

Keine *Erziehung* ohne *Beziehung*?

Ein sozial(pädagogisches) Dogma auf dem Prüfstand

Prof. Dr. Caroline Steindorff-Classen, Hochschule München

I. Vorbemerkung

Die menschliche Beziehung zwischen Erzieher¹ und zu erziehendem Kind oder Jugendlichen gilt als „fundamentaler Tatbestand“ des pädagogischen Handelns². Auch in Fachbeiträgen zur Kriminalpädagogik stößt man immer wieder auf die Aussage, dass Erziehung ohne Beziehung nicht möglich sei³. In einem einleitenden Abschnitt soll deshalb zunächst kurz begründet werden, warum diese so weithin konsentiert und fortan verkürzt als „Beziehungsformel“ bezeichnete Aussage im vorliegenden Beitrag dennoch speziell mit Blick auf junge Straftäter genauer hinterfragt werden soll. Erst in einem zweiten Schritt wird die Beziehungsformel dann samt der in ihr verknüpften Begriffe „Erziehung“ und „Beziehung“ einer eingehenderen inhaltlichen Betrachtung für den Bereich des Jugendstrafrechts unterzogen. Es folgt eine Auseinandersetzung mit drei ausgewählten Argumentationsansätzen zur Begründung der behaupteten Konnexität zwischen Erziehung und Beziehung, bevor ein erstes vorläufiges Fazit aus den Überlegungen gezogen wird.

II. Gründe für die Befassung mit der Beziehungsformel

Zu einer Auseinandersetzung mit der Beziehungsformel geben zunächst ihre begrifflichen und inhaltlichen Unklarheiten Anlass. So gehen nicht nur die Vorstellungen über den Begriff Erziehung weit auseinander und dies keineswegs nur im jugendkriminalrechtlichen Kontext, wie ein Blick auf die Diskussionen in der Erziehungswissenschaft verdeutlicht⁴. Auch für den Beziehungsbegriff fehlt es in den Sozialwissenschaften bis heute an einer allgemein anerkannten theoretisch fundierten Definition⁵. Was schließlich den behaupteten Zusammenhang zwischen Erziehung und Beziehung betrifft, so wird dieser spätestens dann

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Text durchgehend nur die männliche Form verwendet, die weibliche Form ist aber immer mitgemeint.

² Giesecke (2010), S. 112.

³ Vgl. etwa Walter (2006), S. 241: „Erziehung setzt personale Beziehung voraus. Ohne Beziehung wird bestenfalls Gehorsam ohne Überzeugung und Normverinnerlichung erreicht“; weitere Beispiele für diese Position: Heitmann/Korn (2006), S. 41 f.; Galuske/Böhle (2010), S. 54; s. auch Cornel (2010), S. 456, der von Beziehung in der stärksten Form der Bindung spricht S. 456, ähnlich auch Ostendorf (2009), Grdl. zu §§ 1 und 2, Rz. 4.

⁴ Vgl. nur die Ausführungen zum Erziehungsbegriff bei Kron (2009), S. 44 ff. und 153 ff.

⁵ Mewes (2010), S. 20 f.

erklärungsbedürftig, wenn man unter Erziehung nicht nur die erzieherische Handlung als solche, sondern auch das Resultat von Erziehung, also den Erziehungserfolg versteht⁶; denn dann wird mit der Beziehungsformel ein Bedingungs-zusammenhang zwischen Beziehung und Erziehungserfolg postuliert, der angesichts der gleichzeitig für Erziehungsprozesse immer wieder betonten Unmöglichkeit einer Feststellung von Kausalzusammenhängen⁷ zumindest einer näheren Erläuterung bedarf.

Die genannten Unklarheiten der Beziehungsformel verleihen ihr den Charakter einer interpretationsoffenen Generalklausel, der zugleich noch einen weiteren Grund für die Beschäftigung mit dieser Formel liefert. Schließlich haben die Diskussionen über den jugendstrafrechtlichen Erziehungsgedanken und den Kindeswohlbegriff im Familienrecht deutlich gemacht, welche Gefahren von solchen unbestimmten Generalklauseln für die Rechte, allem voran die Freiheits- und Selbstbestimmungsrechte von Kindern und Jugendlichen ausgehen können. Die spezifische Gefahr der Beziehungsformel besteht dabei darin, dass sie unterschiedlichen Vorstellungen über Beziehung Raum gibt und damit zum Einfallstor für übergriffige bzw. übersteigerte Beziehungserwartungen und darauf aufbauende unprofessionelle Formen von Beziehungsarbeit werden kann⁸.

Gefahr geht von der Beziehungsformel aber auch wegen ihrer potenziell ausgrenzenden Wirkung im Verhältnis zu jungen Menschen aus, denen die Voraussetzungen für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung fehlen oder die zwar nicht beziehungsunfähig, aber beziehungsunwillig sind. Könnte die Beziehungsformel hier doch bei konsequenter Anwendung spätestens dann zur Einstellung aller erzieherischen Bemühungen zwingen, wenn der Jugendliche auch nach Aufbietung allen methodischen Könnens nicht zur Eingehung einer Beziehung und darauf gegründeten Erziehungspartnerschaft zu gewinnen ist.

Es soll hier jedoch noch ein weiterer Grund angeführt werden, der eine Auseinandersetzung mit der Beziehungsformel gerechtfertigt erscheinen lässt. Dieser Grund hängt mit der Skepsis gegen kurzzeitige bzw. punktuelle Maßnahmen bei jungen Straftätern zusammen, die sie bei manchen nährt. Hans-Joachim Plewig hat diese Skepsis in einem Fachbeitrag für die DVJJ unter dem bezeichnenden Titel „Belastbare Kontinuität statt punktueller Intervention“ speziell

⁶ Brezinka (1977), S. 52 ff., spricht hier vom „Produkt-Begriff“ von Erziehung im Gegensatz zum „Prozess-Begriff“.

⁷ Coester/Bannenber/Rössner (2007), S. 97 unter Bezugnahme auf Brezinka, der erzieherische Handlungen als „Eingriffe ins Ungewisse mit ungewissem Ausgang“ charakterisiert hat. In der pädagogischen Literatur ist an dieser Stelle im Anschluss an Luhmann und Schorr (1982), S. 11 ff., auch häufig vom „Technologiedefizit der Erziehung“ die Rede.

⁸ Zum hohen Stellenwert der Beziehungsarbeit in der Praxis Mayer (2010), S. 166.

für hochdelinquente Minderjährige mit der Notwendigkeit eines „personalen Bezugs“ für deren Resozialisierung näher begründet⁹. Eine mit der Notwendigkeit von längerfristigen Beziehungen begründete Abwertung von kurzzeitpädagogischen Maßnahmen lässt sich aber ebenso wie die davor angesprochene ausgrenzende Wirkung der Beziehungsformel gegenüber bestimmten Gruppen von jungen Menschen nur legitimieren, wenn und soweit die Beziehungsformel ihrerseits begründbar ist.

Eine solche Begründung scheint aber vielfach nicht für nötig gehalten zu werden. Jeder wisse doch, dass Erziehung ohne Beziehung nicht gehe, hieß es dazu etwa im Januar 2011 auf einer von der Evangelischen Akademie gemeinsam mit der DVJJ und dem KFN veranstalteten Fachtagung zur Jugendkriminalrechtspflege¹⁰ und als geradezu selbstverständlich wird das Beziehungserfordernis in zahlreichen Literaturbeiträgen behandelt¹¹. Manche verweisen auch einfach nur auf die Lebens- bzw. praktische Erfahrung¹², ein im pädagogischen Diskurs beliebtes Argument, dessen Funktion nach dem Tübinger Erziehungswissenschaftler Klaus Prange vor allem darin besteht, Einwände auszuschließen und gegen Kritik zu immunisieren¹³. Das soll jedoch kein Hinderungsgrund sein, die Beziehungsformel und ihre Begründbarkeit im Folgenden genauer in den Blick zu nehmen. Dazu ist es allerdings angesichts der angesprochenen Unklarheiten der Formel zunächst erforderlich, die Beziehungsformel inhaltlich präziser zu bestimmen.

III. Der Bedeutungsgehalt der Beziehungsformel

1. Der Inhalt des Erziehungsbegriffs

Auf den andauernden Streit über den Inhalt des Erziehungsbegriffs ist weiter oben bereits hingewiesen worden. Zwar ist es speziell um den jugendstrafrechtlichen Erziehungsgedanken seit den kontroversen Diskussionen der 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts deutlich ruhiger geworden. Auch die gesetzliche Verankerung des Erziehungsgedankens in § 2 Abs. 1 JGG hat jedoch hinsichtlich der Frage, was mit Erziehung im Kontext des Jugendstrafrechts inhaltlich konkret gemeint ist, keine Klarheit gebracht. Manche halten eine solche inhaltliche

⁹ Plewig (2008), S. 40.

¹⁰ Schon im Ankündigungstext der Veranstaltung im Veranstaltungskalender der DVJJ hieß es dazu: „Um weitere Straffälligkeit und Devianz wirksam zu verhindern, kommt es jedoch auch auf die Beziehung zwischen Professionellen und ihrem jugendlichen bzw. heranwachsenden Gegenüber an: ohne *Beziehung* keine *erzieherische* Einwirkung.“

¹¹ Vgl. Beispiele unter Fn. 3, ferner Winkler (2008), S. 145 sowie Gaus/Drieschner (2011), S. 7 ff.

¹² Vgl. etwa Giesecke (1997), S. 255 f.

¹³ Prange (2000). S. 128 f.

Klärung auch gar nicht für erforderlich, weil Erziehung im eigentlichen Sinne im Rahmen des Jugendstrafrechts ohnehin unmöglich und der Erziehungsgedanke deshalb lediglich als Chiffre für jugendangemessene Reaktionen auf Jugendstraftaten zu verstehen sei¹⁴.

Andere bemühen sich immerhin um eine inhaltliche Annäherung an den Erziehungsbegriff und bringen Erziehung mit Prozessen der Normvermittlung bzw. des Normlernens sowie der Erweiterung von insbesondere sozialen Kompetenzen in Verbindung oder aber sie definieren Erziehung ganz allgemein als intentionale und am Ziel der Legalbewährung orientierte Einwirkung auf die Persönlichkeit von jungen Straftätern¹⁵. Nur selten werden dabei im Zusammenhang mit den Überlegungen zum Erziehungsbegriff im jugendstrafrechtlichen Kontext explizit Bezüge zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs hergestellt¹⁶. So bleibt nicht nur vielfach unerwähnt, dass die auch in verschiedenen Bestimmungen des JGG durchschimmernde Vorstellung von Erziehung als zielgerichteter Einwirkung auf einen jungen Menschen¹⁷, auf eine lange Tradition innerhalb der pädagogischen Theoriebildung zurückblicken kann. Unbeachtet bleibt vielmehr zumeist auch, dass es für die vielen als zentrale Ausformung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht geltende gegenläufige Strategie der Nicht-Intervention bzw. des Interventionsverzichts¹⁸ ebenfalls ein entsprechendes Konzept des „Wachsenlassens“ in der Pädagogik gibt¹⁹.

Zum Verständnis des Erziehungsbegriffs in der Beziehungsformel bedarf es allerdings für den Bereich des Jugendstrafrechts keiner näheren Auseinandersetzung mit dem Konzept des „Wachsenlassens“, da die Notwendigkeit von Beziehung für den Erziehungsprozess regelmäßig nur mit Blick auf junge Straftäter betont wird, bei denen die Strategie des Interventionsverzichts nicht oder nicht mehr in Betracht gezogen wird²⁰. Es geht also um Fälle, in denen nur über eine gezielte Einflussnahme auf einen straffälligen Jugendlichen oder Heranwachsenden eine für erforderlich gehaltene Verhaltensänderung erreichbar erscheint. Das aber entspricht wiederum jenem klassischen Verständnis von Erziehung als intentionaler, und planmäßiger Einwirkung auf Einstellungen, Haltungen und Verhaltensbereitschaften von

¹⁴ Vgl. etwa Cornel (2010), S. 455; ferner auch Ostendorf (2009), Grdl. zu §§ 1 und 2, Rz. 4 und 5a.

¹⁵ Vgl. etwa Rössner in: Meier/Rössner/Schöch (2007), § 1, Rz. 14 f.; Brunner/Dölling (2002), Einl. Rz. 6

¹⁶ S. etwa Eisenberg (2010), § 2 Rz. 5, unter Anknüpfung an die Definition des Erziehungsbegriffs von Brezinka; ferner Bihs/Walkenhorst (2009), S. 15 f.; Plewig (2008), S. 36 f.

¹⁷ Vgl. die Definition der Weisung in § 10 Abs. 1 S. 1 JGG. Teilweise ist im JGG sogar ausdrücklich von erzieherischer Einwirkung die Rede, etwa im Zusammenhang mit der Bemessung der Jugendstrafe (§ 18 Abs. 2) oder auch bei den Voraussetzungen für eine Strafaussetzung zur Bewährung (§ 21 Abs. 4 JGG).

¹⁸ Vgl. bereits Walter (1989), S. 70 f.; ferner Streng (2008), Rz. 23.

¹⁹ Dessen Wurzeln sich über die Reformpädagogik bis zu Rousseau zurückverfolgen lassen, dazu Litt (1949), S. 11, 17 ff.; Oelkers (1991), S. 13 f.

²⁰ Vgl. Beispiele unter Fn. 3.

jungen Menschen, auf dem unter anderem die einflussreiche Definition des Erziehungsbegriffs durch den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka aufbaut²¹.

Der Erziehungsbegriff in der Beziehungsformel bezieht sich aber anders als bei Brezinka nicht nur auf das erzieherische Handeln, durch das bestimmte Einstellungs- bzw. Verhaltensänderungen herbeigeführt werden soll. Vielmehr ist bei der These, dass Erziehung ohne Beziehung nicht möglich sei, der angestrebte Erziehungserfolg in aller Regel mitgedacht²². Zuweilen wird dies durch eine entsprechende Kennzeichnung der Erziehung als gelingende Erziehung zum Ausdruck gebracht²³. Die gleichzeitige Verwendung des Erziehungsbegriffs für die erzieherische Handlung und den Erziehungserfolg entspricht aber auch einer mehrdeutigen Verwendung des Begriffs im JGG²⁴.

Im historisch jüngeren SGB VIII wird diese innerhalb der Erziehungswissenschaft umstrittene Mehrdeutigkeit²⁵ des Erziehungsbegriffs konsequent vermieden, indem der Erziehungsbegriff in seiner erfolgsbezogenen Bedeutung durch andere Formulierungen, allem voran den Begriff der Entwicklung ersetzt wird. Dafür spiegelt sich in diesem Gesetz aber eine andere Problematik des Erziehungsbegriffs wider, die bei seiner Interpretation auch im Zusammenhang mit der Beziehungsformel zu berücksichtigen ist. Gemeint ist die Einbettung des Erziehungsbegriffs in ein umfassendes Konzept der altersübergreifenden Krisen- und Lebensbewältigungshilfe²⁶, die sich in der Sozialpädagogik im Zuge ihrer beispiellosen zielgruppen- und methodenbezogenen Entgrenzung vollzogen hat und die mit einer zunehmenden Verdrängung bzw. Überlagerung des historisch belasteten Erziehungsbegriffs durch andere Begriffe wie „Förderung“, „Beratung“²⁷, „Begleitung“, „Betreuung“ oder auch einfach nur „Hilfe“ einhergegangen ist²⁸.

²¹ Brezinka (1977), S. 75.

²² S. etwa Gaus/Drieschner (2011), S. 7, dagegen die engere Formulierung in dem unter Fn. 10 wiedergegebenen Ankündigungstext.

²³ S. etwa Gaus/Drieschner (2011), S. 7.

²⁴ Vgl. etwa auf die gesetzliche Regelung der Weisung in § 10 JGG, deren letzter Halbsatz nur Sinn macht, wenn man den Begriff Erziehung dort als Synonym für „Entwicklung“ oder „Veränderung“ versteht; weiteres Beispiel: § 17 Abs. 2 JGG.

²⁵ So ist diese mehrdeutige Verwendung beispielsweise für Tenorth (2010), S. 16, Ausdruck einer Unfähigkeit zu begrifflicher Präzision im Umgang mit zentralen Grundbegriffen der Pädagogik.

²⁶ Hamburger (2008), S. 153, spricht in diesem Zusammenhang von Erziehung als „lebensbegleitender kurativer Tätigkeit“.

²⁷ So bezeichnet Schäfer (2009), S. 18, Beratung als „fortgeschrittene Form der Erziehung.“

²⁸ Hamburger (2008), S. 18, 23.

Aus der Erziehungswissenschaft heraus ist diese Entwicklung teilweise als uferlose Überdehnung des Erziehungsbegriffs kritisiert worden²⁹. Dessen ungeachtet hat sie über die verschiedenen Schnittstellen zwischen Jugendhilfe- und Jugendstrafrecht, allem voran das Institut der Betreuungsweisung, längst auch das Jugendstrafrecht erreicht. Das ändert allerdings nichts daran, dass der Erziehungsbegriff im Anwendungsbereich des JGG über dessen § 2 mit dem Ziel der Legalbewährung verknüpft bleibt. Soweit also für den Bereich des Jugendstrafrechts behauptet wird, dass Erziehung ohne Beziehung nicht gelingen könne, muss sich diese Behauptung auch bei einem sozialpädagogisch erweiterten Verständnis von Erziehung an diesem Ziel der Legalbewährung messen lassen. Ob die Beziehungsformel einer solchen Überprüfung am Maßstab des § 2 JGG standhält, wird später noch zu diskutieren sein. Zuvor bedarf allerdings der zweite Teil der Beziehungsformel, also der Beziehungsbegriff noch einer genaueren Klärung.

2. Bedeutung des Beziehungsbegriffs

Hier zeigt sich das nächste Problem, da es in den Sozialwissenschaften, wie eingangs bereits erwähnt, ungeachtet der intensiven Beforschung bestimmter Beziehungsstrukturen³⁰ bis heute an einem theoretisch fundierten allgemeinen Beziehungsbegriff fehlt. So heißt es in einer kürzlich erschienenen Dissertation, dass selbst in soziologischen Netzwerkstudien, in denen interpersonale Beziehungen eigentlich den zentralen Forschungsgegenstand bilden, auf eine solche Definition regelmäßig verzichtet würde und soziale Beziehungen, wenn überhaupt, nur sehr allgemein als nicht näher definierte Verbindungen charakterisiert würden³¹.

Zu einem ähnlichen Befund gelangten vor ein paar Jahren auch Asendorpf und Banse für den Bereich der Psychologie. Die beiden Sozialpsychologen haben deshalb den Versuch unternommen, einen übergreifenden psychologischen Begriff der Beziehung zu entwickeln³². Da ihre Definition über die Fachgrenzen hinaus Beachtung gefunden hat, soll sie auch den folgenden Ausführungen zum Beziehungsbegriff zugrunde gelegt werden.

²⁹ Vgl. Prange (2000), S. 18, der vor einigen Jahren prophezeite, dass wir bald nicht mehr von alleinerziehenden Müttern oder Vätern, sondern von "alleinversorgenden Lebensbegleitern und teilhabebehilflichen Beziehungsarbeiterinnen" sprechen werden, die es im schlimmsten Fall auch "nicht mehr mit schwererziehbaren Kindern, sondern mit aushandlungsresistenten Fällen in erschwerten Lebenslagen" zu tun haben, ebd., S. 12.

³⁰ Wie etwa der Mutter-Kind-Beziehung, der Partner- oder auch der Gleichaltrigenbeziehung.

³¹ Mewes (2011), S. 20 f.

³² Asendorpf/Banse (2000), S. 1 f.

Hervorzuheben ist dabei zunächst, dass soziale Beziehungen nicht identisch mit zwischenmenschlichen Interaktionen sind, auch wenn die beiden Begriffe zuweilen synonym verwendet werden. Soziale Interaktionen im Sinne von reaktiv aufeinander bezogenen Verhaltensweisen bilden aber nur das Medium, über das Beziehungen angebahnt und aufrechterhalten werden. Eine interpersonale Beziehung entsteht daraus nach Asendorpf und Banse erst dann, wenn sich nach einer Abfolge von Interaktionsepisoden mindestens ein situationsspezifisch stabiles, also in ähnlichen Situationen wiederkehrendes Interaktionsmuster herausgebildet hat. Hinzukommen muss ferner als weitere Voraussetzung eine kognitive Präsentation der Beziehung, also ein mentales Beziehungsschema, das die vorangegangenen Interaktionserfahrungen abbildet und auf dessen Grundlage sich Erwartungsstrukturen für die weiteren Interaktionen mit dem jeweiligen Interaktionspartner herausbilden³³.

Das alles deutet bereits darauf hin, dass eine Beziehung eigentlich nicht aus einem einmaligen Kontakt – etwa zwischen einem Jugendgerichtshelfer und einem Jugendlichen - hervorgehen kann, sondern wiederholte Begegnungen bzw. Interaktionen voraussetzt. Allerdings weisen Asendorpf und Banse selbst darauf hin, dass die zur Begründung wechselseitiger Erwartungsstrukturen normalerweise erforderliche Interaktionsgeschichte durch Rollenvorgaben ersetzt werden kann. Die beiden Sozialpsychologen sprechen hier von Rollenbeziehungen in Abgrenzung zu persönlichen Beziehungen, bei denen Erwartungen an den Interaktionspartner und die Beziehung erst nach einer Phase des wechselseitigen Kennenlernens und Vertrautwerdens entstehen³⁴.

Die Unterscheidung zwischen Rollenbeziehungen und persönlichen Beziehungen weist eine Reihe von Überschneidungen auf mit einer aus der Soziologie bekannten und auf den amerikanischen Soziologen Talcott Parsons zurückgehenden Differenzierung zwischen spezifischen und diffusen Beziehungen³⁵. Ulrich Oevermann hat anknüpfend an Parsons eine Theorie der professionellen pädagogischen Beziehung entwickelt, die auf die Theoriebildung in der Sozialen Arbeit in einer auch für die Interpretation der Beziehungsformel bedeutsamen Weise Einfluss gewonnen hat. Grundlage der Theorie von Oevermann ist die Unterscheidung zwischen rollenförmig-spezifischen und nicht rollenförmig-diffusen Beziehungen. Dabei ist für die rollenförmigen Beziehungen die Austauschbarkeit der Beteiligten und die Begrenzung

³³ Asendorpf/Banse (2000), S. 3 ff.

³⁴ Ebd., S. 7 ff.; dazu auch Lenz (2009), S. 12; Mewes (2011), S. 23.

³⁵ Parsons hat Beziehungen darüber hinaus auch nach dem Ausmaß der emotionalen Involviertheit der Beteiligten differenziert und dafür das Begriffspaar affektiv versus neutral eingeführt, vgl. Parsons (1975), S. 58 ff., insbes. S. 66 f., 81 ff.

der Beziehung auf bestimmte vorgegebene Themen kennzeichnend, während sich die Beteiligten bei diffusen Beziehungen als „ganze“ Menschen ohne thematische Eingrenzung und Rollenvorgaben begegnen³⁶.

Wesentlich für die Beziehung zwischen professionellem Pädagogen und jungen Menschen soll nun nach dem von Oevermann in Anlehnung an das Modell der therapeutischen Beziehung entwickelten Konzept des „pädagogisches Arbeitsbündnisses“ die Mischung aus rollenförmigen und diffusen Beziehungsanteilen sein. Ferner sollen bestimmte für die psychoanalytische Therapie formulierte Grundregeln auch für das pädagogische Arbeitsbündnis gelten³⁷, allem voran die sog. Abstinenzregel, die dem Therapeuten das Ausagieren von Gegenübertragungsgefühlen, die durch den Klienten in ihm ausgelöst werden³⁸ untersagt³⁹. Es mag an der traditionellen Aufgeschlossenheit und Aufnahmebereitschaft der Sozialarbeit für tiefenpsychologische Sichtweisen und psychotherapeutische Gesprächsführungs- und Beratungsmethoden, allem voran den personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers mit seiner hohen Gewichtung der therapeutischen Beziehung, gelegen haben, dass das Konzept des Arbeitsbündnisses auf erhebliche Resonanz in der Sozialarbeit gestoßen ist⁴⁰. Aber auch in der Sozialpädagogik, die im Zuge ihrer Entgrenzung immer stärker mit der Sozialarbeit unter dem gemeinsamen Dach der Sozialen Arbeit konfundierte⁴¹, fand es überzeugte Anhänger und prominente Vertreter⁴².

Die Pädagogik hat aber mit dem von Hermann Nohl in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelten Konzept des pädagogischen Bezugs auch noch ein eigenes Verständnis der pädagogischen Beziehung hervorgebracht, das trotz aller Kritik und Abwandlungen, die es vor allem seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts erfahren hat, auch heute noch einen häufig genannten Bezugspunkt für das professionelle Selbstverständnis von Sozialpädagogen bildet. Nach diesem Konzept verbindet sich mit dem Begriff der

³⁶ Oevermann (1996), S. 109 ff.

³⁷ Ebd., S. 146 ff.

³⁸ Indem dieser die ursprünglichen pathogenen Beziehungskonstellationen auf die Beziehung zum Therapeuten überträgt.

³⁹ Ebd., S. 117.

⁴⁰ Und dies ungeachtet der Tatsache, dass Oevermann selbst sein Konzept des pädagogischen Bündnisses ursprünglich ausdrücklich nur für die Lehrer-Schüler-Beziehung formuliert hat und bis zuletzt immer wieder die Schwierigkeiten bzw. Grenzen einer Übertragbarkeit des Konzepts auf die Soziale Arbeit betont hat, vgl. Oevermann (2009), S. 132 ff.

⁴¹ Unter Übernahme des auf Ruth Bang zurückgehenden Konzepts der „helfenden Beziehung“ aus der Sozialarbeit, genauer, der Einzelfallhilfe vgl. Mollenhauer (1988), S. 23.

⁴² Allem voran Burkhard Müller, der das Konzept des Arbeitsbündnisses für die Soziale Arbeit fruchtbar machte, vgl. Müller (1991), S. 95 ff; ferner Hamburger (2008), S. 179 ff. Stellvertretend für die Kritiker aus den Reihen der Erziehungswissenschaft Tenorth, (2006), S. 580 ff., dessen Kritik sich nicht zuletzt gegen die Therapeutisierung der Schulpädagogik richtet.

Beziehung in Verbindung mit Erziehung die Vorstellung einer von leidenschaftlichem Engagement geprägten Grundhaltung des Pädagogen, der sich für den jungen Menschen einsetzt und ihm Zuwendung, Anerkennung und Anteilnahme in einer Weise entgegenbringt, die diesem wiederum Gefühle des Verstanden-, An- und Ernstgenommenseins, der Geborgenheit und Sicherheit vermittelt⁴³. Von Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Wohlwollen und Parteilichkeit, Empathie, Wertschätzung und Authentizität des Pädagogen für den jungen Menschen ist in diesem Zusammenhang die Rede, Begrifflichkeiten, derer sich freilich zum Teil auch die Anhänger des Modells des therapieorientierten Arbeitsbündnisses in ihrer Umschreibung der Haltung des Sozialarbeiters bzw. Pädagogen bedienen. Das verdeutlicht bereits, dass die Konzepte des pädagogischen Bezugs und des pädagogischen Arbeitsbündnisses nicht als diametrale Gegensätze verstanden werden dürfen, sondern als unterschiedlich akzentuierte Perspektiven auf bestimmte Facetten des Verhältnisses zwischen jungem Menschen und Pädagogen, allem voran die Fragen des Mischungsverhältnisses von rollenförmig-spezifischen und diffusen Beziehungsanteilen sowie der Positionierung des Pädagogen zwischen den Polen von Nähe und Distanz.

Es gibt aber auch ein gemeinsames Fundament der verschiedenen Beziehungskonzepte und zu diesem Fundament gehört das Vertrauen, das nach allen Auffassungen zwischen dem jungen Menschen und dem Pädagogen bestehen muss⁴⁴ und das auch das Bundesverfassungsgericht schon vor mehr als 30 Jahren zur „Grundlage für die funktionsgerechte Tätigkeit Sozialer Dienste“ erklärt hat⁴⁵. Teilweise wird in diesem Zusammenhang sogar explizit der Begriff der Vertrauensbeziehung verwendet⁴⁶, die jedenfalls dann, wenn der Jugendliche oder Heranwachsende einem Pädagogen nicht mit einem gewissen Vorschussvertrauen begegnen kann, erst in einem möglicherweise längeren Interaktionsprozess erarbeitet werden muss⁴⁷. Dabei verbinden sich auch mit dem Vertrauensbegriff wiederum unterschiedliche Vorstellungen, auf die jedoch im Rahmen dieses Beitrags nicht im Einzelnen eingegangen werden kann⁴⁸. Die möglicherweise bekannteste und zugleich schlichteste Begriffsbestimmung stammt von Erik Erikson, der Vertrauen als „Gefühl des Sich-Verlassen-

⁴³ Vgl. etwa Thiersch (2009b), S. 243 ff.; ferner Böhnisch (2008), S. 310, 314 f., der die pädagogische Beziehung zwischen jungem Menschen und Sozialpädagogen unter deutlichen Anlehnung an Nohl auch heute noch als eine „sinnlich-emotionale“ definiert, die durch eine „Gegenseitigkeit von Betroffenheit, Berührtsein und Aufgefordertsein“ gekennzeichnet ist.; Plewig (2008), S. 40 f.

⁴⁴ S. bereits Nohl (1926), S. 153; Böhnisch (2011), S. 224, demzufolge „ein verstehender Zugang zu den KlientInnen nur möglich sei, „wenn dem Selbst vertrauensstiftende Beziehungen angeboten werden, indem es sich öffnen und eine auf sich einlassende Resonanz finden kann“.

⁴⁵ BVerfGE 44, 353, 376.

⁴⁶ S. etwa Walter (1989), S. 74; Müller (2006), S. 148.

⁴⁷ Schweer (2008), S. 14.

⁴⁸ Überblick bei Schweer (2008), S. 13 ff.

Dürfens⁴⁹, definiert hat. Andere begreifen Vertrauen als spezifische oder generalisierte Erwartung, dass sich der Adressat des Vertrauens in einer bestimmten vorhersehbaren, verlässlichen und für einen selbst vorteilhaften Weise verhalten wird⁵⁰. Dabei hängt das Maß des Vertrauens, das eine Person entwickeln kann, wiederum von verschiedenen Faktoren ab, unter anderem davon, ob beim anderen Eigenschaften wahrgenommen werden können, die den eigenen Kriterien für Vertrauenswürdigkeit entsprechen, also etwa Glaubwürdigkeit, Kompetenz, Verlässlichkeit oder auch Parteilichkeit⁵¹. Inwieweit es sich bei Vertrauen darüber hinaus um ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal handelt, wie Rotter meint⁵², muss an dieser Stelle offen bleiben. Für den vorliegenden Zusammenhang wichtig ist aber noch der Hinweis, dass sich eine stabile Vertrauensbeziehung ungeachtet der weichenstellenden Funktion, die dem Erstkontakt hierfür zuzukommen scheint⁵³, regelmäßig erst dann entsteht, „wenn eine Reihe von (sich intensivierenden) Vertrauenshandlungen ausgetauscht worden sind“⁵⁴. Damit im Einklang steht der Hinweis von anderer Seite, dass Vertrauen ein Kennzeichen für Nähe in der Beziehung ist⁵⁵, da sich eine solche Nähe im Allgemeinen auch erst nach einer gewissen Dauer einer Beziehung herausbildet.

Übertragen auf die Beziehungsformel bedeutet dies, dass Erziehung bei einer Deutung des Beziehungsbegriffs als Vertrauensbeziehung nach dieser Formel nur auf der Grundlage von längerfristigen Beziehungen gelingen kann, die Raum für die Entwicklung eines gefestigten Vertrauens geben. Ob diese Annahme gerechtfertigt erscheint, wird sich im Zuge der Auseinandersetzung mit den Begründungsansätzen für die Beziehungsformel erweisen.

3. Zwischenergebnis

Am Ende der Ausführungen zu den Begriffen Erziehung und Beziehung sei zusammenfassend festgehalten, dass Erziehung im Zusammenhang mit der Beziehungsformel als intentionale, am Ziel der Legalbewährung orientierte und auf entsprechende Verhaltensänderungen ausgerichtete Einflussnahme auf die Persönlichkeit, also die Einstellungen und Verhaltensbereitschaften junger Straftäter zu verstehen ist, bei denen die Strategie des Interventionsverzichts nicht mehr in Betracht gezogen wird. Dabei unterstellt die

⁴⁹ Erikson (1998), S. 62.

⁵⁰ Fischer/Wiswede (2009), S. 442 f.

⁵¹ Schweer (2008), S. 21.

⁵² Ebd., S. 16 f.

⁵³ Ebd., S. 21 f.

⁵⁴ Ebd., S. 14.

⁵⁵ Grau/Bierhoff (2002), S. 295 ff.

Beziehungsformel, dass das Gelingen dieser Erziehung vom Bestehen einer tragfähigen Vertrauensbeziehung zwischen dem Jugendlichen oder Heranwachsenden und dem erzieherisch agierenden Erwachsenen abhängig ist, deren Entstehung wiederum in aller Regel an die Voraussetzung einer längeren Interaktionsgeschichte geknüpft ist, wie sie für persönliche Beziehungen im Unterschied zu Rollenbeziehungen gilt. Drei Argumentationsansätze, die diese Behauptung untermauern könnten, sollen im Folgenden genauer beleuchtet werden.

IV. Begründungsansätze für die Beziehungsformel

1. Das anthropologische Argument

Nicht nur aus historischen Gründen soll die Erörterung möglicher Begründungen für die Beziehungsformel durch eine Auseinandersetzung mit einem anthropologischen Argument eingeleitet werden, das hinter dem ursprünglichen Konzept des Pädagogischen Bezugs von Hermann Nohl stand und das auch heute noch aus so mancher Argumentation von Sozialpädagogen herauszuhören ist. Als einer der vielleicht einflussreichsten Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hatte Nohl die Notwendigkeit einer von emotionaler Hingabe, Leidenschaft und unbedingtem Vertrauen des jungen Menschen geprägten Gemeinschaft zwischen Erzieher und Heranwachsendem mit der Angewiesenheit des jungen Menschen auf einen reifen Erwachsenen begründet, der ihm die Anforderungen und Werte der Gesellschaft über seine Person vermittelt. Nur über die Beziehung zu einem „wirklichen Menschen mit einem festen Willen“, der die anzueignenden Inhalte selbst verkörpert und dem jungen Menschen mit uneigennützigem pädagogischem Eros begegnet, könne, so die Vorstellung von Nohl, die Formung des jungen Menschen und die Entfaltung der in ihm schlummernden Potentiale gelingen⁵⁶.

Bereits die wenigen Formulierungen verdeutlichen, dass es letztlich ein bestimmtes Bild des Kindes ist, auf das sich das Konzept des pädagogischen Bezugs stützt. So bezeichnet Nohl selbst Kinder und Jugendliche als „werdende“ Menschen⁵⁷, also gewissermaßen als Vorstufen zu richtigen Menschen, die zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit auf eine von Liebe und vor allem Gehorsam geprägte Bildungsgemeinschaft mit Erziehern angewiesen sind. Zwar hat sich speziell an der im letzten Satz anklingenden Legitimation der Autorität des Erziehers

⁵⁶ Nohl (1935), S. 166 ff.; ders. (1928), S. 32; ders. (1926), S. 153.

⁵⁷ Nohl (1935), S. 169.

durch das Konzept des pädagogischen Bezugs, aber auch an der Betonung der Erzieherpersönlichkeit und dem pädagogischen Eros seit Ende der 60er Jahren massive Kritik entzündet. Diese hat dann auch unter dem Einfluss interaktionstheoretischer Ansätze zu neuen Modellen des pädagogischen Verhältnisses geführt und zwar im Sinne von symmetrischen Verständigungs- und Aushandlungsprozessen, in denen, „Charisma, pädagogischer Eros oder caritative Hingabe des Pädagogen eben keine entscheidende Rolle mehr spielen“⁵⁸. Ferner ist auch die Orientierung des Konzepts des pädagogischen Bezugs an einem idealtypisch gedachten Familienmodell auf Bedenken gestoßen⁵⁹. Das alles hat aber nichts daran geändert, dass sich die anthropologischen Grundannahmen hinter Nohls Konzept bis hin zu der Bezeichnung von Heranwachsenden als „Menschen im Werden“ in manchen Beiträgen zum pädagogischen Verhältnis bis heute hartnäckig halten⁶⁰.

Allein mit anthropologischen Argumenten lässt sich die Notwendigkeit einer bestimmten pädagogischen Beziehung für das Gelingen von Erziehung heute aber nicht mehr rechtfertigen, noch dazu in einer Zeit, in der traditionelle Kindheitsbilder durch die Kinderrechtsbewegung und Erkenntnisse der modernen Kindheitsforschung Risse erhalten haben⁶¹. Manche sehen deshalb auch in dem Konzept des pädagogischen Bezugs nichts anderes als eine ideologie- und missbrauchsanfällige normative Setzung⁶².

2. Das bindungstheoretische Argument

Der zweite nachfolgend genauer zu erörternde Begründungsansatz für die Beziehungsformel knüpft im Unterschied zu dem im letzten Abschnitt behandelten an wissenschaftlichen Erkenntnissen und zwar solchen aus der Bindungsforschung an. Die Bindungstheorie verbindet sich maßgeblich mit dem Namen des englischen Psychoanalytikers und Psychiaters John Bowlby, der diese Theorie seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt hat. Für den vorliegenden Zusammenhang von besonderem Interesse sind die Verknüpfungen, die Bowlby und seine Mitarbeiter, namentlich die Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth, zwischen der Qualität der Bindung von Kindern an ihre primäre Bezugsperson und dem Explorationsverhalten dieser Kinder hergestellt haben. So haben Beobachtungsstudien wiederholt gezeigt, dass das Erkundungsverhalten, man kann auch sagen die Neugier und

⁵⁸ Mollenhauer (1988), S. 23.

⁵⁹ Giesecke (1997), S. 227, 237 f.; Combe/Helsper (1996), S. 33.

⁶⁰ Vgl. etwa Thiersch (2009a), S. 129.

⁶¹ Dazu Steindorff-Classen (2009), S. 22 f.

⁶² Giesecke (1997), S. 227.

Lernbereitschaft von Kleinkindern umso höher waren, je sicherer sie an ihre Mütter gebunden waren⁶³.

Übertragen auf Erziehungsmaßnahmen im jugendstrafrechtlichen Rahmen könnte das bedeuten, dass eine Verhaltensänderung über Erziehung nur erreicht werden kann, wenn den jungen Menschen, die aus hinlänglich bekannten Gründen in ihrer Kindheit oftmals keine positiven Bindungserfahrungen sammeln durften, nunmehr von Sozialpädagogen eine sichere emotionale Basis für den geforderten Veränderungsprozess angeboten wird. Annahmen in dieser Richtung werden in der Tat immer wieder formuliert, wenn auch nicht immer unter expliziter Bezugnahme auf die Erkenntnisse der Bindungsforschung⁶⁴.

Auch Bowlby selbst, der wesentliche Impulse für seine Forschung aus einer eigenen unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg durchgeführten Beobachtungsstudie an jungen Straftätern zog, war stets der Auffassung, dass die Spannung zwischen Bindung und Exploration nicht nur ein Phänomen der Säuglingszeit darstellt, sondern einen Balanceakt, der über die gesamte Lebenszeit hinweg zu vollziehen sei⁶⁵. Karl Heinz Brisch, Kinder- und Jugendpsychiater sowie Psychotherapeut an der Haunerschen Kinderklinik in München, hält deshalb eine bindungsorientierte Beziehungsarbeit auch für den Bereich der außerschulischen pädagogisch-therapeutischen Arbeit für ein absolutes Muss⁶⁶. Dabei versteht er unter bindungsorientiert eine Beziehungsarbeit, die Kindern oder Jugendlichen über eine verlässliche emotionale Basis und neue korrigierende Bindungserfahrungen eine Loslösung von früheren destruktiv wirkenden unsicheren Bindungsmustern ermöglicht. Allerdings schränkt Brisch seine Aussage nicht nur für die Gruppe der unsicher gebundenen, also bindungsvermeidenden Kinder und Jugendlichen wieder ein⁶⁷. Er räumt auch ein, dass es ungeachtet der zentralen Bedeutung, die man der therapeutischen Beziehung in der

⁶³ Ainsworth/Bell (1970), S. 146 ff.; zum Ganzen auch Drieschner (2011), S. 127 ff.

⁶⁴ S. bereits im Vorgriff auf spätere Erkenntnisse der Bindungsforschung Nohl (1928), S. 153 f; ferner Thiersch (2006), S. 34 f, demzufolge Kinder und Heranwachsende zur Bewältigung der ihnen gestellten Lern- Bildungs- und Bewältigungsaufgaben Bindungen benötigen. Das Wagnis, sich auf Neues, auf Veränderungen und die dadurch erforderlichen Anstrengungen einzulassen, setze Vertrauen voraus, das in Beziehungen begründet sei und in ihnen wachse; vgl. auch Thiersch/Grunwald/Köngeler (2011), S. 177; Winkler (2006), S. 148; teilweise wird auch in erkennbarer Anlehnung an die Terminologie der Bindungsforschung die Metapher vom sicheren Hafen verwendet, den Erwachsene Adoleszenten bieten müssten, um ihnen den Aufbruch zu ermöglichen, vgl. King (2006), S. 67.

⁶⁵ Brisch (2009), S. 34, 73. Bowlby war deshalb auch die Entwicklung von psychotherapeutischen Ansätzen zur Behandlung von Bindungsstörungen zeit seines Lebens ein besonderes Anliegen, Brisch, S. 35, 118 f.

⁶⁶ Ebd., S. 126 i.V.m. S. 31.

⁶⁷ Ebd., S. 314.

Psychotherapieforschung für den Therapieerfolg beimitiert⁶⁸, gesicherte Erkenntnisse über die Erfolge einer bindungsbasierten, auf die Korrektur bisheriger pathogener Bindungserfahrungen gerichteter Therapieansätze noch nicht gibt⁶⁹. Auch wenn man der Bindungsforschung zugute hält, dass sie sich den Fragen der Auswirkungen von frühkindlichen Bindungserfahrungen auf spätere Lebensphasen erst in jüngerer Zeit zugewandt hat, fühlt man sich hier doch ein wenig an die Ergebnisse der Sanktionswirkungs- und auch der Psychotherapieforschung erinnert, die non-direktiven und psychodynamischen Therapieansätzen nur eine geringe Effektstärke bescheinigen⁷⁰.

Die Lücken in der Beweiskette können auch durch Jugendhilfestudien zu den Effekten von Hilfen nach dem SGB VIII bislang nicht verlässlich geschlossen werden, obwohl die Beziehungsqualität zwischen Jugendlichen und Pädagogen als möglicher Wirkfaktor durchaus wiederholt in verschiedenen Studien thematisiert wurde. Erwähnt sei an dieser Stelle nur die Ende der 90er Jahre durchgeführte JULE-Studie zu den Leistungen und Grenzen von Heimerziehung, in deren Rahmen 45 junge Heimbewohner vier bis fünf Jahre nach ihrem Heimaufenthalt zu ihren Beziehungserfahrungen während des Heimaufenthalts befragt wurden. Die Ergebnisse dieser wie auch anderer Evaluationsstudien liefern immer wieder Hinweise darauf, dass positiv erlebte Beziehungen zu betreuenden Sozialarbeitern die Gefahr von Maßnahmenabbrüchen verringern, zur psychologischen Stabilisierung der jeweils betreuten Kinder und Jugendlichen beitragen und dadurch die Erfolgswahrscheinlichkeit der Hilfen erhöhen können. Das Problem ist allerdings, dass die Aussagekraft dieser verschiedenen Studien, wie die Verfasser der JULE-Studie selbst eingeräumt haben, durch methodische Probleme, allem voran das Fehlen von Kontrollgruppen eingeschränkt ist⁷¹. Zudem fehlt es speziell für den Bereich der Resozialisierung an Studien, die nicht nur Kurzzeiteffekte, sondern längerfristige Auswirkungen von Beziehungsqualitäten auf Einstellungen und Verhalten der betroffenen Jugendlichen in den Blick nehmen. Als Beispiel hierfür sei eine Studie zur Beziehungsqualität zwischen Bewährungshelfern und jungen Probanden angeführt, die Mitte 2008 im Landgerichtsbezirk Nürnberg-Fürth durchgeführt wurde und die ebenfalls nur unmittelbare Effekte der Betreuung, wie etwa das Befinden der

⁶⁸ Brisch (2009), S. 120; Conen (2007), S. 111.

⁶⁹ Ebd., S. 131 f.

⁷⁰ Lösel/Schmucker (2008), S. 163; s. auch Mayer (2010), S. 162: Geringe Korrelationen zwischen Beziehungsgestaltung und Therapieerfolgen.

⁷¹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998), S. 65.

Probanden nach Gesprächen mit dem Bewährungshelfer oder auch die wahrgenommenen Entlastungs- und Unterstützungswirkungen bei akuten Schwierigkeiten erfasst⁷².

Als Zwischenfazit bleibt also festzuhalten, dass es zwar eine Reihe von Hinweisen auf Wirkungen von Beziehungen gibt, die das bindungstheoretische Argument untermauern könnten. Von einem empirisch nachgewiesenen Bedingungs-zusammenhang zwischen Beziehungsqualität und Erziehungserfolg, wie ihn die Beziehungsformel unterstellt“, kann aber auch unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Psychotherapieforschung bislang nicht gesprochen werden.

3. Das interaktionistische Argument

Der letzte Begründungsansatz für die Beziehungsformel, der im Rahmen dieses Beitrags behandelt werden soll, knüpft an Erkenntnisse aus der Desistance-Forschung an, also jenes noch jungen Forschungszweig innerhalb der Kriminologie, dem es um die Ergründung der näheren Umstände für den Ausstieg von Straftätern aus kriminellen Karrieren geht.

Schon Robert Mischkowitz, der 1993 in seiner Dissertation die Ergebnisse der ersten an der Universität Tübingen durchgeführten deutschen Ausstiegs-Studie präsentierte, wies in einer Fußnote seiner Arbeit darauf hin, dass es sich lohnen würde, die Beziehung zwischen Bewährungshelfern und Probanden einmal im Lebenslängsschnitt zu untersuchen⁷³. Hintergrund dieser Äußerung dürfte gewesen sein, dass bei der damaligen Untersuchung 35 ehemalige Bewährungshilfe-Probanten, die im Zeitpunkt der Befragung 10 Jahre seit ihrer letzten Straftat bzw. der deswegen verbüßten Straftat straffrei geblieben waren, angegeben hatten, dass die Arbeit des Bewährungshelfers ausgesprochen wichtig, wenn nicht gar ausschlaggebend für ihren Resozialisierungsprozess gewesen sei.

Soweit bekannt, ist die Anregung von Mischkowitz seither nicht aufgegriffen worden. Die bislang vorliegenden Ergebnisse der Desistance-Forschung liefern aber Hinweise darauf, wie über das Medium der Beziehung Einfluss auf den Eintritt oder die Wirksamkeit von Faktoren genommen werden kann, die bislang als ausstiegsrelevant oder –fördernd identifiziert worden sind.

⁷² Kawamura-Reindl/Stancu (2010), S. 133 ff.

⁷³ Mischkowitz (1993), S. 255, Fn. 544.

Dabei ist zu beachten, dass heute zahlreiche Forscher in diesem Bereich anders als etwa noch Robert Sampson und John Laub in ihrer 1993 veröffentlichten Pionierstudie⁷⁴ nicht mehr bestimmte Lebensereignisse bzw. Wendepunkte, wie etwa eine Ehe, die Aufnahme einer Arbeit oder auch den Antritt des Wehrdienstes für die entscheidenden Ausstiegsfaktoren halten. Stattdessen wird ein inneres Ereignis in Gestalt einer kognitiven Transformation des Täters, die seine Bereitschaft und seinen Willen stärken, sich in nicht delinquente Lebensformen und Aktivitäten einbinden zu lassen, in den Vordergrund gerückt⁷⁵. Eine zentrale Bedeutung wird dabei für diesen Transformationsprozess bzw. das Ausstiegsgeschehen insgesamt der Entdeckung der eigenen agency beigemessen. Damit ist die Besinnung auf das eigene „Ich“ als machtvoller Akteur gemeint, der zur Kontrolle der Zukunft in der Lage ist, für diesen Prozess auch Verantwortung trägt und nach Autonomie, Erfolg und Selbstkontrolle strebt⁷⁶. Manche betonen damit verbunden in Umkehrung des Labeling-Ansatzes auch die Bedeutung, die der Vermittlung eines nichtdelinquenten Selbstbildes über entsprechende Interaktionen mit bzw. Reaktionen der sozialen Umwelt für diesen Prozess zukommt⁷⁷.

Nun weiß man natürlich spätestens seit der 2004 erfolgten Veröffentlichung der Ergebnisse der zweiten Tübinger Desistance-Studie⁷⁸, die sich mit den Wegen junger Mehrfachtäter aus schwerer Jugendkriminalität beschäftigt, dass der Ausstieg ein mühsames und komplexes Geschehen ist, das sich nur über das Zusammenwirken und die wechselseitige Verstärkung verschiedener Faktoren erklären lässt, Faktoren die einerseits als Katalysator für den Ausstiegsentschluss wirken⁷⁹ und andererseits nach dem primären Innehalten in der Kriminalität den sekundären Ausstieg ermöglichen⁸⁰. Zudem haben die Verfasser der zweiten Tübinger Desistance-Studie darauf hingewiesen, dass kognitive Umorientierungen bei jungen Straftätern allein schon wegen der geringeren Stabilität von Ausstiegsentschlüssen schwerer

⁷⁴ Sampson/Laub (1993), insbes. Kapitel 7 – 9.

⁷⁵ Giordano/Cernkovich/ Rudolph (2002), S. 990 ff.; Maruna/Farrall (2004), S. 176 f.; Maruna (2001), S. 32 ff.

⁷⁶ So schon Meisenhelder, *Criminology* 1977, S. 326; Maruna (2001), S. 147 ff.; Maruna/Farrall (2004), S. 186 f.; jetzt auch Laub/Sampson (2003), S. 38, 54 f., 146 f.; s. auch Kerner (2007), S. 52.

⁷⁷ Meisenhelder (1977), S. 329, Maruna/Farrall (2004), S. 187 f; dazu auch Stelly/Thomas (2004), S. 38f.

⁷⁸ Stelly/Thomas (2004) und (2007).

⁷⁹ Wie etwa eine gesteigerte Angst vor einer neuerlichen Verhaftung, ein mit zunehmendem Alter verändertes Selbsterleben in der Haft, neue Lebensthemen, -erwartungen und Prioritätensetzungen sowie eine damit zusammenhängende Neubewertung von Freiheitsentzug, ein verändertes Kosten-Nutzenkalkül bei gleichzeitig veränderter Risikowahrnehmung, eventuell auch ein physischer Kräfteabbau, Angst vor Beziehungsabbrüchen oder Jobverlust, vgl. Maruna/ Farrall (2004), S. 179; Stelly/Thomas (2007), S. 438 f.; dies. (2004), S. 18 ff.

⁸⁰ Allem voran die Einbindung in nichtdelinquente Gemeinschaften und die Unterstützung durch Freunde und Familienmitglieder samt des dadurch vermittelten sozialen Kapitals, aber beispielsweise auch die Erfahrung, gebraucht zu werden oder anderen helfen zu können, dazu Christian/Beysey (2009), S. 26 f.

auszumachen seien als bei älteren Straftätern⁸¹. Auch in den zum Teil ausführlichen Interviewauszügen, die in dem Forschungsbericht zur zweiten Desistance-Studie wiedergegeben sind, lassen sich aber Aussagen von ehemaligen jungen Straftätern finden, die die Theorie der kognitiven Transformation stützen. Befragt nach der Rolle, die die Bewährung für die Beendigung des kriminellen Verhaltens gespielt habe, äußerte sich beispielsweise ein 21-jähriger Interviewpartner in den Worten: „Das hat später bestimmt auch eine Rolle gespielt, aber ich glaube der überwiegende Teil kam von mir selber ... Also ich bin der Meinung, dass die Bewährungshelferin, Gericht, Polizei alles nichts bringt, der Mensch muss selber bei sich anfangen, das ist meine Meinung dazu.“⁸²

Bleibt die Frage, wie „der Mensch“ dazu motiviert werden kann, sich auf diesen Prozess der „Selbsteilung“, wie manche sagen, einzulassen und welche Rolle pädagogische Beziehungen dabei spielen. Der Druck der Haftsituation, den Betroffene selbst häufig als Auslöser für ihre kognitive Umorientierung angeben, begründet nämlich für sich genommen allenfalls eine Anfangsmotivation, die nur allzu oft die inneren und äußeren Integrationshürden nach der Haft nicht überdauert. Das wird inzwischen nicht mehr nur durch Rückfallzahlen, sondern auch durch Studien zu den Integrationsschwierigkeiten von Haftentlassenen belegt⁸³. Die Vertreter der Theorie der kognitiven Transformation sind deshalb auch weit davon entfernt, die Bedeutung äußerer haltgebender Strukturen für die Beendigung kriminellen Verhaltens zu verkennen. Gleichzeitig heben sie aber unter Anknüpfung an interaktionistische Ansätze immer wieder die Bedeutung hervor, die sie für diesen Prozess der Stärkung des Selbstkonzepts, allem voran des Selbstwirksamkeitserlebens sowie der Vermittlung eines nichtdelinquenten Selbstbildes über entsprechende Interaktions- und Spiegelungsprozesse beimessen⁸⁴. Andere betonen – teilweise ergänzend – die Notwendigkeit, die motivationale Bereitschaft für Veränderung nicht nur über die Förderung von Problemeinsicht, sondern auch über die Erschließung subjektiv bedeutsamer und attraktiver sowie erreichbarer Ziele bei gleichzeitiger Vermittlung von Selbstkontrollstrategien zu festigen⁸⁵.

Dass diese und andere Maßnahmen zur Stärkung von Selbstkonzept und Durchhaltewillen auf das Medium der Interaktion angewiesen sind, ist evident. Fraglich ist aber, ob diese Interaktionen, wie mit der Beziehungsformel unterstellt, tatsächlich auch in tragfähige

⁸¹ Stelly/Thomas (2004), S. 15 und 18.

⁸² Stelly/Thomas (2004), S. 140.

⁸³ Bereswill/Koesling/Neuber (2007), S. 300 ff.

⁸⁴ So zuletzt Maruna/LeBel/Naples/Mitchell, (2009), S. 34 ff.

⁸⁵ So etwa Mayer (2010), S. 171 ff.

Vertrauensbeziehungen eingebettet sein müssen. Weisen doch Vertreter der kognitiven Transformationstheorie darauf hin, dass etwa ein Richter durch die Botschaft, an das Gute in einem Straftäter zu glauben, die kognitive Umorientierung dieses Straftäters über die Förderung eines positiven Selbstbildes⁸⁶ zuweilen möglicherweise wirksamer unterstützen kann als eine vertraute Bezugsperson, von der eine solche Äußerung von vornherein eher erwartet wird⁸⁷. Ferner muss nicht extra betont werden, dass ausstiegsfördernde Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kontrollüberzeugungen auch unabhängig von Vertrauensbeziehungen über das Arrangement entsprechender Erfolgserlebnisse vermittelt werden können. Hier gilt dann, was Klaus Mollenhauer bereits vor fast 50 Jahren formulierte, nämlich dass der „persönlich formende, bildende und erweckende Einfluß des Sozialpädagogen als n u r ein einzuplanender Faktor des Erziehungsgeschehens“ zu verstehen sei und dass die „sozialpädagogische Aktion ... nicht unmittelbar auf den Erziehenden, sondern von vornherein und prinzipiell auf das sozialpädagogische Feld, in dem er sich befindet“ zu richten ist⁸⁸.

Gleichwohl wird gerade auch mit Blick auf unmotivierte Jugendliche immer wieder die Bedeutung von tragfähigen Vertrauensbeziehungen als Türöffner betont, der den professionellen Helfern den Zugang zu den Problemen, Sicht- Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen von Jugendlichen eröffnet, der es ihnen ermöglicht, passgenauere Arrangements für einen gelingenderen Alltag des jungen Menschen zu treffen und die für jeden erzieherischen Erfolg erforderliche Mitwirkung des Jugendlichen zu erreichen⁸⁹. Es spricht auch vieles, nicht zuletzt die eingangs schon einmal angesprochene Erfahrung der Praxis dafür, dass für Fälle, in denen die inneren und äußeren Widerstände gegen Veränderungen besonders stark und die persönlichen Kompetenzen zur Überwindung dieser Widerstände, also etwa die Fähigkeiten zur Emotionsregulation und zum Belohnungsaufschub, besonders schwach ausgeprägt sind, Lothar Böhnisch recht behält mit seiner Einschätzung, dass der Resozialisierungserfolg immer auch davon abhängt, ob pädagogische Bezüge hergestellt werden können⁹⁰. Wenn es also in der erwähnten jüngsten Studie zu Beziehung zwischen Bewährungshelfern und Probanden heißt, dass dem Aufbau einer Vertrauensbeziehung in der Bewährungshilfe eine zentrale Bedeutung beigemessen

⁸⁶ Im Sinne der Wahrnehmung, auf der Seite „des Guten“ angekommen zu sein und künftig „Gutes“ tun zu wollen, Maruna Maruna/Le Bel./Naples./Mitchell (2009), S. 34 ff.

⁸⁷ Maruna/Le Bel./Naples/Mitchell (2009), S. 35.

⁸⁸ Mollenhauer (1988), S. 23; Von einer Überschätzung der Bedeutung der Beziehung in der Sozialen Arbeit spricht auch Brezinka (1976), S. 101.

⁸⁹ S. etwa Böhnisch (2011), S. 224.

⁹⁰ Böhnisch (2010), S. 196.

wird⁹¹, so mag das gerade mit Blick auf die problembelastete Zielgruppe der Bewährungshilfe die richtige Strategie sein. Dabei darf jedoch nicht aus dem Blick geraten, dass es valide empirische Belege für den weithin angenommenen Zusammenhang zwischen Beziehung und Resozialisierungserfolg bis dato nicht gibt.

V. Vorläufiges Fazit

- (1) Wir brauchen mehr Forschung zur Bedeutung von pädagogischen Beziehungen für die Resozialisierung von jungen Straftätern. Insofern kann die Empfehlung von Mischkowitz zur Durchführung entsprechender prospektiver Längsschnittstudien nur wiederholt werden.
- (2) Solange die Wirkungszusammenhänge zwischen Beziehungsqualitäten und Erziehung für den Bereich des Jugendstrafrechts nicht genauer erforscht und verlässlicher nachgewiesen ist, sollte die Bezugnahme auf die Beziehungsformel schon mit Blick auf die zu Beginn des Beitrags angesprochenen Gefahren zurückhaltender erfolgen.
- (3) Die Befürchtung, dass eine solche Zurückhaltung jenen in die Hände spielen könnte, die in der Behandlung von Jugendkriminalität ohnehin weniger auf längerfristige pädagogische Betreuungsverhältnisse als auf kurzfristig wirkende Repression setzen, dürfte unbegründet sein. Schließlich scheinen die Anhänger dieser Position schon bislang von der Beziehungsformel nicht wirklich beeindruckt gewesen zu sein.
- (4) Bleibt die Frage, ob sich ein vorsichtigerer Umgang mit der Beziehungsformel in der Praxis nachteilig für junge Straffällige auswirken könnte. Insoweit ist aber zu beachten, dass selbst ein Verzicht auf die Beziehungsformel kein Ende der Beziehungsarbeit im Einzelfall bedeuten würde. Was nur entfielen, wäre die Möglichkeit, Beziehungsarbeit allein unter Berufung auf die Beziehungsformel zu legitimieren. Stattdessen müsste Eignung und Erforderlichkeit von Beziehung als Medium für die professionelle pädagogische Arbeit in jedem einzelnen Fall unter Berücksichtigung aller Umstände, einschließlich ausbildungsbedingter oder auch struktureller Grenzen für tragfähiger Vertrauensbeziehungen, reflektiert und begründet werden. Ein solcher Begründungszwang könnte aber möglicherweise auch auf allgemeiner Ebene die Offenheit für eine offenere Auseinandersetzung nicht nur mit den Chancen, sondern auch den Risiken bzw. möglichen kontraproduktiven Effekten einer beziehungsbasierten erzieherischen Arbeit

⁹¹ Kawamura-Reindl/Stancu (2010), S. 136.

mit jungen Straftätern erhöhen. Damit verbunden könnte dann eventuell auch eine unvoreingenommene Diskussion über Alternativen zu einer solchen beziehungsorientierten Sozialen Arbeit einsetzen. Anlass zu einer solchen Auseinandersetzung geben nicht nur die Ausbildungssituation in der Sozialen Arbeit und die von Jugendlichen selbst in Interviews oftmals kritisierte Problematik von Betreuerwechseln bzw. Diskontinuitäten in pädagogischen Betreuungsverhältnissen, sondern auch die kürzlich veröffentlichte und fast schon resignativ klingende Äußerung von Burghard Müller, dass „Arbeitsbündnisse mit Jugendlichen ohnehin nur selten glücken können, sondern ihr Regelfall diskontinuierliche und nur punktuell sich verdichtende Arbeitsbeziehungen sind“⁹².

Literatur:

Ainsworth, M./ Bell, S. (1970), Bindung, Trennung und Exploration am Beispiel der Verhaltens einjähriger Kinder in einer „Fremden Situation“, in: Klaus Grossmann/Karin Grossmann (Hrsg.) (2009), Bindung und menschliche Entwicklung, Stuttgart, 2. Auflage, S. 146 – 168.

Asendorpf, J./Banse, R. (2000): Psychologie der Beziehung, Bern.

Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert/G./Müller, S. (Hrsg.) (2009), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven, Wiesbaden, 2. Auflage.

Bereswill, M./Koesling, A., Neuber, A. (2007): Brüchige Erfolge – Biographische Diskontinuität, Inhaftierung und Integration, in: Goerdeler, Jochen/Walkenhorst, Philipp (Hrsg.): Jugendstrafvollzug in Deutschland, Mönchengladbach, S. 294 - 312.

Bihs, A./ Walkenhorst, P. (2009), Jugendarrest als Bildungsstätte, ZJJ, S. 11 – 21.

Böhnisch, L. (2008), Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung, Weinheim/München.

Böhnisch, L. (2010), Abweichendes Verhalten: Eine pädagogisch-soziologische Einführung, Weinheim/München, 4. Auflage.

Böhnisch, L. (2011), Lebensbewältigung, in: Thole, W. (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit, Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden, 3. Auflage, S. 219 – 233.

Brezinka, W. (1976), Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, Stuttgart.

Brezinka, W. (1977): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München, 3. Auflage.

⁹² Müller (2011), S. 157.

- Brisch, K. H. (2009), Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie, Stuttgart, 9. Auflage.
- Brunner, R./ Dölling, D. (2002), Jugendgerichtsgesetz, Berlin/New York, 11. Auflage.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998), Leistungen und Grenzen von Heimerziehung, Stuttgart.
- Christian, J./ Veysey, B./Herschaft, B./Tubmann-Carbone, H. (2009): Moments of transformation: formerly incarcerated individuals narratives of change, in: Veysey, B. /Christian, J./Martinez, D. J (Hrsg.), How Offenders transform their lives, S. 12 – 29.
- Coester, M./Bannenberg, B./Rössner, D. (2007), Die deutsche kriminologische Evaluationsforschung im internationalen Vergleich, in: Lösel, F./Bender, D./Jehle, J.-M. (2007), Kriminologie und wissenschaftsbasierte Kriminalpolitik. Entwicklungs- und Evaluationsforschung, Mönchengladbach, S. 93 – 112.
- Combe, A./Helsper, W. (1996), Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen, in: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt, S. 9 – 48.
- Conen, M.-L./Cecchin, Gianfranco (2007), Wie kann ich Ihnen helfen, mich wieder loszuwerden? Therapie und Beratung in Zwangskontexten, Heidelberg.
- Cornel (2010), Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht: Historische Entwicklungen, in: Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.), Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog, S. 455 – 473.
- Müller, B. (2006): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld, in: Dörr, M./Müller, B. (Hrsg.), Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Weinheim/München, S. 141 – 157.
- Drieschner, E. (2011), Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Ein Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld, in: ders./Gaus (Hrsg.), Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung, Wiesbaden, S. 105 – 156.
- Eisenberg, U. (2010): Jugendgerichtsgesetz, München, 14. Auflage.
- Erikson, E. H. (2002), Identität und Lebenszyklus, Frankfurt, 20. Auflage.
- Galuske, M./Böhle, A. (2010), Evaluation des Trainingscamps Lothar Kannenberg. Erste Befunde zu Delinquenzverläufen der Klienten vor und nach der Maßnahme, ZJJ, S. 52 – 61.
- Gaus, D./Drieschner, E. (2011), Pädagogische Liebe. Anspruch oder Widerspruch von professioneller Erziehung, in: Drieschner/Gaus (Hrsg.), Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung, Wiesbaden, S. 7 – 26.
- Giesecke, H. (1997), Die pädagogische Beziehung, Weinheim/München, 2. Auflage.
- Giesecke, H. (2010), Pädagogik als Beruf, Weinheim/München, 10. Auflage.

Giordano, P./Cernkovich, S./ Rudolph, J., Gender, Crime, and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation, *American Journal of Sociology*, 2002, S. 990 - 1064

Grau, I./Bierhoff, H.W. (2002), *Sozialpsychologie der Partnerschaft*, Berlin/Heidelberg.

Hamburger, Franz (2008), *Einführung in die Sozialpädagogik*, Stuttgart, 2. Auflage.

Heitmann/Korn (2006), Verantwortung übernehmen – Abschied von Hass und Gewalt, *ZJJ*, S. 38 – 44.

Kawamura-Reindl, G./Stancu, L. (2010): Die Beziehungsqualität zwischen Bewährungshelfern und ihren jugendlichen und heranwachsenden Probanden, *Bewährungshilfe*, S. 133 – 150.

Kerner, H.-J. (2008), Jugendkriminalität zwischen Gelegenheitstaten und krimineller Karriere – Eine Bestandsaufnahme zu Bedarf, Möglichkeiten und Grenzen von Sanktionierung, Behandlung und Förderung, in: *DVJJ* (Hrsg.), *Fördern Fordern Fallenlassen. Aktuelle Entwicklungen im Umgang mit Jugenddelinquenz*, Mönchengladbach.

King, V., Pädagogische Generativität, Nähe Distanz und Ambivalenz in professionellen Generationenbeziehungen, in: *Dörr, M./Müller, B., Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*, Weinheim/München S. 59 – 72.

Kron, F.W. (2009): *Grundwissen Pädagogik*, München/Basel.

Litt, T. (1949), *Führen oder Wachsenlassen*, Stuttgart, 4. Auflage.

Lösel, F./Schmucker, M. (2008), Evaluation der Straftäterbehandlung, in: *Volbert, R., Steller, M. (Hrsg.), Handbuch der Rechtspsychologie*, S. 160 – 171.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hrsg.) (1982), *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, in: dies., *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, Frankfurt, S. 11 – 40.

Maruna, S. (2001), *Making good. How ex-convicts reform and rebuild their lives*, Washington.

Maruna, S./Farrall, S. (2004): Desistance from Crime: A Theoretical Reformulation, in: *Oberwittler, D./Karstedt, S.: Soziologie der Kriminalität* (Hrsg.), Wiesbaden, S. 171 – 194.

Maruna, S./Le Bel, T. P./Naples, M./ Mitchell, N. (2009): Looking-glass identity transformation: Pygmalion and Golem in the rehabilitation process, in: *Veysey, B. M. /Christian, J./Martinez, D. J. (Hrsg.), How Offenders transform their lives*, S. 30 – 55.

Mayer, K. (2010), *Wie Zwangsbeziehungen gelingen können*, *Bewährungshilfe*, S. 151 – 177.

Meier, B.-D./Rössner, D./Schöch, H. (2007), *Jugendstrafrecht*, München, 2. Auflage München.

Meisenhelder, T. (1977), An exploratory study of exiting from criminal careers, *Criminology*, S. 319 – 334.

Mewes (2010), *Ungleiche Netzwerke – Vernetzte Ungleichheit. Persönliche Beziehungen im Kontext von Bildung und Status*, Wiesbaden.

- Mischkowitz, R. (1993), *Kriminelle Karrieren und ihr Abbruch*, Bonn.
- Mollenhauer, K. (1988), *Einführung in die Sozialpädagogik*, Weinheim/Basel, 8. Auflage.
- Müller, B. (1991), *Die Last der großen Hoffnungen*, Weinheim/München.
- Müller, B. (2006): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld, in: Dörr, M./Müller, B., Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Weinheim/München, S. 141 – 157.
- Müller, B. (2011), Professionalität ohne Arbeitsbündnis, in *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit*, in: Becker-Lenz, R./ Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.): *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Materialanalysen und kritische Kommentare*, Wiesbaden, S. 144 - 159.
- Nohl, H. (1926), Gedanken für die Erziehungstätigkeit, in: ders. (1949), *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt/Main, S. 151 – 160.
- Nohl, H. (1928), *Pädagogische Menschenkunde*, in: ders., *Ausgewählte Pädagogische Abhandlungen* (1967), Paderborn, S. 28 – 38.
- Nohl, H. (1935), *Die pädagogische Bewegung in Deutschland*, Frankfurt, 2. Auflage.
- Oelkers, J. (1991), *Theorie der Erziehung*, Zeitschrift für Pädagogik, S. 13 – 18.
- Oevermann, U. (1996), Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in Combe, A. /Helsper, W. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt, S. 70 – 182.
- Oevermann, U. (2009), Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialer Arbeit, in: Becker-Lenz/Busse/Ehlert/Müller (Hrsg.), *Professionalität in der sozialen Arbeit*, Wiesbaden, 2. Auflage, S. 113 – 142.
- Ostendorf, H. (2009), *Jugendgerichtsgesetz*, Baden-Baden, 8. Auflage.
- Plewig, H.-J. (2008), Im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Strafe?, *ZJJ*, S. 34 – 43.
- Prange, K. (2000), *Plädoyer für Erziehung*, Hohengehren.
- Schäfter, C. (2009), *Die Beratungsbeziehung in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden.
- Schweer, M. (2008), Vertrauen und soziales Handeln - Eine differentialpsychologische Perspektive, in: Jammal, E., *Vertrauen im interkulturellen Kontext*, S. 13 – 26.
- Stelly, W./Thomas, J. (2004), *Wege aus schwerer Jugendkriminalität*, Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie, Bd. 5, Mönchengladbach.
- Stelly, W./Thomas, J. (2007), Ende der kriminellen Karriere bei jugendlichen Mehrfachtätern, in: Lösel, F./Bender, D./Jehle, J.-M. (2007), *Kriminologie und wissenschaftsbasierte Kriminalpolitik. Entwicklungs- und Evaluationsforschung*, Mönchengladbach, S. 433 – 446.

- Streng, F. (2008), Jugendstrafrecht, Heidelberg, 2. Auflage.
- Tenorth, H.E. (2006), Professionalität im Lehrerberuf, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2006, 580 – 597.
- Tenorth, H.E. (2010), Geschichte der Erziehung, Weinheim/München, 5. Auflage.
- Thiersch, H. (2006), Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit, in: Dörr, M./Müller, B., Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Weinheim/München, S. 29 – 45.
- Thiersch, H. (2009a), Schwierige Balance. Über Grenzen, Gefühle und berufsbiographische Erfahrungen, Weinheim/München.
- Thiersch, H. (2009b): Authentizität, in: Becker-Lenz/Busse/Ehlert/Müller, S. (Hrsg.), S. 239 – 253.
- Thiersch, H./Grunwald, K./Königter, S. (2011), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, in: Thole, W. (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit, Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden, 3. Auflage, S. 175 – 196.
- Walter, J. (2006), Bedingungen bestmöglicher Förderung im Jugendstrafvollzug, ZJJ, S. 236 ff.
- Walter, M. (1989), Über die Bedeutung des Erziehungsgedankens für das Jugendkriminalrecht, in: ders. (Hrsg.), Beiträge zur Erziehung im Jugendkriminalrecht, S. 59 – 89.
- Winkler, M. (2006), Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung, Stuttgart.
- Winkler, M. (2008), Erziehung sinnlos? – Zum sozialpädagogischen Umgang mit jungen Mehrfachauffälligen, in: Bundesministeriums der Justiz (Hrsg.), Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen?, Jenaer Symposium, S. 135 – 152.