, Verständigungsbereitschaft und Teamfähigkeit bei.“ (ebd., S. 8)

Angesprochen sind damit auch Aspekte der Wechselbeziehung mit der sozialen Umwelt, der Interaktion und Ausbildung sozialer Kompetenzen, wie sie z. B. für sozialpädagogische Fragestellungen relevant sind. Schule und Deutschunterricht nehmen damit ihren Auftrag als wichtige gesellschaftliche Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen wahr.

4. Wirkungen literarischer Texte

Dass literarische Texte bzw. ihre Lektüre konkrete Wirkungen auf Leser:innen haben können, ist forschungsseitig seit geraumer Zeit belegt, wenngleich die Forschungslage teilweise heterogen ist und das Forschungsdesign selbst sich mit verschiedenen Erhebungsschwierigkeiten konfrontiert sieht (so zum Beispiel mit dem Problem unterschiedlicher Einflussfaktoren beim Lesen in einer Gruppe). Unterschieden wird zwischen kurzfristigen rezeptionsbedingten Wirkungen (z. B. Veränderung der Stimmung während des Lesens) und längerfristigen Wirkungen im eigentlichen Sinn (z. B. Einstellungsänderungen) (Schreier, 2013, S. 195 ff.).

Eine Systematisierung von Wirkungsbereichen wurde zum Beispiel durch Schmidt unternommen, der zwischen einer kognitiv-reflexiven, einer hedonistisch-individuellen und einer moralisch-sozialen Grundfunktion ästhetischer Kommunikation unterscheidet und Bereiche der Textwirkung entsprechend modelliert (Schmidt, 1980, S. 121 ff.). Für Emotion und Handeln liegen bislang kaum Befunde zur Wirkung literarischen Lesens vor. Demgegenüber wurden Untersuchungen zu kognitiven Wirkungen literarischen Lesens vor allem in Bezug auf moralisches Denken bzw. moralisches Urteilen, auf Empathie, auf Geschlechterrolleneinstellung, Selbstwahrnehmung und Selbstkonzept, kritisches Denken und Einstellungen gegenüber Minderheiten durchgeführt (Schreier, 2013, S. 197f.).

Bei aller Heterogenität der Ergebnisse lassen sich eindeutig positive Effekte nachweisen bei Einstellungen gegenüber Minderheiten und der Wahrnehmung von bzw. Einstellung zu Geschlechterrollen (ebd.). Gezeigt werden konnte auch, dass intensives Rezeptionserleben z. B. die Zustimmung zu narrativ eingebetteten konstraintuitiven Aussagen verstärkt:

„Je stärker die Lesenden sich in die literarische Welt versetzt fühlen und je mehr sie sich mit den Figuren identifizieren, desto stärker stimmen sie Weltwissen-inkonsistenten Aussagen aus diesen Texten zu, also Aussagen, die ihrem Weltwissen vor der Lektüre nicht entsprachen.“ (ebd., S. 200f.)

Literarisches Lesen hat folglich reale Wirkungen, und dies umso mehr, je stärker die Lesenden in die literarische Welt eintauchen.

Untersuchungen wurden auch mit Bezug auf Empathie als Fähigkeit, physiologische und emotionale Zustände anderer Menschen zu teilen, angestellt. Diese beinhaltet zwei Dimensionen: eine kognitive Dimension (verstehen, was andere denken oder fühlen; Mentalisierung) und eine emotionale Dimension (teilhaben, nachempfinden; Resonanz). Pino und Mazza konnten 2016 zeigen, dass das Lesen fiktionaler Texte die Mentalisierungsfähigkeit erhöht (im Unterschied zu nonfiction und science fiction). Das Lesen fiktionaler Texte kann diesem Befund zufolge verändern, wie Menschen über die mentalen und emotionalen Zustände anderer denken – ein Effekt auf emotionale Teilhabe war in dieser Studie jedoch nicht nachweisbar.

5. Fazit

Der kurze Einblick in den Umgang mit literarischen Texten im Bereich der schulischen Literaturdidaktik hat gezeigt, welche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und des Kompetenzerwerbs in diesem Bereich adressiert werden. Ein Seitenblick auf die Textwirkungsforschung erinnert zudem daran, dass der Umgang mit literarischen Texten konkrete Wirkungen auf die rezipierenden Individuen haben kann. Bei straffälligen Jugendlichen, sofern sie am Unterricht teilnehmen, ist davon auszugehen, dass Vorerfahrungen im Bereich schulischer Textrezeption vorliegen und ‚sozialpädagogisches Lesen‘ daher (z. B. im Zusammenhang mit Leseweisungen) eigens angebahnt und eingeleitet werden muss. Der sozialpädagogische Umgang mit literarischen Texten stellt nicht Lesekompetenzförderung oder literarisches Lernen in den Vordergrund, sondern literarische Texte als Folie für die Thematisierung und Reflexion persönlicher Erfahrungen. Wengleich es Überschneidungen im Bereich der Entwicklung von Sozialkompetenzen gibt, so bedarf der sozialpädagogische Einsatz von literarischen Texten zum einen einer gezielten Textauswahl (um zum Beispiel unerwünschte Wirkungen zu vermeiden), zum anderen einer spezifischen funktions- und zielgruppengerechten, idealerweise evidenzbasierten Methodik. Dazu gehören (analog zur didaktischen Professionalisierung) Schulungen von Gruppenleitungen zur Spezifik und zum Umgang mit literarischen Texten wie auch zu Gesprächsführung (vgl. z. B. Rosebrock in diesem Band). Umgekehrt kann das Wirkungspotenzial literarischer Texte Anlass für Deutschlehrkräfte sein, die Förderung sozialer Kompetenzen durch Literatur stärker in den Blick zu nehmen und für den schulischen Kontext – gerade auch in Zeiten gesellschaftlicher Herausforderungen – fruchtbar zu machen. Literarische Texte können Ausgangspunkte für individuelle Reflexion und Anstoß für Veränderung sein. Inwieweit dies für delinquente Jugendliche der Fall sein kann, gilt es weiter zu untersuchen.

Literatur

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert et al. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137.
- Böhme, K., Bertschi-Kaufmann, A., Pieper, I., Fässler, D., Depner, S., Kernen, N. & Siebenhüner, S. (2018). Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie, https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018_3_de_boehme_et_al.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.06.2025).
- Graf, W. (2004). Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT Verlag.
- Huettig, F., Kolinsky, R. & Lachmann, T. (2018). The culturally co-opted brain: How literacy affects the human mind. *Language, Cognition and Neuroscience* 33, 275–277.
- IQB-Bildungstrend 2022: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/iqb-bildungstrend-die-wichtigsten-ergebnisse> (zuletzt aufgerufen am 08.06.2025).
- KMK ESA/MSA 2022: Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004 und vom 04. 12. 2003, i.d.F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 08.06.2025).
- Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2015). Lesekompetenz – zur inhaltlichen und historisch veränderlichen Modellierung eines Hochwertbegriffs. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 29–41.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2013) Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 6., unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider.
- Schmidt, S. J. (1980). Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft. Bd. 1. Braunschweig: Suhrkamp.
- Schnotz, W. (2006). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl & U.W. Wassner (Hrsg.), Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin, New York: de Gruyter, S. 222–238.
- Schreier, M. (2013). Textwirkungen. In T. Anz (Hrsg.), Handbuch Literaturwissenschaft. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 193–202.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- Weis, M., Bias, A., Hahnel, C. & Becker-Mrotzek, M. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster, S. 47–80.

„Wer (digital) lesen kann, ist klar im Vorteil“

Sabine Anselm

Abstract

In diesem Beitrag werden zunächst zentrale Inhalte des gleichnamigen Vortrags und anschließenden Workshops der Verfasserin auf der Münchner Fachtagung zusammengefasst. In einem zweiten Schritt geht sie auf Nachfragen ein, die im Nachgang an sie gerichtet wurden. Sie thematisiert die Chancen und Risiken des Lesens im digitalen Zeitalter und verdeutlicht, dass digitales Lesen ohne pädagogische Begleitung zu Defiziten im Textverständnis führen kann. Abschließend stellt sie heraus, wie literarische Texte ethische Urteilsfähigkeit, Identifikation und Wertebewusstsein fördern.

„Wer (digital) lesen kann, ist klar im Vorteil“ – unter diesem Motto richtete Prof. Dr. Sabine Anselm in ihrem Vortrag den Blick angesichts alarmierender Befunde zur Lesekompetenz internationaler Studien (u. a. PISA, IGLU) mit einer bildungstheoretisch und medienkritisch fundierten Perspektive auf das Lesen im digitalen Zeitalter. Als Ausgangspunkt dafür, dass Lesekompetenz eine zentrale Voraussetzung für individuelle Bildungsprozesse, gesellschaftliche Teilhabe und kulturelle Selbstvergewisserung bildet, entfaltete sie die These, das digitale Lesen berge Chancen, aber auch erhebliche Risiken. Zu dieser Einschätzung kommt das Ergebnis der Leseforschung hinzu, dass Daten aus internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass ein signifikanter Teil der getesteten Schülerinnen und Schüler zentrale Anforderungen an das Textverständnis nicht erfüllt. In diesem Kontext sind auch die Ergebnisse der *Stavanger-Erklärung* (2019) weiterführend, in der 130 europäische Leseforscherinnen und -forscher auf die nicht gleichwertige kognitive Verarbeitungsqualität von Bildschirm- und Papierlektüre hinweisen (sog. „Bildschirmunterlegenheit“). So zeigen sich zwar Erfolge, etwa im Primärbereich; ein unkritischer Ersatz analoger durch digitale Lesemedien, d.h. ohne gezielte pädagogische Begleitung, könne jedoch zu Defiziten im Leseverständnis sowie im Aufbau metakognitiver Fähigkeiten führen. Vor diesem Hintergrund wurde dann im Vortrag mit Bezug auf die Leseforscherinnen Anne Mangen und Naomi S. Baron eine Medienkritik entfaltet, die aufzeigt,

dass Lesemodalität, Navigationsanforderungen, kognitive Belastung und Multitasking-Verhalten beim digitalen Lesen die Tiefe der Lektüre negativ beeinflussen können. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Möglichkeit gezielter didaktischer Interventionen zur Förderung digitaler Lesekompetenzen zu entfalten, etwa durch Trainings zu Selbstregulation, Zeitmanagement oder Lesestrategien wie „Skimming“, „Scanning“ und „Deep Reading“. Ausgehend von literaturdidaktischen Positionen wurde weiter der Zusammenhang zwischen Leseerfahrung und Selbstbildung herausgearbeitet. Dabei ist das Lesen als ein epistemisches und imaginatives Instrument zu sehen, das Welt-, Text- und Ich-Wissen miteinander verknüpft. Gerade in Zeiten medialer Überreizung und informationsökonomischer Unsicherheit komme darum der Ausbildung einer differenzierten, auch medienreflexiven „Futures Literacy“ (UNESCO, 2021) eine zentrale Rolle zu. Die Ausführungen sind also als ein Plädoyer für eine differenzierte Betrachtung digitaler Lesekulturen zu verstehen. Und die Aufgabe schulischer Bildung besteht darin, nicht nur funktionale Lesekompetenzen zu stärken, sondern auch die kulturelle Bedeutung des (literarischen) Lesens als Medium der Selbstbildung weiterhin zu vermitteln.

Im sich anschließenden Workshop „Wertebildung durch Literatur?“ wurde das Potenzial literarischer Texte für die ethische und ästhetische Bildung im schulischen Kontext konkretisiert. Im Zentrum steht die Frage, wie narrative Spannung, Figurenvielfalt und moralische Ambivalenzen literarischer Werke zur Entwicklung von Wertereflexionskompetenz beitragen können. Anhand von Kriminalliteratur (z. B. Lindgren, Brooks, Tokarczuk) wurde gezeigt, wie Spannungsliteratur Involviertheit, Identifikation und ethische Urteilskraft fördert. Die Auseinandersetzung mit Genderrollen – etwa durch die literaturdidaktische Analyse der Serien *Die drei ???* und *Die drei !!!* – eröffnete zudem Wege zu einer geschlechtersensiblen Leseförderung. Der Workshop ist somit als ein Plädoyer für eine Literaturdidaktik einzuschätzen, die literarische Erfahrung als Grundlage verantwortlicher Wertebildung in einer pluralen Gesellschaft ernst nimmt.

„Wer Literatur nur nutzen will, hat sie schon missverstanden.“

2014 gründeten Sie am Institut für Deutsche Philologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München die Forschungsstelle Werteeziehung und Lehrer:innenbildung, die Sie auch heute noch leiten. Welche Ziele verfolgten Sie mit der Gründung bzw. verfolgen Sie heute?

Die Gründung der Forschungsstelle war und ist immer noch getragen von der Überzeugung, dass Schule nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung, sondern auch ein zentraler Raum für die Persönlichkeitsbildung junger Menschen ist. Wertebildung geschieht nämlich nicht abstrakt, sondern im konkreten Miteinander von Lehrenden und Lernenden. Vor allem aber braucht sie reflektierte, handlungsfähige Lehrer:innen, die sich ihrer eigenen Haltung bewusst sind und ethische Fragen nicht scheuen, sondern diese produktiv aufgreifen können. Darum müssen angehende Lehrpersonen unbedingt in ihrer professionellen Haltung gestärkt und befähigt werden, die Komplexität schulischer Wertekonflikte nicht nur zu erkennen, sondern pädagogisch verantwortungsvoll zu gestalten.

Dabei ist die interdisziplinäre Verankerung der Forschungsstelle besonders wichtig: Werteerziehung erfolgt im Dialog zwischen Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Ethik. Die Germanistik – insbesondere mit ihrer Nähe zu Sprache, Narration und ästhetischer Erfahrung – bietet dafür vielfältiges Reflexionspotenzial. Und so ermöglichen die Angebote der Forschungsstelle unterschiedliche Räume des Nachdenkens. Konkret findet sich Gelegenheit dazu im „Atelier“ auf der Website: einerseits für den Austausch im „Arbeitsraum“ und andererseits für ein Miteinander in der „Ateliergemeinschaft“ – sei es in der Lehrer:innen(weiter)bildung oder in der Kooperation mit Schulen. Denn Werteerziehung ist keine feste Größe, sondern ein dynamischer Prozess. Ihn zu begleiten, zu beforschen und in die Praxis zu tragen – das ist mein Anliegen.

Sehen Sie Deutschlehrer:innen in besonderer Weise in der Verantwortung, die Wertebildung bei ihren Schüler:innen über eine entsprechende Gestaltung des Literaturunterrichts zu fördern?

Ja, unbedingt. Wer, wenn nicht die Deutschlehrerin oder der Deutschlehrer, ist qua Fachlichkeit und durch die Fähigkeit, beispielsweise Lektüren auswählen zu können, dafür prädestiniert, Räume für Wertebildung zu öffnen? Der Literaturunterricht lebt davon, dass er nicht eindimensional ist. Im Gegenteil: In literarischen Texten finden sich Ambivalenzen, moralische Dilemmata, Perspektivverschiebungen – allesamt Möglichkeiten, die dazu auffordern, sich mit den eigenen Werthaltungen auseinanderzusetzen. Und zudem sind Interpretationsprozesse im Klassenzimmer auch als Aushandlungsprozesse zu sehen. Ich plädiere nämlich entschieden gegen eine Vereinnahmung der Literatur für eine wie auch immer geartete Wertedressur. Es geht nicht darum, mit dem erhobenen Zeigefinger durch den Unterricht zu marschieren. Vielmehr

müssen Lehrpersonen den Lernenden Gelegenheiten bieten, sich im Spiegel von Literatur als denkende, fühlende und handelnde Subjekte zu erfahren. Die Verantwortung liegt also nicht darin, bestimmte Werte vorzugeben, sondern darin, eine Gesprächskultur zu etablieren, in der Werte diskutiert und reflektiert werden können. Literaturunterricht, der diesen Anspruch ernst nimmt, ist nicht nur ästhetisch, sondern immer auch ethisch – ohne sich didaktisch zu überfordern.

In Ihrem Workshop zur Wertebildung durch Literatur zitierten Sie den Soziologen Hans Joas mit den Worten „Werte entstehen in Erfahrungen der Selbstbildung und der Selbsttranszendenz.“ Wie ist diese Aussage zu verstehen?

Dieser Satz von Hans Joas bringt in verdichteter Form etwas zutiefst Erfahrungsbezogenes auf den Punkt: Werte sind nichts, was man belehrend vermittelt wie Einträge in einem Vokabelheft. Werte *entstehen*, sie *ereignen* sich aufgrund der Zustimmung der Einzelnen, und zwar dann, wenn Menschen Erfahrungen machen, die sie über sich hinausführen und zugleich mit sich selbst in Berührung bringen. Und gerade hier bieten literarische Texte einen Resonanzraum: Sie eröffnen Möglichkeitsräume des Denkens und Fühlens, in denen Lernende sich einerseits selbst (wieder)entdecken können, aber andererseits auch irritiert, infrage gestellt und herausgefordert werden durch die Alteritätserfahrung. Insofern ist Literaturunterricht dafür geeignet, jene Momente von Selbstbildung und Selbsttranszendenz zu ermöglichen, von denen Joas spricht. Entscheidend ist dabei: Es geht nicht um moralische Belehrung, sondern um das Schaffen von Erfahrungsräumen, in denen Werte nicht vermittelt, sondern erlebt und reflektiert werden können. Das ist die eigentliche pädagogische Aufgabe – und sie verlangt sowohl Sensibilität im Umgang mit Texten als auch Vertrauen in die Urteilskraft der Lernenden.

Welchen Beitrag können Literatur und Lesen zur Werterziehung leisten und wie muss Literatur beschaffen sein, damit sie diese Wirkungen entfaltet?

Literarische Texte haben das Potenzial, das Unverfügbare wahrnehmbar zu machen – zumindest im Denken und Fühlen. Sie ermöglichen es, den Blick in andere Welten bzw. die Welten anderer zu öffnen, andere Perspektiven einzunehmen, Ambivalenzen auszuhalten. In diesem Sinn kann Literatur ein Übungsfeld für Wertebildung sein, denn sie ist ein ästhetisch verdichteter Erfahrungsraum anderer. Literarische Texte sind eine

Zumutung in positivem Sinn. Literatur ist im eigentlichen Verständnis des Wortes wertvoll, zeigt Brüche, lässt Irritationen zu, löst Mehrdeutigkeiten nicht auf. Gerade dort beginnen die wertvollen, d. h. gewinnbringenden und weiterführenden Aushandlungsprozesse. Wertebildung durch Literatur vollzieht sich also weniger auf der Ebene einer enthaltenen Botschaft, sondern im Prozess der Auseinandersetzung. Je offener und polyvalenter die Texte sind, desto besser. So kann dieser Aushandlungsprozess beginnen. Wichtig ist, dass Lehrende bereit sind für eine Begleitung, weniger für eine Steuerung. Literaturbegegnung ist ein dialogisches Geschehen, kein didaktisches Durchsetzen. Und gerade darin liegt die große Stärke literarischer Bildung.

In Ihrem Einführungsvortrag haben Sie die Veränderungen des Leseverhaltens junger Menschen dargestellt. Wie wirken sich diese Änderungen Ihrer Meinung nach auf die Möglichkeiten aus, die Wertebildung von jungen Menschen über Literatur zu beeinflussen? Wie muss Literaturvermittlung in Zeiten der Digitalität im Sinne Stalders gestaltet sein, um ethische Bildungsprozesse bei jungen Menschen zu fördern?

Derzeit ist eine tiefgreifende Transformation von Lesepraktiken – weg vom vertieften, linearen Lesen hin zu fragmentierten, oft funktionalen Zugängen zu Texten, dem sog. kursorischen oder auch überfliegenden Lesen – zu beobachten. Junge Menschen lesen somit anders und ihre Lesebiografien verändern sich unter den Bedingungen der Digitalität. Das müssen wir ernst nehmen, ohne kulturpessimistisch zu werden. Für die Wertebildung heißt das: Wir sollten nicht nur am traditionellen Literaturbegriff festhalten, sondern Räume schaffen, in denen literarische Texte im weitesten Sinne auch in medial hybrider Form erfahrbar werden, beispielsweise über Podcasts, digitale Erzählformate, Graphic Novels, Social-Media-Narrative. Diese Multimodalität wurde ja auch in der Tradition der Literaturrezeption durchaus schon realisiert, wenn man etwa an die mündlich vorgetragenen Epen des Mittelalters oder die Aufführungspraxis im Theater denkt. Entscheidend ist nicht das Trägermedium, sondern die Fähigkeit zur vertieften Auseinandersetzung mit Texten in unterschiedlichen Formaten. Das bedeutet zugleich: Literaturvermittlung muss sich auf die ästhetischen Erfahrungswelten der Jugendlichen einlassen, ohne dabei ihre bildende Kraft zu verlieren. Es geht nicht um Anbiederung, sondern um Anschlussfähigkeit. Wenn wir ethische Bildungsprozesse anstoßen wollen, müssen wir den Dialog zwischen Text, Medium und Lebenswelt so gestalten, dass er Resonanz im Sinne Rosas ermöglicht.

Und dafür braucht es Mut zur Öffnung. Das zeigt sich einerseits bei der Literatúrauswahl, die nicht ausschließlich Texte aus dem Kanon einbeziehen sollte, und andererseits auch im methodischen Herangehen. Hier können vielfältige Verfahrensweisen wertvoll sein wie etwa eine produktive Herangehensweise durch kreatives Schreiben ausgehend von einem Stimulus oder literarische Gespräche sowie Debatten aufschlussreich sein.

Die Fortbildungsangebote Ihrer Forschungsstelle richten sich in erster Linie an (angehende) Lehrkräfte. Wie schätzen Sie die Möglichkeiten von (sozial)pädagogischen oder anderen Fachkräften im außerschulischen Bereich, insbesondere im Bereich der Jugendhilfe, ein, Literatur als Medium der Werteerziehung einzusetzen?

Das ist eine sehr wichtige und entscheidende Frage: Ich halte nämlich gerade den außerschulischen Bereich – insbesondere die Jugendhilfe – für einen hochrelevanten Ort literarischer Wertebildung. Vielleicht sogar für einen freieren Raum, in dem der Umgang mit Literatur nicht unmittelbar unter dem Leistungs- oder Bewertungsdruck steht, wie es im schulischen Kontext oft der Fall ist. Hier kann Begegnung mit Texten ganz anders geschehen: niederschwelliger, dialogischer, biografienäher. Und ich denke, dass gerade (sozial)pädagogische Fachkräfte häufig eine besondere Sensibilität für die Lebenswirklichkeiten junger Menschen mitbringen. Dies ist eine nicht zu unterschätzende Ressource. Wenn es gelingt, Literatur so einzusetzen, dass sie an konkrete Erfahrungen andockt, wenn Texte zum Sprechen bringen, was sonst oft unausgesprochen im Bereich der Sprachlosigkeit bleibt, dann kann hier eine ganz intensive Form von Werteerziehung stattfinden. Wichtig ist allerdings: Auch hier braucht es eine Professionalität in der Auswahl und Vermittlung der Texte. Es geht nicht darum, Literatur zum therapeutischen Werkzeug zu degradieren, aber durchaus darum, sie als Resonanzraum zu verstehen – für Fragen nach Identität, Gerechtigkeit, Schuld oder Zusammenleben. Und das gelingt besonders dann gut, wenn pädagogische Fachkräfte sich selbst als Lesende einbringen und eine Kultur des gemeinsamen Nachdenkens ermöglichen.

In Ihren Vorträgen und Veröffentlichungen warnen Sie immer wieder vor einer Instrumentalisierung von Literatur für pädagogische Zwecke unter Ausblendung von literarästhetischen Dimensionen des jeweiligen Werkes. Wie beurteilen Sie vor diesem Hintergrund die ersten Erkenntnisse aus dem Projekt „Neurechte Literaturpolitik“ an der Universität Stuttgart, die auf

eine zunehmende Vereinnahmung von Literatur für ideologische Zwecke hinweisen?

Die Ergebnisse aus Stuttgart sind ebenso alarmierend wie aufschlussreich: Sie zeigen, wie Literatur gezielt zur ideologisierenden Filterblase gemacht wird – mit klarer politischer Agenda. Da wird Literatur nicht mehr als ästhetischer Erfahrungsraum verstanden, sondern als Identitätsmarker, als Mittel zur Abgrenzung, zur Moralisierung von Zugehörigkeit und Ausschluss. Genau davor warne ich seit Jahren: Wird Literatur nur noch auf ihre vermeintlich „richtige“ Botschaft reduziert – ob nun pädagogisch oder politisch motiviert, verliert sie ihren eigentlichen Bildungswert. Denn literarische Texte wirken nicht, weil sie „etwas sagen“, sondern weil sie Fragen aufwerfen, zumuten, offenlassen. Literatur lebt von ihrer Sperrigkeit, ihrer Vielstimmigkeit, ihrer ästhetischen Widerständigkeit. Wenn diese Dimensionen unter ideologischen oder auch pädagogischen Zwecksetzungen verflachen, dann verlieren wir das, was Literatur eigentlich auszeichnet: Polyvalenz und Offenheit, die Fähigkeit zu Irritation, Reflexion und Selbstbildung. Wir brauchen also eine doppelte Wachsamkeit: gegenüber politischen Vereinnahmungen ebenso wie gegenüber didaktischen Überformungen. Literatur ist keine Lieferantin für fertige Wahrheiten – sondern ein Raum des Ungewissen, in dem das Denken in Bewegung gerät. Und genau darin liegt ihr Wert – vielleicht gerade heute. Deshalb bleibt mein Plädoyer eindeutig: Wer Literatur unterrichtet – schulisch oder außerschulisch –, muss bereit sein, Ambivalenzen auszuhalten, statt sie zu glätten oder auszusparen. Gerade in Zeiten, in denen Literatur politisch vereinnahmt wird, müssen wir ihren ästhetischen Eigensinn verteidigen. Nicht als Selbstzweck, sondern als Bedingung für echte Bildungsprozesse. Oder zugespitzt formuliert: Wer Literatur nur nutzen will, hat sie schon missverstanden.

Vom Wert der Spannung Einige Überlegungen zur Wertereflexion mit Kriminalliteratur

Eva Hammer-Bernhard

„Narration ist Ethik im Versuchsstadium.“

(Torkler 2020, 191)

Abstract

Der Beitrag beleuchtet die besondere Eignung von Kriminalliteratur für die Werteerziehung. Historische wie aktuelle Beispiele zeigen, wie durch Spannung, Perspektivwechsel und moralische Dilemmata Empathie, Urteilsfähigkeit und Wertereflexion gefördert werden. Kriminalliterarische Texte eröffnen damit narrative Räume, in denen nicht nur Lesevergnügen erlebt werden kann, sondern auch grundsätzliche Fragen nach Gerechtigkeit, Verantwortung und Schuld verhandelt und für Bildungsprozesse im schulischen Literaturunterricht ebenso wie im Rahmen von Leseweisungen fruchtbar gemacht werden.

Narrativen Texten kommt in Bildungskontexten weit mehr als eine literaturtheoretische, ästhetische oder unterhaltende Bedeutung zu: Sie eröffnen komplexe Sinnräume, in denen grundlegende moralische, gesellschaftliche und zwischenmenschliche Fragestellungen verhandelt werden. Durch ihre erzählerische Struktur ermöglichen sie Rezipient:innen, Perspektiven zu wechseln, ethische Entscheidungssituationen nachzuvollziehen und eigene Wertvorstellungen zu entwickeln und zu reflektieren. In diesem Sinne besitzen erzählende Texte ein besonderes Potenzial für die Werteerziehung, da sie Leser:innen nicht nur kognitiv, sondern auch ganzheitlich ansprechen und so eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit normativen Fragen fördern können. Vor diesem Hintergrund entwickelt Florian Bär in seiner Dissertation *Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen* (2019) einen „literaturdidaktischen Ansatz ethischer Bildung“ (ebd., S. 149). Er verdeutlicht hier zunächst, dass die Verhandlung von Werten und Normen in Texten nicht ausschließlich der Thematisierung ethischer Problemstellungen

dient. Vielmehr repräsentiert die „Auseinandersetzung mit dem (moralisch) Anderen, Bösen oder Unbekannten ein zentrales Strukturelement, das konstitutiv für das Erzählen ist“ (ebd., S. 151). Literarische Narrative fordern die Leser:innen folglich zur Positionierung, Identifikation oder Distanzierung heraus: „Gerade in Bezug auf die Aushandlungsfunktion von Texten wird also deutlich, dass sich die ästhetische und ethische Dimension von Texten gegenseitig bedingen“ (ebd., S. 152). In diesem Zusammenhang weist Sabine Anselm darauf hin, dass „insbesondere literarische Texte Potenzial für Bildungsprozesse und Werteerziehung [haben]: Sie thematisieren und inszenieren moralisch und ethisch brisante Situationen“ (Anselm, 2017a, S. 12). Auf kriminalliterarische Texte kann dies in besonderem Maße zutreffen. Durch die Darstellung von Verbrechen, Ermittlungsprozessen und den Konsequenzen (un-)moralischer Entscheidungen bieten sie vielfältige Anknüpfungspunkte für ethische Reflexionen. Im vorliegenden Beitrag wird illustriert, wie Kriminalliteratur gezielt zur Werteerziehung eingesetzt und wie besonders durch die Arbeit mit kriminalliterarischen Texten Wertereflexionskompetenz angeregt werden kann.¹ Nachfolgend werden im Anschluss an einführende Überlegungen exemplarisch drei fiktionale Textbeispiele für unterschiedliche Altersgruppen präsentiert, die zur Reflexion über Recht und Unrecht, Gerechtigkeit und Strafe einladen.

Kriminalliteratur als Spiegel gesellschaftlicher Werte & Normen: Kurzer Überblick über die historische Entwicklung

Kriminalliteratur stellt die Spannung zwischen Recht und Unrecht ins Zentrum. Sie illustriert moralische Dilemmata und fordert Leser:innen heraus, sich mit den Konsequenzen von Handlungen auseinanderzusetzen. Das zeigt sich nicht nur mit Blick auf die Erwachsenenliteratur; gerade auch Kinder- und Jugendkrimis zeichnen sich durch ihre Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitskonzepten aus und regen zur kritischen Reflexion an.

Ein zentrales Merkmal kriminalliterarischer Texte ist ihre Funktion als Spiegel gesellschaftlicher Werte und Normen. Die Darstellung von

1 Eine deutlich ausführlichere und umfassendere Darstellung der Thematik wurde im Rahmen einer Dissertation zum Thema *Jenseits von Gut und Böse. Werteerziehung mit Kriminalliteratur* (Sommer 2025) vorgelegt.

Verbrechen und die Art der Aufklärung lassen Rückschlüsse auf moralische Vorstellungen und das Rechtsverständnis einer bestimmten Zeit zu. So kann beispielsweise die Entwicklung des Kriminalromans von der klassischen Detektivgeschichte hin zu psychologisch und sozialkritisch geprägten Erzählweisen als Indikator für veränderte gesellschaftliche Wertvorstellungen, aber auch für den Zuwachs an Erkenntnis in unterschiedlichen Disziplinen² gesehen werden.

Eine Relevanz für die moralische Entwicklung der Rezipierenden wurde allerdings bereits den Vorläufern heutiger *True Crime*-Formate³, den Kriminalfallerzählungen des 17. und 18. Jahrhunderts, zugeschrieben. So formuliert der Barockdichter Georg Philipp Harsdörffer im Vorwort seiner Sammlung *Der grosse Schau-Platz jämmerlicher Mord-Geschichte*:

Es haben aber die Exempel deßwegen viel Krafft in der Menschen Thun/weil der Wille nicht wil gezwungen/und mit Gewalt beherrschet werden/wie die Lehrgesetze/welche sich auch auf gute Ursachen gründen/befehlen wollen: Die Exempel aber gleichsam stillschweigend die Belohnung deß Guten/und Abstraffung deß Bösen anführen/und also den freyen Willen nicht nöthigen/sondern zu der Gebührleistung und dienlicher Nachfolge/sittsamlich geleiten. (Harsdörffer, 1650, o. S., Punkt 10 der Vorrede)

Die erfolgreichste Sammlung realer Kriminalfälle stellt die von François Gayot de Pitaval herausgegebene 20-bändige Zusammenstellung von *causes célèbres et intéressantes* (1734–1741) dar. Zunächst zur juristischen Schulung und Ausbildung sowie zur rechtsgeschichtlichen Dokumentation angelegt, erfreute sie sich zunehmend eines großen öffentlichen Interesses. Pitavals Texte wurden ins Deutsche und viele weitere Sprachen übertragen; die deutsche Ausgabe wird eingeleitet durch ein Vorwort von Friedrich Schiller (1792):

2 Vgl. hierzu auch Gabriela Holzmanns Beitrag *Von Morden und Medien* (2004), in dem sie die Aufnahme aktueller gesellschaftlicher, medialer und technischer Entwicklungen und Erfindungen in Kriminalliteratur anhand verschiedener Texte illustriert.

3 Die auf dem aktuellen Buchmarkt äußerst erfolgreichen faktualen *True Crime*-Formate, die durchaus Bezüge zu den frühen Kriminalfallgeschichten aufweisen, werden hier hingegen ausgeklammert, da die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen zu vielschichtig sind, um in begrenztem Rahmen sinnvoll behandelt zu werden.

Triebfedern, welche sich im gewöhnlichen Leben dem Auge des Beobachters verstecken, treten bei solchen Anlässen, wo Leben, Freiheit und Eigenthum auf dem Spiele steht, sichtbar hervor, und so ist der Kriminalrichter im Stande, tiefere Blicke in das Menschenherz zu thun. (Schiller, 1792, o. S.)

Bereits hier findet sich eine Verbindung von Unterhaltung und ethischer Bildung der Rezipierenden. Diese fokussiert nicht primär die Bestrafung der Schuldigen und die Wiederherstellung der Ordnung, es werden durchaus psychologische Überlegungen angestellt zu den Motiven der Täter:innen. Den Lesenden kommt in der Schillerschen Lesart die Rolle eines „Kriminalrichters“ zu, der „tiefere Blicke in das Menschenherz“ werfen und so die Beweggründe analysieren kann. Noch deutlicher wird dies mit Blick auf die dritte relevante Sammlung von Kriminalfallgeschichten im 18. Jahrhundert: In seinen 1778 bis 1796 gesammelten *Ausgewählte[n] Kriminalgeschichten* legt der aufklärerische Schriftsteller Johann Gottlieb Meißner besonderes Augenmerk auf das Verstehen der Beweggründe der vorgestellten Verbrecher:innen:

Dagegen hoff' ich, wird man keine Geschichte darunter finden, die nicht in dieser oder jener Rücksicht einen merkwürdigen Zug des menschlichen Herzens darstellte; die nicht Anlaß zu Betrachtungen über die sonderbare Verkettung vom Guten und Bösen, über die dünne March zwischen Tugend, Schwäche und Laster, über die Unsicherheit menschlicher Urtheile, über den Selbstverrath des Lasters, oder über andre verwandte Wahrheiten darböte. (Meißner, 2003, S. 9)

Hervorzuheben ist hier die Betonung der „Verkettung vom Guten und Bösen“, die einer polarisierenden Darstellung und einseitigen Betrachtung entgegengestellt wird. Meißner unterscheidet in der Folge zwischen „dem Richter, der nach Thaten, und demjenigen, der nach dem Blick ins Innerste des Herzens urtheilt“ (ebd.) – mit überdeutlichen Bezügen zu Schillers oben zitierte *Pitaval*-Vorrede. Marianne Willems fasst die pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen der unterschiedlichen Kriminalfallgeschichten zusammen:

Die Inszenierung des Helden als Alltagsmensch, die auf Identifikation, auf die Erregung von Mitleid und Furcht zielt, steht in der Kriminalgeschichte nicht mehr wie im Bürgerlichen Trauerspiel im Dienst der Moraldidaxe. Sofern sie nicht bloße Unterhaltung im Auge haben, geht es den Autoren der Kriminalgeschichten, die zum Teil aus der juristischen, kriminalistischen oder seelsorgerischen Praxis kommen, zum Teil Literaten sind, um die Erweiterung der „Menschenkenntnis“, um die Verbreitung von „Menschenliebe und Gerechtigkeit“. Es geht ihnen um die

„Verbesserung der Verhältnisse“, um Reform- und Erziehungsprojekte. (Willems, 2002, S. 42)

Während die Faktualität des Erzählten für die genannten Autoren sehr relevant war, um die Moralerziehung der Leser:innen in besonderem Maß zu fördern, entwickeln sich parallel dazu zunehmend deutlich als fiktiv markierte Formate. Das ausgehende 19. Jahrhundert bringt mit Edgar Allan Poes Auguste Dupin und Arthur Conan Doyles Sherlock Holmes die prototypischen Ermittlerfiguren (und ihre Begleiter) hervor; im Fokus stehen hier weniger die Motive der Täter:innen, sondern vielmehr die unerreichbar-fantastische Genialität der beiden Privatermittler. Im 20. Jahrhundert differenziert sich krimineliterarisches Schreiben weiter aus, wobei die verschiedenen Ausprägungen bis in die Gegenwart erhalten bleiben bzw. weiterentwickelt wurden: Neben den Autorinnen und Autoren des *golden age* mit ihren Protagonist:innen der englischen Mittel- und Oberschicht treten ab 1930 die US-amerikanischen *hardboiled detectives* auf, die den Anspruch einer höheren Realitätsnähe erheben, wenngleich dieser selten eingelöst wird.⁴ Raymond Chandler beschreibt die Ermittlerfigur als „Held[en]“ mit durchaus moralischem Anspruch (Chandler, 1975, S. 341):

Er muß ein ganzer Mann sein und ein gewöhnlicher Mann – und zugleich doch ein ungewöhnlicher auch. [...] Er muß der beste Mensch auf der Welt sein und ein Mensch, der gut genug ist für jede Welt. [...] Er ist ein einsamer Mensch, und sein Stolz ist, daß Sie seinen Stolz respektieren, sonst würde es Ihnen bald sehr leid tun, ihn kennengelernt zu haben. (ebd., S. 341–342)

Um Realitätsnähe bemühen sich auch die Kriminalerzählungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die dem sozialkritischen Kriminalroman zugeordnet werden können; wegweisend sind die Bände von Maj Sjöwall und Per Wahlöö um den Ermittler Martin Beck (ab 1965). Dieser fungiert als Vorlage für Henning Mankells *Wallander*-Reihe; Letzterer schreibt im Vorwort der Neuauflage des ersten Buches von Sjöwall/Wahlöö von 2008 über die Absichten des Autorenduos:

4 Der vielfach misogyne Duktus der Erzählungen muss aus heutiger Sicht äußerst kritisch reflektiert werden.

Sie wollten das Verbrechen und die Verbrechensermittlung als Spiegel der schwedischen Gesellschaft – später auch unserer Umwelt – benutzen. Es war nie ihre Absicht, Kriminalliteratur zur Unterhaltung zu schreiben. [...] Ihnen war bewusst geworden, dass es für Kriminalliteratur als Rahmen gesellschaftskritischen Erzählens ein riesiges, noch unerforschtes Terrain gab. (Mankell, 2008, S. 7)

Vor allem im skandinavischen Kriminalroman setzt sich diese Tradition bis heute fort. Die besondere Nähe von Kriminalliteratur zu gesellschaftlich relevanten Themen der erzählten Gegenwart ist vielfach belegt; Jochen Vogt beispielsweise beschreibt den Kriminalroman als „narrative[s] Transportmittel“, als „Hyper- oder *Allzweckgenre*“ (Vogt, 2020, S. 27; Kursivdr. i. Or.); Metin Genç hält den Kriminalroman sogar für das „Medium der Vermittlung des Gesamtsystems kultureller Diskurse“ (Genç, 2018, S. 11). Die Lebensnähe von kriminalliterarischem Schreiben lässt sich auch mit Blick auf die Kinder- und Jugendkriminalliteratur beobachten – exemplarisch sei dies knapp illustriert an Texten für unterschiedliche Lesealtersstufen.

Bereits für sehr junge Leser:innen verhandeln Ulf Nilssons Romane, in denen Kommissar Gordon und die zukünftige Polizeichefin Buffy gemeinsam ermitteln, zentrale Fragen menschlichen Zusammenlebens. Im Band *Der letzte Fall?* beispielsweise zeigen sich die Waldbewohner:innen ungewöhnlich bedrückt und traurig. Die Ermittlungen gestalten sich zunächst schwierig, da die Befragten sich weigern, den oder die Verantwortlichen für das Mobbing, unter dem alle leiden, zu benennen. Schließlich offenbart ein Mäusekind, dass die Elster hinter der Verbreitung der schädlichen Gerüchte steht (vgl. Nilsson, 2016, S. 50). Im weiteren Verlauf zeigt sich allerdings, dass auch die Krähe ihrerseits die Elster schikaniert hat. Letztlich fällt der Kommissar ein salomonisches Urteil: Beide Parteien werden zur Übergabe von einer Million Nüssen an das Gegenüber verpflichtet. Parallel zu den Ermittlungen wird thematisiert, dass Buffy nicht lesen kann, was inhaltlich eng mit der Haupthandlung verknüpft ist. Gordon versucht, ihr das Lesen anhand des Waldgesetzbuches beizubringen, indem er ihr erklärt, wie sich aus Buchstaben Wörter erschließen lassen (vgl. ebd., S. 56). Besonders hervorzuheben ist der Lernprozess, den Gordon selbst dabei durchläuft: Er beginnt, die komplexe Sprache des Gesetzbuches kritisch zu hinterfragen und formuliert für Buffy eine Version in einfacher Sprache: „Es ist erlaubt, nett zu sein, aber verboten, böse zu sein. So einfach ließ sich das Gesetz zusammenfassen.“ (ebd., S. 57). Wenngleich die Reihe von Ulf Nilsson für Leser:innen im Grundschulalter

verfasst ist, kann sie durchaus auch ältere Rezipient:innen auf kluge Weise zum Nachdenken anregen.

Die zwei Bände von Rieke Patwardhan rund um die *Forschungsgruppe Erbsensuppe* (2019/2021) behandeln sehr stimmig die Themen Migration und Flucht – sowohl mit Blick auf die deutsche Nachkriegsgeschichte wie auch auf Fluchtbewegungen der Gegenwart. Das Schicksal Geflüchteter und illegaler Einwanderer prägt auch Mikael Ross' 2024 erschienene Graphic Novel *Der verkehrte Himmel*. Das Großstadtleben in Berlin wird hier mit Elementen des Entwicklungsromans sowie Actionhandlung verknüpft und in Bild-Text-Sprache übersetzt. Besonders eindringlich bildet auch Cloé Mehdis vielfach preisgekrönter Roman *Nichts ist verloren* (Originaltitel *Rien ne se perd*, 2016, dt. 2018) die Frage nach Chancengerechtigkeit in der heutigen Gesellschaft ab – das Schicksal des elfjährigen Protagonisten Mattia, dessen Vater sich umgebracht hat und dessen Mutter den Kontakt mit dem Sohn meidet, regt zum Nachdenken über strukturelle Gewalt und Chancenlosigkeit an, ohne dabei eindeutige Antworten vorzugeben:

Mehdi schreibt mit hoher Intensität und Genauigkeit, dabei mit viel Wärme für ihre Figuren. Wo ihre Sympathien liegen, ist eindeutig, doch das verleitet sie nicht zu Einseitigkeit oder Verkürzung. Sie gibt allen Seiten Raum, behandelt jede ihrer Figuren mit Respekt und Gerechtigkeit. (Reimers, 2019, o. S.)

Philosophie & Kriminalliteratur

Neben ihrer Anschlussfähigkeit an wesentliche gesellschaftliche Themenfelder von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lässt sich Kriminalliteratur als ein narratives Experimentierfeld begreifen, in dem zentrale ethisch-philosophische Fragestellungen verhandelt werden. Figuren wie Ermittler:innen, Täter:innen und Opfer übernehmen dabei exemplarische Rollen in paradigmatischen Auseinandersetzungen um Wahrheit, Schuld und Verantwortung. Auf diese Weise berührt das kriminalliterarische Erzählen nicht nur grundlegende philosophische Probleme – etwa hinsichtlich des Wesens von Wahrheit oder der Reichweite des freien Willens –, sondern überführt diese narrativ in konkrete Szenarien menschlichen Handelns, Entscheidens und Scheiterns. Kriminalliteratur bietet somit literarisch ausgestaltete Fallbeispiele, anhand derer die Rezipierenden

verschiedene moralische Perspektiven einnehmen und ethische Entscheidungsprozesse nach- oder besser noch mitvollziehen können.

Durch die Analyse von Täter:innen-, Ermittler:innen und Opferperspektiven werden Leser:innen mit unterschiedlichen ethischen Positionen konfrontiert. Während klassische Kriminalgeschichten tendenziell eher eine klare Trennung zwischen Gut und Böse vornehmen, thematisiert moderne Kriminalliteratur zunehmend die Ambivalenz moralischer Entscheidungen. Dies eröffnet neue Möglichkeiten, über Verantwortung, Schuld und Gerechtigkeit nachzudenken – weit über eine rein juristische Sichtweise hinaus, wie Arno Orzessek anmerkt: „Um formal-juristisch korrektes Strafmaß kümmert sich Literatur, Kriminalromane inklusive, eher selten. Es geht um Motive und Verantwortung, Individuum versus Gesellschaft, Psychologisches und Allzumenschliches – und oft bleibt alles vieldeutig [...]“. (Orzessek, 2016, o. S.) Gerade diese Vieldeutigkeit macht die Texte anschlussfähig und wertvoll für den Aufbau einer Wertreflexionskompetenz.

Leseflow und Immersionsprozesse als Voraussetzungen für Empathieförderung & Perspektivwechsel

Dass eine Übernahme von verschiedenen Perspektiven und die Förderung einer empathischen Haltung durch Kriminalliteratur in besonderem Maße angebahnt wird, liegt am immersiven Potenzial von Spannungsliteratur. Dieses resultiert zunächst aus einer auch evolutionsbiologisch nachweisbaren Grundkonstitution des Menschen, sich spielerisch-lustvoll Angstsituationen auszusetzen (vgl. beispielsweise Eibl, 2012). Daneben gilt es als gesichert, dass literarische Texte, die zum Vergnügen gelesen werden, besonders förderlich auf das Leseflow-Erleben wirken (vgl. Schrott & Jacobs, 2011) – Spannung als wirkungsbezogener Wert spielt, so zeigen viele Erhebungen, für kindliche und jugendliche Leser:innen die zentrale Rolle bei der Lektüreauswahl (vgl. beispielsweise die Studie *Bock auf Buch!* des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, 2024). Auch im Bereich der Erwachsenenliteratur ist dieses Kriterium wichtig – der Anteil an Spannungsliteratur innerhalb der Belletristik liegt seit Jahren stabil bei ca. 25 Prozent (vgl. Statista, 2022).

Ein dritter Aspekt verstärkt das immersive Potential spannungsgeladener Texte: Kriminalerzählungen laden die Lesenden ein, die Ermittlungen nicht nur nachzuverfolgen, sondern aktiv eigene Überlegungen

anzustellen, um das kriminalistische Rätsel selbst zu lösen. Dies beschreibt Peter Hasubek bereits 1980 in seinen fachdidaktischen Überlegungen zum Kriminalroman; er betont, dass „der Leser (als Detektiv) zum integralen Part des Textes wird und zum Nachvollziehen und Vervollständigen der Erzählung notwendige Leistungen erbringen muß.“ (Hasubek, 1980, S. 4) Die besondere Rolle der Lesenden involviert diese in intensiver Weise und begünstigt dadurch immersive Prozesse.

Kriminalliteratur kann aufgrund der ihr eigenen Merkmale also besonders zum Aufbau einer Wertereflexionskompetenz beitragen, da sie auf der Basis von Flowerleben und Immersionsprozessen Identifikation, Empathie und Alteritätserfahrungen ermöglicht, die wiederum entscheidend für die Fähigkeit sind, wechselnde Perspektiven einzunehmen. Diese Fähigkeit stellt die Grundlage für moralische Urteilsbildung und die Entwicklung sozialer Kompetenz dar. Exemplarisch wird dies im Folgenden anhand von drei Werken aufgezeigt, die sich sowohl für den schulischen Deutschunterricht als auch in besonderem Maß als Gesprächsgrundlage für eine Leseweisung eignen; sie können von Jugendlichen ebenso wie von (jungen) Erwachsenen rezipiert werden.

Marc-Uwe, Johanna und Luise Kling: *Der Spurenfinder* (2023)

Marc-Uwe Kling hat gemeinsam mit seinen Töchtern die Geschichten um den titelgebenden *Spurenfinder* Elos von Bergen erdacht – in einer Fantasiewelt mit mittelalterlichen Anklängen ermittelt dieser zusammen mit seinen Kinder Naru und Ada. Spannende Kriminalfälle werden erzählt und dabei viele Themen des Erwachsenwerdens humorvoll integriert. Der erste Fall rankt sich um die Ermordung des Ortsvorstehers (vgl. Kling et al., 2023, S. 77), die nach vielen falschen Fährten schlussendlich aufgeklärt wird. Elos' Umgang mit Fragen einer gerechten Bestrafung ist auffallend: So überführt er beispielsweise Bäcker und Schmied des Diebstahls. Statt beide der neuen Dorfvorsteherin zu übergeben, wie es das Gesetz der Verlorenen Provinzen vorsieht, entwickelt Elos im Gespräch mit den Tätern eine angemessene Bestrafung: Der Bäcker erklärt sich bereit, Elos' Kinder ein Jahr lang mit täglich vier Zimtbrötchen zu versorgen. Dem Schmied erlegt er auf, sich selbst zu stellen. Die Kinder diskutieren die Chance der Einhaltung dieser Vorgabe mit ihrem Vater:

„Was ist, wenn der Schmied sich nicht an sein Wort hält?“, fragte Naru. „Was, wenn er sich einfach aus dem Staub macht?“

„Oh, ich rechne fest damit“, sagte Elos.

„Wie bitte?“, fragte Ada.

„Ich an seiner Stelle würde mich nicht freiwillig ein paar Jahre ins Verlies von Rabenfurt begeben, nur weil ich nachts besoffen den Garten des Dorfvorstehers umgegraben habe.“

„Warum hast du ihm das nicht gesagt?“

„Es ist seine Entscheidung, nicht meine.“

[...] „Und selbst wenn er abhaut, wird er bestraft, oder nicht? Er verliert sein Haus und seine Werkstatt. Vielleicht gelingt es ihm, anderenorts von vorne zu beginnen. Man kann es ihm nur wünschen.“ (ebd., S. 113)

Elos trifft auch im weiteren Verlauf keine formalistischen oder erwartbaren Entscheidungen, sondern fokussiert den subjektiven Einzelfall. Damit baut sich parallel zur literarischen Abenteuer- und Rätselspannung des Textes eine Art ethischer Spannung auf, die die Rezipierenden zur eigenen Positionierung anregt. Nachdem seine Kinder den Wilden Wald trotz väterlichen Verbots betreten und erkundet haben, fordert Ada selbst vom Vater „Du kannst uns ja bestrafen!“ (ebd., S. 143); Elos jedoch zieht es vor, seine Kinder im Gespräch selbst zur Erkenntnis zu leiten, aus dem Fehlverhalten zu lernen.

Der Spurenfinder deckt im weiteren Verlauf die indirekte Beteiligung des Kräuterhändlers an der Ermordung auf und konfrontiert diesen mit seiner Schuld:

„Sie waren ein wichtiges Glied in der Kette. Wenn Sie nicht im Suff gepraht hätten, ein Wandelwesen zu kennen, wäre all das nicht passiert.“

„Aber ich habe nichts Unrechtes getan!“

„Nichts Strafbares“, sagte Elos. (ebd., S. 163)

Hier wird auf sehr nachvollziehbare Weise die zentrale Frage nach dem Unterschied von rechtlicher und moralischer Verantwortung für menschliches Handeln präsentiert.

In einer Begegnung mit einer Jugendfreundin ihres Vaters erfahren Naru und Ada von dessen Vergangenheit als Dieb (vgl. ebd., 200). Die überraschten Kinder sprechen ihren Vater vor der Übernachtung im Schloss der Ritterin darauf an:

Bei allem, was sie von Minna über die halbkriminelle Vergangenheit ihres Vaters gelernt hatte, beschäftigte sie [Ada, EHB] eine Frage am meisten: „Vater“, sagte sie leise, „als ihr die Seite gewechselt habt, als ihr Diebfänger wurdet, habt ihr da die anderen Waisenkinder verpiffen, die sich wie ihr einfach nur über Wasser gehalten haben?“

„Natürlich nicht!“, zischte Minna.

„Wir hatten ein sehr individualistisches Verständnis von Gerechtigkeit“, sagte Elos müde.

„Was soll das heißen?“

„Kurz gesagt: Mundräuber haben wir laufen lassen, Mörder an die Justiz ausgeliefert.“

Naru dachte an die Strafen, die Schmied, Bäcker und Kräuterhändler von seinem Vater aufgebrummt bekommen hatten. „Ich finde, du hast immer noch ein sehr individualistisches Verständnis von Gerechtigkeit“, sagte er.

„Ich hoffe es“, erwiderte Elos. (ebd., S. 202)

Hier zeigt sich deutlich die Haltung des Protagonisten, die am ehesten als der Idee einer „positive[n] Individual- oder Spezialprävention“ (Ostendorf, 2018, o. S.) entsprechend bezeichnet werden kann. Die Taten der unterschiedlichen Straftäter:innen werden innerhalb der „moralischen Räume“ (vgl. Vossenkuhl, 2023, S. 110) nicht als unbedenklich eingestuft, wohl aber stehen im Hintergrund Überlegungen zur fehlenden vorangegangenen Gerechtigkeit im Leben der Täter:innen. Elos von Bergen betrachtet die Einzelfälle, ohne dabei grundlegende ethische wie juristische Vereinbarungen außer Acht zu lassen – er handelt im Sinne einer Verantwortungsethik, die das Individuum im Blick hat und in der Lage ist, Güter gegeneinander abzuwägen.

Diese Überlegungen zeigen, dass das Buch Ausgangspunkt für vielfältige Anschlussgespräche zu verschiedenen ethischen Fragestellungen sein kann. Das jugendliche Alter der Hauptfiguren ist dabei kein Hindernis für erwachsene Leser:innen, da Spannung (immerhin geschieht hier ein „echter“ Mord) und Komik die Lust am Lesen begleiten. Gerade für jugendliche Leser:innen mit Sprachbarrieren kann das Werk einen niederschweligen Zugang zum Lesen schaffen.

Kevin Brooks: *Bad Castro* (2021)⁵

Kevin Brooks' dystopischer Thriller *Bad Castro*⁶ lässt die Grenzen von Recht und Unrecht verschwimmen, indem er die Verbindung der jungen Ermittlerin Judy Ray, der Ich-Erzählerin, und des jugendlichen Verbrechers Bad Castro auslotet; bereits am Ende des ersten Kapitels wird die Beziehung zwischen beiden Personen angebahnt:

„Das Letzte, woran ich mich erinnere, bevor es passierte, war ehrlich gesagt, dass ich den Blick zu ihm wandte und er mit einem kleinen Lächeln zurückschaute. Ich nahm es als Zeichen der Anerkennung, eine gegenseitige Bestätigung, dass wir ohne Schwierigkeiten eine heikle Stelle passiert hatten und wieder auf Kurs waren. Und einen kurzen Moment lang war es für mich okay, diese Erleichterung mit Castro zu teilen. Dann zerbarst alles in einem ohrenbetäubenden blechernem Lärm.“ (Brooks, 2021, S. 11)

Bad Castro, ein dreizehn- bis vierzehnjähriger Junge (vgl. ebd., S. 9), soll von der Polizei zu einem Verhör überstellt werden, da er verschiedener Verbrechen verdächtigt wird: „Was immer Castro sein mochte – ein Gangster, ein Krimineller, ein eiskalter Killer –, er blieb trotzdem noch immer ein Junge.“ (ebd., S. 22) Nach dem Attentat auf das Polizeiauto befinden sich Bad Castro und Judy gemeinsam auf der Flucht, sie suchen nach einem Weg zurück in ihre Welt. Die Grenzüberschreitungen, die diesen begleiten, ermöglichen ein Probehandeln und Ausloten von Handlungsweisen, die außerhalb der Fiktion justiziabel wären.⁷ Ganz besonders deutlich wird dies im folgenden Gespräch zwischen Bad Castro und Judy:

Er sah mich finster an, dann kam er rüber und setzte sich mir gegenüber. „Wieso ist es falsch, jemanden zu töten?“ fragte er.

„Was meinst du damit?“

„Was macht es verkehrt?“

„Du nimmst einem andern das Leben.“

5 Dieser Absatz folgt in Teilen meinen Ausführungen im Beitrag zur *Wiener Digitalen Revue* (2024).

6 Nach schriftlicher Auskunft des deutschen Übersetzers, Uwe-Michael Gutzschhahn, ist der Band in Großbritannien nie erschienen.

7 Weiterführende Anregungen zur Beschäftigung mit dem Band finden sich auf der Seite des dtv-Verlages (Hellenbroich, 2021).

„Ja und?“

„Ist nicht deine Aufgabe, Leben zu nehmen.“

„Aber irgendwann wird er doch sowieso sterben. Also nimmst du ihm bloß eine mögliche Zukunft, die – wenn du mal drüber nachdenkst – überhaupt nicht existiert. Und wenn sie nicht existiert – [...]“.“ (Brooks 2021, S. 143)

Dieser Textausschnitt war auch Diskussionsgrundlage im Workshop im Rahmen der diesem Band vorausgegangenen Tagung. Er wurde von den Teilnehmenden äußerst kontrovers diskutiert; im Zentrum stand dabei die Frage, wie mit der provokanten Haltung Bad Castros umgegangen werden soll. Die große Chance einer Beschäftigung mit Texten zur Ausbildung einer Wertereflexionskompetenz liegt hierbei m. E. in einer größtmöglichen Offenheit; gerade weil Rezipierenden in der Regel klar ist, dass Bad Castros Haltung ein absolutes Tabu darstellt, können hier ethische Entscheidungen durchgespielt und Argumentationswege eingeübt werden:

Literatur ist ein ästhetisches Reflexionsmedium, das zwar nicht sagt, welche Lebensführung die richtige ist, aber neue Aspekte der Bewertung erschließt. So verstanden eröffnet sich ein Freiraum, verschiedenen Welt- und Selbstsichten zu begegnen, die vor dem Hintergrund ethischer Bildung zur Begründung eines verantwortlichen Handelns führen können. (Anselm, 2019, S. 193)

Im Gespräch mit dem kriminellen Jugendlichen werden Judys bisher unhinterfragte Vorstellungen von Gut und Böse auf den Prüfstand gestellt – für sie selbst, aber mit ihr auch für die Leser:innen. Ihr Selbstverständnis einer „gesetzestreue[n] Bürgerin“ gerät ins Wanken (Brooks, 2021, S. 138) durch die herausfordernden Nachfragen ihres Gegenübers:

„Du lebst außerhalb der Gesetze.“

„Ich lebe außerhalb *deiner* Gesetze. Genau wie du außerhalb von meinen lebst.“

„Nein“, sagte ich kopfschüttelnd. „Gesetz ist Gesetz. Du kannst dir nicht einfach deine eigenen Regeln erfinden –“

„Klar kann ich das. Alle Gesetze sind erfunden. Deshalb unterscheiden sie sich von Ort zu Ort. Ich könnte etwas in diesem Land tun, das absolut legal ist, aber wenn ich es in einem anderen Land tun würde, könnt ich dafür im Gefängnis landen. Was richtig und falsch ist, ist Ansichtssache.“ (ebd., S. 138f.)

Zu diesen Aussagen müssen sich die Rezipierenden verhalten und reflektieren, wie ihre eigene Ansicht aussehen könnte. Brooks' *Bad Castro*

verzichtet in der Folge konsequent auf ein allzu plattes Happy End, lotet stattdessen glaubwürdig Antwortmöglichkeiten auf zentrale Fragen menschlichen Handelns aus:

„Und jetzt? Das war die Frage. Das ist sie immer. Und jetzt? Auch die Antwort war die gleiche wie immer. Was sollst du auch sonst tun? Du kannst nicht zurück. Du kannst nicht für immer da bleiben, wo du stehst. Du kannst nicht an einem anderen Ort oder in einer anderen Zeit sein, ohne zu tun, was du tun musst, um dort hinzukommen. Du musst weitermachen. [...] Ich schaute zu Castro hinüber. Er saß an die Tür gelehnt, den Kopf gegen das Fenster gestützt, die Augen geschlossen im Schlaf. Er war jetzt nicht mehr Bad Castro. Er war einfach nur ein Junge. Er war mein Bruder.“ (ebd., S. 202f.)

Die zuvor gestellten Fragen nach Bad Castros (krimineller) Identität lösen sich in der Erkenntnis, dass er der Bruder der Protagonistin ist. Die Identitätssuche ist auf Ebene der *histoire* zu einer befriedigenden Erfüllung gelangt; für die Lesenden kann das Beispiel Begleitung bei der Bearbeitung eigener Entwicklungsaufgaben sein – und Ermutigung, die Suche nach der eigenen Identität voranzutreiben.

Dror Mishani: *Drei* (2021)

Dror Mishanis Roman *Drei* (Originaltitel: *Shalosh*, 2018) lädt die Leser:innen schon durch seine Struktur zum Perspektivwechsel ein. Die Handlung konzentriert sich auf drei Frauen – Orna, Emilia und Ella – die unabhängig voneinander in Tel Aviv auf denselben Mann treffen: den Anwalt Gil Chamtzani. In jeweils eigener Erzählstimme schildert Mishani die Begegnungen dieser Frauen mit Gil, die geprägt sind von emotionaler Verletzlichkeit, Hoffnung und der Suche nach neuer Lebensperspektive. Die ersten beiden Frauen werden im Verlauf des Romans von diesem getötet. Dadurch, dass der Mord an Orna Ezran erst am Ende des ersten Teils, nach 12 Kapiteln, und sehr unerwartet begangen wird, entzieht sich der Text immer wieder der allzu schnellen Interpretation. Der zweite Teil wechselt abrupt zur Situation des zweiten Opfers, der lettischen Pflegerin Emilia Nudjews. Erst nach und nach stellt sich heraus, dass Gil der Sohn ihres letzten Patienten ist. Mit ihrer Ermordung endet dieser Teil; der dritte beginnt mit einer direkten Anrede des ersten Opfers:

Die dritte Frau wird er in dem Café in Givatayim treffen, in dem er mal mit dir gewesen ist, Orna. Sie wird jeden Morgen wenige Minuten nach acht dort eintreffen und immer am selben Tisch in der Ecke der Terrasse sitzen, die den Winter über verglast ist. (Mishani, 2021, S. 221)

Beim Lesen irritiert insbesondere der ungewöhnliche Wechsel in das Futur I. Retrospektiv erschließt sich dessen Funktion: Bei der Figur Ella Hazany, die Gil begegnet, handelt es sich in Wahrheit um die verdeckte Ermittlerin Orna Ben Chamo. Die Namensähnlichkeit zur Figur Orna verstärkt die intendierte Verunsicherung zusätzlich. Die tatsächliche Identität der Ermittlerin wird erst zu Beginn des zwölften Kapitels im dritten Teil des Romans offenbart. Im Verlauf ihrer Ermittlungen identifiziert sich Orna Ben Chamo zunehmend mit den beiden Opfern, wodurch auch die Leser:innen in diesen Identifikationsprozess einbezogen werden. Ihre völlige Hingabe an den Fall wird durch ihre Schlaflosigkeit während der Untersuchungen verdeutlicht; erst mit der Überführung des Täters findet sie wieder zur Ruhe. Im letzten Satz des Romans werden alle drei Perspektiven zusammengeführt, wenn es heißt, dass die beiden Opfer auf sie achtgaben: „Und diesmal gelang es ihr einzuschlafen, weil ihr beiden die ganze Nacht bei ihr geblieben seid und über ihren Schlaf gewacht habt.“ (ebd., S. 330)

Sprachlich zeichnet sich der Roman durch einen nüchternen und klaren Stil aus; die besondere Herausforderung für die Lesenden besteht darin, die zahlreichen Leerstellen eigenständig zu füllen, die durch die Perspektivwechsel entstehen. In der Anschlusskommunikation können die verschiedenen Frauenbilder und ihre sorgfältige Ausgestaltung thematisiert werden; auch die Tatsache, dass die eigentlichen Verbrechen nicht im Zentrum stehen, sondern eher die zwischenmenschlichen Beziehungen, kann als Ausgangspunkt für Aushandlungsprozesse genutzt werden. Besonders sinnvoll kann mit dem Buch gearbeitet werden, wenn nach jedem der drei großen Teile ein Austausch stattfindet. Geeignet ist der Roman ab dem jungen Erwachsenenalter.

Fazit: Kriminalliteratur als Einladung zur Reflexion über zentrale ethische Fragestellungen

Sorgfältig und bewusst ausgewählte Kriminalliteratur kann einen wichtigen Beitrag zum Aufbau einer Wertereflexionskompetenz leisten. Besonders geeignet sind Texte wie die hier exemplarisch genannten, die auf allzu

eindeutige Zuweisungen zu den beiden Polen „Gut“ und „Böse“ verzichten, die Perspektivwechsel fördern und zur eigenen Positionierung – in Form von Zustimmung oder auch Ablehnung – herausfordern. Sie regen zur Reflexion über ethische Fragestellungen an, fördern Empathie und unterstützen die moralische Urteilsbildung. Daneben ist unbedingt auf die ästhetische Qualität zu achten. Der gelungene Aufbau literarischer Spannung ist essenziell für das Lesevergnügen, das den Zugang zu Büchern erst ermöglicht. Auf der Website des Leseprojekts KonTEXT formuliert Caroline Steindorff-Classen deshalb:

Die Zielsetzung des Leseprojekts KonTEXT erschöpft sich nicht darin, die Jugendlichen zum Nachdenken anzuregen, ihre Lesekompetenzen, Reflexions- und Empathiefähigkeit sowie Fantasie und Problemlösungsdenken zu fördern. Es geht auch darum, ihnen nach Möglichkeit ein positives Leseerlebnis zu vermitteln, um dadurch für den einen oder anderen das Lesen von Büchern als (legale) Freizeitbeschäftigung (wieder) attraktiv zu machen. (Prof. Dr. Caroline Steindorff-Classen o. J.)

Entscheidend für den Erfolg der Leseweisung ist dabei das „Passungsverhältnis zwischen Literatur und TeilnehmerInnen [...], das positive ästhetische Erfahrungen und darauf aufbauende Erkenntnis- und Bildungsprozesse [...] wesentlich wahrscheinlicher macht“ (Steindorff-Classen, 2024, Pos. 2610). Zentral ist, dass die Texte ihren Wert für den Aufbau einer Wertereflexionskompetenz sowohl im schulischen Umfeld als auch im Kontext einer Leseweisung in einer offenen Anschlusskommunikation entfalten, die auf moralisierende Einlassungen verzichtet und auf Augenhöhe stattfindet. Alle am Gespräch Beteiligten sind eingeladen, die ethisch herausfordernden Elemente für sich sowie gemeinsam zu bearbeiten. Dabei ist Lektüre als Dialog zwischen Rezipient:innen und Text zu denken:

Von Texten gehen durch Beteiligung der Lesenden mit deren Emotionen, Vorwissen, kulturellen und sozialen Vorprägungen im Rezeptionsprozess Wirkungen aus, deren Potenzial gerade auch in der Unvorhersehbarkeit besteht. In einem dialogischen Prozess der Lektüre entstehen Inhalte und damit verbunden Werte und Normen. (Anselm, 2017b, S. 25)

Texte, die für die Lesenden eine Zu-Mutung im positiven Sinne (vgl. Anselm, 2017b) darstellen, indem sie sie herausfordern, mit neuen Denkweisen konfrontieren und zur eigenen ethischen Positionierung auffordern, können damit einen zentralen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten;

zugleich ist ihnen das Potenzial zu Demokratieerziehung und politischer Bildung inhärent, da sie die Rezipierenden in die Lage versetzen, selbstständig zu denken und die eigene Haltung auch argumentativ auszugestalten; mit Sabine Zelger kann diese Form der Literaturbegegnung auch als „Empowerment“ (Zelger, 2015, S. 29) angesehen werden.

René Torklers eingangs zitierte Aussage, „Narration ist Ethik im Versuchsstadium“ (Torkler, 2020, S. 191), rekuriert also, so lässt sich abschließend folgern, nicht auf Fehleranfälligkeit oder Ungenauigkeit, sondern vielmehr auf die große Chance der Freiheit von Gedankenexperimenten sowie auf die aktive und verantwortungsvolle Rolle aller Beteiligten bei der Auslotung ethischer Haltungen. Damit laden die Texte ein zu „Forschungsreisen in das Reich des Guten und des Bösen“ (Ricœur, 2005, S. 20) und ermöglichen so die Entwicklung eines eigenen Wertekompasses zur Orientierung in der Welt.

Literatur

Primärliteratur

- Brooks, K. (2021). *Bad Castro*. München: dtv.
- Kling, M.-U., Kling, J. & Kling, L. (2023). *Der Spurenfinder*. Berlin: Ullstein.
- Mishani, D. (2021). *Drei*. Zürich: Diogenes.
- Nilsson, U. & Speer, G. (2016). *Kommissar Gordon. Der letzte Fall?* Frankfurt/M.: Moritz.
- Patwardhan, R. (2019). *Forschungsgruppe Erbsensuppe. Oder wie wir Omas großem Geheimnis auf die Spur kamen*. München: Knesebeck.
- Patwardhan, R. (2021). *Forschungsgruppe Erbsensuppe. Oder wie wir ein Haus kaperten und Linas Geheimnis auf die Spur kamen*. München: Knesebeck.
- Ross, M. (2024): *Der verkehrte Himmel*. Berlin: avant-verlag.

Sekundärliteratur

- Anselm, S. (2017a). *Werteerziehung mit Literatur?* In A. Rösch (Hrsg.), *Jugendbücher im Ethikunterricht, Ethik & Unterricht*, S. 9–12.
- Anselm, S. (2017b). *Literatur als Zumutung – Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung*. In R. Nubert (Hrsg.), *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*. Bd. 14. Temeswar: Mirton, S. 9–28. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): <https://litere.uvt.ro/publicatii/TBG/pdf/TBG/TBG-14.pdf>.

- Anselm, S. (2019). Ästhetische und ethische Bildung im Literaturunterricht. In K. Stierstorfer, (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft*. Bd. 14 *Literaturdidaktik*, hg. von Christiane Lütge, Berlin, Boston: Walter de Gruyter, S. 182–216.
- Bär, F. (2019). *Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen*. Göttingen: Edition Rupprecht.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2024). „Bock auf Buch!“ Wie junge Menschen heute Bücher finden und kaufen. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): <https://www.boersenverein.de/markt-daten/marktforschung/studien-umfragen/studie-bock-auf-buch-2024/>.
- Chandler, R. (1975). *Die simple Kunst des Mordens. Briefe, Essays, Notizen, eine Geschichte und ein Romanfragment*. Herausgegeben von Dorothy Gardiner und Kathrine Sorley Walker. Zürich: Diogenes.
- Eibl, K. (2012): *Von der biologischen Furcht zur literarischen Angst. Ein Vertikal-schnitt*. *KulturPoetik* 2012|2, S. 155–186.
- Genç, M. (2018). Einleitung. In M. Genç & C. Hamann (Hrsg.), *Kriminographien. Formenspiele und Medialität kriminalliterarischer Schreibweisen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–22.
- Hammer-Bernhard, E. (2024). *Kriminelle Energie im Deutschunterricht – vom Wert der Spannung*. *Wiener Digitale Revue. Halbjahresschrift für Germanistik und Gegenwart*. Ausgabe Nr. 5: *Criminal Minds*. DOI: <https://journals.univie.ac.at/index.php/wdr/issue/view/688>.
- Harsdörffer, G. P. (1649). *Der Grosse Schau-Platz jämmerlicher Mord-Geschichte*. Band 1. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb10110408?page=,1>
- Hasubek, P. (Hrsg.) (1980). *Arbeitstexte für den Unterricht. Detektivgeschichten für Kinder*. Stuttgart: Philipp Reclam junior.
- Hellenbroich, C. (2021). *Kevin Brooks – Bad Castro. dtv Unterrichtsmodell*. Hg. von Marlies Koenen. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): https://www.dtv.de/media/f1/5e/67/1645984294/Unterrichtsmodell_Brooks_Bad_Castro.pdf.
- Holzmann, G. (2004). *Von Morden und Medien. Wie neue Medien ein altes Genre immer wieder neu erfinden*. In J. Vogt, J. (Hrsg.), *MedienMorde. Krimis intermedial*. München: Wilhelm Finck, S. 13–32.
- Mankell, H. (2008). Vorwort. In M. Sjöwall & P. Wahlöö (2008 [1969]), *Die Tote im Götakanal. Ein Kommissar-Beck-Roman*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 5–9.
- Meißner, A. G. (2003 [1796]). *Ausgewählte Kriminalgeschichten. Mit einem Nachwort herausgegeben von Alexander Košenina*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Orzessek, A. (2016). *Verbrechen und Strafe in der Literatur. Alles Gauner*. *Deutschlandfunk Kultur*, 19.04.2016. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): <https://www.deutschlandfunkkultur.de/verbrechen-und-strafe-in-der-literatur-alles-gauner-100.html>.
- Ostendorf, H. (2018). *Vom Sinn und Zweck des Strafens*. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/kriminalitaet-und-strafrecht-306/268220/vom-sinn-und-zweck-des-strafens/>.

- Reimers, K. (2019). Cloé Mehdi: „Nichts ist verloren“. Zwischen Aufruhr, Verzweiflung und Hoffnung. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): <https://www.deutschlandfunk.de/cloe-mehdi-nichts-ist-verloren-zwischen-aufruhr-100.html>.
- Ricœur, P. (2005). Das Selbst als ein Anderer. München: Wilhelm Fink.
- Schiller, F. (1792). Vorrede zu dem ersten Theile der merkwürdigsten Rechtsfälle nach Pitaval. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): <https://www.projekt-gutenberg.org/schiller/vpitaval/vpitaval.html>.
- Schrott, R. & Jacobs, A. (2011). Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeit konstruieren. München: Carl Hanser.
- STATISTA (2022). Umsatzanteil der Editionsform Spannung bis 2022. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): [Statista 2022](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/984300/umfrage/entwicklung-des-umsatzanteils-der-editionsform-spannung-im-deutschen-buchhandel/); <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/984300/umfrage/entwicklung-des-umsatzanteils-der-editionsform-spannung-im-deutschen-buchhandel/>.
- Steindorff-Classen, C. (o. J.). KoNTEXT. Abrufbar unter (Stand: 10.01.2026): <https://kontextleseprojekt.com/2016/07/17/das-projekt/>.
- Steindorff-Classen, C. (2024). Lesen als Strafe – Kulturelle Bildung in Zwangskontexten. In P. Hammerschmidt, G. Stecklina & C. Steindorff-Classen (Hrsg.), *Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 109–131.
- Torkler, R. (2020). Narrative Ethik und ethische Bildung. In C. Thein (Hrsg.), *Philosophische Bildung und Didaktik. Ethik und Bildung*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 175–192. Abrufbar unter (Stand 10.01.2026): https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_11.
- Vogt, J. (2020). Schema und Variation. 13 Versuche zum Kriminalroman. Hannover: Wehrhahn.
- Vossenkuhl, W. (2023). Grenzen der Ethik. Areté. *International Journal of Philosophy, Human & Social Sciences* 8, 107–126. Abrufbar unter (Stand 01.03.2025): https://arete.unimarconi.it/wp-content/uploads/Arete_8_2023_monografico_05_Vossenkuhl.pdf.
- Willems, M. (2002). Der Verbrecher als Mensch. Zur Herkunft anthropologischer Deutungsmuster der Kriminalgeschichte des 18. Jahrhunderts. In: *Aufklärung* 14, S. 23–48.
- Zelger, S. (2015). Didak-tick. Zu bedeutsamen Interferenzen von Politik- und Literaturvermittlung. In S. Zelger & S. Krammer (Hrsg.), *Literatur und Politik unterrichten*. (=Wiener Beiträge zur Politischen Bildung 4). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 21–41.

Lesen statt Strafen

Abschließende Überlegungen und Mindestanforderungen für Leseprojekte als Alternative zu Punitivität

*Caroline Steindorff-Classen, Melanie Ehring, Miryam Eser Davolio,
Dirk Baier*

So unterschiedlich die in diesem Sammelband vorgestellten Varianten sozialpädagogischen Lesens auch sein mögen, haben sie doch eines gemeinsam: Mit Punitivität als einer Haltung, die sich in der Forderung nach mehr Härte und Repression im Umgang mit Normabweichungen und Delinquenz ausdrückt (Eisenberg & Kölbl, 2024, § 22 Rn. 32), haben die neuen literaturgestützten Ansätze in der sozialpädagogischen Arbeit mit delinquenten Jugendlichen und jungen Erwachsenen wenig zu tun. Auf Straftaten junger Menschen mit vergeltenden Sanktionen zu reagieren, ist aber in der Regel auch wenig zielführend, wenn es darum geht, Jugendliche „auf den guten Weg“ und zur Desistance zu führen (vgl. bspw. Baier & Zobrist, 2025, S. 426 ff). Darin sind sich die meisten Fachleute im Bereich der Jugendgerichtsbarkeit einig und werden in dieser Haltung durch Rückfallstudien bestärkt (vgl. hierzu u. a. Heinz, 2019). Während der aktuelle öffentliche Diskurs aber, befeuert durch populistische Forderungen nach härterem Durchgreifen und mehr Repression, derzeit wieder verstärkt in die entgegengesetzte Richtung zielt, gilt es, sich nicht davon abbringen zu lassen, evidence-based und mit einem vertieften Verständnis von und für Problemlagen und Bedürfnisse von betroffenen jungen Menschen vorzugehen. Dabei wurde in den unterschiedlichen Beiträgen dieses Bandes deutlich, welche Chancen sich hier speziell über Leseprojekte eröffnen und wie wichtig und aussichtsreich es ist, über diese besondere Form der Beziehungsarbeit die Fähigkeiten der Jugendlichen zu sozialem Lernen und Reflexion aufzubauen und zu stärken.

Anders als bei punitiver ausgerichteten Maßnahmen, die Jugendliche oftmals als stigmatisierend, unangenehm oder schambesetzt erleben, wird ihnen in Leseprojekten das Gefühl vermittelt, mit ihren jeweiligen Anliegen und Sichtweisen ernst genommen zu werden. Das dürfte dazu beitragen, dass sie auch ihrerseits vielfach weniger verschlossen, ablehnend oder auch opportunistisch bzw. leistungsvermeidend reagieren, als

das sonst häufig bei Jugendlichen im Zwangskontext zu beobachten ist. Das heißt aber nicht, dass die Jugendlichen die im Rahmen von Leseprojekten zu erbringenden Leistungen als „easy“ bzw. leichter empfinden als etwa die Arbeitsleistungen bei Sozialstunden oder dem Schweizer Pendant der „persönlichen Leistungen“, wenn diese in Form von gemeinnütziger Arbeit erbracht werden. Wer also meint, dass Leseweisungen bzw. -leistungen keine richtige Strafe seien, verkennt, welche Herausforderung das Lesen für viele Jugendliche darstellt. Das gilt selbst dann, wenn sie, wie häufig, zu Beginn der Maßnahme Erleichterung darüber zum Ausdruck bringen, keine Sozialstunden ableisten müssen. Dafür müssen sie aber die Selbstdisziplin aufbringen, zuhause eigenständig ein Buch zu lesen. Sie müssen ferner bereit sein, über das Gelesene nachzudenken, denn die Austauschtreffen bzw. Gespräche über die jeweiligen Bücher lassen sich nicht einfach nur absitzen. Vielmehr müssen sich die Jugendlichen der Auseinandersetzung stellen, mit dem Buchinhalt, mit sich selbst und den eigenen Themen sowie mit dem Gegenüber usw., müssen Rede und Antwort stehen und sich manchmal auch auf den Zahn fühlen lassen, insbesondere dann, wenn unsicher ist, ob sie einen Leseauftrag korrekt erfüllt haben.

Das alles kann durchaus als anstrengend erlebt werden, insbesondere von Jugendlichen, die nach eigener Aussage gerade nicht gerne lesen, nachdenken oder sich in Diskussionen einbringen. Dementsprechend ist in den Projektberichten nicht nur von Chancen und Erfolgen, sondern auch von großen Herausforderungen die Rede, denen die Verantwortlichen der Leseprojekte in ihrer Arbeit mit den jungen Teilnehmenden begegnen. Zu den bei der Zielgruppe delinquenter Jugendlicher häufig vorkommenden psychosozialen Belastungen, die eine Konzentration auf ein Buch erschweren können, gesellen sich dabei oftmals noch lesebezogene Hürden, zu denen neben einer eingeschränkten Lesekompetenz vor allem auch eine geringe Lesebegeisterung gehören können, teilweise geprägt durch negative schulische Erfahrungen.

Diese Herausforderungen lassen die Begleitung von Lesemaßnahmen zu einem höchst anspruchsvollen Unterfangen werden. Zu dessen Bewältigung bedarf es neben fachlichen und methodischen Kompetenzen, die im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit erworben werden können, Kenntnissen über Literatur und den Umgang mit ihr, für die es bislang an spezifischen Fortbildungen mangelt. Schon die Buchauswahl stellt, wie in mehreren Beiträgen angesprochen, einen entscheidenden Schlüssel zu Erfolg oder Misserfolg einer Lesemaßnahme dar. Ein Buch, das eine

Jugendliche/einen Jugendlichen bei seinen/ihren spezifischen Anliegen, Bedarfen und Themen abholt und einen Lebensweltbezug aufweist, kann es schaffen, selbst erhebliche Lesebarrieren zu überwinden. Umgekehrt birgt die Buchauswahl aber auch die Gefahr, dass das am Ende ausgewählte Buch Vorbehalte gegen das Lesen bestätigt oder auch Wunden aufreißt, Erinnerungen wach- und Bilder ins Bewusstsein ruft, die zu einer besonderen Belastung für den oder die jeweilige Jugendliche führen könnten. Das verdeutlicht, über welche genauen Kenntnisse von Büchern und Buchinhalten die in die Buchauswahl involvierten Verantwortlichen oder Mitarbeiter:innen von Leseprojekten verfügen müssen, um gefährdende oder in anderer Weise unerwünschte Effekte von Lesemaßnahmen zu vermeiden. Wird die Hürde der Buchauswahl jedoch genommen, können Impulse, die der jeweilige literarische Text für ein Gespräch und Erkenntnisprozesse liefern kann, bei entsprechend kompetentem Umgang mit Literatur erkannt, erschlossen und über Fragen zum Text ausgeschöpft werden. Sie können jedoch auch unentdeckt bleiben oder verkannt werden, wenn es an der erforderlichen Kompetenz zur Arbeit mit Literatur im sozialpädagogischen Kontext fehlt.

Damit stellt sich aber die Frage, welche Mindestanforderungen für Leseprojekte formuliert werden müssen, damit diese nicht nur verantwortungsvoll und kompetent umgesetzt werden, sondern nach Möglichkeit auch vor Gefahren schützen, insbesondere auch jener des Missbrauchs von Literatur für ideologische Zwecke, vor denen unlängst eine Studie der Universität Stuttgart warnte (Busch, Hoffmann & Kempe, 2024, S. 467, insbes. S. 474 ff.). Welcher Maßstab muss vor diesem Hintergrund für die fachliche Qualifikation der Mitwirkenden, deren Vorbereitung auf literaturbasierte Gespräche mit jungen Menschen, den Umfang und die Frequenz von Maßnahmen und begleitenden Gesprächen, d. h. die Betreuungsqualität insgesamt, aber auch für den Prozess der Buchauswahl, die Supervision und weitere wichtige Qualitätskriterien, die den Outcome und Output einer Leseleistung mitbedingen, entwickelt werden? Braucht es möglicherweise Mindestkriterien, damit ein Leseprojekt überhaupt als solches firmieren bzw. eventuell sogar zertifiziert werden kann?

Eine Vereinigung der in diesem Bereich engagierten Akteur:innen, in dem solche Fragen einschließlich der Notwendigkeit einer geschützten Bezeichnung und Erfordernisse einer Zertifizierung diskutiert werden könnten, gibt es bislang nicht. Die Pflege einer fachlichen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung des gemeinsamen Diskurses erscheint angesichts der in Deutschland in den letzten Jahren beträchtlich gestiege-

nen Zahl von Initiativen in diesem Feld aber unbedingt erforderlich. Die gemeinsame Tagung im Juni 2024 bildete dafür einen wertvollen Auftakt und wurde von allen Beteiligten auch deshalb so geschätzt, weil die Praktiker:innen bis zu diesem Zeitpunkt meist in Eigenregie solche Projekte entworfen und angeboten haben, ohne im Austausch mit anderen Leseprojekten zu stehen. Umso wichtiger ist es folglich, diesen gemeinsamen Prozess weiterzuführen, an einem gemeinsamen Verständnis für Leseprojekte zu arbeiten und Qualitätskriterien festzulegen.

Natürlich spielen bei diesen Überlegungen der Etablierung von Mindestanforderungen für Leseprojekte die dafür vorhandenen Ressourcen eine zentrale Rolle, denn diese limitieren u. a. die mögliche Betreuungsdichte ganz entscheidend. Doch auch hier könnten anerkannte Standards von einzelnen Trägern gegenüber ihren Auftraggebenden ins Feld geführt werden, um bessere Bedingungen und Vergütungen für ihre Leseprojekte auszuhandeln. Ergebnisse von wissenschaftlichen Begleitungen und Evaluationen könnten als zusätzliche Argumente für die Notwendigkeit einer minimalen respektive optimalen Ausstattung von Leseprojekten dienen. Für all dies wurde mit diesem Sammelband ein erster Meilenstein gesetzt – weitere müssen und werden folgen. Um diese anzuregen, seien nachfolgend noch einige Mindeststandards speziell für die Leseweisungen bzw. -leistungen formuliert, die sich aus der genannten Tagung und den Beiträgen dieses Bandes ergeben:

1. Die betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen müssen bei Leseweisungen bzw. -leistungen am Prozess der Buchauswahl über Themenkataloge oder Ähnliches partizipativ beteiligt werden, um durch die Berücksichtigung ihrer Themenwünsche das für literarische Bildungsprozesse notwendige subjektive Angesporensein durch das jeweilige Buch zu erreichen
2. Am ersten Gespräch muss eine Person beteiligt sein, die über einen großen Überblick über potenziell geeignete Literatur und darin enthaltene Anknüpfungspunkte für relevante Themen verfügt, um die notwendige Passung zwischen Jugendlichen und Buch zu erreichen.
3. Die weitere Begleitung von Lesemaßnahmen können nur Personen übernehmen, die sich im Studium oder im Rahmen einer spezifischen Vorbereitung auf ihren Einsatz mit den professionstheoretischen, ethischen und normativen Dimensionen sozialpädagogischen Handelns auseinandergesetzt haben und mit den Grundsätzen der personenzentrierten Gesprächsführung vertraut sind.

4. Das ausgewählte Buch muss von der jeweils betreuenden Person stets parallel gelesen werden, um in der Gesprächssituation einen eigenen frischen Eindruck vom Buchinhalt zu haben und frühzeitig Textstellen identifizieren zu können, die für die oder den jeweiligen Jugendlichen zum Problem werden könnten und deshalb einer Vorwarnung bedürfen. Das impliziert eine Auffrischung der Erinnerung an Gedächtnisinhalte bei früher gelesenen Büchern.
5. Vor jedem Gesprächstermin ist ein Konzept bzw. Fragenpool für den Termin zu erstellen, über den es zumindest bei ehrenamtlichen Kräften oder studentischen Begleitpersonen vor dem jeweiligen Einsatz ein Austausch mit einer qualifizierten Fachkraft erfolgen sollte. Dieses Konzept sollte so angelegt sein, dass einerseits über Fragen zum Textinhalt die Erfüllung von häuslichen Leseaufträgen festgestellt werden kann, andererseits aber auch Reflexionsprozesse über das Gelesene und Bezugnahmen zum eigenen Leben sowie Verhalten der Jugendlichen angeregt werden.
6. Es muss sichergestellt werden, dass bei Begleitpersonen, die (noch) keine sozialpädagogischen Fachkräfte sind, eine jederzeitige Beratungsmöglichkeit durch geschulte Fachkräfte besteht, wenn sich im Gespräch ausgelöst durch literarische Impulse Hinweise auf einen therapeutischen Beratungs- und oder Unterstützungsbedarf ergeben.
7. Mit Begleitpersonen, die keine Fachkräfte sind, sollte mindestens am Ende der Maßnahme eine Auswertung des Maßnahmenverlaufs erfolgen.
8. Es sollte gewährleistet sein, dass die Begleitperson beim Erstgespräch zumindest mit anwesend ist und im Anschluss daran mindestens zwei Gesprächstermine mit dem oder der betroffenen Jugendlichen selbst führt.
9. Jeder Maßnahme ist durch ein Abschlussgespräch des/der Jugendlichen mit einer verantwortlichen Fachkraft aus dem Projekt abzuschließen.
10. In der Dokumentation/Berichterstattung werden mögliche Zuschreibungen durch Fachkräfte reflektiert und kritisch hinterfragt, um weitere Stigmatisierungen zu verhindern.

Es ist offenkundig, dass eine Gewährleistung dieser Standards nur bei einem vergleichsweise hohen Ressourcenaufwand möglich ist. Angesichts der Gefahren, die bei nicht sach- und fachgerechtem Einsatz auch vom Medium Literatur für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen

ausgehen kann, ist eine „Billigvariante“ von Leseweisungen in jugendstrafrechtlichen Zwangskontext jedoch nicht zu verantworten.

Über die Setzung von Qualitätsstandards hinaus braucht es auch die Einmischung in den öffentlichen Diskurs rund um Punitivität und Jugenddelinquenz, denn gerade am Beispiel der Leseweisungen bzw. Leseleistungen lässt sich verdeutlichen, wie delinquente Jugendliche durch bildungsorientierte Maßnahmen in einen Auseinandersetzungsprozess (mit sich selbst) gebracht werden und sich weiterentwickeln können. Dies lässt sie als denk- und empathiefähige junge Persönlichkeiten erscheinen, was Bildern und Vorstellungen von dumpfen, gewaltbereiten und dreisten Jugendlichen, wie sie durch Diskurse in der Öffentlichkeit und insbesondere in den Medien vermittelt werden, entgegenwirkt. In diesem Sinne leistet die Soziale Arbeit mit Leseprojekten durch deren verstehenden Zugang einen Beitrag gegen die vermeintliche Alternativlosigkeit punitiver Massnahmen und setzt ein Zeichen für individualisierte und entwicklungsfördernde Strategien im Jugendstrafrecht.

Literatur

- Baier, D., & Zobrist, P. (2025). Aktuelle Entwicklungen der Jugendgewalt in der Schweiz. Warum eine Verschärfung des Jugendstrafrechts weder notwendig noch sinnvoll ist. *Kriminalistik*, 79, S. 421–430.
- Busch, N., Hoffmann, T. & Kempke, K. (2024). Neurechte Literatur und Literaturpolitik. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 98, 467–477. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41245-024-00259-4>.
- Eisenberg, U. & Kölbl, R. (2024). *Kriminologie*. 8. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Heinz, W. (2019). *Sekundäranalyse empirischer Untersuchungen zu jugendkriminalrechtlichen Maßnahmen, deren Anwendungspraxis, Ausgestaltung und Erfolg. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Justiz und Verbraucherschutz*. Universität Konstanz.