

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 3 (2021)
Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

Bibliografie:

Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang
und David Zimmermann:
Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs
auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische
Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 3 (3), 14-28.
<https://doi.org/10.35468/5903-02>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.es-e-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5903>

ISSN 2629-0170

**Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs
auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische
Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie**

*Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang und
David Zimmermann*

Abstract

Deviantes Verhalten stellt eine Anpassung an dysfunktionale Lebenswelten Heranwachsender dar, das sich erst durch die Berücksichtigung des komplexen Zusammenspiels der Innen- und Außenwelt des Subjekts unter Einbezug interdisziplinärer Wissensbestände verstehen lässt. Aus der Ätiologie devianten Verhaltens werden eine Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit von jungen Gefangenen abgeleitet. Pädagogische Konzeptualisierung und gesetzlicher Erziehungsauftrag in Jugendstrafanstalten korrespondieren demnach. Aus pädagogischer Sicht vollzieht sich eine gelingende Erziehung und Entwicklung in Beziehungen, weshalb Erziehung und Entwicklung nicht ohne eine förderliche pädagogische Beziehung gedacht werden können.

Der vorliegende Beitrag geht, Bezug nehmend auf das Setting des Jugendstrafvollzugs, der Frage nach, wie sich pädagogische Beziehungen in ‚totalen Institutionen‘ darstellen und welche Perspektiven Bedienstete innerhalb des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehungen mit jungen Inhaftierten haben. Dazu wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes pädagogische Interaktionen dokumentiert sowie Gruppendiskussionen mit Bediensteten einer Jugendstrafanstalt durchgeführt. Auf Grundlage einer tiefenhermeneutischen Auswertung werden nun erste Ergebnisse zur Bedeutung und Qualität pädagogischer Beziehungen aus Sicht der Werkmeister präsentiert. Hierbei zeigt sich, dass Beziehungen zu Inhaftierten eher abgewehrt werden. Daraus lassen sich Schlussfolgerungen für eine Professionalisierung für die Beziehungsgestaltung von Bediensteten im Jugendstrafvollzug ziehen.

Keywords

Beziehung, Erziehung, Jugendstrafvollzug, Psychodynamik, Tiefenhermeneutik

1 Die Jugendstrafanstalt als Erziehungsanstalt

Der Jugendstrafvollzug ist ein sensibles Thema, das zwischen Tabuisierung und besonderer öffentlicher Wahrnehmung oszilliert (Walkenhorst, 2015). Bis ins 21. Jahrhundert hinein durchläuft die Institution des Jugendstrafvollzugs transformatorische Optimierungsprozesse, die angestoßen sind durch ein Gewebe von gesellschaftlichen, rechtlichen und ethischen Ansprüchen und Anfragen an die disziplinäre Realität des Strafens und der Resozialisierung. Neben kritischen Stimmen, die an eine Abschaffung des Jugendstrafvollzugs appellieren (Nickolai, 2011; Cornel, 1984) finden sich auch jene, die eine pädagogische Transformation der Jugendstrafanstalt fordern (Stelly & Thomas, 2011). Jugendstrafvollzugsanstalten haben den Auftrag, ein differenziertes Erziehungs- und Behandlungsangebot anzubieten (§2 des Jugendgerichtsgesetzes). Diesem Erziehungsgedanken liegt die Annahme zugrunde, dass jugendliche Inhaftierte aufgrund einer noch nicht vollständig ausgereiften Urteilsfähigkeit nicht umfassend Verantwortung für ihr Handeln übernehmen können (Walkenhorst, 2015). Darüber hinaus wird die Ursache delinquenten Verhaltens von Heranwachsenden in einem sozialisatorischen Mangel verortet, der eine Erziehungsbedürftigkeit nach sich ziehe (Koesling, 2010). Die Bedeutung biografischer Erfahrungen zeigt sich darin, dass jugendliche Strafgefangene im Vergleich zu nicht inhaftierten Gleichaltrigen von einer Vielzahl an Belastungsfaktoren betroffen sind (Boxberg, 2018; Stelly, Thomas, Vester, & Schaffer, 2014). Die Mehrheit der jungen Inhaftierten eint Erfahrungen in traumatischen oder hoch inkohärenten primären Beziehungen (Zimmermann, 2020). Die Häufigkeit delinquenten Verhaltens geht dabei mit dem Ausmaß an aktuellen Belastungen in der Lebenswelt der Jugendlichen einher (Boxberg, 2016). Mit Walkenhorst (2015) ist Erziehung im Jugendstrafvollzug – unter Bezug auf Brezinka (1990) – als „Leitung von Entwicklungen“ zu verstehen. Erziehung versteht sich dabei allgemein und auch unter Bedingungen des Strafvollzugs als „gezielte Aktivität von Menschen“ (Walkenhorst, 2015, S. 490), die auch „einen Absichts-, keinen Wirkungsbegriff“ (Walkenhorst, 2015, S. 490) bezeichnet. Gleichwohl besteht aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive jenseits von Allgemeinplätzen kein Konsens darüber, was der Kern von Erziehung in einer „totalen Institution“ (Goffman, 1973) sein könnte (Apelt, 2008). Denn, totale Institutionen zeichnen sich durch machtvoll Kontextbedingungen aus, denen die Insassen unterworfen sind und die auf ihre Identitätsausbildung und Anpassungsleistungen zurückwirken (Dollinger & Schmidt, 2015). Im Jugendstrafvollzug ergibt sich so ein Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Strafe (Bereswill, 2011). Umgesetzt werden soll Erziehung im Jugendstrafvollzug von den Bediensteten, genauer zwischen den Inhaftierten und den Professionellen, ergo in pädagogischen Beziehungen. Aus einer psychodynamischen Perspektive, die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt, setzt (Re-)Sozialisation bzw. Erziehung jugendlicher Inhaftierter korrigierende Erfahrungen in kontinuierlichen Beziehungen voraus (Zimmermann, 2020). Walkenhorst (2014) geht davon aus, dass „auch unter Berücksichtigung der strukturell bedingten Erschwernisse und Beeinträchtigungen Menschen die Atmosphäre des Zusammenlebens unter Bedingungen des Freiheitsentzugs gestalten, und zwar sowohl Bedienstete als auch Inhaftierte“ (S. 244).

Der Jugendstrafvollzug ist eine Krisen- und Abweichungsheterotopie und adressiert als diese nicht nur die inhaftierten Subjekte, sondern auch die im Vollzug tätigen Professionellen in machtvoller Weise (Link, 2020), weshalb der Fokus des Interesses in diesem Beitrag auf Seiten der Bediensteten respektive der Werkmeister liegt. Mit einem Fokus auf die Perspektiven der Bediensteten schließt sich in der theoretischen Verortung des Beitrags zugleich ein

Kreis: Denn sie sind Teil eines institutionellen Gefüges, das in soziologischer Lesart als totale Institution analysiert werden kann und deren Funktionsträger in allererster Linie die dort Tätigen sind. Zugleich aber bringen sie individuelle und damit biografisch geprägte Psychodynamiken in diese Institution ein, die die institutionellen hierarchischen Beziehungen ebenso maßgeblich prägen. Eine psychodynamisch-pädagogische Perspektive ist deshalb unabdingbar zum differenzierten Verständnis der Interaktionen und Beziehungen in der Institution. Die affektive Dynamik eines Be- und Erziehungsverhältnisses im Jugendstrafvollzug kann insofern über die verschiedenen theoretischen Verortungen hinweg immer nur im Wechselspiel von innerpsychischer Gewordenheit und sozialen inklusive der räumlichen Bedingungen verstanden werden (Herz & Zimmermann, 2015).

Die leitende Forschungsfrage bezieht sich demnach darauf, wie sich die Haltung und Perspektive von Bediensteten auf Erziehung und pädagogische Beziehung im Jugendstrafvollzug darstellt und unter den Bedingungen der totalen Institution konstituiert. Im Fokus stehen dabei zwei Werkmeister in einem Jugendstrafvollzug, deren Auftrag die berufliche Qualifizierung im Jugendstrafvollzug darstellt.

2 Beziehung und Erziehung aus psychodynamischer Perspektive

Erziehung vollzieht sich immer in Interaktionen und damit zwischenmenschlichen Beziehungen. Dies gilt nicht nur für innerfamiliäre, sondern ebenso für außerfamiliäre, professionelle Erziehungskontexte (Prenzel, 2013). Spätestens seit Bernfelds (1925) kritischen Ausführungen zur Pädagogik ist hinlänglich bekannt, dass die die Erziehung fundierende pädagogische Beziehung durch sehr hohe affektive Belastungen auf Seiten der zu erziehenden oder aber der erwachsenen Bezugsperson massiv eingeschränkt sein kann. Hohe affektive Belastungen lassen sich aus psychodynamischer Perspektive auf primäre Bindungs- und Beziehungserfahrungen und damit einhergehende Konflikte zurückführen, die sich im Hier und Jetzt der pädagogischen Beziehung reinszenieren. Unter optimalen Bedingungen bieten primäre Bezugspersonen dem Individuum Schutz und Sicherheit, unterstützen bei der Emotions-, Verhaltens- und Stressregulation und fördern die Exploration der Umwelt und damit die Autonomieentwicklung. Die primären Bedürfnisse nach Bindung und Exploration sind somit ausbalanciert, sodass dem Heranwachsenden optimale Entwicklungsbedingungen geboten werden (Bowlby, 2003). Weitere zentrale Bedingungsfelder für die kindliche und adoleszente Entwicklung stellen Fantasien, Reflexionsfähigkeiten, unbewusste Bedürfnisse und Ängste der Beziehungsperson dar (z.B. Madigan et al., 2006). Zugleich aber ist es der „Soziale Ort“ der Entwicklung (Bernfeld, 1929), das heißt, die soziale und organisationale Rahmung für pädagogische Beziehungen, die maßgeblichen Einfluss auf die affektive Dynamik und die Möglichkeitsräume eines Erziehungsverhältnisses haben (Dörr, 2019).

2.1 Pädagogische Beziehungen zu Bediensteten in Jugendstrafanstalten

Im Kontext des Strafvollzugs werden interpersonelle Beziehungen nicht nur für die Lösung von Entwicklungsaufgaben, sondern insbesondere auch für die Resozialisierung und Erziehung heranwachsender Inhaftierter als zentral angesehen. Die Beziehungen zwischen Inhaftierten und Bediensteten und das professionelle Handeln der Bediensteten sind das, was Liebling (2011) als „Herz“ (S. 484) innerhalb des Gefängnisses beschreibt.

Professionelle Beziehungen im Jugendstrafvollzug sind eingebunden in die geschlossene Institution und durch Macht- und Verwaltungsstrukturen durchbrochen. Während innerhalb

der Gruppe der Inhaftierten eine erzwungene räumliche Nähe besteht, werden wiederum Beziehungen nach draußen durch die Haft reglementiert und auf Distanz gehalten (Koesling, 2010). Damit sind es vor allem die Bediensteten im Schul-, Werk- und Wohnbereich des Jugendstrafvollzugs, die als erwachsenes Gegenüber für die Lösung von Entwicklungsaufgaben den Jugendlichen zur Verfügung stehen. Aus einer psychodynamischen Perspektive schaffen Situationen der Übertragung und Gegenübertragung Gelegenheiten für korrigierende, sicherheitsspendende Beziehungserfahrungen, Veränderung der kognitiven Beziehungsrepräsentationen und damit Erziehung (z.B. Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020; Zimmermann, 2019). In solchen konfliktreichen Auseinandersetzungen in Beziehungen können intrasubjektive und interpersonelle Konflikte gelöst werden, wenn sich die professionelle Bezugsperson affektiv verwickeln lässt und an der inneren und äußeren Welt der Jugendlichen emotional teilhat (Zimmermann, 2019), ohne die eigene professionelle Rolle aufzugeben. Indem die Bezugsperson nicht den Erwartungen der Jugendlichen entsprechend reagiert, können sodann neue, sichere Beziehungserfahrungen ermöglicht werden (Gingelmaier, 2018; Julius et al., 2020). Die Herausforderungen in der Interaktion mit den psychisch belasteten Jugendlichen (Boxberg, 2016) verdeutlichen die Notwendigkeit einer Sensibilität der Bediensteten in Jugendstrafanstalten für die psychischen Prozesse der Inhaftierten (Walter, 2012) und für Professionalisierung in Hinblick auf die Beziehungsgestaltung (Fickler-Stang & Zimmermann, 2019).

Intrapersonell können durch das Ohnmachtserleben innerhalb der geschlossenen Institution in einer Phase der Ablösung und Autonomie zum Schutz des Individuums innerpsychische Abwehrmechanismen aktiviert werden (Link, 2018). Darüber hinaus werden interpersonell primäre Beziehungserfahrungen wiederholt und die Erfahrung der Haft vor dem Hintergrund der eigenen Biographie interpretiert (Koesling, 2010). Gleichzeitig trägt ein System der Verweigerung und Asymmetrie quasi zu einer Infantilisierung der Inhaftierten bei (Bereswill, 2017), die sich im Verlust individueller Kontrolle, privater Güter und der Befriedigung alltäglicher Bedürfnisse äußert (Bereswill, 2011). Inhaftierte müssen sich einer „Logik [...] undurchschaubarer Bürokratie [...] unterwerfen, deren Regeln für Inhaftierte nicht nur undurchsichtig, sondern auch unsinnig sind“ (Bereswill, 2011, S. 550).

Auf der anderen Seite kann die Inhaftierung wiederum Kontinuität vermitteln, aufgrund ihrer massiven Strukturiertheit entlastend und haltgebend wirken sowie als Bindungsangebot verstanden werden (Bereswill, 2017; 2019). In einem solchen Fall kann die Haft als erleichternd erlebt werden, insbesondere, wenn sehr hohe soziale Belastungen die Lebensumstände in Freiheit geprägt haben.

2.2 Aktuelle Forschungsperspektiven auf pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug

Die Gestaltung und das Gelingen von Beziehungen Bediensteter zu adoleszenten Inhaftierten in Vollzugsanstalten wurde bisher selten empirisch erforscht. In einer Untersuchung von Kersten und Wolffersdorff-Ehlert (1980) wurden Bedienstete von den Inhaftierten als Repräsentanten der Strafe angesehen und dem Vollzug ein wenig erzieherisches Klima attestiert (Vehre, 1980). Die Ergebnisse sind jedoch aufgrund institutioneller Veränderungen und gesetzmäßiger Bestimmungen nicht mehr auf die heutige Situation übertragbar (Cornel, 2018). Eine eingeschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf den deutschen Jugendstrafvollzug trifft ebenso für Untersuchungen aus dem europäischen Ausland zu, deren Vollzugsformen und unterschiedlich starke Betonungen des Erziehungsgedankens sich vom deutschen Ju-

gendstrafvollzug unterscheiden (Dünkel, 2018). Studien der Forschungsgruppe um Liebling verweisen jedoch darauf, dass Bedienstete im Vollzugsdienst als Vermittler von Normen und Werten fungieren können, deren Entscheidungen einem Ermessensspielraum unterliegen, der sich wiederum an der Beziehungsqualität zu den Inhaftierten orientiert (Liebling, Price & Elliott., 1999). Das Handeln der Bediensteten ist damit immer in Beziehungen eingebunden. Das Verhalten in Haft ist dabei ebenso von der Qualität des sozialen Kontextes abhängig. Heynen, van der Helm, Cima, Stams & Korebrits (2017) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass ein repressives, wenig unterstützendes Klima in Wohngruppen Aggressionen der Inhaftierten begünstigt.

Die Relevanz von Beziehungen für die psychische Gesundheit von Inhaftierten arbeitete Hosser (2001) heraus. Im Ergebnis stellen interpersonelle Beziehungen eine wichtige Bewältigungsressource für die Haft dar. Die wahrgenommene soziale Unterstützung gilt als protektiver Faktor für die psychische Gesundheit in Haft. Allerdings wurden Bedienstete nicht als Quelle sozialer Unterstützung gesehen. Als belastend empfundene Beziehungen zu Bediensteten haben einen negativen Einfluss auf die psychische Gesundheit der Inhaftierten, während positive Beziehungen zu Mitinhaftierten das psychische Wohlbefinden stärken (Hosser, 2001; Werner, 2006).

Bedeutsame Einsichten aus psychodynamischer Perspektive auf Beziehungen zu Bediensteten aus Sicht adoleszenter Inhaftierter in Deutschland bietet die qualitativ-empirische Untersuchung von Koesling (2010). In der wahrgenommenen Beziehungsqualität zu Bediensteten zeigt sich eine Re-Aktualisierung primärer und zumeist traumatischer Bindungs- und Beziehungserfahrungen (Liebling, 2012). Gleichzeitig behindert das Bedürfnis nach Kontinuität und Ablösung der Inhaftierten die Transformation maladaptiver Konfliktmuster in Beziehungen (Koesling, 2010).

Um jedoch einen umfassenden Blick auf pädagogische Beziehungen aus psychodynamischer Perspektive zu erhalten, bedarf es einer Triangulation unterschiedlicher Blickwinkel innerhalb der Institution des Jugendstrafvollzugs auf Erziehung in pädagogischen Beziehungen. Um diesem Ziel Rechnung zu tragen, wurde von Zimmermann an der Humboldt-Universität zu Berlin das Forschungsprojekt „Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug“ initiiert (Zimmermann, 2020). Die im vorliegenden Beitrag vorzustellenden und zu diskutierenden Ergebnisse geben lediglich einen kleinen Ausschnitt aus diesem Forschungsprojekt wieder.

3 Methodologische und methodische Anmerkungen

Im vorgestellten Forschungsprojekt sind von 2019 bis 2021 durch Zimmermann in verschiedenen Bereichen einer Jugendstrafanstalt Beobachtungsprotokolle angefertigt und Interviews sowie Gruppendiskussionen geführt worden, die die Materialbasis für den Auswertungsprozess bilden. Die verfügbaren Daten werden in einer Gruppe psychodynamisch versierter Forschenden ausgewertet, die sich durch ein hohes Maß an personeller Verbindlichkeit auszeichnet. Um eine gegenstandsangemessene Erkenntnis zu ermöglichen, ist die Wahl des methodischen Zugangs ein entscheidendes Kriterium. Die Besonderheiten des hoch sensiblen Settings einer totalen Institution und das Ziel, Interaktions- und Beziehungsdynamiken im empirischen Material zu dechiffrieren, liefert die Begründung für einen tiefenhermeneutischen Zugang (Zimmermann, 2020).

3.1 Zur Genese des empirischen Materials

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf Beobachtungen und Interviews im Werkbereich einer Jugendstrafanstalt, die über einen Zeitraum von mehreren Monaten von Zimmermann im Rahmen eines Forschungsprojekts durchgeführt worden sind. Insgesamt haben im Werkbereich acht Beobachtungen im Abstand von jeweils einigen wenigen Wochen stattgefunden. Die Frequenz der Beobachtungen ist so gewählt worden, dass einerseits eine gewisse Kontinuität in der Zusammensetzung der Gruppe der inhaftierten jungen Männer gewährleistet war, zugleich aber auch einige Wechsel stattgefunden haben, die Einfluss auf die Dynamik innerhalb des Settings hatten.

Beobachtet worden sind keine vorab markierten Szenen oder Situationen, sondern es ging zunächst darum, den Haftalltag aller Beteiligten zu dokumentieren. Auch in den sich an die Beobachtungen anschließenden Interviews mit Inhaftierten und Gruppendiskussionen mit Bediensteten wurden nur Gesprächsimpulse genutzt, die Schwerpunktsetzung gleichwohl den Interviewten überlassen. Die methodische Verschränkung von durch psychoanalytische Haltung getragenen Beobachtungen in Kombination mit themenzentrierten Interviews (Schorn, 2000) und Gruppendiskussionen lassen sich auf einer methodenkritischen Ebene über die besonders ausgeprägte Einhaltung von Gütekriterien qualitativer Forschung begründen (Calderón Gómez, 2009), ermöglichen aber vor allem umfassende Zugänge zu einer hoch komplexen pädagogischen Beziehungsdynamik. Dem Umstand, dass die die Protokolle verfassende und Interviews durchführende Person Teil der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe ist, wurde mit besonderer Sensibilität in der Datenauswertung Rechnung getragen. Die Reflexion der Beziehung, die die Forschenden in den Beobachtungen und Interviews mit den Beforschten eingehen, ist dabei ein eminenter Aspekt des Auswertungs- und Analyseprozesses.

„Im transkribierten Interviewtext schlägt sich immer auch nieder, wie Forschende und Beforschte ihre Beziehung erleben. Manches ist bewusst, vieles unbewusst. Gerade die unbewussten Anteile der Forschungsbeziehung sind es aber, die einen Rahmen abstecken, in dem die Forschungsfrage verhandelt wird: was gesagt werden kann und was nicht“ (Haubl & Lohl, 2020, S. 563).

Die Interpretationsgruppe selbst setzt sich aus vier Forschenden zusammen, die allesamt erfahren in der Methode tiefenhermeneutischer Auswertung vor dem Hintergrund psychodynamischer Theoriebildung sind. Die stetige Analyse und konsequente Dokumentation des Forschungsprozesses zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit als ein wesentliches Gütekriterium qualitativer Forschung ist in der Auswertung zentral (Kleining, 2010).

3.2 Tiefenhermeneutische Auswertung und szenisches Verstehen

Aus der affektiven Teilhabe und der mentalisierenden Reflexion des beobachteten und schriftlich dokumentierten Geschehens und Gesprochenen lassen sich Rückschlüsse auf subjektive und interpersonale Beziehungsdynamiken ziehen, die selbstverständlich als in einen sozialen und institutionellen Zusammenhang eingebettet verstanden werden müssen. Die psychoanalytische Hermeneutik nach Lorenzer gilt als Methode der Wahl, soll die Tiefendimension menschlicher Interaktion rekonstruiert werden. Um die Distanz zur latenten Ebene in den Forschungsdaten zu verringern, bedarf es des Einbezugs einer Übertragungs- und Gegenübertragungsreflexion im Forschungsprozess (Lorenzer, 1976). Diese Form der systematisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung ermöglicht den Erkenntnisgewinn über subjektive Sinnstrukturen, die dem Individuum selbst nicht selten verborgen blieben. Das methodische

Erkenntnisinstrument für diese Form des tiefenhermeneutischen Zugangs zum Material bildet das szenische Verstehen.

Alles Verstehen im psychoanalytischen Prozeß ist zentriert und bezogen auf die Verstehensweise des »szenischen Verstehens«. In dieser Form stellt sich das Verstehen auf einen ganz bestimmten Gegenstand ein: die »szenischen Entwürfe«, die »Interaktionsformen« [...]. Denn jedes lebenspraktische Verstehen, das die konkrete soziale Wirklichkeit [...] nicht ausklammert, muß den Weg über die subjektiven Beziehungsentwürfe suchen, sich also auf die szenisch ausgebreiteten Interaktionsformen einstellen. (Lorenzer, 1977, S. 125)

Das Verstehen als zentrale Kompetenz im Prozess der Analyse des zugrundeliegenden Materials geht über das Verstehen objektiver Aspekte hinaus. Dieses Verstehen setzt erst ein, wenn man sich den Interaktionsformen auf allen Ebenen zuwendet. Dann ist es näherungsweise möglich, den Bedeutungszusammenhang von Inszenierungen ohne Sprache mit ihren vorsprachlichen Repräsentanzen zu erfassen. Im Forschungsprozess kann das vor allem „über die Analyse der subjektiven Teilhabe an der angebotenen Szene“ (Klein, 2017, S. 218) gelingen. Dafür ist die dynamische und prozessuale Reflexion der subjektiven Position der Forschenden von entscheidender Bedeutung, um sich über immer wieder neue Lesarten die latente über die manifeste Sinnebene zu erschließen. Diese Form der Reflexion wird durch die Arbeit an den Szenen des Materials in der Forschungsgruppe ermöglicht. Die Erschließung der latenten Sinnebene durch das zueinander in Beziehung setzen der divergierenden Positionen innerhalb der Forschungsgruppe ermöglicht schlussendlich die Konstruktion einer Deutung und zeigt, wie „sich die Bedeutung des Textes in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfaltet“ (König, 2019, S. 29). Das dabei dem Nicht-Verstehen eine zunehmend konstruktive Funktion zugeschrieben wird (u.a. Storck, 2017) oder Konflikte in der Übertragung und Gegenübertragung (die sich z. T. als nur schwer aufzulösende kontroverse Interpretationen innerhalb von Forschungsgruppe zeigen) als eine neue Chance der Erkenntnis in tiefenhermeneutischen Prozessen markiert werden (u.a. Morgenroth, 2010), spricht zudem für einen reflexiven Umgang auf methodischer und methodologischer Ebene.

4 Ergebnisse

Die Darstellung von Forschungsergebnissen tiefenhermeneutischer Provenienz im Kontext eines Fachbeitrags unterliegt zweierlei Vorbehalten: Erstens können aufgrund der Komplexität des hermeneutischen Zugriffs nur ausschnittsweise Verstehenszugänge zum Material und damit dem Interaktionsgeschehen vorgestellt werden. Zweitens kann die Verschränkung eigener affektiver Beteiligung, rekonstruierter, ebenfalls affektiver Dynamik der Beforschten und manifester Interaktionsanteile, wie sie kennzeichnend für den tiefenhermeneutischen Zugang sind, nicht bruchlos und verlustfrei in wissenschaftliche Sprache übersetzt werden. Die hier vorgestellten Interpretationszugänge haben ihren Ausgangspunkt deshalb in einer konkreten Szene.

A.¹ sagt, dass gestern genau der richtige Tag für mich [dem Beobachter] gewesen wäre. Da wären sieben Männer da gewesen, die meisten davon total „daneben“, kein Bock. Ich verstehe nicht genau, was er meint, auch nicht, warum auf einmal so viele [junge Männer, Auslassung

1 A. und B. sind Werkmeister in einem Handwerksbetrieb im Jugendstrafvollzug. Alle anderen Buchstaben bezeichnen junge Inhaftierte, die in diesem Betrieb tätig sind.

im Protokoll] zur Tischlerei gehören sollen. Heute seien es nur drei, die anderen hätten keinen Bock gehabt, aufzustehen. B. sagt, die drei seien ja aber trotzdem total unterschiedlich. Ich freue mich über die ruhige Atmosphäre im Raum und stelle mich an eine schwere Zwinge, an der man sich gut anlehnen kann. Ich beobachte Z. Er hat eine Art Rahmen aus vier von diesen Stäben, die er beim letzten Mal bearbeitet hat, zusammengesteckt. Auf dem Boden und auf der Werkbank ist flüssiger Leim ausgelaufen. Z. sagt (wohl entschuldigend), er habe es genau so gemacht, wie er sollte. B. sagt (zynisch?), na klar sei er (also B.) schuld, wer denn sonst? Ich habe Mitleid mit Z. Ich fühle mich an eigene Erfahrung von handwerklichen Tätigkeiten erinnert, wo es nie gut genug sein konnte.

B. sagt, Z. solle erstmal den Boden saubermachen, mit einem Spachtel und einer Pappe. A. spricht schnell. Ich wundere mich wie schon so oft, dass A. und B. in ihrer Sprache keine Rücksicht nehmen auf die jungen Männer, die nicht gut deutsch sprechen. Z. wirkt ruhig, ich habe die Fantasie, in ihm müsse es brodeln. Er macht alles sauber. A. kommt und fragt, ob er ihm zeigen solle, wie das geht. Z. bejaht. B. zeigt Z. eine Technik, mit der man Leim aus dem Kübel in eine Flasche füllen kann, ohne, dass etwas daneben geht. Ich habe diese Technik noch nie gesehen. Wieder hab ich Mitleid mit Z. B. bleibt bei Z. Er sagt ihm, wie er die Stäbe einleimen soll, damit sie dann wieder zusammengesteckt werden können. Z. führt das so aus. Irgendwas geht schief, ich verstehe es nicht richtig. B. sagt zu Z., er hätte ihm schon 100-mal gesagt, dass er sich einen Vormerker für den Augenarzt machen solle. Nach dem Zusammenstecken setzt Z. Schraubzwingen um diesen Rahmen. B. kommt wieder zurück, zeigt Z. eine Verschiebung des Rahmens und macht die Schraubzwingen ab. Er legt Presspappe um den Rahmen und zieht die Schraubzwingen fest. Ich habe die Fantasie, dass er total genervt ist.

B. kommt bei mir vorbei. Er sagt: „Wir werden ja automatisch mit beobachtet. Das würde mich schon mal interessieren.“ Ich sage, dass es natürlich stimme, denn es gehe ja um die Interaktion. B. geht weg. Kurze Zeit später kommt er wieder. Er sagt: Naja, ich bin ja seit 25 Jahren hier, so viel kann ja da nicht falsch gewesen sein. (Prot. T 4, Z. 5-33).

Im Kontext der Reflexion dieser vierten von insgesamt acht Beobachtungen steigt die subjektiv empfundene Nähe der Forschenden zu den Inhaftierten, zugleich findet eine schärfere Abgrenzung gegenüber den Werkmeistern statt. Auch der Beobachter scheint sich in dieser Szene stärker von den Werkmeistern zu distanzieren, während in den Beobachtungen zuvor noch eine gewisse affektive Nähe zu ihnen, auch als Reaktion auf die Einladung in den „Meisterraum“ aufscheint². So benötigt der Beobachter offenbar eine „schwere Zwinge“, um – so die geteilte Fantasie in der Interpretationsgruppe – die schwer aushaltbaren Interaktionsdynamiken noch in möglichst freischwebender Aufmerksamkeit wahrnehmen zu können. Zugleich gibt es zwei andere wirkmächtige emotionale Beteiligungen, Wut und Angst, die sich unmittelbar aus dem Protokoll zu ergeben scheinen. Der Beobachter vermutet, Z. müsse wütend sein, während dieser aber keinen Ausdruck für dieses Erleben findet oder finden darf. Der nur latent aufscheinenden Wut steht manifest ein wohl nur als unterwürfig zu kennzeichnendes Verhalten von Z. gegenüber. Auch im Verhalten von B. könnte eine große Menge an Wut vermutet werden. Angst scheint zu verschwinden und kommt wohl am ehesten in der Sorge von B., selbst beobachtet und beurteilt zu werden, zum Tragen. Die Angst, selbst unfähig zu sein, den jungen Männern etwas beizubringen, könnte hinter der Aggressi-

2 Der Meisterraum ist ein abgetrennter Raum innerhalb des Werkbetriebs, den Inhaftierte nur nach Aufforderung betreten dürfen. In den ersten Beobachtungsprotokollen laden die Werkmeister den Beobachter mehrfach zu ausgiebigen Pausen und langen Gesprächen in diesen Meisterraum ein.

on gegen Z. verschwinden. Die Verschiebung auf den Augenarzt hilft nun auch, das eigene Aneinander-Vorbei-Sprechen und –Schauen nach außen auszulagern.

Die alles dominierende emotionale Beteiligung aber ist die Traurigkeit. Im Sinne eines nicht bewussten Symbols dafür könnte der ausgelaufene Leim stehen, der alles zusammenhalten soll und nun auf dem Boden zerfließt. Nähe und Beziehung erscheinen als etwas Verbotenes. Das Angebot B.s, Z. zu zeigen, wie er den Leim in eine Flasche füllen kann, kann insofern als Versuch verstanden werden, pädagogische Beziehung partiell wiederherzustellen. Dass auch dabei Angst bedeutsam sein könnte, Z. könne explodieren – wie in der Gegenübertragung des Beobachters repräsentiert –, müsste an anderer Stelle genauer diskutiert werden. Die Symbolik des Triangulären, des Teilens von Wissen im Werkstattbereich und zugleich der Nutzbarmachung von etwas Klebenden ist hier kaum zu übersehen.

Dem Beobachter wird eine Position zuerkannt, er sei für die wirklich „Schwierigen“ da. Ein Mitglied der Interpretationsgruppe formuliert den Satz „Gestern, wo wir Sie gebraucht hätten, waren Sie nicht da.“ Während sich manifest also eine Besorgnis um das Forschungsanliegen des Beobachters ausmachen ließe, lässt sich latent deutlich eine Bedürftigkeit der Werkmeister rekonstruieren. Der Einwand von B. kann als Versuch verstanden werden, die eigene Meisterposition wieder zu erlangen, eine eigene Bedürftigkeit („waren Sie nicht da“) nicht in den Vordergrund geraten zu lassen. Zugleich löst die Formulierung „kein Bock“ eine starke Identifikation mit den Inhaftierten in der Interpretationsgruppe aus. „Wer hat hier keinen Bock?“ ist eine mehrfach formulierte Aussage, die sich als Abgrenzung von den „Meistern“ verstehen lässt. Zugleich aber benötigt der Beobachter etwas zum Anlehnen (die schwere Zwing). Hat auch er „keinen Bock“? Oder ist er identifiziert mit den Meistern, weil er sich über die Ruhe freut?

Etwas Ähnliches geschieht nun auch am Ende dieses Protokollausschnitts: B. stellt fest, die „Meister“, würden mitbeobachtet. Mehrere Mitglieder der Interpretationsgruppe nehmen in der Perspektivübernahme eine deutliche Bedürftigkeit von B. wahr, zugleich eine große Verunsicherung im eigenen Handeln. Sie seien doch eigentlich „Meister“, gefühlt aber wie Gefangene. Ein Kränkungserleben, das – an anderer Stelle – auch den Beobachter befällt, erscheint als sehr prägend für die Interaktion in dieser Szene und in den Beobachtungen im Werkbereich. Der Beobachter erscheint nun endgültig als subversives Element, seine Forscherposition scheint nur schwer aushaltbar zu sein. Er wird sprachlich ins Passiv gesetzt („werden mitbeobachtet“). Emotionale Spannungen entstehen auch bei den an der Beobachtung unbeteiligten Interpretationsgruppen-Mitgliedern. Zwischen Meister und Beobachter gibt es keinen echten Kontakt, der Beobachter drückt sich eher akademisch aus („es gehe ja um die Interaktion“); auf der Symbolebene scheint der Dialog zu scheitern und zerreißt dann endgültig, als B. sich auf die Ebene der weitgehenden Unfehlbarkeit („kann ja nicht viel falsch gewesen sein“) zurückzieht. Wird dieser Satz beziehungs-dynamisch verstanden, könnte er auch heißen: „Wir brauchen Sie doch nicht“. In seiner Beobachterrolle spricht dieser nicht oder kaum mit den Meistern. B.s Wunsch, ein Feedback zu bekommen, wird in ganz ähnlicher Weise wie Z.s Wunsch nach Anerkennung und Kontakt ignoriert. Das wechselseitige Nicht-Verstehen wird so zu einem Grundmotiv des pädagogischen Miteinanders.

Auch die Beziehungsangebote des Meisters an Z. können als kränkend verstanden werden. Wut und Verletzung zunächst auf Seiten der Mitarbeitenden – so wird in der Interpretationsgruppe spürbar – benötigen eine institutionell legitimierte Abwehrkonstellation über eine Kränkung der Inhaftierten. Hier mag besonders wichtig sein, dass Z. in den Beobachtungsprotokollen als „Anleiter“ unter den Inhaftierten, zugleich als eher autonom und teils

versteckt vor den Meistern agierender Inhaftierter beschrieben wird. Es könnte interpretiert werden, dass Z. Dinge sieht, die nicht immer gesehen werden sollen und dass Z. die Grenzen zwischen den doch eigentlich starr getrennten Gruppen partiell aufhebt. Dass nunmehr ihm die Sehtüchtigkeit abgesprochen wird, ist vermutlich mehr als eine nur zufällige Interaktionsstörung.

Eine hier offenbar auf allen Seiten spürbare Kränkung ist in der Pädagogik generell und ganz besonders im Jugendstrafvollzug mit Scham und Beschämung assoziiert. Dort, wo Gefühle von Insuffizienz und Ohnmacht dominieren, müssen die eigenen Grenzen besonders stark geschützt werden. Übertreten nun aber Werkmeister und Inhaftierte wechselseitig die Grenzen des Gegenübers, spiegeln und verstärken sie die Selbstrepräsentanzen der Ohnmacht, des Scheiterns und der Angst. Genau dies ist das Kernmerkmal von Scham. Dass es sich hier nicht etwa um ein Zwei-Personen-Geschehen zwischen Z. und B. unter Beteiligung des Beobachters handelt, sondern als Kernmerkmal des interpersonalen und institutionellen Gefüges herausgearbeitet werden kann, ließe sich an zahlreichen Stellen im Material zeigen. Zwei – emotional nicht leicht aushaltbare – Beispiele sollen hier herausgegriffen werden:

„Herr A. steht jetzt mit Y. an einer Maschine, die ich noch nie bemerkt habe. Y. soll in lange Seitenteile für Schränke Löcher machen. Die genaue Funktionsweise der Maschine erschließt sich mir nicht. Y. grinst, er macht auch ein paar Sprüche, an die ich mich nicht genau erinnern kann. Ich habe das Gefühl, dass Herr A. sich die ganze Zeit über Y. lustig macht. Er sagt zu mir: ‚Ne rote Mütze auf, und dann könnte der im Zirkus tanzen.‘“ (Prot. T5, Z. 81-85).

„Also ich_ ich für mich kann aber sagen, dass ich eben keinen an mich heranlasse und mir auch nichts zu Herzen nehme, was die mir so erzählen. Das berührt mich erstmal nicht.“ (Gruppendisk. 1, Z. 527-529). „Man erinnert (:) sich zwar an manche - ja - aber die meisten verschwinden so, dafür ist der Durchgang einfach zu groß. Aber wie gesagt, ich bemühe mich, denen eigentlich nicht zu zeigen, dass sie mir - egal sind.“ (Gruppendisk. 1, Z. 547-550).

Beide hier in Auszügen wiedergegebene und nicht en détail zu besprechenden Textstellen lösen Wut und Abgrenzung in der Interpretationsgruppe aus. Sie lassen sich aber über das gesamte Material mit der Unaushaltbarkeit der heftigen Beziehungsanfragen der Inhaftierten assoziieren. Gerade das „Nicht-Berührt-Sein“ könnte zugleich für einen Schutzpanzer gegenüber selbst empfundener Demütigung stehen, so erlebter fehlender Wertschätzung und Isolation. Auch in der Interpretationsgruppe wird die Arbeit der Werkmeister wenig wertgeschätzt, Anteile der Beobachter–Werkmeister–Interaktion lassen ebenso diesen Schluss zu. Zugleich gibt es eine starke Irritation in der Interpretationsgruppe über die Fantasie von Hr. B., die Inhaftierten bräuchten ihn zum „Schuhe binden, Pflaster kleben, Mama sein.“ (Gruppendisk. 1, Z. 41-47). Die Irritationen sind auch deshalb so stark, weil sie einerseits nicht mit den in den Protokollen sichtbaren Interaktionsmodi in Verbindung gebracht werden können, andererseits von A. und B. an späterer Stelle aber genau diese mütterliche Beziehungsdynamik massiv entwertet und abgelehnt wird. Die Irritation entstammt also manifest völlig unverbundener Anteile zwischen diesem professionellen Selbstverständnis mit dem beobachteten Geschehen, das gleichwohl subjektiv durch den Beobachter gefärbt ist. Wie auch andere Textpassagen lässt sich eine scharfe Abgrenzung von den Werkmeistern seitens der Forschenden als Folge dieser Irritation ausmachen. Diese Abgrenzung kann als Wunsch der Forschenden verstanden werden, im auf Spaltung hinweisenden Interaktionsgeschehen auf der „richtigen“, der „haltenden“ Seite zu stehen.

Es ist also davon auszugehen, dass die hier auf der interpersonalen Ebene rekonstruierten Affekte (Angst, Scham, Ohnmacht) sich in komplexer Weise mit den institutionellen Dynamiken einer totalen Institution mischen und wechselseitig verstärken und deshalb durch wirkmächtige institutionelle Abwehrdynamiken (Distanzierung, Entwertung, Strafpraxen) vom Bewusstsein ferngehalten werden müssen (Gatz, 2020).

5 Diskussion

Die Bedeutung der professionellen Beziehung zwischen Inhaftierten und Bediensteten im Jugendstrafvollzug begründete die Forschungsfrage, die Sicht auf Beziehung am Beispiel der Werkmeister zu untersuchen. Die hier vorgelegten Interpretationen einer einzelnen Szene, ergänzt durch kurze Auszüge aus einer weiteren Beobachtung und einer Gruppendiskussion, belegen, trotz der im Fachartikel gebotenen Kürze, wie stark sich Merkmale der geschlossenen Institution sowie die Psycho- und Soziodynamiken der Beteiligten in den hierarchischen Beziehungen vermischen und eine häufig unheilvolle Kollusion eingehen. Die vorläufigen Ergebnisse der tiefenhermeneutischen Auswertung geben somit einen Hinweis darauf, dass sowohl innere Konflikte der Bediensteten, wirkmächtige Übertragungsdynamiken als auch soziale und institutionelle Konfigurationen innerhalb der untersuchten Jugendstrafanstalt einen Einfluss auf die Beziehungswahrnehmung und -gestaltung zu den jungen Inhaftierten haben. Der vorsichtige Hinweis kann damit als Ergänzung zu den Untersuchungen u.a. von Koesling (2010) und Liebling (2012) verstanden werden, indem auch Bedienstete primäre Erfahrungen in Beziehungen einzubringen scheinen. Deshalb kann von „unbewältigter Nähe“ gesprochen werden, da letztlich nicht die Distanz, sondern die Möglichkeit von Nähe so bedrohlich und unaushaltbar sein könnte. Die hier auszugsweise wiedergegebene Forschung ist damit anschlussfähig an soziologisch fundierte Überlegungen zu Auswirkungen geschlossener Institutionen auf die Individuen (Neuber & Zahradnik, 2019), an subjekt- und biografieorientierte Forschung in geschlossenen Einrichtungen (Bereswil, 2019) und zugleich an psychodynamisch-pädagogische Konzeptualisierungen zur pädagogischen Professionalität (Müller, 2012). Die Ergebnisse des gesamten Forschungsprojekts verweisen deutlich auf notwendige reflexive Professionalisierung und Institutionsentwicklung unter Beachtung der Verletzlichkeit und Nähewünsche von Professionellen, ohne die erheblichen Schwierigkeiten dieser Anliegen im Kontext gesellschaftlicher Ausgrenzung und Fantasmen zu verleugnen.

Zunehmend sind im Justizvollzug Behandlungsprogramme und Kontraktpädagogiken und -psychologien (Petersen, 2013; Bröckling, 2017) zu beobachten, die das Ziel einer Verhaltensmodifikation und -optimierung verfolgen. Weitaus seltener finden hingegen psychodynamische Ansätze Anwendung, die an der Innenwelt und dem Werden der inhaftierten Subjekte und der Professionellen ansetzen (Link, Müller & Stein, 2017). Der Gewinn letzterer Ansätze liegt jedoch in der Verarbeitung innerer Konflikte, die äußere Konflikte vermindern, zur Verantwortungsübernahme und Schuldeinsicht beitragen können (Langnickel & Link, 2018).

Eine sonderpädagogische Perspektive auf den Jugendstrafvollzug ermöglicht eine pädagogische Transformation der Institution hin zu einem Erziehungs- und Chancenvollzug. Erziehung ist ein prominenter Gegenstand der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen (Schad & Stein, 2006), wenn auch keine einheitliche Theorie von Erziehung existiert (Müller & Stein, 2018). Erziehung im Jugendstrafvollzug stellt damit jedoch „eine sonderpädagogi-

sche Herausforderung [dar], welcher sich vorrangig auch die Pädagogik bei Verhaltensstörungen vermehrt stellen sollte“ (Tulke, 2018, S. 51).

In einem weiteren Schritt sollte diese Perspektive in Beziehung zu derer weiterer Berufsgruppen im Jugendstrafvollzug und den Inhaftierten selbst gebracht werden. Insbesondere in Hinblick auf die Gestaltung von Nähe und Distanz, lassen sich dennoch bereits auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse Forderungen für eine Professionalisierung von Beschäftigten im Jugendstrafvollzug ableiten (Zimmermann, Fickler-Stang, Dietrich, & Weiland, 2019). Nur durch eine Transformation des Strafvollzugs in einen Erziehungs- und Chancenvollzug, in dem die Bediensteten eine pädagogische Eignung und Befähigung einbringen, kann Entwicklung der Inhaftierten unterstützt werden.

Literatur

- Apelt, M. (2008) Sozialisation in „totalen“ Institutionen. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 372–383). Weinheim: Beltz.
- Bereswill, M. (2011). Straftat als biographischer Einschnitt. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 545–556). Wiesbaden: VS.
- Bereswill, M. (2017). Lernen und Arbeiten im Jugendstrafvollzug als ambivalente Erfahrung. In M. Schweder (Hg.), *Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung?* (S. 130–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bereswill, M. (2019). Freiheitsentzug als biographischer Einschnitt. *Forum Strafvollzug*, 68(4), 286–289.
- Bernfeld, S. (1925/2013) Sisypheos oder die Grenzen der Erziehung. In S. Bernfeld (Hg.), *Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse* (Bibliothek der Psychoanalyse, S. 11–130) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bernfeld, S. (1929). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. *Imago*, 15(3–4), 299–312.
- Bowlby, J. (2003). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 55–69). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Boxberg, V. (2018). *Entwicklungsintervention Jugendstrafe*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boxberg, V. (2016). Deviantes Verhalten in krisenhaften Lebenskonstellationen. *Soziale Passagen*, 8(1), 137–156.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaften*. München, Basel: Reinhardt.
- Brückling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft – Über Menschenregierungskünste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (BMJV). *Jugendgerichtsgesetz (JGG)*. Berlin: BMJV. <https://www.gesetze-im-internet.de/jgg/>. Zugegriffen: 01.12.2019.
- Calderón Gómez, C. (2009). Assessing the Quality of Qualitative Health Research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum*, 10(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1294>.
- Cornel, H. (1984). *Geschichte des Jugendstrafvollzugs. Ein Plädoyer für seine Abschaffung*. Weinheim: Beltz.
- Cornel, H. (2018). Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 533–558). Wiesbaden: Springer.
- Dollinger, B. & Schmidt, H. (2015). Zur Aktualität von Goffmans Konzept „totaler Institutionen“. In M. Schweder (Hg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 245–259). Beltz Juventa.
- Dörr, M. (2019). Soziale Orte im Spannungsfeld von Professionalisierungsanforderungen und organisationaler Rahmung. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Wininger (Hg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung* (S. 77–89). Leverkusen: Budrich.
- Dükel, F. (2018). Internationale Tendenzen des Umgangs mit Jugendkriminalität. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 89–118). Wiesbaden: Springer.
- Fickler-Stang, U. & Zimmermann, D. (2019). Pädagogik im Jugendstrafvollzug. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(4), 343–344.
- Gingelmaier, S. (2018). Nähe zulassen, die Balance halten, Distanz wahren. In T. Müller & R. Stein (Hg.), *Erziehung als Herausforderung* (S. 178–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goffman, E. (1973). *Asyle*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graz, W. (2020). Jugendstrafvollzug als dynamisches Organisieren – ein realisierbares Konzept? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), 234–245.
- Hauß, R. & Lohl, J. (2020). Tiefenhermeneutik. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 555–577). Wiesbaden: Springer.
- Heynen, E., van der Helm, P., Cima, M., Stams, G.-J. & Korebrits, A. (2017). The Relation Between Living Group Climate, Aggression, and Callous-Unemotional Traits in Delinquent Boys in Detention. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 61(15), 1701–1718.

- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? In R. Stein & T. Müller (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hosser, D. (2001). *Soziale Unterstützung im Jugendstrafvollzug* (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 20). Baden-Baden: Nomos.
- Julius, H., Uvnäs-Moberg, K. & Ragnarsson, S. (2020). *Am Du zum Ich*. Kerlingarhóll: Independently Published.
- Kersten, J. & von Wolffersdorff-Ehlert, C. (1980). Jugendstrafe. Innenansichten aus dem Knast. Berlin: Fischer.
- Klein, R. (2017). Tiefenhermeneutik. Eine reflexive Kritik der Macht. In D. Heseler, R. Iltzsche, O. Rojon, J. Rüppel & T.D. Uhlig. (Hg.). *Perspektiven kritischer Psychologie und qualitativer Forschung* (S. 191- 225). Wiesbaden: Springer.
- Kleining, G. (2010). Qualitative Heuristik. In G. Mey & K. Mruck (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 65-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, H.-D. (2019). Einführung in die Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In ders. *Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden* (S. 13-61). Wiesbaden: Springer.
- Koesling, A. (2010). *Erziehungs- und Beziehungserfahrungen jugendlicher und heranwachsender Inhaftierter*. Münster: LIT-Verlag.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Unbewusste Motive der Delinquenz. *AndersOrt 1*, 12–16.
- Liebling, A. (2011). Distinctions and distinctiveness in the work of prison officers. *European Journal of Criminology*, 8(6), 484–499.
- Liebling, A. (2012). Young adult offenders in custodial institutions. In F. Lösel, A. E. Bottoms, & D. P. Farrington (Eds.), *Cambridge criminal justice series: Vol. 8. Young adult offenders* (S. 81–89). London: Routledge.
- Liebling, A., Price, D. & Elliott, C. (1999). Appreciative inquiry and relationships in prison. *Punishment & Society*, 1(1), 71–98.
- Link, P.-C., Müller, T. & Stein, R. (2017). Die sonderpädagogische Wirksamkeit von Trainings- und Förderprogrammen und die Komplexität von Erziehung. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirkungskeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 163–170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Link, P.-C. (2018). Zur Dialektik von Allmacht und Ohnmacht pädagogischer Beziehungsarbeit. *Behinderte Menschen*, 41(4/5), 37–40.
- Link, P.-C. D. (2020). Gott im Knast – Machtvollen Spiralen der Verwundbarkeit befreiend begegnen – humanwissenschaftliche Perspektiven. In H. Keul & T. Müller, (Hg.), *Verwundbar* (S. 188–200). Würzburg: echter.
- Lorenzer, A. (1976). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1977). *Sprachspiel und Interaktionsformen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Madigan, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Moran, G., Pederson, D. R. & Benoit, D. (2006). Unresolved states of mind, anomalous parental behavior, and disorganized attachment. *Attachment & Human Development*, 8(2), 89–111.
- Morgenroth, Ch. (2010). Tiefenhermeneutik und szenisches Verstehen im Forschungsprozess. In Ch. Morgenroth (Hg.). *Die dritte Chance* (S. 45-72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, B. (2012). *Sozialpädagogisches Können* (7. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Müller, T. & Stein, R. (2018) (Hg.). *Erziehung als Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuber, A. & Zahradnik, F. (2019) (Hrsg.): *Geschlossene Institutionen – Theoretische und empirische Einsichten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Nickolai, W. (2011). Ein Plädoyer zur Abschaffung des Jugendstrafvollzugs. In W. Stelly & J. Thomas (Hg.), *Erziehung und Strafe* (S. 19–24). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Petersen, J. P. (2013). *Kontraktualismus – eine Option für die Pädagogik?*. Dissertation Universität Kiel, Deutschland. Abgerufen von https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00004945/Diss_JPP_Kontrakt.pdf
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Schad, G. & Stein, R. (2006). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In S. Ellinger & R. Stein (Hg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (S. 428–450). Oberhausen: Athena.
- Schorn, A. (2000). Das „themenzentrierte Interview“. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1092/2393>.
- Stelly, W., Thomas, J., Vester, T. & Schaffer, B. (2014). Lebenslagen von Jugendstrafgefangenen – ein Forschungsbericht. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 97(4), 267–279.
- Stelly, W. & Thomas, J. (2011). Vorwort. In ders. (Hg.), *Erziehung und Strafe* (S. XI–XIV). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Storck, T. (2017). Die Bedeutung des Nicht-Verstehens in psychotherapeutischen Prozessen. *Forum Psychoanalyse*, 33 (1), 109-124

- Tulke, A. (2018). Erziehung im Jugendstrafvollzug – eine sonderpädagogische Herausforderung? *behinderte menschen* 4/5, 50–52.
- Vehre, E. (1980). *Vom Wärter zum Erzieher*. Vechta: Verein für kriminalpädagogische Praxis.
- Walkenhorst, P. (2014). Skizzen zur Notwendigkeit berufsethischen Denkens und Handelns im (Jugend-)Strafvollzug. In M. Becka (Hg.), *Ethik im Justizvollzug* (S. 223–248). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walkenhorst, P. (2015). Pädagogisches Denken und Handeln im Jugendstrafvollzug. In M. Schweder & J. Borchert (Hg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 482–506). Weinheim: Beltz Juventa.
- Walter, M. (2012). *Tätigkeitsbericht des Justizvollzugsbeauftragten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Köln: Der Justizvollzugsbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Werner, E. (2006). Protective factors and individual resilience. In S. Meisels & J. Schonkoff (Hg.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2. Aufl.) (S. 97–116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmermann, D. (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. *Dialog Erziehungshilfe* (S. 12–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, D., Fickler-Stang, U., Dietrich, L., & Weiland, K. (Hg.). (2019). *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Dialog Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, D. (2020). Jugendstrafvollzug als Feld sonderpädagogischer Forschung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (3), 279–289.