

Hafterleben junger Männer zwischen Hotel, Jugendherberge und eigener Wohnung – eine qualitativ-rekonstruktive Analyse metaphorischer Zuschreibungen in Untersuchungshaft

Stefanie Kessler & Anja Mensching

Keywords:

rekonstruktive
Sozialforschung;
Metaphernanalyse;
dokumentarische
Methode; Jugend-
untersuchungs-
haft; Justizvoll-
zugsanstalt;
Hafterfahrung

Zusammenfassung: Jugendliche und Heranwachsende, die in Untersuchungshaft kommen, erleben eine für sie (meist) neue Situation, in der sie sich erst einmal orientieren müssen. Im vorliegenden Beitrag wird das Hafterleben von jungen Männern in der Untersuchungshaft anhand der von ihnen verwendeten Metaphern für die Inhaftierung veranschaulicht. Diese Ergebnisse basieren auf einer Rekonstruktion mittels der dokumentarischen Methode der Interpretation (u.a. BOHNSACK 2014, NOHL 2017), die ergänzt wurde um metaphernanalytische Aspekte gemäß der weiteren Ausarbeitung der Metaphernanalyse nach LAKOFF und JOHNSON (2003 [1980]) durch KRUSE, BIESEL und SCHMIEDER (2011) sowie SCHMITT (u.a. 2010, 2013, 2017). In den Metaphern zeigt sich, dass Jugendliche und Heranwachsende in der Jugenduntersuchungshaft ihnen bekannte Konzepte nutzen, um das Erleben des Untersuchungshaftvollzuges einzuordnen und in Bezug zu ihren bisherigen Lebenserfahrungen zu stellen. Hierin deuten sich Selbstbildungsprozesse in der Aneignung der von ihnen erfahrenen Haftzusammenhänge an. Von diesem Einblick in das Hafterleben junger Männer ausgehend, werden Ansätze für eine subjektbezogene, pädagogische Arbeit (in Anlehnung an SCHERR 1997) im Jugenduntersuchungshaftvollzug abgeleitet.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Methodologie und empirischer Zugang: dokumentarische Methode der Interpretation und deren Erweiterung um die Metaphernanalyse](#)
- [3. Ergebnisse: metaphorische Konzepte für das Erleben des Untersuchungshaftvollzugs von Jugendlichen und Heranwachsenden in der JVA \[Wegstadt\]](#)
 - [3.1 Die U-Haft als Klassenfahrt in eine Jugendherberge](#)
 - [3.2 Die U-Haft als Urlaub in einem Hotel](#)
 - [3.3 Die U-Haft als Wohnen in einer Ein-Zimmer-Wohnung](#)
- [4. Diskussion und Fazit: zum Bedeutungsgehalt der metaphorischen Konzepte für das pädagogische Arbeiten mit Jugendlichen bzw. Heranwachsenden in der Untersuchungshaft](#)

[Anhang](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autorinnen](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Die Jugenduntersuchungshaft, die für viele Jugendliche und Heranwachsende oftmals die erste Hafterfahrung darstellt, markiert einen drastischen Einschnitt in deren Biografie. Gefängnisse sind, wie GOFFMAN (1991 [1961], S.22) feststellte, "the forcing houses for changing persons". Dementsprechend ist die Inhaftierung zu verstehen als "Eintritt in eine andere, ganz eigene soziale Welt" (VILLMOW & ROBERTZ 2004, S.191), was dazu führt, dass das Selbst- und Weltbild junger Gefangener erschüttert wird und sie häufig Krisenerfahrungen machen. Dazu kommen meist Gefühle von Einsamkeit und Ungewissheit über den Ausgang des Verfahrens (a.a.O.). Darüber, wie sie die Jugenduntersuchungshaft erleben und selbst wahrnehmen, wissen wir bisher jedoch nur sehr wenig. [1]

Einen Einblick in den Jugenduntersuchungshaftvollzug geben bisher lediglich wenige qualitative Studien u.a. von HOTTER (2004), KOWALCZYK (2008) und VILLMOW und ROBERTZ (2004), in denen mit Fokus auf die Untersuchungshaftvermeidung vergleichend alternative Unterbringungsmöglichkeiten neben dem Untersuchungshaftvollzug untersucht wurden. Hierin wurden insbesondere die Rolle von Subkulturen und die damit einhergehende Gewalt im Vollzug diskutiert, aber das Erleben der Jugendlichen eher vernachlässigt. In der bisherigen Forschungslandschaft sind empirische Studien, die die Erfahrung des Freiheitsentzuges aus der Perspektive junger Inhaftierter im Strafvollzug thematisieren, seltene Ausnahmeerscheinungen (u.a. BERESWILL 2018; BERESWILL, KOESLING & NEUBER 2007; BUKOW, JÜNSCHKE, SPINDLER & TEKIN 2003). An jene qualitativ-empirischen Arbeiten knüpfen wir mit dem vorliegenden Beitrag an. Hierin werden erste Ergebnisse zum Erleben des Untersuchungshaftvollzugs aus Sicht junger Männer anhand von Metaphern aus ihrem Sprachgebrauch dargestellt und diskutiert. Die Ergebnisse stammen aus einem explorativen qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojekt, in dem wir die erstmals vorgesehene Unterbringung jugendlicher Untersuchungshäftlinge in der Justizvollzugsanstalt [Wegstadt]¹ forschend begleitet haben. Die Datenerhebung fand zwischen Februar und Juni 2014 statt. [2]

Metaphern der Hafterfahrung wurden bisher eher selten analysiert (PUKAJLO 2015; ansatzweise auch EARLE 2011; JAAGO 2016; MARUNA, WILSON & CURRAN 2006), ermöglichen aber – so PUKAJLO (2015) – einen besonders authentischen Einblick in die Haft aus Sicht der Inhaftierten selbst. Dem zugrunde liegt ein Verständnis von Metaphern, das auf alltäglichen Sprachbildern und nicht etwa poetischen Metaphern beruht. Diese Metaphern sind – so LAKOFF und JOHNSON (2003 [1980]) – Träger kognitiver und emotionaler Strukturen, die auch unser Handeln beeinflussen. Insofern sind die in Interviews auftretenden Metaphern meist keine singulären Erscheinungen, sondern ziehen sich als Teil eines metaphorischen Konzeptes² homolog durch den Text. [3]

1 Der Name/Ort der Justizvollzugsanstalt wurde anonymisiert, damit die Ergebnisse auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht werden können. Daher wird hier wie im Weiteren der Anonymisierungscode [Wegstadt] zur Bezeichnung der JVA verwendet.

2 SCHMITT sprach hier auch von "metaphorischen Denkmustern" (2010, S.682).

Eine Ergänzung des Interpretationsvorgehens der dokumentarischen Methode um Aspekte der Metaphernanalyse ist aber vor allem deshalb interessant, weil Jugendliche und Heranwachsende (der Theorie nach) entsprechend ihrer metaphorischen Konzepte handeln. Das heißt, wir erlangen über die Ergänzung der auf implizite Wissensbestände bzw. handlungsleitende Orientierungen fokussierten Interpretation im Sinne der dokumentarischen Methode um eine Metaphernanalyse nicht nur Einblick in das Hafterleben der jungen Gefangenen, sondern auch in ihren Umgang mit der Haftsituation und ihre Handlungsentwürfe im Untersuchungshaftvollzug. Die Analyse ihrer Metaphern ermöglicht somit zu verstehen, wie sich Jugendliche und Heranwachsende ihre Welt in der Untersuchungshaft (U-Haft) aneignen und versuchen, sich ihrer Handlungsfähigkeit unter den gegebenen Bedingungen zu versichern bzw. diese aufrechtzuerhalten (WALTHER 2014). Unsere Untersuchung bietet damit – im Sinne einer rekonstruktiven Organisationsforschung – die Möglichkeit, "sich der zu untersuchenden Organisation gleichsam von 'innen' her anzunähern" (VOGD & AMLING 2017, S.11). Auf dieser Basis bietet sich in der pädagogischen Arbeit mit jungen Inhaftierten in der U-Haft die Möglichkeit, an die von ihnen verwendeten Bilder für die dort erfahrene Welt anzuknüpfen. Ein solcher Zugang und das sich daraus ergebende Verstehen ihres Hafterlebens kann die Voraussetzung für eine subjektbezogene Bildung (angelehnt an SCHERR 1997) schaffen. [4]

Im Folgenden werden zunächst der empirische Zugang des Forschungsprojektes sowie methodologisch-methodische Aspekte in der Triangulation der dokumentarischen Methode und der Metaphernanalyse erläutert (Abschnitt 2). Daran anschließend skizzieren wir ausgewählte Ergebnisse aus unserer Untersuchung (Abschnitt 3), die wir abschließend noch einmal verdichtet zusammenfassen und diskutieren (Abschnitt 4). [5]

2. Methodologie und empirischer Zugang: dokumentarische Methode der Interpretation und deren Erweiterung um die Metaphernanalyse

Das Forschungsprojekt hatte zum Ziel, die für die Justizvollzugsanstalt (JVA) neue Situation der Unterbringung und Begleitung von Jugendlichen bzw. Heranwachsenden in U-Haft³ im Rahmen eines ersten Forschungszuganges zu untersuchen. Die im Kontext eines Praxisseminars von Studierenden der Sozialen Arbeit entwickelten Bildungs- und Freizeitangebote für die jungen Inhaftierten wurden dabei kritisch-reflexiv analysiert⁴. Dafür wurden mit neun

3 Zuvor gab es in der entsprechenden JVA keine Abteilung für die Jugenduntersuchungshaft.

4 Die Evaluation der von Studierenden im Rahmen der Lehre entwickelten Freizeitangebote wird im Rahmen eines anderen Aufsatzes (KESSLER & MENSCHING 2016) eingehender beleuchtet.

jungen Männern⁵ vor Ort narrative Interviews⁶ zu ihrem Hafterleben zu zwei Erhebungszeitpunkten – vor und nach der Durchführung der studentischen Projekte – geführt. Es handelte sich hierbei um thematisch fokussierte narrative Interviews, womit wir an die Ursprünge der Methode anschließen. So wurde das narrative Interview von SCHÜTZE erstmals im Kontext einer Studie zur Erforschung von Gemeindemachtstrukturen eingesetzt (1976; siehe auch NOHL 2017; RIEMANN 2018), in dem Politiker/innen aufgefordert wurden, von der Geschichte des Streits zur Gebietsreform in ihren Gemeinden zu erzählen. Entsprechend ermöglicht das narrative Interview auch, thematisch gebundene Erzählungen hervorzurufen (KRUSE 2014). [6]

Zum ersten Erhebungszeitpunkt sprachen wir mit sechs jungen Inhaftierten, von denen aufgrund der hohen Fluktuation in der U-Haft nur drei zum zweiten Erhebungszeitpunkt nochmals interviewt werden konnten. Ergänzend wurden daher zum zweiten Erhebungszeitpunkt Gespräche mit drei weiteren jungen Männern geführt, die ebenfalls an den studentischen Projekten beteiligt waren. Die Jugendlichen bzw. Heranwachsenden haben darin von ihrem Alltag in der U-Haft, ihrem Verhältnis zu den Mitinhaftierten, den Justizbeamten/innen und der Sozialpädagogin, dem Schulunterricht bei ehrenamtlichen Lehrern/innen sowie in der zweiten Erhebung auch von den studentischen Freizeitangeboten erzählt. [7]

Anschließend wurden die transkribierten Interviews mit der dokumentarischen Methode der Interpretation (u.a. BOHNSACK 2014, NOHL 2017), die auf den wissenssoziologischen Grundlagen von MANNHEIM (1980 [1922-1925]; 2009 [1921/1922]; 2015 [1931]) beruht (siehe auch BOHNSACK 2017), ausgewertet. Die Interpretation setzte auf zwei Ebenen an. Auf der ersten Ebene wurden die eingebrachten Themen, Argumente etc. inhaltlich ausgewertet, d.h. die Ausführungen wurden verdichtet, zusammengefasst und in ihrer kontextuellen Bedeutung im Referenzrahmen der Untersuchten verbleibend interpretiert (*formulierende Interpretation*). Auf einer zweiten Ebene wurden die Schilderungen der jungen Inhaftierten in ihrer formalen und semantischen Struktur analysiert und es wurde danach gefragt, wie behandelte Themen verarbeitet und was sich in dem, *wie* es gesagt wurde, über die dahinterstehenden Orientierungen offenbart (*reflektierende Interpretation*). Ziel war es, auf diesem Weg das konjunktive, d.h. implizite, atheoretische Wissen der jungen Männer zu erfassen – also jenes Erfahrungswissen, das sie selbst nicht explizieren können. Durch die in der dokumentarischen Methode angelegte Unterscheidung der zwei Wissensarten – des kommunikativ-generalisierenden und des konjunktiv implizit bleibenden Wissens – ist es möglich, über den Common Sense (SCHÜTZ 1981[1932]) hinausgehend den Modus Operandi des Hafterlebens zu

5 Es handelte sich hier um neun männliche Jugendliche bzw. Heranwachsende, die zum Zeitpunkt der Interviews 17 bis 20 Jahre alt und in der JVA [Wegstadt] in der Jugenduntersuchungshaft inhaftiert waren. Fünf der jungen Männer hatten einen Hauptschulabschluss, drei einen Realschulabschluss und ein Jugendlicher hatte die Schule ohne Abschluss verlassen. Die Jugendlichen, die deutscher, türkischer bzw. kurdischer und kroatischer Herkunft waren, hatten sich freiwillig für ein Interview bereit erklärt.

6 Im Unterschied zu biografisch narrativen Interviews (NOHL 2017; SCHÜTZE 1983) zielte die Eingangsfrage nicht auf die gesamte Biografie, sondern spezifisch auf das Erleben des Untersuchungshaftvollzugs durch die jungen Gefangenen. Der Hintergrund der Inhaftierung (insbesondere der Haftgrund) war somit nicht Gegenstand der Interviews.

rekonstruieren, d.h., wie die Jugendlichen bzw. Heranwachsenden die Haft erfahren und auf welche konjunktiven Wissensbestände sie hierbei zurückgreifen (VOGD & AMLING 2017). Da wir den Blick auf Untersuchungsgefangene richteten war zudem davon auszugehen, dass nicht alle von ihnen bereits hafterfahren waren, d.h. die Organisation der JVA somit (noch) nicht für alle einen konjunktiven Erfahrungsraum bildete und sie über milieuspezifische Orientierungen verfügten. [8]

Besonders auffällig waren in der Interpretation der Interviews jene Metaphern, die die jungen Männer für die JVA oder den Haftraum verwendeten, weswegen sie im vorliegenden Beitrag eingehender betrachtet werden. Da Passagen mit starken begrifflichen Metaphern und einer hohen Detailliertheit in der dokumentarischen Methode als Indikator für *Fokussierungsmetaphern* gelten, in denen zugrunde liegende Orientierungen sowie der entsprechende Erfahrungsraum deutlich werden (BOHNSACK 2018), haben wir uns in der Auswertung dafür entschieden, insbesondere bei metaphorisch gehaltvollen Sequenzen, die Metaphernanalyse ergänzend zum Vorgehen mittels der dokumentarischen Interpretation hinzuziehen. KRUSE, BIESEL und SCHMIEDER (2011) haben darauf hingewiesen, dass sich eine Metaphernanalyse basierend auf LAKOFF und JOHNSON (2003 [1980]) besonders im Rahmen der Interpretation mit der dokumentarischen Methode als zusätzliche Heuristik eignet, um Textstellen metaphorischer Dichte zu analysieren, da beide eine gemeinsame Analyseinstellung teilen, wie Wirklichkeit hergestellt wird. Dies deutet daraufhin, dass die Metaphernanalyse potenziell geeignet scheint für eine Triangulation mit der dokumentarischen Methode der Interpretation^{7 8}. Im Folgenden soll grundlagentheoretisch und methodologisch geprüft werden, inwiefern hier Gemeinsamkeiten vorliegen. [9]

Erkenntnistheoretisch ist die kognitive Metaphernanalyse nach LAKOFF und JOHNSON (2003 [1980]) anschlussfähig an MANNHEIMs Begriff des "konjunktiven Erfahrungsraumes" bzw. "konjunktiven Wissens" (1980 [1922-1925], S. 214ff.; siehe auch SCHMITT 2017), da ihr das Verständnis zugrunde liegt, dass sich in Metaphern ein erfahrungsbasiertes implizites Wissen dokumentiert, das selbst nicht verbalisiert werden kann (GANSEN 2010; MOSER 2000; MOSER 2001). Der Begriff des impliziten Wissens (auch *tacit knowing* bzw. *knowledge*) geht auf POLANYI⁹ zurück und bedeutet "that we know more than we can tell" (1966, S.4). Er hat damit auf Wissensbestände verwiesen, die wir im Unterschied zu explizitem Wissen nicht gleichermaßen explizieren können,

7 Nach SCHONDELMAYER, DÖRNER, LOOS und SCHÄFFER (2019) impliziert die Triangulation von Methoden, dass diese nicht einfach miteinander kombiniert werden, sondern erkenntnistheoretisch miteinander vereinbar sind.

8 SCHMITT (2003) empfahl sogar je nach Fragestellung eine Triangulation der Metaphernanalyse mit einem anderen Auswertungsverfahren, da sich die Metaphernanalyse stark auf die Analyse der metaphorischen Konzepte beziehe und andere Aspekte dadurch gegebenenfalls nicht wahrgenommen würden.

9 SCHMITT (2017) hat ebenfalls auf die Parallelen von POLANYIs Verständnis des impliziten Wissens zur kognitiven Metapherntheorie von LAKOFF und JOHNSON verwiesen. Zwar hat POLANYI (1966) Metaphern nicht explizit thematisiert, jedoch sprach auch er davon, dass implizites Wissen in bildhaften Wissensbeständen zu finden sei und in der Übertragung von einem Bereich auf einen anderen entstehe.

die jedoch unser alltägliches Handeln strukturieren. Es ist gebunden an unsere Handlungspraxis, an unser Können, und wird durch das persönliche Erleben und Erfahren erlernt. Der Bezug der Metaphernanalyse auf den Begriff des impliziten Wissens gemäß POLANYI ist anschlussfähig für die praxeologische Wissenssoziologie (BOHNSACK 2017). [10]

LAKOFF und JOHNSON gingen in der kognitiven Metapherntheorie ähnlich wie MANNHEIM mit seinem Verständnis des konjunktiven Erfahrungsraums davon aus, dass unser Denken, Sprechen und Handeln durch einen kollektiven Erfahrungsraum geprägt ist. Insofern ist, wenn Menschen miteinander reden, ein "mutual understanding" nur möglich, "when people [...] share the same culture, knowledge, values, and assumptions" (2003 [1980], S.231). Oder mit MANNHEIM (1980 [1922-1925]) formuliert: Ein unmittelbares, konjunktives Verstehen wird nur dann erreicht werden, wenn Menschen einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum teilen. Menschen, die nicht solch einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, können, so LAKOFF und JOHNSON, die Bedeutung dessen, was sie sagen wollen, nur durch "common language" und "common knowledge" (2003 [1980], S.231) aushandeln und sich so einem gemeinsamen Verständnis annähern. Hier deutet sich an, dass auch LAKOFF und JOHNSON zwischen einem impliziten konjunktiven Wissen und einem kommunikativ-generalisierendem Wissen unterscheiden. Metaphern sind für sie sowohl Ausdruck sozialer Alltagspraxis als auch strukturierendes Element unserer Erfahrungen:

"Just as our personal metaphors are not random but form systems coherent with our personalities, so our personal rituals are not random but are coherent with our view of the worlds and ourselves and with our system of personal metaphors and metonymies" (S.235). [11]

Somit bedingen Metaphern unsere Weltsicht und unser alltägliches Handeln, d.h., in den von uns verwendeten Metaphern sind "Handlungsoptionen und -imperative" angelegt, denen entsprechend wir "denken, sprechen und handeln" (KRUSE et al. 2011, S.71). Zugleich sind sie nicht nur Ausdruck einer subjektiven Erfahrung, sondern "what they [die Metaphern] highlight corresponds so closely to what we experience collectively" (LAKOFF & JOHNSON 2003 [1980], S.69). Die Metaphernanalyse und die dokumentarische Methode verfügen also über erkenntnistheoretische Gemeinsamkeiten, die eine Triangulation beider Ansätze aus unserer Sicht ermöglichen und gewinnbringend erscheinen lassen. [12]

Anschließend an LAKOFF und JOHNSON (2003 [1980]) dienen laut KRUSE et al. Metaphern dazu, "etwas Abstraktes, Unbekanntes bzw. 'Un-Fassbares' (...) in konkrete, bekannte Zusammenhänge [zu übersetzen]" (2011, S.65). Sie helfen, neue Realitäten zu erfassen und einzuordnen (LAKOFF & JOHNSON 2003 [1980]; MOSER 2000). Dementsprechend liegt eine Metapher dann vor, wenn ein Wort oder eine Redewendung mehr als nur eine wörtliche Bedeutung im Kontext besitzt, und diese aus einem prägnanten Herkunftsbereich (aus älteren, sinnlichen Erfahrungen) stammend auf einen anderen abstrakten, noch nicht fassbaren Bereich übertragen wird. "Metaphern ermöglichen damit sowohl

Komplexitätsreduktion [so]wie auch die Herstellung eines sinnstiftenden Bezugs zu bereits bestehenden Erfahrungen" (MOSER 2001, S.19). Das heißt für den hier interessierenden Projektzusammenhang, dass die jungen Männer ihnen bekannte Konzepte nutzen, um ihr Erleben des Untersuchungshaftvollzugs für sich einzuordnen bzw. zu erfassen und in einen Bezug zu bisherigen Erfahrungen in ihrem Leben zu setzen. Die Verwendung von Metaphern für ihr Hafterleben ermöglicht es ihnen, das Neue und Unbekannte der Situation "entlang der Erfahrung von Bekanntem zu strukturieren und zu verstehen" und damit "handlungs- und entscheidungsfähig zu bleiben" (S.20). Die gebrauchten Metaphern sind folglich ein Anzeichen für Bildungs- bzw. Erkenntnisprozesse (KRUSE et al. 2011; SCHMITT 2013). [13]

Bildung wird in diesem Kontext als Aneignung von Welt verstanden (WALTHER 2014) bzw. als Transformation von Selbst- und Weltreferenz (MAROTZKI 1990) und muss von einem Verständnis der intentionalen Vermittlung durch Unterricht und Erziehung, dem zwangsläufig eine normative Zielorientierung zugrunde liegt, unterschieden werden. Es handelt sich demnach um Prozesse der Selbstbildung, "indem sie [die Jugendlichen und Heranwachsenden] bewusst oder unbewusst eigene Bilder der erfahrenen Welt konstruieren" (WALTHER 2014, S.101). Sie vollbringen dabei eine "komplizierte zukunfts offene Konstruktionsleistung" (OEVERMANN 2003, S.75), die durch einen krisenhaften Verlauf¹⁰ gekennzeichnet ist und mit der die Entstehung eines individuellen Selbst- und Weltverständnisses einhergeht, das bislang nicht verfügbare Interpretationen und Handlungsentwürfe beinhaltet. [14]

Unter Bezugnahme auf die Metapherntheorie lässt sich dabei erkennen, dass die Jugendlichen und Heranwachsenden keine gänzlich neuen Bilder (Metaphern) schaffen, sondern sich ihre Konstruktionsleistung vielmehr "in einem Spannungsfeld aus individuell Konstruiertem und überindividuell und kulturspezifisch Vorgefundenem" (GANSEN 2010, S.228) bewegt. GANSEN verwies darauf, dass Metaphern Teil eines kollektiven, kulturspezifisch übernommenen Wissensbestandes sind, auf den die Jugendlichen und Heranwachsenden in der Wahrnehmung, Reflexion und Gestaltung ihrer Lebenswelt zurückgreifen. Dies erfolge jedoch unbewusst. LAKOFF und JOHNSON gingen davon aus, dass Metaphern das "conceptual system" strukturieren, welches uns jedoch selbst normalerweise im Alltag nicht bewusst sei – "we simply think and act more or less automatically along certain lines" (2003 [1980], S.3). Folglich seien Metaphern inhärenter Teil unseres Denkens, Sprechens und Handelns; sie strukturierten "what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people" (a.a.O.). [15]

Eine Möglichkeit, diese Konzepte aufzudecken ist es, so LAKOFF und JOHNSON, die Sprache eingehender zu analysieren. Metaphern sind, wie BLACK es formulierte, "die Spitze eines untergetauchten Modells" (1983, S.395),

¹⁰ Selbstbildung in der Jugenduntersuchungshaft ist damit im doppelten Sinne krisenhaft: zum einen löst die Situation der Haft an sich Krisenmomente bei jungen Inhaftierten aus und zum anderen lassen sich auch die hier ablaufenden Prozesse der Selbstbildung in der Aneignung der neuen Welt, des Jugenduntersuchungshaftvollzuges in der JVA, als krisenhaft verstehen.

welches sich homolog durch ein Interview zieht. So lassen sich Referenzen auf ein Konzept auch an anderen Textstellen des Interviews finden. Metaphern stehen dabei nicht nebeneinander, sondern bilden "ein Netz von ineinandergreifenden metaphorischen Strukturierungen" (KRUSE et al. 2011, S.67). Ein Wort oder eine Redewendung können als Metapher gelten, wenn sie – so SCHMITT, SCHRÖDER und PFALLER – "mehr als eine wörtliche Bedeutung" (2017, S.4) haben. Sie zeichnen sich durch einen "Quellbereich" (S.3), den Erfahrungsraum, aus dem die Metapher stammt, und einen "Zielbereich" (a.a.O.) aus, d.h. die Erfahrungen oder das Phänomen, über die bzw. das gesprochen und worauf die Metapher übertragen wird. Da Metaphern mit gleichem Quell- und Zielbereich in metaphorischen Konzepten gebündelt werden können, werden in der Rekonstruktion der metaphorischen Konzepte nach einer Sammlung aller für die Forschungsfrage relevanter Metaphern und metaphorischer Wendungen diese gleichen Quell- und Zielbereichen zugeordnet. Dabei wird in die Interpretation auch der Textzusammenhang, in dem eine Metapher gefunden wurde, einbezogen. [16]

Wie in der Interpretation mit der dokumentarischen Methode üblich, wird auch in der Metaphernanalyse vor dem Hintergrund von Vergleichshorizonten interpretiert, d.h., es sollten möglichst andere, kontrastierende Fälle und dort verwendete metaphorische Konzepte hinzugezogen werden, die "unterschiedliche Handlungs- und Erlebensmöglichkeiten" (S.83) verdeutlichen. Konkret folgten wir zunächst den Interpretationsschritten der dokumentarischen Methode, und im Anschluss an die komparative Analyse der Interviews wurden in einem zweiten Durchgang die von den Interviewpartnern genutzten Metaphern ergänzend mittels der Metaphernanalyse interpretiert¹¹. [17]

3. Ergebnisse: metaphorische Konzepte für das Erleben des Untersuchungshaftvollzugs von Jugendlichen und Heranwachsenden in der JVA [Wegstadt]

Im Folgenden werden exemplarisch¹² die metaphorischen Konzepte von drei jungen Interviewten für ihr Erleben des Untersuchungshaftvollzugs in der JVA [Wegstadt] und die damit einhergehenden Handlungsentwürfe skizziert und diskutiert. Dies sind die Bilder der U-Haft: 1. als Klassenfahrt in eine

11 Durch diese Vorgehensweise wird zugleich der in der Metaphernanalyse angelegten Gefahr vorgebeugt, auf der Ebene des Common Sense zu verbleiben, da bei dieser methodisch nicht wie im Falle der dokumentarischen Methode die Rekonstruktion von explizitem Wissen in der formulierenden Interpretation von der Rekonstruktion impliziten Wissens in der reflektierenden Interpretation getrennt wird.

12 Für den vorliegenden Beitrag wurden jene zentralen Metaphern zur Beschreibung der Untersuchungshaft noch einmal einer spezifischeren komparativen Analyse unterzogen, die die jungen Männer in den Interviews thematisierten. Die Auswahl der dazu einbezogenen Transkriptionsauszüge bestimmte sich danach, in welchen Sequenzen in den Interviews der jeweilige metaphorische Verweisungszusammenhang explizit oder implizit verhandelt wurde. Aus diesen analysierten Passagen werden wiederum einige, aber nicht alle Sequenzen hier zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit der Interpretation wiedergegeben. Somit beanspruchen wir mit der Analyse keineswegs Vollständigkeit hinsichtlich möglicher metaphorischer Konzepte für die Jugenduntersuchungshaft. Es können auch nicht alle dazu analysierten Passagen hier als Interviewsequenzen genutzt werden.

Jugendherberge, 2. als Urlaub in einem Hotel und 3. als Wohnen in einer Ein-Zimmer-Wohnung. [18]

3.1 Die U-Haft als Klassenfahrt in eine Jugendherberge

"Sm¹³: [...] un in diesem Gefängnis erst recht nich (.) das kommt mir wie hier vor wie ne Jugendherberge [...] hier drin gehts mir eigentlich relativ gut [...]

Y: okay (.) und was macht das jetzt für dich für ne ääh aus das es wie ne Jugendherberge is?

Sm: ja dieses da allein man geht da oben rein (.) dann is da son so wie ne kleine Küche (.) dann is da da diese Stühle Tische wo alle zusamm essen [atmet ein] dann n Fernseh mit ner Spielekonsole (.) @ich hab nichma zu Hause ne Spielekonsole gehabt@ (.) @ja un dann die Zellen sind alle offn (.) ja in annern Gefängnissen bist du dreizehn Stunden drinne ne@ man steht sechs Uhr morgens auf (.) is drinne elf Uhr dreißich kommt Essen (.) @bist immer noch drinne@ vierzehn Uhr gehste raus bis fünfzehn Uhr bist *wieder* den ganzen Tag drinne jedn Tag läuft das so und *hier* bist du sechs Uhr ko- äh wa- wecken die dich auf (.) ääh dann is sieben bis acht Uhr hast du Sport okay dann bist du auch ei- eingeschlossen also weil jeder sich duschen muss immer (einzel einzel) dann is Mittag dann is nochma ne Stunde geschlossen (.) oder nee zwei Stunden bis vierzehn von zwölf dreißich (.) bis vierzehn dreißich Wochenende is das immer anders ja un dann hat man ne Stunde Fre- äh Freigang un dann die ganze Zeit offn bis acht Uhr (...) [haut leicht auf Tisch] das ja ääh wie soo Jugendherberge für mich ne [Interviewer: okay] wenn man *klein* war und so ne Klassenfahrt oder so [Y: @ @okay@] is das *Gleiche* [Y: mhm] (...) (.) hab ich mich oft totgelacht ne aso als ich hier war der war auch man die ham alle gefragt hier du sagst sag den @hier gehts mir *perfekt*@ (...) @also is kein Problem hier@" (SmII_11, Z.2-34).¹⁴

Mithilfe des metaphorischen Konzeptes der Klassenfahrt in eine Jugendherberge übertrug der Interviewte das Erleben des Vollzuges in der JVA [Wegstadt] in für ihn bekannte Zusammenhänge, um diese einzuordnen und für sich fassbar zu machen. Das Konzept ist für ihn, wie sich hier zeigt, positiv besetzt und stammt aus einer pädagogisch geprägten Erfahrung in seiner Kindheit bzw. Schulzeit (Herkunftsbereich). Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass die Klassenfahrt in eine Jugendherberge zwar dem schulischen Kontext zuzuordnen ist, jedoch von dem jungen Inhaftierten außerhalb der Schule an einem anderen Ort verortet wurde und einen eher freizeitorientierten, non-formalen Charakter aufweist. Wie sich an anderer Stelle im Interview dokumentierte, war der Schulunterricht in der JVA für ihn auch nicht anschlussfähig ("Schule is nich so mein Fall [...] im

13 In der Transkription wurde zur Markierung des Sprecher/innenwechsels jeweils ein Kürzel zugeordnet (Interviewer/in: Y, junge Inhaftierte: Am, Bm, Cm etc.). Die Kürzel wurden dem Alphabet nach chronologisch entsprechend des Erhebungszeitpunktes der Interviews vergeben; das nachgesetzte "m" steht für das Geschlecht der Interviewpartner. Interviews mit Teilnehmern, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt erneut interviewt wurden, wurden durch "II" markiert. Die Sequenzen der Interviews wurden zudem nummeriert, d.h. beispielsweise "SmII_11" verweist auf eine Passage aus einer Sequenz des späteren Interviewverlaufs.

14 Siehe den [Anhang](#) für die verwendeten Transkriptionszeichen

Endeffekt sitzt man da nur rum und tut nichts [...]", SM II_04, Z.3-6). Dagegen erinnerte ihn die besondere Infrastruktur (Möglichkeit allein zu duschen, Gemeinschaftsraum und Küche, offene Zellen im Bereich der Jugenduntersuchungshaft), gemeinsame Praktiken (wie das gemeinsame Essen) und die Freizeitangebote (Sport, Wii-Konsole zum Spielen, Angebote der Studierenden, gemeinsames Abschlussgrillen) an eine Klassenfahrt in eine Jugendherberge. An dieser Analogie wird deutlich, dass er den Untersuchungshaftvollzug in der JVA [Wegstadt] als besonderes, durchaus pädagogisch strukturiertes Setting fasste. Die Art des Vollzuges in der JVA [Wegstadt] war für ihn vor dem Hintergrund seiner bisherigen Hafterfahrungen in anderen Haftanstalten überraschend fremd und auch irritierend ("hab ich mich oft totgelacht ne aso als ich hier war"). Zuvor hatte er, wie er im Interview berichtete, überwiegend einen Vollzug erfahren, der bis auf die Freistunde vorrangig durch Einschluss geprägt war. Durch das Erleben der U-Haft in der JVA [Wegstadt] revidierte er damit sein bisheriges Verständnis von Haftanstalten. [19]

Ein Blick auf die Strukturdimensionen¹⁵ des metaphorischen Konzeptes des metaphorischen Konzeptes der Klassenfahrt in eine Jugendherberge zeigt, dass es sich um ein kollektives Erleben des Miteinanders von Schülern und Lehrern/innen (ggf. weiteren Betreuern/innen) handelt. Diese Analogie wird hier auf die Mitinhaftierten, Justizbeamten/innen und Lehrer/innen übertragen. Wie in der beschriebenen Andersartigkeit der U-Haft in der JVA [Wegstadt] bereits anklingt und im Interview weiter ausgeführt wird, besteht eine Klassenfahrt aus zwei substanziellen Teilen: einerseits aus einem pädagogisch organisierten Programm und andererseits aus freier Zeit der Schüler (d.h. der Mitinhaftierten) untereinander. Implizit deutet sich hierin als Ziel ein non-formales bzw. informelles Lernen abseits des regulären Schulsettings an. Aus der Perspektive des Interviewten ist in diesem metaphorischen Konzept das Handeln entsprechend eines Schülers angelegt, der in der Gemeinschaft mit anderen Schülern Spaß hat, Abwechslung sucht, sich aktiv einbringt und nebenbei auch etwas lernt, wie an anderen Sequenzen des Interviews deutlich wird. [20]

Zugleich sind insbesondere aus dokumentarischer Perspektive auch die Einschränkungen erkennbar, die sich mit der Rolle des Schülers auf Klassenfahrt verbinden, nämlich das Verhaftetsein in einem regulierten Kontext, in dem er sich als "Kind" wiederfindet, das nicht begründungsbedürftige Anweisungen zu

15 Nach LAKOFF und JOHNSON (2003 [1980], S.77) weisen Metaphern "several dimensions of structure" auf ("participants", "parts", "stages", "linear sequences", "causation" und "purpose" [S.78]), die als Teil eines metaphorischen Konzeptes in einem Zusammenhang stehen und aufeinander auch verweisen. Infolgedessen wird nicht nur ein bestimmtes Bild auf einen neuen, unbekanntem Bereich übertragen, sondern auch unsere Wahrnehmung dessen durch das hiermit verbundene bekannte Konzept vorstrukturiert (KRUSE et al. 2011). Damit einhergehen auch bestimmte Haltungen und Handlungsentwürfe (a.a.O.). Um Missverständnissen vorzubeugen: In der Interpretation wird die Metapher und das damit verbundene Konzept nicht vor dem Hintergrund des Metaphernverständnisses des/der Interpreten/in analysiert, sondern im Referenzrahmen des/der Interviewten (a.a.O.). Es geht uns folglich nicht darum, vorab kommunikativ-generalisierte Wissensbestände an das Datenmaterial heranzutragen und somit den Weg einer rekonstruktiven Vorgehensweise zu verlassen, sondern vielmehr um die Erschließung des Sinnhorizonts der jeweiligen Metapher, ihrer kontextuellen Verankerung im Interview, um sie für die Herausarbeitung implizit-konjunktiver Wissensbestände nutzbar zu machen.

befolgen hat und nicht als gleichberechtigte, selbstständig denkende und handelnde Person wahrgenommen wird.

"Sm: [...] jaa die die sin richtig komisch gestern zum Beispiel warn wir im Unterricht (.) [zieht die Nase hoch] ham wir uns vernünftig benomm durftn wir zehn Minutn kickern un dann kommt son Beamter un sagt okay jetz müsst iih das dürft ihr nich so so der hat uns das erlaubt (.) keine Ahnung dann geh ich mich hinsetzn sagt auf einma jetz kommst du mit nach obn (.) ich sach ja warum soll ich jetz mit nach oben komm ja weil ich das sage ich sag jaa und die wee- (.) wissen ja die Akte Bescheid aso die kenn ja wie ich in annern Gefängnisn auch war un so ne? ich hab gesagt ja ich hab kein Problem aber ich glaub ihr kennt mich nich richtig weil wenn ich durchdreh dann iss (.) ich hab ja nichts gemacht ich frag ihn nachn Grund und er antwortet fünfmal weil ich das sage ebe bisu mein *Vater* das du zu mir s- so sagst weil ich das sage der is ja nichma nichma mein *Onkel* darf so mit mir redn wenn schon darf mein *Vater* sagen weil ohne ne Antwort zu gebn das ich (.) das mache was er sagt ich will doch n Grund [Geräusch im Hintergrund, jemand haut leicht Faust auf den Tisch?] warum ich nach oben gehn soll (.) nja un dann später als ich oben war kam er nach oben und äh hat mich einma eingeschlossn erstma direkt ne? um siebzehn Uhr war ich dann d- eingeschlossen den ganzen Tag ja und dann kam der zu mir spätereer so um neunzehn Uhr sagt er zu mir ja warum redest du so mit mir ich sag ja ich hab dich fünfmal gefragt warum äh du mich *einsperrst* ne? warum denn warum soll ich jetz nach oben komm und du sagst weil ich das sage bist du mein *Vater* un hab ich das halt wiederholt un so [atmet ein] ja un dann hat er gesagt ja das war duu äh das wollt ich das hätt ich dir schon obn gesagt dir schon oben bei der Tür den Grund gesagt (.)" (Sm II_02, Z.85-108). [21]

Die Beamten/innen in der JVA wurden von dem jungen Inhaftierten als pädagogisches Personal erlebt, die ähnlich wie sein Vater eine erziehende Position einnahmen. Bis dahin hatte der Interviewte nur seinen Vater als Erzieher wahr- und ernstgenommen. In der JVA [Wegstadt] nahmen plötzlich die Beamten/innen diese Position ein, indem sie sein Handeln regulierten und hinterfragten. Wie bereits im Rahmen des metaphorischen Konzeptes der Klassenfahrt in eine Jugendherberge zeigt sich hier, dass er zurückversetzt wurde in die Position des Kindes und dazu gezwungen war, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Im Vergleich der Sequenzen dokumentiert sich, dass dieses Erleben der Kindrolle von ihm weitaus negativer wahrgenommen wurde als im zuvor genannten Rahmen der Klassenfahrt. Die Situation erlebte er als übergriffig (wenn überhaupt, billigte er solche Verhaltensweisen nur seinem Vater zu), und er wünschte sich, wie an anderer Stelle zum Ausdruck kommt, lieber in einer anderen JVA zu sein, wo es zwar weniger Freiheiten und verstärkt Einschluss in den Zellen gebe, man sich dafür aber weniger mit den Beamten/innen auseinandersetzen müsse. Damit wird das bisher positiv besetzte Erleben der JVA als Jugendherberge brüchig. Diese Verortung kontrastiert im Folgenden mit dem zweiten metaphorischen Konzept der U-Haft als Urlaub in einem Hotel. [22]

3.2 Die U-Haft als Urlaub in einem Hotel

"Y: ähm (...) wie ist es so mit deinen bisherigen Erfahrungen hast du hast du- warst du schon mal woanders in Haft? und kannst es irgendwie vergleichen?

Em: in [Blumenstadt]

Y: in [Blumenstadt] und wie wars da?

Em: das viel (.) wie soll ich sagen? viel behinderter halt ne @ [Y: okay] also das ist 23 Stunden Einschluss das Essen schmeckt nicht (.) die Zellen sind dreckig (.) das ist auch nur so n alter Röhrenfernseher so n ganz kleiner also das geht ja nicht mal richtig die Farben drauf weiß ist dann grüner grün ist weiß im Gegensatz zu hier ist das so wie 1-Sterne-Hotel mit 5-Sterne-Hotel @" (Em I, Z.108-116).

Der Interviewte gebrauchte das metaphorische Konzept des "5-Sterne-Hotels" für sein Erleben des Untersuchungshaftvollzugs, um diesen für sich zu fassen. Das Konzept des Hotels stammt aus dem Herkunftsbereich Urlaub und kann damit sowohl auf eigene Erfahrungen als Gast in Hotels während eines Urlaubs als auch auf sekundäre Erfahrungen bspw. als Zuschauer von Filmen verweisen. Entsprechend der Strukturdimensionen des metaphorischen Konzeptes eines Urlaubes im Hotel sind die Akteure/innen unterteilt in Gäste und Personal. Hotels haben einen Standard hinsichtlich Infrastruktur, Zimmerausstattung und gebotenen Service, der durch Vergabe von Sternen bewertet wird. In der Analogie des Inhaftierten hat die JVA [Wegstadt] einen sehr hohen Standard im Vergleich zu anderen Haftanstalten. Ein Urlaub im Hotel dient als Auszeit aus dem normalen alltäglichen Leben, d.h., Ziel ist die Erholung bzw. Entspannung von den sonstigen alltäglichen Verpflichtungen. Arbeit wird im Hotel von anderen geleistet, man selbst ist ausschließlich Konsument. Sich selbst fasste der Heranwachsende im Rahmen der Hotelanalogie damit als (allerdings nicht zahlenden) Gast bzw. Kunden, der gut versorgt werden will und einen gewissen Standard erwartet. Dies zeigte sich im weiteren Interviewverlauf insbesondere an einer konsumierenden Haltung und Erwartungen an ein an den Interessen der Jugendlichen orientiertes Angebot zur Freizeitgestaltung. Sein Tagesprogramm wählte er daher selbst nach eigenen Präferenzen. Zeitlich ist ein Urlaub im Hotel begrenzt und in der Regel von kurzer Dauer. [23]

In diesem metaphorischen Konzept ist ein Handeln nur auf die selbstständige Nutzung einer Dienstleistung als Gast ausgerichtet und eher orientiert an Freizeit, Spaß und Erholung. Seine Beziehung zu den Beamten/innen, Lehrern/innen und Mitgefangenen steht hierzu in einem Passungsverhältnis. Die Beamten/innen empfand er – ähnlich wie Personal in einem Hotel – als "nette Menschen" (Em I, Z.129), die ihn gut behandelten. Sein Kontakt zu ihnen war entsprechend unverbindlich bzw. anonym. Im Vergleich zum zuvor dargestellten metaphorischen Konzept der Klassenfahrt in eine Jugendherberge erlebte der Inhaftierte die Beamten/innen nicht als erziehendes pädagogisches Personal. Vom Schulunterricht in der JVA erwartete er, dass die Lehrer/innen machten, "was wir wollen" (Em I, Z.30-31; Z.42) und dafür sorgten, dass nicht immer nur

"so das Gleiche" (Em I, Z.34) im Unterricht besprochen wurde. Darin zeigt sich, dass er den Schulunterricht als Zeitvertreib und Abwechslung verstand und von den Lehrern/innen eine hieran orientierte Unterrichtsgestaltung als Serviceleistung erwartete. Der Unterricht verliert damit seinen ursprünglichen Zweck als Rahmen, in dem die Schüler ihrem Niveau gemäß gefordert werden und etwas lernen. Dies entspricht seiner Wahrnehmung des Unterrichts in der JVA, die in keinem Passungsverhältnis zu seinem bisherigen Erleben von Schule außerhalb der JVA steht ("Schule das ist- kann man nicht richtig ernst nehmen [...]", Em I, Z.29; "nein weils- auch eher sehr einfach ist [...] ja ist kein Unterricht wie gesagt", Em I, Z.59-60). Dabei deutet sich an, dass er im Vergleich ein erheblich höheres Lehr-/Unterrichtsniveau gewohnt war. Somit wurde der Unterricht in der JVA von ihm anders – und zwar im Rahmen der Hotelanalogie – gedeutet, und er richtete entsprechende Erwartungen an die Lehrer/innen. [24]

Mit diesem metaphorischen Konzept des Hotels geht somit eine Rollenumkehr einher, d.h. der Heranwachsende legte vor dem Hintergrund der Hotelanalogie seine Rolle im Vergleich zu den gängigen Rollenzuschreibungen in der JVA deutlich selbstbestimmter aus. Dies könnte Zeichen eines "antagonistische[n] Habitus[...]" (ROSENBERG 2009, S.119) oder auch einer "kontrakulturelle[n] [...] Orientierung[...]" (STREBLOW 2010, S.142) sein. Seine Beziehung zu den Mitgefangenen war – ähnlich wie zu anderen Gästen in einem Hotel – durch ein unvermeidliches, nebeneinander existierendes Auskommen geprägt, eine stärkere Beziehung hatte er jedoch nicht zu ihnen. Das heißt, es dokumentiert sich hierin, dass für diesen jungen Inhaftierten – anders als im metaphorischen Konzept der Klassenfahrt in eine Jugendherberge – der soziale Kontext in der JVA [Wegstadt] keine Rolle spielte bzw. er keine Rahmung hinsichtlich Vergemeinschaftungspraktiken vornahm. [25]

Die Hotel-Metapher, die eher für einen angenehmen Aufenthalt steht, war jedoch im Interviewverlauf auch brüchig.

Em: nee eigentlich nicht ist immer gleich [Y: okay] und ist die ganze Zeit eigentlich hinter Zellen äh hinter Gittern *das regt mich* auf man hat *keine Freiheit* (.) das ist das einzigste was fehlt aber sonst man hat ja eigentlich alles [Y: mhm] sonst gehts einem gut (.)

Y: dürft ihr auch hier vorne raus? in die-

Em [fällt Y ins Wort]: ja aber das ist n *kleiner Hof* na das (.) wenn ich rausgehe werde ich nur wütender weil ich auf so ner kleinen Fläche bin (.) ich kann nirgendwo hingehen nur im Kreis herum gehen und das *nervt mich* [Y: mhm] und deswegen hab ich nicht wirklich Lust hier rauszugehn [Y: okay] na deswegen (...)" (Em I, Z.19-27). [26]

Räumliche Bewegungsoptionen erlebte der Inhaftierte in der JVA als stark begrenzt. Er konnte eben nicht – wie ein Gast in einem Hotel – selbst entscheiden, wann und wo er hingehen und wie er den Tag gestalten wollte. Die Emotionalität in seiner Sprache (aufregen, wütend, nervt) bestätigt die Brüchigkeit der Hotelanalogie. Die Metapher des "Im-Kreis-Gehens" im Hof offenbart den massiven Eingriff durch den Freiheitsentzug und verweist auf die

Eintönigkeit bzw. Begrenztheit, die er in Haft erfuhr. Das metaphorische Konzept des 5-Sterne-Hotels steht somit auch für einen "goldenen Käfig", in dem sich der Heranwachsende befand. [27]

In diesem Bruch deutet sich an, dass bisherige Orientierungen des jungen Inhaftierten, die auf andere konjunktive Erfahrungsräume zurückgingen, in seinem Erleben der Haft in der JVA nicht vollständig griffen, d.h., er bewegte sich in einem für ihn neuen Raum, den er sich erst aneignen und habituell erschließen musste. Neben den Metaphern der gemeinschaftlichen Klassenfahrt und des Hotels mit hohem Standard konnte in den Analysen eine dritte Metapher herausgearbeitet werden, die im Weiteren näher betrachtet werden soll. [28]

3.3 Die U-Haft als Wohnen in einer Ein-Zimmer-Wohnung

"also [Wegstadt] ist top wollt ich mal gesagt haben weil ich find das gut die Zellen sind in Ordnung die sind sauber frisch gestrichen wir haben hier richtigen Antennenanschluss mit vielen Sendern. in anderen Anstalten haste @16 Sender wovon die Hälfte nicht geht [Y: ahja] und die ganzen Wände Wände sind voll geschrieben mit irgendwelcher *Scheiße*. fühlt man sich nicht wohl ne? ne aber hier kann ich sagen ich fühl mich wie eigene Ein-Zimmer-Wohnung ne? ich mein geht doch auch ganz allein ahja" (Fm I, Z.81-87).

Ein anderer Befragter nutzte das metaphorische Konzept der eigenen Ein-Zimmer-Wohnung, die er frisch renoviert übernommen habe, für sein Erleben des Untersuchungshaftvollzugs. Er übertrug damit sein Verständnis des Wohnens aus seinem Alltagsleben außerhalb der JVA (Herkunftsbereich) auf den von ihm erfahrenen Haftvollzug. Ähnlich wie die anderen zwei Interviewten stellte er damit die JVA [Wegstadt] als positiven Gegenhorizont im Vergleich zu anderen Haftanstalten dar. Homolog dazu rahmte er andere Justizvollzugsanstalten im selben Bundesland als ihm bekannte Orte, an denen er Bekannte aus seinem Stadtteil, aber auch aus seiner Verwandtschaft getroffen hatte.

"Fm: @ ich hab schon ne Menge getroffen die ich auch aus meinem Stadtteil kommen die oder aus meiner Umgebung [Y: ahja] @er saß in einer Zelle neben mir ein@ ich hör es klopft und sag wer ist da? sag woher kommst du? und im Gespräch merkt man das man zum Beispiel @zwei Straßen@ weiter wohnt [Y: ahja] das man halt zwei Straßen weiter wohnt um die Ecke man weiß man was man morgens gemacht hat und irgendwann kennt man sich ja man kennt sich von draußen war schon oft so. auch Verwandtschaft schon viel getroffen in der Haft [Y: echt?] @ja@ so ich saß auch jetzt schon fast in jedem Knast hier in [Bundesland] [Y: ahja] [Landstadt] [Moorstadt] [Hügelstadt] auf allen Häusern [Wegstadt] °ich war schon überall jetzt hier°" (Fm I, Z.69-79). [29]

Hierin dokumentiert sich, dass der junge Mann die Haftanstalt als einen Ort rahmte, den er kannte und mit dem er – ähnlich wie mit seinem Zuhause – vertraut war. Dies verdeutlicht, dass er hafterfahren war und sich auch in einem Milieu bewegte, in dem Hafterfahrungen zum Alltag gehörten, d.h. einen konjunktiven Erfahrungsraum markierten. Die Strukturdimensionen des

metaphorischen Konzeptes der eigenen Ein-Zimmer-Wohnung unterscheiden sich damit von denen der Klassenfahrt in eine Jugendherberge und des Urlaubes im Hotel. Eine Ein-Zimmer-Wohnung bildet ein dauerhaftes Zuhause, einen Lebensmittelpunkt, d.h., der Aufenthalt ist langfristig angelegt und man ist nicht nur vorübergehender Gast. Eine Wohnung stellt zudem einen Privatraum dar, den man selbst gestaltet, in der persönliche Gegenstände aufbewahrt werden und zu der man nur vertrauten Personen Zutritt gewährt. [30]

Die Ein-Zimmer-Wohnung ist ferner Teil eines Wohnhauses mit mehreren Mietparteien. Entsprechend war sein Verhältnis zu den anderen Inhaftierten ein nachbarschaftliches, wenn auch distanzierteres ("[...] man ist hier drin gut miteinander [...] wenn man sich mit jemanden gut versteht klar kann man sich draußen mal treffen ne? irgendwas machen aber so richtig befreundet kann ich mir nicht vorstellen eigentlich [...]", Em I, Z.59-66). Im Vergleich zur Hotelanalogie ist die Beziehung zu Nachbarn jedoch durch höhere Verbindlichkeit und Dauerhaftigkeit gekennzeichnet. Mitinhaftierte Jugendliche bzw. Heranwachsende, die sein Verständnis des Umgangs miteinander in der Haft nicht teilten, sondern die Haft eher als Hoteleraufenthalt sahen, nahm er als Ursache von Problemen wahr.

Fm: der Junge provoziert schon allein wenn er ein anguckt so provokante Art wissen Sie wasch ich meine? der kommt hier rein der denkt das is n-n Hotel [Y: okay] denkt das kein Quatsch denkt der kann hier machen was er will ne? (.) sowas provoziert dann extrem. isch weiß nich wie ichs erklären soll Sie müssten selber hier leben dann könnten Sies nachvollziehen

Y: aber der hält sich nicht an die Regeln oder

Fm: neee generell doch an die Regeln hält er sich aber nisch °ah ich weiß nich wie ichs erklären soll° (.) der hat mit ner Sachen nix zu tuun [Y: ja] der kriegt nur was von der Seite mit und geht direkt zum Büro und sagt alles. [Y: okay] sowas gehört sich doch nisch. (.) ihn hat doch keiner gefragt (.) wegen ihn musste halt auch e-rischtich guter Junge gehn mit dem ich gut war (.) un sowas provoziert ein halt ne? (...)" (Fm II_02, Z.13-23). [31]

Die von ihm wahrgenommene Orientierung eines anderen Mitinhaftierten, der sich in der JVA wie ein Gast in einem Hotel bewegte, entsprach seinem negativen Gegenhorizont. Aus seiner Perspektive verhielt sich der andere Jugendliche zwar gemäß der offiziellen, also expliziten Regeln, aber nicht der impliziten Regeln des Miteinanders in der Jugenduntersuchungshaft. Mithin erwartete er, dass man sich aus den Angelegenheiten seiner Nachbarn heraushält ("[...] die solln einfach für *sich sein* sich gar nisch *einmischen* wissen Sie was ich mein? sollen die in ihre Zelle gehn die haben *ein Fernseh* was macht der überhaupt draußen und hört zu was isch rede? sowas regt misch auf [...]", Fm II_04, Z.31-33). Hierin kommt zum Ausdruck, dass er das Handeln des Mitinhaftierten als nicht passend, als fremdartig für den Haftkontext erlebte, was auf habituelle Diskrepanzen zwischen beiden hindeutet. [32]

In dem metaphorischen Konzept ist ein Handeln des Interviewten entsprechend eines Mieters/Anwohners angelegt, der unbehelligt bleiben will und bei Problemen seine Interessen verteidigt bzw. Rechte einfordert. Er wird dem zufolge selbst wenig aktiv werden, um seine Situation zu verändern. Aus Perspektive von Sozialarbeitern/innen und Vollzugsbeamten/innen wird es zudem schwierig werden, ihm Anweisungen zu geben oder zu weit in seine Privatsphäre vorzudringen.

Fm: °ja° es gibt so einen Beamten manchmal provozierende Ader ne?

Y: was provoziert die?

Fm: na ich weiß nicht wie ich erklären soll so so ich komm abends rein ich frag zum Beispiel (sag ich mal) nach meiner Tablette gegen Kopfschmerzen [Y: mhm] er fragt mich er will dass ich bitte sage aber ich meine es ist doch sein Job er arbeitet doch hier wenn ich ne Tablette will muss er die mir doch geben [Y: hm] ist doch klar dass ich am Schluss danke gesagt hätte aber bevor er will von vornherein ein Bitte hören da fragst du mich boah wie heißt das? wie heißt das? er fragt wie heißt das am Anfang? freundlich hätt ich direkt bitte gesagt ne aber so kleine Sachen halt ne? [räuspert sich]" (Fm I, Z.19-28). [33]

Sofern Beamte/innen eine erziehende Rolle einnahmen, wurde dies von dem Interviewten als Zumutung verstanden. Wie hier deutlich wird, verbot er sich jegliche Einmischung und wollte nicht von den Beamten/innen erzogen werden. Er erwartete, dass diese ausschließlich ihre Funktion als Personal der JVA wahrnehmen. Die Vollzugsbeamten/innen könnten im Rahmen des Konzeptes als Personal der Hausverwaltung gefasst werden, das sich um Arbeiten im Haus sowie Anfragen und Probleme der "Mieter" kümmert. Aber auch bei ihm deutete sich ein Bruch in der Wohnungsanalogie an.

"[...] das man zum Beispiel ich weiß bei den Erwachsenen ist das glaub ich so die können einfach mal rausgehen ne Runden drehen [Y: ah okay] das wär halt echt gut weil man sitzt abends halt so gegen sieben am Fenster und mit irgendwelchen bei irgendjemand in der Zelle und man raucht eine. man guckt raus man sieht eh es ist voll dämmrig man könnte echt gehen und noch ne Runde spazieren gehen bevor man schläft einfach auch jetzt wo schönes Wetter ist (.) um mal wieder so n *bisschen draußen fühlen* verstehen Sie? weil Einschluss (.) hier ist gut aber ich sitz jetzt auch schon ein Jahr und zwei Monate und langsam geht mir das echt auf die Nerven wenn ich sehe es kommt Sonne die geht unter und ich kann nicht rausgehen verstehen Sie? [Y: mhm] einfach man weiß man ist gleich eingesperrt die *Tür ist zu* man kann zwar am Fenster reden (.) ich hab Fernseher aber Fernsehen gucken kann ich auch nicht mehr ich hab einfach keine Lust mehr auf fernsehen [räuspert sich] und darum wär echt gut abends mal ne Runde drehen könnte (...)" (Fm I, Z.227-240). [34]

Der junge Inhaftierte blieb hier einerseits im Kontext seines metaphorischen Konzeptes der Ein-Zimmer-Wohnung. Andererseits wurde dieses gebrochen durch die im Konjunktiv formulierten Wünsche danach, sich draußen, insbesondere am Abend zu bewegen. Darin zeigen sich der als schmerzhaft empfundene Freiheitsentzug und die Begrenzungen seines metaphorischen

Konzeptes als Bewohner einer Ein-Zimmer-Wohnung für sein Erleben der U-Haft. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse noch einmal verdichtet dargestellt und deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden in der Jugenduntersuchungshaft diskutiert werden. [35]

4. Diskussion und Fazit: zum Bedeutungsgehalt der metaphorischen Konzepte für das pädagogische Arbeiten mit Jugendlichen bzw. Heranwachsenden in der Untersuchungshaft

Anhand der hier rekonstruierten metaphorischen Konzepte junger Männer in der Jugenduntersuchungshaft wird deutlich, vor welchem Erfahrungshintergrund sie ihr Erleben des Untersuchungshaftvollzuges einordneten, wie sie sich selbst im Verhältnis zum Ort, den Beamten/innen und Mitgefangenen betrachteten, und welche Handlungsentwürfe darin angelegt waren. Alle drei metaphorischen Konzepte bezogen sich dabei auf Räume oder Orte, verfügten jedoch auch über eine zeitliche und soziale Dimension, und standen somit stellvertretend für das Erleben des Untersuchungshaftvollzuges¹⁶. Hierin zeigt sich bereits, wie unterschiedlich die Jugenduntersuchungshaft wahrgenommen und erfahren wird. Darüber hinaus deutet sich auch an, dass die metaphorischen Konzepte den jungen Untersuchungshaftgefangenen dazu dienen, das Neue oder auch Andersartige der von ihnen erlebten U-Haft in der JVA [Wegstadt] einzuordnen. In der von uns rekonstruierten Brüchigkeit ihrer metaphorischen Konzepte wurde jedoch auch ersichtlich, dass diese Metaphern, die oftmals aus anderen konjunktiven Erfahrungsräumen stammten, dafür nicht ausreichend waren und sich gerade bisher haftunerfahrene Jugendliche bzw. Heranwachsende den Raum erst habituell erschließen mussten. Mit diesen hier vorgelegten Ergebnissen beanspruchen wir keine Vollständigkeit, d.h. sie bilden nicht alle denkbaren metaphorischen Konzepte unter Jugendlichen und Heranwachsenden in der U-Haft ab. Vielmehr sind sie als sich im Zuge der Interpretation der Projektdaten nach der dokumentarischen Methode herauskristallisierende Fokussierung entstanden. [36]

Räumlich wurde der Untersuchungshaftvollzug im Fall der Metapher der Klassenfahrt in eine Jugendherberge als freizeitorientierter, aber auch lern- und pädagogisch strukturierter/geschützter Rahmen gefasst, der non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten offerierte. In der Hotelanalogie ist die JVA dagegen ein vorübergehender Aufenthaltsort, an dem man "Urlaub" vom sonstigen Alltag verbringt und den Service genießt, während in der Metapher der Ein-Zimmer-Wohnung ein Verständnis der JVA als Wohn- und Lebensort und damit einhergehend der Zelle als geschützter Privatraum angelegt ist. In allen drei Metaphern dokumentierte sich damit eine gewisse Übereinstimmung zwischen der Orientierung der inhaftierten jungen Männer und der gesetzlichen Vorgabe, die besagt, dass gemäß der Unschuldsvermutung

16 Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch PUKAJLO (2015), allerdings in einem anders gelagerten Kontext totaler Institutionen, nämlich in der Analyse von Erlebnisberichten polnischer Häftlinge des Konzentrationslagers Sachsenhausen, in denen sie Metaphern mit räumlicher und sozialer Dimension herausarbeitete. Diese lassen sich aber inhaltlich – aufgrund des gegebenen Kontextes – nicht mit den metaphorischen Konzepten der jungen Männer in der Jugenduntersuchungshaft vergleichen.

Untersuchungsgefangene wie Nichtverurteilte behandelt werden sollen (LAUBENTHAL 2012). [37]

Gesetzlich ist jedoch auch vorgeschrieben, dass der Jugenduntersuchungshaftvollzug erzieherisch gestaltet werden soll (HINTZ 2004) – allerdings nicht wie im Jugendstrafvollzug im Sinne einer Behandlung und Resozialisierung. Stattdessen soll in diesem Rahmen den Jugendlichen und Heranwachsenden eine Teilnahme am Schulunterricht und an Freizeitangeboten ermöglicht werden, um insbesondere auch die Schockerfahrung der Haft zu mildern. An diese Form des erzieherischen Vollzuges wird nur durch die Metapher der Klassenfahrt in eine Jugendherberge angeknüpft. Bei den Metaphern des Hotels wie der Ein-Zimmer-Wohnung gibt es dagegen keine solche Passung. In der Hotelanalogie erwartet der junge Inhaftierte Service, vielleicht noch Entertainment, aber kein erzieherisch gestaltetes soziales Setting. Er würde nur Angebote wahrnehmen, die auch seinem eigenen Interesse entsprechen. Und erst recht in der Analogie der Ein-Zimmer-Wohnung möchte der junge Inhaftierte nicht, dass Pädagogen/innen auf seine Lebensgestaltung zugreifen. Erziehungsversuche wurden hier als Zumutung und abzuwehrender Übergriff in die Privatsphäre verstanden. Damit wird deutlich, vor welchem Hintergrund Bildungs- und Freizeitangebote in der JVA von den Jugendlichen und Heranwachsenden entweder genutzt oder abgelehnt werden können. [38]

Des Weiteren wird in den metaphorischen Konzepten auch eine *zeitliche Dimension* ersichtlich. Die Konzepte der Klassenfahrt in eine Jugendherberge und des Hotelaufenthalts verweisen auf einen Aufenthalt kurzer Dauer in der U-Haft und entsprechen der gesetzlichen Vorgabe, die besagt, dass Jugendliche und Heranwachsende ohnehin nur als Ultima Ratio und möglichst für kurze Zeit in U-Haft sein sollten, um negative Auswirkungen des Vollzuges zu vermeiden (CZERNER 2008). Das Konzept der Ein-Zimmer-Wohnung signalisiert dagegen, dass sich der junge Inhaftierte im Kontext Haft eingerichtet hat. Haft wird hier als wiederkehrender Alltagskontext erlebt und als "Zuhause" empfunden. [39]

Zuletzt umfassen die metaphorischen Konzepte auch eine *soziale Dimension*, in der sich das Verhältnis der jungen Männer zu sich selbst, untereinander und zu den Beamten/innen sowie hierin angelegte Handlungsentwürfe dokumentieren. In dem Konzept der Klassenfahrt in eine Jugendherberge wird der Jugendliche bzw. Heranwachsende als Kind bzw. Schüler gefasst, der in einem betreuten Kontext in einer bestehenden Gruppe gemeinsame Erlebnisse erwartet. Das Verhältnis zu den Mitgefangenen ist entsprechend grundsätzlich ein positiv-gemeinschaftliches; die Beamten/innen der JVA werden als pädagogisches Personal verstanden, das für die Betreuung und die Programmorganisation/-durchführung zuständig ist. Hieran knüpft ein Handlungsentwurf als "Schüler" an, der in der Gemeinschaft Spaß hat, etwas lernt und sich aktiv einbringt, sich aber auch in einem regulierten Kontext zum Teil als "Kind" herabgesetzt fühlt. [40]

In dem Konzept des Urlaubs im Hotel ist dagegen ein Verständnis des jungen Inhaftierten als Gast auf Zeit angelegt. Die Mitgefangenen werden der Analogie nach ebenfalls als Gäste wahrgenommen, zu denen man ein unverbindliches

Verhältnis einnimmt; die Beamten/innen als Angestellte bzw. Servicepersonal, welches den "Besuchern" einen angenehmen Aufenthalt bereitet, sich sonst aber eher zurückhaltend und distanziert gegenüber ihnen verhält. Als Gast verhält sich der junge Inhaftierte eher als passiver Konsument, der nicht behelligt werden will und (Freizeit-)Angebote nur nach eigener Fassung in Anspruch nimmt. [41]

Gemäß dem metaphorischen Konzept der Ein-Zimmer-Wohnung ist der junge Inhaftierte indessen als Bewohner zu verstehen, der ebenfalls nicht möchte, dass man sich in seine Belange einmischt. Die Mitgefangenen sind in dieser Analogie Nachbarn, eventuell Bekannte oder Familienangehörige und die Beamten/innen werden als Servicepersonal im Sinne einer Hausverwaltung betrachtet, deren Aufgabe es ist, sich um den Rahmen und die Anfragen der Mieter zu kümmern. Er handelt entsprechend der Stellung eines Mieters/Bewohners, der versucht, seine Privatsphäre abzugrenzen und Kontakt nur nach eigenem Wunsch/Bedarf sucht. [42]

In der folgenden Tabelle fassen wir die Gegenüberstellung der drei herausgearbeiteten metaphorischen Konzepte noch einmal zusammen.

Metaphorisches Konzept	Klassenfahrt in eine Jugendherberge	Urlaub in einem Hotel	Wohnen in einer Ein-Zimmer-Wohnung
Herkunftsbereich	Erleben einer Klassenfahrt während der Kindheit/Schulzeit	Urlaub im Privatleben	Alltagsleben außerhalb der JVA
Räumliche Dimension	freizeitorientierter, pädagogisch strukturierter Raum	vorübergehender Aufenthaltsort, serviceorientiert	Wohnort / Zuhause in einer Nachbarschaft, in der man auch Freunde und Bekannte trifft
Zeitliche Dimension	kurzer Aufenthalt	kurzer, unverbindlicher Aufenthalt	langfristig angelegter Aufenthalt
Soziale Dimension	gemeinschaftliches Verhältnis zu Mitgefangenen (ähnlich zu Mitschülern); Beamte/innen sind pädagogische Betreuer/innen	Auskommen mit Mitgefangenen (ähnlich zu anderen Hotelgästen); Beamte/innen sind Servicepersonal im Dienstleistungs-verhältnis	distanziert nachbarschaftliches Verhältnis zu Mitgefangenen, geprägt durch Verbindlichkeit; Beamte/innen sind Hausverwaltungspersonal im Dienstleistungs-verhältnis

Metaphorisches Konzept	Klassenfahrt in eine Jugendherberge	Urlaub in einem Hotel	Wohnen in einer Ein-Zimmer-Wohnung
Angelegte Handlungsentwürfe	Schüler, der am Programm teilnimmt und sich aktiv in die (Klassen-) Gemeinschaft einbringt	Gast, der Erwartungen an den Service stellt und nur nach eigenen Interessen an Angeboten teilnimmt	Mieter, der seine Privatsphäre schützt und nur Vertrauten Zutritt gewährt; Kontakt zum Personal wird nur bei Problemen bzw. Erwartungen gesucht

Tabelle 1: Vergleich der metaphorischen Konzepte in ihren Dimensionen und darin angelegten Handlungsentwürfen [43]

Im Vergleich dieser drei metaphorischen Konzepte fällt auf, dass nur im Konzept der Klassenfahrt in eine Jugendherberge die Beamten/innen der JVA als Professionelle verstanden werden, die neben dem Kontroll- auch einen Erziehungsauftrag haben. In den beiden anderen Konzepten werden sie dagegen als Personal wahrgenommen, an das man selbst Erwartungen stellt, aber dem man im Gegenzug nicht entgegenkommen muss. Folglich liegt hier kein reziprokes Verhältnis vor. Aus diesem Grunde müssen verschiedene Zugänge bzw. Ansatzmöglichkeiten einer Zusammenarbeit mit den jungen Inhaftierten ausgelotet und immer wieder Angebote gemacht werden, die – entsprechend der Sprachbilder – möglichst nicht offensichtlich pädagogisch gerahmt sein sollten. Auch benötigen Professionelle hier eine Sensibilität dafür, dass ihre Selbstwahrnehmung als pädagogische Professionelle nicht zwangsläufig der Wahrnehmung der Jugendlichen und Heranwachsenden entspricht bzw. diese auch nicht positiv konnotiert sein muss. Im Umgang und in der Zusammenarbeit mit den jungen Untersuchungshaftgefangenen braucht es daher ein "kommunikatives Sensorium dafür, ob sich AdressatInnen anerkannt oder missachtet fühlen" (WALTHER 2014, S.109). [44]

Gerade die Brüche in den metaphorischen Konzepten des Urlaubes im Hotel und der Ein-Zimmer-Wohnung können Anschlussmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen und Heranwachsenden bieten. So wird in beiden Konzepten die physische Begrenzung der eigenen Bewegungsfreiheit durch die JVA negativ gerahmt. Sie limitiert eigenständige Entscheidungen und Möglichkeiten in der Gestaltung des eigenen Lebenskontextes. Gemäß der Metaphernanalyse offenbaren sich in Konflikten und Brüchen metaphorischer Modelle "bei einzelnen Personen oder in Subkulturen [...] Handlungsprobleme" (SCHMITT 2003, §45). Aus pädagogischer Perspektive können an dieser Stelle Reflexionsprozesse angestoßen werden, die – so SCHERR– "an den widersprüchlichen Erfahrungen Jugendlicher an[]setzen, ihre Unzufriedenheit mit und ihr Leiden an ihren je konkreten Lebensbedingungen (...) auf[]greifen" (2013, S.303). Auch können, um den hier angedeuteten negativen Hafterfahrungen

entgegenzuwirken, Möglichkeiten geschaffen werden, um im positiven Sinne Selbstwirksamkeit und eigenverantwortliches Handeln zu erfahren – beispielsweise in der Mitgestaltung von Freizeitangeboten, der Selbstorganisation von Projekten aber auch durch die Teilhabe an Entscheidungen über Regeln und Sanktionen (a.a.O.). [45]

Darüber hinaus leiten wir aus der vorgelegten Analyse folgende weitere Ansatzpunkte für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden im Jugenduntersuchungshaftvollzug ab: Allgemein brauchen Professionelle in der U-Haft ein Bewusstsein für das unterschiedliche Hafterleben junger Gefangener und die sich daraus ergebenden positiven wie negativen Implikationen für die Arbeit mit ihnen. Ein Wissen darüber ermöglicht Professionellen eine sensible Konzeption und Vermittlung pädagogischer Angebote, um die Jugendlichen und Heranwachsenden anzusprechen und in ihrer Lebenswelt abzuholen. Sie sind Voraussetzung für eine subjektbezogene pädagogische Arbeit, die an die Selbstbildungsprozesse der jungen Menschen anknüpft. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass es sich hier um eine besonders krisenhafte Situation handelt, deren Bewältigung der Hilfe der Professionellen bedarf. Die zurecht zu suchende Passung pädagogischer Angebote an mögliche metaphorische Konzepte junger Gefangener zu ihrem Hafterleben kann durch ein breites und abwechslungsreiches Programm geschaffen werden, durch das Chancen sich verändernder Perspektiven und insbesondere pädagogische Lern- und Bildungsgelegenheiten eröffnet werden. [46]

Die Verbindung von dokumentarischer Methode und Metaphernanalyse haben wir im Zuge unserer Untersuchung als gewinnbringend und für die vertiefende Analyse der von den Jugendlichen und Heranwachsenden genutzten metaphorischen Konzepte als sehr fruchtbar erfahren. Wir denken, dass sich diese Triangulation im Zuge der Interpretation in Forschungsarbeiten gerade dann anbietet, wenn die Forschungssubjekte durch die in ihren Narrationen verwendeten Metaphern Analogien zu ihnen bisher biografisch vertrauten Lebensbereichen oder Kontexten zur Bearbeitung aktuell krisenhafter Situationen herstellen. [47]

Anhang

(.)	Pause (die Anzahl der Punkte steht für die Zahl der Sekunden)
°ah ich weiß nich wie isch erklären soll°	leise gesprochen (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
Tür ist zu	betont gesprochen
.	nach unten gehende Intonation
?	nach oben steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, schwer verständliche Äußerung
(xx)	() Äußerung ist unverständlich
@	lachen
@bist immer noch drinne@	Text wird lachend gesprochen
[räuspert sich]	andere Geräusche

Tabelle 2: Transkriptionsregeln, angelehnt an BOHNSACK (2014, S.253f.)

Literatur

- Bereswill, Mechthild (2018). Straftat als biographischer Einschnitt. Befunde zum Jugendstrafvollzug aus der Perspektive der Insassen. In Bernd Dollinger, Henning Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (3. Aufl., S.729-744). Wiesbaden: Springer VS.
- Bereswill, Mechthild; Koesling, Almut & Neuber, Anke (2007). Brüchige Erfolge – Biographische Diskontinuität, Inhaftierung und Integration. In Jochen Goerdeler & Philipp Walkenhorst (Hrsg.), *Jugendstrafvollzug in Deutschland: Neue Gesetze, Neue Strukturen, Neue Praxis?* (S.294-312). Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg.
- Black, Max (1983). Mehr über die Metapher. In Anselm Haverkamp (Hrsg.), *Theorie der Metapher* (S.379-413). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [Bohnsack, Ralf](#) (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018). Fokussierungsmetapher. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S.84-85). Opladen: Barbara Budrich.
- Bukow, Wolf-Dietrich; Jünschke, Klaus; Spindler, Susanne & Tekin, Ugür (2003). *Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Czerner, Frank (2008). *Vorläufiger Freiheitsentziehung bei delinquenten Jugendlichen zwischen Repression und Prävention. Eine dogmatische Analyse von Interimsinterventionen nach Jugendstrafrecht, Jugendhilferecht und Familienrecht*. Baden-Baden: Nomos.
- Earle, Rod (2011). Boys' zone stories: Perspectives from a young men's prison. *Criminology and Justice*, 11(2), 129-143.
- Gansen, Peter (2010). *Metaphorisches Denken von Kindern. Theoretische und empirische Studien zu einer pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon.

Goffman, Erving (1991 [1961]). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. London: Penguin books.

Hintz, Stefanie (2004). *Untersuchungshaft und Erziehung*. Herbolzheim: Centaurus.

Hotter, Imke (2004). *Untersuchungshaftvermeidung für Jugendliche und Heranwachsende in Baden-Württemberg. Eine Bestandsaufnahme der Umsetzung in der Praxis*. Freiburg: Edition iuscrim.

Jaago, Tiu (2016). The Stalinist prison camp in Estonian life stories: Depicting the past through continuity and discontinuity. In Anu Kannike & Monika Tasa (Hrsg.), *The dynamics of cultural borders* (S.189-204). Tartu: University of Tartu Press.

Kessler, Stefanie & Mensching, Anja (2016). "Wenn das jetzt Schule wär ..." Eine qualitativ-rekonstruktive Evaluationsstudie non-formaler Bildungsangebote für Jugendliche und Heranwachsende in Untersuchungshaft. *Forum Kriminalprävention*, 4, 18-23.

Kowalzyck, Markus (2008). *Untersuchungshaft, Untersuchungshaftvermeidung und geschlossene Unterbringung bei Jugendlichen und Heranwachsenden in Mecklenburg-Vorpommern*. Mönchengladbach: Forum-Verlag Godesberg.

Kruse, Jan (2014). *Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kruse, Jan; Biesel, Kay & Schmieder, Christian (2011). *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lakoff, George & Johnson, Mark (2003 [1980]). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press.

Laubenthal, Klaus (2012). Untersuchungshaft bei Jugendlichen: rechtliche und tatsächliche Defizite. In Eric Hilgendorf & Rudolf Rengier (Hrsg.), *Festschrift für Wolfgang Heinz zum 70. Geburtstag* (S.440-451.). Baden-Baden: Nomos.

Mannheim, Karl (1980 [1922-25]). *Strukturen des Denkens* (hrsg. von D. Kettler, V. Meja & N. Stehr). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mannheim, Karl (2009 [1921/22]). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In Amalia Barboza & Klaus Lichtblau (Hrsg.), *Schriften zur Wirtschafts- und Kulturosoziologie* (S.31-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mannheim, Karl (2015 [1931]). Wissenssoziologie. In Karl Mannheim, *Ideologie und Utopie* (9. Aufl., S.227-267). Frankfurt/M.: Klostermann.

Marotzki, Winfried (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Maruna, Shadd; Wilson, Louise & Curran, Kathryn (2006). Why god is often found behind bars: Prison conversions and the crisis of self-narrative. *Research in Human Development*, 2/3, 161-184.

Moser, Karin S. (2000). Metaphor analysis in psychology—Method, theory, and fields of application. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 21, <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1090> [Datum des Zugriffs: 5. März 2021].

Moser, Karin S. (2001). Metaphernforschung in der Kognitiven Psychologie und in der Sozialpsychologie – ein Review. *Journal für Psychologie*, 9(4), 17-34, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-28257> [Datum des Zugriffs: 24. März 2021].

Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Oevermann, Ulrich (2003). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In Thomas Rihm (Hrsg.). *Schulentwicklung durch Lerngruppen* (2. Aufl., S.69-92). Opladen: Leske + Budrich.

Polanyi, Michael (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.

Pukajlo, Anna (2015). Metaphorik in Erlebnisberichten ehemaliger polnischer Häftlinge des Konzentrationslagers Sachsenhausen. *Dissertation*, Fakultät I Geisteswissenschaften, Technische Universität Berlin, https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/4827/1/pukajlo_anja.pdf [Datum des Zugriffs: 24. März 2021].

Riemann, Gerhard (2018). Narratives Interview. In Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki & Michael Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S.165-170). Opladen: Barbara Budrich.

- Rosenberg, Florian von (2009). Kollektive Ver- und Bearbeitungsformen von Peergroups in der Schule. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(1), 115-127, https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/33665/ssoar-zqf-2009-1-rosenberg-Kollektive_Ver-_und_Bearbeitungsformen_von.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-zqf-2009-1-rosenberg-Kollektive_Ver-_und_Bearbeitungsformen_von.pdf [Datum des Zugriffs: 27. März 2021]
- Scherr, Albert (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit – eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Scherr, Albert (2013). Subjektorientierte Offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl., S.297-310). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, Rudolf (2003). Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse. *Forum qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 41, <https://doi.org/10.17169/fqs-4.2.714> [Datum des Zugriffs: 24. März 2021].
- Schmitt, Rudolf (2010). Metaphernanalyse. In [Günter Mey & Katja Mruck](#) (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.676-691). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, Rudolf (2013). Metaphern für Bildungsprozesse im Kontext von Krankheitserfahrungen. In Dieter Nittel & Astrid Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand?* (S.173-183). Berlin: Springer.
- Schmitt, Rudolf (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, Rudolf; Schröder, Julia & Pfaller, Larissa (2017). *Systematische Metaphernanalyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schondelmayer, Anne-Christin; Dörner, Olaf; Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2019). Einleitung – Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken. In Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer & Anne-Christin Schondelmayer (Hrsg.). *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S.7-15). Opladen: Barbara Budrich, <https://shop.budrich-academic.de/wp-content/uploads/2019/01/9783847410461.pdf> [Datum des Zugriffs: 27. März 2021].
- Schütz, Alfred (1981 [1932]). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schütze, Fritz (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In Ansgar Weymann & Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung* (S.159-260). München: Fink.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Streblov, Claudia (2010). Sichtweisen, Aktionismen und Orientierungen von Nutzer(inne)n eines Schulsozialarbeitsprojekts. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski, Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S.137-149). Opladen: Barbara Budrich.
- Vogd, Werner & Amling, Steffen (2017). Einleitung. Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In Steffen Amling & Werner Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S.9-40). Opladen: Barbara Budrich.
- Villmow, Bernhard & Robertz, Frank J. (2004). *Untersuchungshaftvermeidung bei Jugendlichen: Hamburger Konzepte und Erfahrungen*. Münster: LIT.
- Walther, Andreas (2014). Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. In Ulrich Deinet & Christian Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung* (S.97-112). Wiesbaden: Springer VS.

Zu den Autorinnen

Stefanie KESSLER, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Organisationspädagogik am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: empirische Forschung zu Lern- und Bildungsprozessen, demokratisch-politischer Bildung in Schule und außerschulischen Kontexten, pädagogische Organisationsforschung, Professions- und Professionalisierungsforschung sowie methodologische Fragen der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung,

Kontakt:

Stefanie Kessler
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Abteilung Organisationspädagogik am Institut für Pädagogik
Olshausenstr. 75, 24118 Kiel

E-Mail: kessler@paedagogik.uni-kiel.de

URL:

<https://www.organisationspaedagogik.uni-kiel.de/de/team/kessler>

Dr. *Anja MENSCHING*; Professorin für Organisationspädagogik am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: organisationales Lernen und Gedächtnis, Organisationskulturen und Lernpraktiken, informelle Lern- und Bildungsprozesse in organisationalen Kontexten, Führungserfahrungen und Führungspraktiken im organisationalen Kontext, qualitativ-rekonstruktiver Polizeiforschung (u.a. Hierarchiebeziehungen, organisationskulturelle Praktiken, Arbeitsanforderungen und Arbeitsbelastung in der Polizei), Forschung zu marginalisierten Gruppen und Institutionen der Sozialkontrolle, rekonstruktive Sozialforschung (insbesondere dokumentarische Methode), qualitativ-rekonstruktive Evaluationsforschung

Kontakt:

Prof. Dr. Anja Mensching

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Abteilung Organisationspädagogik am Institut für Pädagogik
Olshausenstr. 75, 24118 Kiel

E-Mail: mensching@paedagogik.uni-kiel.de

URL:

<https://www.organisationspaedagogik.uni-kiel.de/de/team/mensching>

Zitation

Kessler, Stefanie & Mensching, Anja (2021). Hafterleben junger Männer zwischen Hotel, Jugendherberge und eigener Wohnung – eine qualitativ-rekonstruktive Analyse metaphorischer Zuschreibungen in Untersuchungshaft [47 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(2), Art. 9, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.2.3336>.