

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.

