

EP

Empirische Pädagogik – 2025 – 39 (4)

Ulrike Fickler-Stang, Julian Knop, Janet
Langer & Pierre-Carl Link (Hrsg.)
Erziehungsgedanken, Bildungsmöglich-
keiten und Professionalisierung in Einrich-
tungen des (Jugend-)Strafvollzugs

Empirische Pädagogik

39. Jahrgang 2025

4. Heft

Herausgeber

Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf)
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: zepf-sekretariat@rptu.de
Homepage: zepf.rptu.de

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: www.vep-landau.de

Druck

Sowa Piaseczno

Zitiervorschlag

Fickler-Stang, U., Knop, J., Langer, J. & Link, P-C. (2025). Erziehungsgedanken, Bildungsmöglichkeiten und Professionalisierung in Einrichtungen des (Jugend-)Strafvollzugs (Empirische Pädagogik, 39 (4), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 0931-5020

ISBN 978-3-68921-010-6

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2025

<https://doi.org/10.62350/JZOF8251>

Inhalt

Editorial

Ulrike Fickler-Stang, Julian Knop, Janet Langer & Pierre-Carl Link Zwischen Mauern und Möglichkeiten: Empirisch-Rekonstruktive Studien zum (Jugend-)Strafvollzug	369
--	-----

Thementeil

Miriam Warmuth Erziehung als unbestimmter Auftrag? Zur jugendjuristischen Deutung und Umsetzung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht	376
Karsten Krauskopf & Friederike Lorenz-Sinai Doing Fathering im Strafvollzug: Selbstpositionierungen in doppelter Liminalität	398
Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding & Maria Jakob „Ja okay, ich mach' das“: Zur ko-konstruktiven Herstellung von Freiwilligkeit bei pädagogischen Projekten im Strafvollzug	417
Doreen Muhl Gender und Strafvollzug: Eine ethnografische Analyse von Zurückweisungspraktiken sexualisierter Gewalt	433
Sven Heuer Konfrontative Kontroll- und Herrschaftspraktiken: Zum unerschlossenen Forschungspotenzial poststrukturalistischer Hegemonietheorie	449
Jan Hoyer Begleitung auf einem brüchigen Weg: Metaphorische Konzepte zur intensiven Jugenddelinquenz	468
Gutachter*innen im Jahr 2025	483
Jahresinhalt 2025	485
Impressum	491

Contents

Topic-centered section

Miriam Warmuth

Education as an undefined task? On the interpretation and
implementation of the educational principle in juvenile criminal law 376

Karsten Krauskopf & Friederike Lorenz-Sinai

Doing fathering in prison: Self-positioning in a state of double liminality 398

Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding & Maria Jakob

"Yeah, okay, I'll do it": The collaborative construction of voluntariness in
pedagogical projects in prison 417

Doreen Muhl

Gender and the penal system: An ethnographic analysis of rejection
practices of sexualized violence 433

Sven Heuer

Confrontational practices of control and domination: On the
unexploited research potential of poststructuralist hegemony theory 449

Jan Hoyer

Walking together on a crumbling path: Exploring metaphorical patterns
in the context of severe juvenile delinquency 468

Contents 2025 488

Editorial

Ulrike Fickler-Stang, Julian Knop, Janet Langer & Pierre-Carl Link

Zwischen Mauern und Möglichkeiten: Empirisch-Rekonstruktive Studien zum (Jugend-)Strafvollzug

1 Inhaltliche Hinführung und Rahmung des Themenheftes

Pädagogisches Handeln im Jugendstrafvollzug bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen erzieherischem Auftrag, institutioneller Regulierung und den komplexen Entwicklungsbedarfen junger Inhaftierter. Gerade hier treten die Paradoxien von Unterstützung und Disziplinierung, von Bildungsanspruch und Freiheitsentzug besonders deutlich hervor. Das Schwerpunktheft nimmt diese Widersprüche zum Ausgangspunkt, um die pädagogische Institution 'Jugendgefängnis' kritisch in den Blick zu nehmen. Versammelt werden Beiträge, die empirische Befunde und theoretische Reflexionen aus unterschiedlichen Disziplinen zusammenführen und dabei die institutionellen Strukturen, professionellen Praktiken sowie subjektiven Erfahrungsdimensionen analysieren.

Ziel der empirischen Beiträge und des Schwerpunktheftes insgesamt ist es, die Spezifika dieses Zwangskontextes herauszuarbeiten, die Grenzen und Möglichkeiten pädagogischen Handelns zu diskutieren und Perspektiven für eine reflexive Professionalisierung im Feld des Jugendstrafvollzugs aufzuzeigen. In der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen vorliegenden Ergebnissen empirischer Forschung wird deutlich, dass die Frage nach gelingender Erziehung, Bildung und Unterstützung im Jugendstrafvollzug untrennbar mit der Positionierung der Profession im Spannungsfeld zwischen Kontrolle, Fürsorge und Teilhabeförderung verbunden ist.

Pädagogisches Handeln in institutionellen Zwangskontexten, zu denen nicht nur, aber im Besonderen, die Einrichtungen des (Jugend-)Strafvollzugs gehören, ist eingebettet in komplexe Institutions- und Professionslogiken und bewegt sich zugleich in interdisziplinären Theorierahmen. Hinzu kommen sowohl die hoch komplexen individuellen Bedarfe und Bedürfnisse der Inhaftierten einerseits als auch die institutionellen (Neuber & Zahradnik, 2019) und rechtlichen Rahmenbedingungen (Ostendorf, 2022) unter der Maßgabe von Sicherheit und Ordnung andererseits. In diesem Spannungsfeld ergeben sich zahlreiche Aspekte, die nicht nur das professionelle Handeln innerhalb der Institution betreffen, sondern auch an zahlreiche damit verbundene pädagogische, psychologische, sozialarbeiterische, kriminologische und rechtswissenschaftliche Perspektiven anknüpfen.

Der Jugendstrafvollzug hat einen erzieherischen Auftrag, der sich sowohl aus den Vorgaben der Landesgesetze zum Jugendstrafvollzug als auch aus sozial- und entwicklungspsychologischer Theoriebildung herleitet, handelt es sich doch bei den Inhaftierten um junge Menschen aus belasteten sozialen Kontexten, die entsprechende (nachholende) pädagogische Unterstützung benötigen (Knop, Fickler-Stang & Zimmermann, 2022).

Erziehung verfolgt nicht zuletzt einen moralischen Anspruch im Sinne einer Erziehung zur „Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie, Verantwortung, Sittlichkeit etc.“ (Müller, 2018a, S. 21). Ziel der Erziehung im Jugendstrafvollzug ist daher die Re-Integration in eine demokratische Gesellschaft und die legale Teilhabe an dieser (Walkenhorst, 2017). Hierin wird jedoch eine unauflösbare 'Paradoxie' (Koesling, 2010) der Erziehung im Zwangskontext des Jugendstrafvollzugs deutlich, indem die Praxis in einer durch und durch hierarchischen Institution dem Erziehungsziel zuwiderläuft, woraus sich zwangsläufig ein Spannungsverhältnis und eine besondere Vulnerabilität in der Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Inhaftierten und Bediensteten ergibt. Die Einschränkung der eigenen Handlungsmöglichkeiten verdichtet sich durch autoritäre Regularien, materielle Entbehrungen und erschütterte, geschlechtsgebundene Selbst- und Fremdzuschreibungen zu einer grundlegenden Autonomiekrise des Subjektes (Bereswill, 2017).

In diesen personalen und institutionellen Abhängigkeitsverhältnissen ist die Lösung primärer Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz deutlich erschwert (Fickler-Stang, Langer & Hoyer, 2021). Professionelle Beziehungen sowie Erziehungs- und Bildungsprozesse im Jugendstrafvollzug sind demnach eingebunden in die geschlossene Institution und durch Macht- und Verwaltungsstrukturen durchbrochen (Link, 2020; Müller, 2018b; Zimmermann, Fickler-Stang, Langer & Link, 2022). Während innerhalb der Gruppe der Inhaftierten eine erzwungene räumliche Nähe besteht, werden wiederum Beziehungen nach außen durch die Haft stark reglementiert, durchbrochen und auf Distanz gehalten (Koesling, 2010). Zudem ist das personale Verhalten in Haft nicht unabhängig vom Anstaltsklima (Guéridon & Suhling, 2018). Die Integration des spannungsvollen Verhältnisses zwischen pädagogischen Bemühungen und disziplinierenden Maßnahmen kann als eines der zentralen Professionalisierungsmerkmale identifiziert werden. Hinzu kommen die besonderen Bedürfnisse, die die jungen Menschen in Haft bewusst wie unbewusst formulieren (Langnickel & Link, 2018) sowie besondere Herausforderungen an eine mentalisierende Begleitung respektive Mentalisieren im Strafvollzug (Link & Wiesmann, 2018).

Es stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich daraus für das Gelingen von Erziehung, Bildung und Resozialisierung im Jugendstrafvollzug und für die konkrete Ausgestaltung der inneren Struktur und Interaktion sowie der Institution mit Blick auf Prozesse der Professionalisierung ergeben. In ihrem viel beachteten Sammel-

band stellten Maelicke und Suhling (2018) „Das Gefängnis auf den Prüfstand“ und richteten dabei ihren Fokus im Schwerpunkt auf den Erwachsenenstrafvollzug. Aus pädagogischer Perspektive daran anknüpfend, greift die vorliegende Herausgabe das Jugendgefängnis auf, adressiert als pädagogische Institution, und stellt empirische Befunde aus unterschiedlichen Forschungsprojekten vor. Die Beiträge vereinen zum einen den Blick aus verschiedenen Disziplinen mit auch interdisziplinären Schnittstellenthemen, die sich im Feld von Erziehung, Bildung und Professionalisierung des (Jugend-)Strafvollzugs einordnen lassen. Zum anderen liegt ein breites thematisches Feld jugendstrafvollzuglicher Theorie, Praxis und Forschung in den Beiträgen.

2 Zur Architektur des Thementeils der Gastherausgabe

2.1 Miriam Warmuth: „Erziehung als unbestimmter Auftrag? Dokumentarische Rekonstruktionen eines Diskurses von Jugendrichter*innen im Kontext des Erziehungsgedankens“

Im Beitrag von Miriam Warmuth werden auf der Basis zweier offener Gruppendiskussionen mithilfe der Dokumentarischen Methode Annahmen, Orientierungen und Wissensbestände von Jugendjurist*innen in Bezug auf den jugendstrafrechtlichen Erziehungsgedanken untersucht. In der Untersuchung zeigen sich Erziehungsverständnisse, die sich zwischen normativer Anspruchshaltung, pragmatischer Reduktion und performativer Praxis bewegen. Dabei verdeutlicht der Beitrag nicht nur strukturelle Herausforderungen bei der Umsetzung eines pädagogischen Anspruchs, sondern verweist auf Professionalisierungsbedarfe hinsichtlich einer pädagogisch reflektierten Handlungspraxis im Jugendstrafrecht.

2.2 Karsten Krauskopf & Friederike Lorenz-Sinai: „Doing Fathering im Strafvollzug: Selbstpositionierungen in doppelter Liminalität“

Die qualitativ-empirische Studie von Karsten Krauskopf und Friederike Lorenz-Sinai untersucht, wie inhaftierte Väter ihr 'Doing Fathering' zwischen institutioneller Kontrolle, inneren Konflikten und familiärer Bindung aushandeln. Die Autor*innen analysieren auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit zehn inhaftierten Vätern aus drei Berliner Vollzugsanstalten narrativ-rekonstruktiv, wie sie um eine fürsorgliche Identität ringen. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass die Vaterschaft im Kontext des Strafvollzugs als ein dynamischer Entwicklungsprozess zu betrachten ist, der durch pädagogische Maßnahmen, insbesondere durch die Förderung von reflexiver Selbstverantwortung, unterstützt werden sollte.

2.3 Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding und Maria Jakob: „'Ja okay, ich mach' das' – Zur ko-konstruktiven Herstellung von Freiwilligkeit bei pädagogischen Projekten im Strafvollzug“

Der Beitrag von Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding und Maria Jakob fokussiert das Konzept der Freiwilligkeit im Kontext pädagogischer Arbeit im Jugendstrafvollzug, einem durch Zwang geprägten Setting. Freiwilligkeit wird dabei nicht als vorausgesetzte Bedingung verstanden, sondern als interaktive Herstellungsleistung der beteiligten Akteure. Anhand qualitativer Daten wird rekonstruiert, wie Freiwilligkeit in pädagogischen Angeboten zunächst ausgehandelt, symbolisch gefestigt, in Frage gestellt und in Krisensituationen verteidigt wird. Die Analyse zeigt, dass Freiwilligkeit in diesem Kontext eine fragile, aber zentrale Ressource darstellt, um pädagogisches Handeln zu legitimieren und anschlussfähig zu machen.

2.4 Doreen Muhl: „Gender und Strafvollzug: Eine ethnografische Analyse von Zurückweisungspraktiken sexualisierter Gewalt“

Doreen Muhl untersucht anhand einer ethnografischen Analyse, wie Vorwürfe sexualisierter Gewalt im Strafvollzug verhandelt und diskursiv zurückgewiesen werden. Dabei wird gezeigt, dass die Rede über solche Vorwürfe die Vorstellung des Gefängnisses als 'Schutz- und Schonraum' für inhaftierte Frauen grundlegend irritiert. Die Analyse macht sichtbar, dass die Zurückweisungspraxen auf Geschlechterstereotypen, Vorstellungen von Devianz sowie institutionellen Macht- und Hierarchieordnungen beruhen. Ein intersektionaler Zugang verdeutlicht, wie sich diese Dimensionen im Spannungsfeld zwischen Bediensteten und Inhaftierten verschränken und so spezifische Deutungs- und Abwehrstrategien ermöglichen. Damit trägt der Beitrag zur kritischen Diskussion über Gewalt, Geschlecht und Macht im Strafvollzug bei.

2.5 Sven Heuer: „Konfrontative Kontroll- und Herrschaftspraktiken: Zum unerschlossenen Forschungspotenzial poststrukturalistischer Hegemonietheorie“

Sven Heuer analysiert das umstrittene Gewaltpräventionskonzept der 'konfrontativen Pädagogik' in der Straffälligenhilfe im Lichte poststrukturalistischer Hegemonietheorie. Auf Basis einer qualitativen Diskursanalyse ausgewählter Methodendiskussionen werden mittels der hegemonietheoretischen Diskursanalyse nach Nonhoff (2018) die zentralen Artikulationspraxen, Äquivalenzketten, antagonistischen Grenzziehungen und Knotenpunkte rekonstruiert. Empirisch zeigt die Studie, wie Forderungen nach 'Härte', Grenzziehung und Normverdeutlichung als hegemoniale

Ansprüche im Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit auftreten und dabei eine antagonistische Figur zur 'verstehenden' Pädagogik etablieren. Das 'Interventionsrecht' erweist sich dabei als leerer Signifikant, der punitiven Praktiken Legitimität verleiht, ohne deren ethische und rechtliche Fundierung auszubuchstabieren. Der Beitrag macht damit das bislang wenig genutzte Potenzial hegemonieanalytischer Methodologie für die empirische Pädagogik sichtbar und plädiert für eine reflexive Neubestimmung professioneller Praktiken zwischen Hilfe, Kontrolle und Opfer-schutz.

2.6 Jan Hoyer: „Metaphorische Konzepte der Reduktion strukturbedingter Antinomien von Expert*innen für intensive Jugenddelinquenz“

Im Beitrag von Jan Hoyer wird ein qualitatives Forschungsdesign zur Analyse von Handlungslogiken im Zuständigkeitsbereich intensiver Jugenddelinquenz begründet und dabei wird die systematische Metaphernanalyse ins Zentrum gerückt. Auf Basis offener leitfadengestützter Expert*inneninterviews mit Polizei, Jugendgerichten und Jugendhilfe werden sprachliche Mappings identifiziert, zu Konzepten gebündelt und interpretativ ausgewertet (u. a. Identifikation – Konzeptbildung – 'Highlighting/Hiding' nach Schmitt, 2017). Exemplarisch wird die Wegmetapher 'Delinquenz als Weg' rekonstruiert, die brüchige Entwicklungsverläufe, Grenzüberschreitungen und Orientierungsverluste modelliert. Daraus wird das praxisleitende Konzept der korrigierenden Begleitung abgeleitet: Distanzabbau, Zielklärung und stabilisierende Rahmung als sektorübergreifende Ansatzpunkte. Der Beitrag zeigt, wie Metaphern professionelle Deutungen strukturieren und Handlungsspielräume im Spannungsfeld von Moratorium und Normdurchsetzung sichtbar machen.

3 Anschlüsse und Perspektiven

Die in diesem Schwerpunktheft versammelten Beiträge verdeutlichen, dass pädagogisches Handeln im (Jugend-)Strafvollzug immer im Spannungsfeld von zumindest Unterstützung und Kontrolle, von Bildungsauftrag und Freiheitsentzug steht. Die empirisch-rekonstruktiven Zugänge – sei es durch ethnografische, diskursanalytische, hegemonietheoretische oder metaphorische Analysen – machen sichtbar, wie diese Paradoxien in professionellen Praktiken, institutionellen Ordnungen und subjektiven Deutungen formiert, mitunter hervorgebracht, stabilisiert und zugleich bearbeitet werden.

Zugleich zeigt sich, dass Professionalisierung in einem durch Hierarchie und Zwang geprägten Feld nicht allein darin bestehen kann, die strukturellen Widersprüche zu verdecken oder gar auf eine Seite hin auflösen zu wollen. Der Schlüssel ist Kritik und

damit das Problematisieren vorherrschender Verhältnisse. Vielmehr gilt es, diese produktiv zu reflektieren und in handlungsleitende Konzepte zu übersetzen. Damit eröffnen die hier präsentierten Befunde nicht nur neue Perspektiven auf die bestehende Praxis, sondern regen auch dazu an, Forschung und Theorieentwicklung in diesem Feld weiterzuführen. Perspektivisch erscheint es besonders fruchtbar, qualitative und rekonstruktive Zugänge stärker mit quantitativen Verfahren oder Mixed-Methods-Designs zu verbinden, um die komplexen Dynamiken des Jugendstrafvollzugs in ihrer Breite zu erfassen.

Wir wünschen den Leser*innen eine anregende Lektüre, die nicht nur zur kritischen Auseinandersetzung beiträgt, sondern auch zur Weiterentwicklung der Forschung ermutigt. Zugleich laden wir ein, die hier angestoßenen Diskussionen gemeinsam weiterzudenken über disziplinäre Grenzen hinweg und im Austausch zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik, trotz und gerade wegen der schwierigen Freiheit hinter Gittern und außerhalb zu verankern.

Literatur

- Bereswill, M. (2017). Lernen und Arbeiten im Jugendstrafvollzug als ambivalente Erfahrung. In M. Schweder (Hrsg.), *Jugendstrafvollzug - (k)ein Ort der Bildung!?* (1. Aufl., S. 130-140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fickler-Stang, U., Langer, J. & Hoyer, J. (2021). "Institutionalisierte Adoleszenz" – Entwicklungsbedingungen junger Inhaftierter im Jugendstrafvollzug vor der Folie spezifischer Entwicklungsaufgaben. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 307-319.
- Guéridon, M. & Suhling, S. (2018). Klima im Justizvollzug. In B. Maelicke & S. Suhling (Hrsg.), *Das Gefängnis auf dem Prüfstand. Zustand und Zukunft des Strafvollzugs* (S. 239-262). Wiesbaden: Springer VS.
- Knop, J., Fickler-Stang, U. & Zimmermann, D. (2022). Erziehung im Jugendstrafvollzug - pädagogisches Handeln in einer geschlossenen Institution. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 33 (1), 30-36.
- Koesling, A. (2010). *Erziehungs- und Beziehungserfahrungen jugendlicher und heranwachsender Inhaftierter* (Dissertation). Universität Hannover.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Unbewusste Motive der Delinquenz. Das gespaltene Subjekt der psychoanalytischen Seelsorge. *AndersOrt - Fachzeitschrift für Gefängnisseelsorge*, (1), 12-16.
- Link, P.-C. (2020). Andersorte als "gesprengte Institutionen"? Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 11, 46-59.
- Link, P.-C. & Wiesmann, C. (2018). Having prisoners in mind – „Mentalisieren heißt sich selbst von außen und andere von innen zu sehen“. *AndersOrt - Fachzeitschrift für Gefängnisseelsorge*, (1), 6-10.
- Maelicke, B. & Suhling, S. (2018). *Das Gefängnis auf dem Prüfstand. Zustand und Zukunft des Strafvollzugs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, T. (2018a). Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 13-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, T. (2018b). "/Mein kleines Zimmer ist ein Riesenreich"/ (R. Ausländer). *Zur Zukunft von Bildung im Strafvollzug. Forum Strafvollzug*, 4, 285-288.
- Neuber, A. & Zahradnik, F. (Hrsg.). (2019). *Geschlossene Institutionen – Theoretische und empirische Ansichten*. Weinheim: Beltz.

- Nonhoff, M. (2018). Diskursanalyse. In S. Salzborn (Hrsg.), *Handbuch Politische Ideengeschichte. Zugänge – Methoden – Strömungen* (S. 29-35). Stuttgart: Metzler.
- Ostendorf, H. (Hrsg.). (2022). *Jugendstrafvollzugsrecht* (4. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Schmitt, R. (2017). Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Walkenhorst, P. (2017). Der Jugendstrafvollzug als nachhaltiges pädagogisches Handlungsfeld. In M. Schweder (Hrsg.), *Jugendstrafvollzug - (k)ein Ort der Bildung!?* (1. Aufl., S. 33-49). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zimmermann, D., Fickler-Stang, U., Langer, J. & Link, P.-C. (2022). (Re-)Kategorisierungen in herausfordernder pädagogischer Praxis und Forschung am Beispiel Jugendstrafvollzug: Einsichten und Reflexionen einer psychoanalytischen Sonderpädagogik. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 95-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Dr. Ulrike Fickler-Stang, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Prof. Dr. Julian Knop, Alice Salomon Hochschule Berlin, Fachbereich Soziale Arbeit, Gastprofessor für Kriminologie und Recht in der Sozialen Arbeit

Prof. Dr. Janet Langer, Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation, Pädagogik im Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung

Prof. Dr. Pierre-Carl Link, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Gastprofessur an der Gusztáv Bárczi Fakultät für Sonderpädagogik, Eötvös Loránd Universität Budapest

Korrespondenz an: ulrike.fickler-stang@hu-berlin.de

Thementeil

Miriam Warmuth

Erziehung als unbestimmter Auftrag? Zur jugendjuristischen Deutung und Umsetzung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht

Der Beitrag untersucht, wie Jugendjurist*innen den jugendstrafrechtlichen „Erziehungsgedanken“ (§ 2 Abs. 1 JGG) in ihrem professionellen Handeln verstehen und umsetzen. Auf Basis zweier offener Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden einer jugendstrafrechtlichen Fortbildungsveranstaltung werden mithilfe der Dokumentarischen Methode Annahmen, Orientierungen und Wissensbestände zu Erziehung rekonstruiert. Es zeigen sich Erziehungsverständnisse, die sich zwischen normativer Anspruchshaltung, pragmatischer Reduktion und performativer Praxis bewegen. Jugendstrafrechtliche Erziehung im Spannungsfeld juristischen Praxishandelns ist dabei weniger pädagogisches Konzept als symbolisch-normativer Natur. Die Studie verdeutlicht nicht nur strukturelle Herausforderungen bei der Umsetzung eines pädagogischen Anspruchs, sondern verweist auf Professionalisierungsbedarfe in Hinblick auf eine pädagogisch reflektierte Handlungspraxis im Jugendstrafrecht.

Schlagwörter: Dokumentarische Methode – Erziehungsgedanke – Jugendstrafrecht – Professionalisierung

Education as an undefined task? On the interpretation and implementation of the educational principle in juvenile criminal law

The article examines how juvenile court judges and juvenile prosecutors understand and implement the 'educational principle' of juvenile criminal law (Section 2 (1) JGG) in their professional actions. Assumptions, orientations, and knowledge about education are reconstructed using the 'Documentary Method'. This is based on two open group discussions in a training event on juvenile criminal law. The concept of education is understood to fluctuate between different approaches: normative claims, pragmatic reduction, and performative practice. Education under the umbrella of criminal law in the field of legal practice can be considered less of a pedagogical concept and more of a symbolic normative nature. The study not only highlights structural challenges in the implementation of a pedagogical claim but also points to the need for professionalisation with regards to a pedagogically reflected practice in juvenile criminal law.

Keywords: documentary method – educational principle – juvenile criminal law – professionalisation

1 Einleitung

Die Jugendgerichtsbarkeit spielt eine zentrale Rolle bei der Reaktion auf strafrechtlich relevantes Verhalten junger Menschen. Jugendstrafrechtliche Akteur*innen sind gesetzlich verpflichtet, das spezialpräventive Ziel gemäß § 2 Abs. 1 S. 1 Jugendge-

richtsgesetz (JGG) zu verfolgen, wobei Maßnahmen wie auch das Verfahren stets am „Erziehungsgedanken“ auszurichten sind. Dieser Gedanke ist zentral, bleibt aber interpretationsoffen (Ostendorf, 2022). Der Gesetzgeber verzichtet hier bewusst auf eine Definition, auch weil die erziehungswissenschaftliche Diskussion selbst vielfältig ist und sich stets im Wandel befindet. Erziehung umfasst jene in sozialen Interaktionen verankerten Prozesse, die auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ausgerichtet sind. Nach Geissler (1982) ist das zentrale pädagogische Leitziel die „Verselbstständigung eines noch Unselbstständigen“ (S. 18). Giesecke (2015) definiert Erziehung als die Veränderung von „menschlichen Verhältnissen und Bedingungen“ (S. 20) durch Lernprozesse. Im häufig rezipierten Verständnis von Brezinka (1990) werden unter Erziehung solche sozialen Handlungen verstanden, die darauf abzielen, „in anderen Menschen psychische Dispositionen zu schaffen, vorhandene Dispositionen zu ändern oder ... zu erhalten und den Erwerb unerwünschter Dispositionen zu verhüten“ (S. 84; zur Frage der Intentionalität siehe Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2021; Sünkel, 2013; Winkler, 2010). Hier sei ergänzend mit Nohl (2020) darauf hingewiesen, dass „Sinngehalte“ (S. 2) in der Interaktion zwischen Erziehenden und zu Erziehenden situativ entstehen und in Routinen und kollektiven Habitus eingebettet sind – eine komplexe Dynamik, die sich der Vorhersehbarkeit entzieht und sich nie vollständig einholen lässt.

Trotz der gesetzlichen Qualifikationsanforderungen an Jugendjurist*innen gemäß § 37 JGG existieren bislang kaum vertiefte Analysen ihres konkreten Praxishandelns – insbesondere in Bezug auf vorgelagerte pädagogische Annahmen und Wissensbestände. Dies wirft die zentrale, theoretisch wie praktisch bedeutsame, Frage auf: Was tun jugendstrafrechtliche Praktiker*innen eigentlich, wenn sie „erzieherisch“ handeln oder sich mit erzieherischer Begründung für Maßnahmen entscheiden? Den Erziehungsgedanken, so schon Herz (1997), „verstehen die Richter in einem alltäglichen Sinn“ (S. 95f.). Daraus ergibt sich die Gefahr, dass pädagogische Aspekte primär subjektiv Beachtung finden und sich auf Alltags- und Erfahrungswissen stützen – Wissen also, das im Laufe der Sozialisation und durch mehr oder weniger reflektierte Praxiserfahrungen erworben wurde (Dollinger, 2012), jedoch nicht notwendigerweise auf dem Boden einer zumindest theoretisch soliden fachlichen Aus- und Weiterbildung steht.

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Studie darauf ab, explizite wie implizite Annahmen, Orientierungen und Wissensbestände jugendstrafrechtlicher Akteur*innen vor dem Hintergrund des Erziehungsgedankens zu analysieren. Aufgrund des explorativen Charakters und des Fehlens vergleichbarer Vorstudien wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung für Jugendjurist*innen im Jahr 2023 wurden zwei offene Gruppendiskussionen durch-

geführt und erste Interpretationen des Datenmaterials nach der Dokumentarischen Methode (z. B. Bohnsack, 1989, 2017, 2021) vorgenommen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Pädagogisches Handeln im Kontext von Jugenddelinquenz

Die Annahme, dass delinquentes Verhalten junger Menschen auf eine defizitäre Erziehung zurückzuführen sei, ist Common-Sense. Erkenntnisse aus Jugendkriminologie und Entwicklungspsychologie machen jedoch deutlich, dass normabweichendes Verhalten im Zuge der Entwicklung von Autonomie, Identitätsbildung und Moralentwicklung als zentrale Entwicklungsaufgaben in Kindheit und Jugend (z. B. Lohaus, 2018) bis zu einem gewissen Grad vorübergehend und entwicklungstypisch ist. Die Forderung nach einer 'besonderen' oder mehr Erziehung greift daher zu kurz (z. B. Dollinger & Schabdach, 2013). Angesichts der Tatsache, dass sich junge Menschen in einer relevanten Entwicklungsphase befinden, besteht jedoch unbestritten ein erzieherischer Bedarf, welcher je nach Einzelfall nicht allein durch die Erziehungsberechtigten oder Einrichtungen der öffentlichen Erziehung und Bildung, sondern auch innerhalb sanktionierender Maßnahmen nach dem JGG wie dem Jugendstrafvollzug umgesetzt werden soll. Das JGG bildet die zentrale normative Grundlage für das gesamte Jugendstrafverfahren wie auch für die Rechtsfolgen. Im deutschen Jugendstrafrecht kommt dem „Erziehungsgedanken“ gemäß § 2 Abs. 1 S. 2 JGG eine hohe Relevanz zu, welche der Bundesgerichtshof in ständiger Rechtsprechung hervorhebt (BGHSt 26, 37, 42). Das Ziel ist allerdings nicht die Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung, sondern die Prävention zukünftiger Straffälligkeit (§ 2 Abs. 1 S. 1 JGG). Gemäß der gesetzlichen Bestimmungen der Landesgesetze zur Regelung der freiheitsentziehenden Sanktionsformen des Jugendarrests und des Jugendstrafvollzugs sind eben nicht nur die ambulanten Sanktionen, sondern auch der Jugendstrafvollzug unter erzieherischen Aspekten auszurichten (Knop, Fickler-Stang & Zimmermann, 2022b).

Obwohl die Bedeutung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht unstrittig ist, bleibt dessen Definition weitgehend unklar (Ostendorf, 2022), stellt aber gleichwohl einen zentralen Orientierungspunkt für die interdisziplinäre Zusammenarbeit dar. Trotz fehlendem Konsens über die Bedeutung von Pädagogik im Jugendstrafvollzug (wie auch der jugendstrafrechtlichen Verfahren), im Spannungsverhältnis zwischen rechtlichen Vorgaben und pädagogischer Praxis, lässt sich ein gemeinsamer Kern finden: Pädagogik ist ein komplexer beziehungsorientierter Prozess, der institutionelle Rahmenbedingungen, personale Beziehungen und individuelle Entwicklung verbindet (Knop, Fickler-Stang & Zimmermann, 2022a). Der Erziehungsgedanke ließe sich deshalb vielleicht treffend als ein 'diffuser Minimalkonsens' fassen. Da das

JGG strafrechtlicher Natur ist, sind pädagogische Interventionen, wenn überhaupt, auch nur begrenzt möglich. Die für pädagogisches Handeln notwendige Beziehung zwischen (pädagogischen) Fachkräften und Jugendlichen wird durch die hierarchische Struktur und die Organisationslogik der Jugendgerichte erschwert (Eisenberg & Kölbel, 2025; JGG § 2 Rn. 12). Auch die erzieherische Intention sanktionierender Maßnahmen gerät fortwährend in einen Konflikt, da die Nebenwirkungen des Strafleids (z. B. durch die Einschränkungen der Bewegungsfreiheit) die angestrebte Zielerreichung nachhaltig untergraben. Da Erziehung stets und in jedem Kontext als Angebot zu verstehen ist, liegt die finale Verantwortung für Entwicklungsprozesse beim jungen Menschen selbst, welcher lediglich gefördert und unterstützt werden kann. Pädagogisches Handeln ist im Kontext der Reaktion auf Jugenddelinquenz somit ein bedeutendes, aber zugleich riskantes und komplexes Unterfangen (Stein & Müller, 2021), auch vor dem Hintergrund, dass der 'Erfolg' pädagogischer Maßnahmen stets ungewiss bleibt.

2.2 Zur Professionalität des Handelns jugendstrafrechtlicher Akteur*innen

Vor dem Hintergrund des Erziehungsgedankens fordert § 37 JGG von den jugendstrafrechtlichen Akteur*innen neben rechtlichen Kompetenzen erzieherische Befähigung und Erfahrung sowie Kenntnisse aus relevanten Bezugsdisziplinen. Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte zeigen jedoch eine Diskrepanz zwischen diesem Anspruch und der tatsächlichen Aus-, Fort- und Weiterbildungssituation (z. B. Adam, Albrecht & Pfeiffer, 1986; Pommerening, 1982; Simon, 2003). Die Selbstauskünfte von Jugendjurist*innen im aktuellen „Jugendgerichtsbarometer“ zeigen eine strukturelle Qualifikationslücke: Ein erheblicher Anteil der Jugendrichter*innen und Jugendstaatsanwält*innen trat den Dienst ohne ausreichende interdisziplinäre Fachkenntnisse an, wobei sich insbesondere dienstjunge Staatsanwält*innen häufiger als unterqualifiziert einschätzen (Höyneck, Freuwört, Holthusen & Willems, 2022).

Professionelles pädagogisches Handeln im Kontext des Jugendstrafrechts ist aufgrund der Komplexität und Interpretationsoffenheit des Erziehungsgedankens, von Rollenerwartungen und gesetzlichem Aufgabenspektrum (Streng, 2020) voraussetzungsvoll und findet in komplexen Situationen als Fallhandeln statt, welches rechtlich gerahmt und stark formalisiert ist (Dollinger, 2012). Jugendrichter*innen agieren als Profession an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis, „zwischen legitimiertem, ausgezeichnetem Wissen und Alltagswissen“ (Schützeichel, 2018, S. 2). Zur Frage der Wissensbasis von Jugendjurist*innen bieten Arbeiten zum „Professionswissen“ (Schützeichel, 2018, S. 12) Anknüpfungspunkte, besonders hinsichtlich der Relevanz nicht-propositionalen Wissens – so u. a. konzeptualisiert als „knowledge

how“ (Ryle, 1945, S. 4ff.). Mit dem impliziten Wissen sind jene Wissensformen bezeichnet, „die 'gekonnt' werden, ohne dass sie expliziert werden oder überhaupt explizit gemacht werden können“ (Schützeichel, 2018, S. 13). Nach Schön (1991) ist Professionswissen Erfahrungswissen, das sich in der Praxis durch Reflexion fortwährend revidiert. Aufgrund der Relevanz des Erziehungsgedankens kann angenommen werden, dass implizites (wie explizites) Erziehungswissen einen bedeutsamen Teil des Professionswissens von im Jugendstrafrecht Tätigen darstellt. Aus dem Erziehungsgedanken lässt sich ableiten, dass die Akteur*innen zumindest über Wissen darüber verfügen sollten, wie Erziehung gefördert werden kann oder was diese gefährdet (Dollinger & Schabdach, 2013). Ein solches Wissen beeinflusst die Art und Weise, wie Merkmale des Falles oder das Verhalten des Jugendlichen kategorisiert und interpretiert werden. Wenn eher alltagsnahes, erfahrungsbasiertes Erziehungswissen Entscheidungen (mittelbar) prägt, so sind solche Prozesse vor dem Hintergrund der Zielsetzung des JGG und unter dem Primat des Erziehungsgedankens aufzuarbeiten.

3 Untersuchungsdesign

Empirische Zugänge zum Arbeitsfeld von Jugendjurist*innen sind aufgrund von Datenschutzvorgaben, der Nichtöffentlichkeit von Verfahren (§ 48 JGG) sowie interdisziplinärer Komplexität der Reaktionen auf Jugendkriminalität erschwert. Hinzu kommen Transparenzdefizite, institutionelle Hürden, Ressourcenmangel und eine insgesamt schwach ausgeprägte empirische Justizforschung. Die Datenlage zum Thema Erziehung im Kontext des JGG ist unter anderem deshalb lückenhaft hinsichtlich der Rechtspraxis, aber auch der Perspektive von Verfahrensbeteiligten. Im vorliegenden Fall ermöglichte die Unterstützung der Deutschen Richterakademie die Umsetzung des Forschungsvorhabens.

Ein fehlender inhaltlicher Konsens besteht für den theoretischen Begriff der Erziehung, sowohl allgemein als auch im Kontext des Jugendstrafrechts. Doch auch bei einheitlichen Erziehungsterminologien ließe sich nicht ableiten, dass Akteur*innen eine Wirklichkeitsauffassung (Dollinger & Schmidt-Semisch, 2018) beziehungsweise eine erzieherische Haltung oder Praxis teilen. Das Forschungsvorhaben basiert auf der Annahme, dass Erkenntnisse über handlungsorientierende Wissensbestände, Routinen und Interaktionen der Akteur*innen die Basis für Veränderungen der institutionellen Reaktion auf Jugendkriminalität darstellen (Dollinger, 2012). Mit der vorliegenden Studie wird folgende Frage bearbeitet: „Wie verhandeln Jugendjurist*innen Erziehung im Kontext des jugendstrafrechtlichen Erziehungsgedankens?“

3.1 Zugang zu implizitem, habitualisiertem Wissen

Die Dokumentarische Methode der Interpretation nach Bohnsack (z. B. 1989, 2017, 2021) bietet einen methodologischen Rahmen, um Einblicke in das der Handlungspraxis „zugrunde liegende habitualisierte ... Orientierungswissen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 8) zu gewinnen. Nach Mannheim (1980, S. 24) manifestiert sich „konjunktives“, d. h. implizites, habitualisiertes Wissen in „konjunktiven Erfahrungsräumen“, die aus gemeinsamem, biografischem Erleben oder Sozialisationsgeschichten entstehen. Hier können sich Menschen unmittelbar verstehen, wohingegen Interpretation dort erforderlich ist, wo Gemeinsamkeiten nicht vorhanden sind (Bohnsack, 2021). Es kann die These aufgestellt werden, dass Jugendjurist*innen einen solchen Erfahrungsraum teilen, der gerahmt ist durch die Zielsetzung des JGG mit dem zentralen Erziehungsgedanken, und in dem Personen sowohl berufsbiografische als auch alltägliche Erfahrungen teilen. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2021) kommen besonders in Gruppendiskussionen „kollektive Wissensbestände und kollektive Strukturen ... zur Artikulation“ (S. 123). Voraussetzung für eine solche Gesprächssituation ist eine gewisse Selbstläufigkeit, die es den Diskutierenden ermöglicht, Themen in ihrer eigenen Relevanz zu verhandeln (Bohnsack, 2021).

3.2 Durchführung und Datenauswertung

Die Gruppendiskussion wurde im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung für Jugendjurist*innen an der Deutschen Richterakademie durchgeführt. Von den 31 Teilnehmenden der Fortbildungsgruppe nahmen zehn Personen an der Studie teil (Gruppe 1: Staatsanwält*innen¹, Gruppe 2: Richter*innen²). Das Thema der Erziehung im Kontext des JGG stieß unter den Teilnehmenden auf großes Interesse. Die Jugendjurist*innen verbalisierten im Vorfeld der Diskussion Unsicherheit darüber, ob sie als Jurist*innen etwas 'Konstruktives' zum Thema beitragen könnten. Die Gruppendiskussionen verliefen äußerst dynamisch³, wobei nach einem initialen Impuls⁴

¹ Gruppendiskussion 1 – Berufsbezogene Merkmale der befragten Jugendstaatsanwält*innen (Kürzel, Zeit im Jugendstrafrecht): 1StA: 1 Monat; 2StA: 1 Jahr; 3StA: 2 Monate; 4StA: < 1 Monat; 5StA: > 1 Jahr.

² Gruppendiskussion 2 – Berufsbezogene Merkmale der befragten Jugendrichter*innen (Kürzel, Position, Zeit im Jugendstrafrecht): Ri1: Richter*in am Amtsgericht, < 1 Monat; Ri2: Vorsitzende*r Richter*in am Landgericht (Erwachsenenstrafsachen), 16 Jahre; Ri3: Richter*in am Amtsgericht, 4 Jahre; Ri4: Richter*in am Landgericht, 7 Jahre; Ri5: Richter*in am Amtsgericht, 1 Monat.

³ Umfang der Diskussionen: GD 1 (StA): 01 Std. 39 Min., GD 2 (Ri): 01 Std. 44 Min.

⁴ Formulierung der Impulse: GD 1 (StA): „Als ihr angefangen habt und=des is ja bei teilweise erst ganz frisch, habt ihr euch (.) da sch- Gedanken gemacht, was: Erziehung in dem Kontext bedeutet?“; GD 2 (Ri): „Wenn ihr euch jetzt eure bisherige Biografie und Berufsbiografie anschaut? ... inwieweit habt ihr euch da schon mal mit dem Begriff oder dem Konstrukt der Erziehung? ... beschäftigt?“.

nur wenige Nachfragen oder externe Impulse nötig waren, um Selbstläufigkeit herzustellen.

Im Rahmen dieses Beitrags soll besonders der Diskurs der Jugendrichter*innen im Fokus stehen, der an einer geeigneten Stelle mit dem Diskurs der Jugendstaatsanwält*innen kontrastiert wird. Die beiden Gesprächsgruppen unterscheiden sich nicht nur durch ihre berufliche Position, sondern auch durch ihre Berufserfahrung (im Jugendstrafrecht). Für die Jugendstaatsanwält*innen war dies die erste berufliche Station, die Jugendrichter*innen hatten entweder bereits mehrere Jahre Erfahrung im Jugendstrafrecht oder sie waren zuvor in einem anderen Rechtsbereich (Familienrecht, Strafrecht) tätig. Es wird angenommen, dass sich in der Gruppe der Richter*innen tendenziell eher routiniertes, habituelles berufliches Handeln zeigt und empirisch herausarbeiten lässt.

Die Analyse der Gruppendiskussion⁵ folgt den Arbeitsschritten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021). Der Übergang von der Frage nach dem Was zur Frage nach dem Wie setzt sich in den Analyseschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation um (Bohnsack, 2021). Diesen Schritten wird die Auswahl geeigneter Passagen (Przyborski, 2004) vorangestellt, die sich durch eine besondere „interaktive“ und „metaphorische“ Dichte (Bohnsack, 2021, S. 127) auszeichnen. In der formulierenden Interpretation erfolgt eine thematische Strukturierung des Datenmaterials sowie eine Zusammenfassung des „immanenten“ Sinngehalts (Bohnsack, 2021, S. 138f.). Der Diskurs wird in der reflektierenden Interpretation hinsichtlich seiner dahinterliegenden Orientierungen und Rahmen rekonstruiert (Bohnsack, 2021) – so können auch Dilemmata oder Krisen sichtbar gemacht werden. Dies schließt auch die Analyse der formalen Struktur des Diskurses ein (hierzu Przyborski, 2004).

4 Annahmen und Wissensbestände im Kontext des jugendstrafrechtlichen Erziehungsgedankens

4.1 Erziehungsverständnis(se)

In Anbetracht der Interpretationsoffenheit des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht bietet das erste Drittel der Gruppendiskussion einige interessante Passagen. Hier setzen sich die Jugendrichter*innen auf abstrakt-theoretischer Ebene mit der Frage auseinander, wie Erziehung allgemein und in ihrem beruflichen Kontext gefasst werden kann.

⁵ Transkribiert wurde die Diskussion mit dem für die dokumentarische Methode entwickelten Transkriptionssystem „Talk in Qualitative Social Research“ (TiQ), siehe dazu Bohnsack (2021).

- 421 Ri3: eigentlich geht=s mehr um den Kern. ne so
 422 Ri4: ja;
 423 I: ja
 424 Ri3: dieses grundsätzliche Miteinander zwischn Menschn; was- was- was darf man grundsätzlich; was
 425 darf man grundsätzlich nicht. ne, und welche- welche ähm (holt Luft) Eigenschaftn oder
 426 Charaktereigenschaftn werden grundsätzlich von der Gesellschaft als positiv äh belecht wie
 427 Pünktlichkeit; und- und so was und welche nicht. das is ja so was was man dann Kindern beibringt.
 428 aktiv beibringn muss; weil das- das riechn die nicht das- das
 429 Ri1: 'Mhm'

Anmerkungen: Abkürzungen Ri1–Ri5 = Richter*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge); I = Interviewer*in

Abbildung 1: Gruppendiskussion Richter*innen, Z. 421–429

Einer der Diskutierenden stellt fest, dass es bei Erziehung „mehr um den Kern“ (Ri3, Z. 421) gehe. Als zentrales Ziel der Erziehung wird das gesellschaftliche Zusammenleben gesetzt, was die aktive Vermittlung gesellschaftlicher Regeln und Werte notwendig macht, denn dies können Kinder nicht intuitiv erlernen (Z. 427f.). Dieser gesamte Vermittlungsprozess wird als Erziehung verstanden und ist gleichsam „Grundlagenarbeit“ (Z. 434). Hier zeichnet sich ein eher eindimensionales Bild von Erziehungsprozessen ab, mit einer Betonung der Seite der Erziehenden. Dies impliziert, dass dem 'intendierten Sinn', der Intention der Erziehenden (z. B. Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2021), primäre Relevanz zukommt, wohingegen die tatsächliche Realität der Erziehung von einer hohen Sinnkomplexität geprägt ist, die die Interagierenden niemals vollständig antizipieren können noch einzuholen imstande sind (Nohl, 2020). Die wiederholte Verwendung von Metaphern wie „Kern“ (Z. 421) oder Wertungen wie „dieses Basale“ (Z. 496) durch die Gruppe der Richter*innen kann als kollektiver Versuch interpretiert werden, in Anbetracht inhärenter definitorischer Schwierigkeiten des Erziehungsbegriffs eine gemeinsame, minimale Verständnisbasis zu schaffen.

- 438 Ri4: 'Vielleicht so bis' zum Anfang der Pubertät is, und danach is es eher 'so man hofft sie noch durch
439 die- durch die Phase durchzubringen aber den Kern muss ich bis dahin schon gelegt habn.
- 440 Ri1: 'Ja aber dann- dann würde- danach Erziehung aufhörn; ' (seufzt)
- 441 Ri3: 'Sonst- sonst muss man' nacherziehen wofür dann ja
- 442 Ri4: 'Genau sonst muss man nacherziehn. aber eigentlich ()
- 443 Ri3: 'Das Jot-Ge-Ge; äh zum Beispiel da' gedacht is; ne, da solltn die das ja wissn: das darf ich nicht.
444 das sollt ich. und ich sollte- ne, äh die- die 'Dos und Don'ts
- 445 Ri1: 'Also meint ihr jetzt mal überspitzt formuliert?
- 446 Ri3: ja
- 447 Ri1: bis vierzehn; ist die wesentliche Erziehung gelaufn? dann is halt
- 448 Ri4: 'Mhm'
- 449 Ri1: 'Jemand' strafmündich? und wenn=s dann halt 'nich gut gelaufn is? dann sind
450 wir dran,
- 451 Ri3: 'Das muss ja auch einn- einn Grund habn die Idee; dass man sagt am vierzehn-
- 452 Ri1: ja deswegen komm ich grad 'drauf,
- 453 Ri4: 'Nee des mein' ich nich dass wir dann als Einzign dran wärn; das mein ich nich. ich halt- ich- ich
454 meine bis dahin (.) äh sollte in der Regl der Kern fertich erzogn sein. (X räuspert sich) ja, und danach?
455 sind also diese wesentlichn Sachn wofür auch zuständig sind; das sollte der Vierzehnjährige ja schon
456 wissn; deswegen prüfn wir ja: hat er die notwendige Verantwortungs'reife
- 457 X: 'Ja,'
- 458 Ri4: und so weiter und sogn eigentlich: ja. des muss- m- müsste er habn; hat er irgendwie scheinbar
459 nicht ganz gehabt aber, und dann müssen wir nachsteuern. aber des sollte ja eigentlich nicht der
460 normale-

Anmerkungen: Ri1–Ri5 = Richter*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge); X = Sprecher*in nicht zuzuordnen

Abbildung 2: Gruppendiskussion Richter*innen, Z. 438–460

Der Diskurs bewegt sich anschließend hin zu einer Grenzziehung zwischen Erziehung und „Nacherziehung“ (Z. 441, 442). Die Richter*innen setzen – überwiegend unausgesprochen – im gesamten Diskurs eher als bürgerlich zu bezeichnende Erziehungsideale voraus (z. B. Ordnung, Z. 129ff. oder Pünktlichkeit, Z. 427), die den impliziten Bewertungsmaßstab für 'gelungene' bzw. 'misslungene' Erziehung bilden. Nach der grundlegenden Erziehung bis zur Grenze der Pubertät wird, wenn es denn an einer elementaren Basis zu fehlen scheint, die Nacherziehung zu einer zwingenden Notwendigkeit. Dies wirft Fragen der Kontinuität von Erziehungsprozessen auf, was von einer Person so auch expliziert wird: „Ja aber ... dann würde- danach Erziehung aufhörn“ (Ri1, Z. 440). Ein hier dominantes Muster ist das des straffällig gewordenen Jugendlichen als Produkt einer am kollektiv geteilten normativen Bewertungsmaßstab gemessenen defizitären oder fehlgeleiteten Erziehung und Sozialisation. Es scheint Common-Sense, dass Nacherziehung, hier von einem der Richter*innen synonym gesetzt zu einem gezielten Einwirkungsprozess (Ri4, Z. 459),

die 'logische' Konsequenz darstellt, wenngleich dies aber vom gesellschaftlich erwarteten Verlauf (Ri4, Z. 459f.) von Erziehung und Sozialisation abweicht. Dieser Zusammenhang eignet sich erst einmal „unmittelbar plausibel“ (Dollinger & Schabdach, 2013, S. 240) als funktionale Basis für die Kooperation der Akteur*innen in diesem Feld. Einer der wenigen theoretischen Beschreibungsversuche von Nacherziehung findet sich bei Prange und Strobel-Eisele (2015) als „die Reaktion der Erziehung auf ihre prinzipielle Unvollständigkeit und darüber hinaus auf ihr manifestes Misslingen [im Original kursiv, Anm. d. Verf.]“ (S. 187). Neben der Zurückweisung der weit verbreiteten Auffassung, Jugendkriminalität ohne nähere Differenzierung als „Symptom von Erziehungsproblemen“ (Dollinger & Schabdach, 2013, S. 38) zu interpretieren (Heinz, 2003; Streng, 1994), stellt sich auch die Frage, inwieweit sich allgemein überhaupt „ein solcher Sinnes- und Einstellungswandel [der mit Nacherziehung anvisiert wird, Anm. d. Verf.] grundlegender Art inszenieren lässt und ob es dafür eine Form gibt“ (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 191). Aus der Konstruktion von Nacherziehung als einem Zweck des JGG (Z. 441, 443) wird die Verantwortung hierfür von einem Teil der Richter*innen als relevanter Bestandteil der eigenen beruflichen Rolle verstanden, was die Tendenz zu normativer Überhöhung des eigenen Einflussbereichs beinhaltet. Ein solches Rollenverständnis scheint allerdings nicht von der gesamten Diskussionsgruppe geteilt zu werden.

461 Ri2: ja kann das sein dass wir diesn Erziehungsbegriff jetzt auch aufteihn. also wir ham einmal also diese
 462 ich sag mal bas- basale äh äh m:m gesellschaftliche Fähigkeit. oder soziale Fähigkeit. also ()
 463 ja? ich hau meinm Nachbarn nich auf die- auf die Fresse ich nehm dem nich=s Handy ab wenn ich will
 464 (holt Luft) äh ich (2) geh vielleicht zur Schule wenn es heißt dass ich zur Schule gehn soll? zumindestens
 465 ↳solang ich schulpflichtig bin

473 Ri2: ↳Grund- grundl sätzliche äh äh grundsätzliche Fähigkeiten wie ich in der äh äh Gesellschaft
 474 übersteht kann, die ja auch und dann die sind die uns beruflich beschäftigen. (holt Luft) wenn wir jetzt
 475 vorher unsern familiärn Erziehungsgedankn da geredet ham, war das ja noch=n bisschen mehr; da
 476 ging=s ja noch um andere Dinge. ich war ebn grade so bisschen bei dir? war dann die Soz- die

Anmerkungen: Ri1–Ri5 = Richter*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge)

Abbildung 3: Gruppendiskussion Richter*innen, Z. 461–465, 473–476

Die Analyse der Diskursgestaltung innerhalb dieser Passage offenbart, dass der Erziehungsbegriff auf mehreren Sinnebenen verhandelt wird. Unterschiedliche kommunikative und konjunktive Sinngehalte von Erziehung erschweren ein unmittelbares Verstehen der Richter*innen (z. B. Bohnsack, 2021). Was schon in der Art der Bezugnahme der Diskutierenden sichtbar geworden ist, wird durch eine*n Richter*in noch einmal metakommunikativ auf den Punkt gebracht. Es erscheint durch die Beobachtung des Verlusts eines geteilten Begriffsverständnisses innerhalb der Gruppe („redn wir jetzt noch alle über denselbn Begriff“, Ri2, Z. 490) – und dies wohl bereits seit Beginn des Diskurses, wie eine*r der Diskutierenden anmerkt (Z. 493, 495) – not-

wendig, eine begriffliche Differenzierung vorzunehmen (Ri2, Z. 461). Aus tradierten Normen, die das Zusammenleben in Gesellschaft sichern sollen, lassen sich „basale“ Fähigkeiten (Ri2, Z. 462) ableiten, die junge Menschen im Laufe von erzieherischen und sozialisatorischen Prozessen erwerben (sollten). Die dazu angeführten jugendtypischen Beispiele (Ri2, Z. 463f.) fungieren dabei nicht nur als Repräsentationen grundlegender Normen, sondern verweisen bei deren Übertretung auch auf typisches und ubiquitäres abweichendes Verhalten im Jugendalter. Der zweite Teil der Differenzierung des Erziehungsbegriffs wird mit dem familiären Erziehungsgedanken geleistet, der „noch=n bisschen mehr;“ ist, „andere Dinge“ (Ri2, Z. 474f.) betrifft. Nicht „familiäre“ (Ri2, Z. 475) Erziehung dient hier als Vergleichshorizont, sondern umgekehrt: Familiäre Erziehung wird vor dem Hintergrund einer Art 'Basis-Erziehung' definiert.

Die Jugendrichter*innen reflektieren, wie dargestellt, gerade zu Beginn der Diskussion durchaus offen und kritisch (metakommunikativ) über die Unschärfen, Übergänge und Mehrdeutigkeiten des Begriffs und Sachverhalts der Erziehung – auch wenn dies zuerst einmal zu keiner unmittelbaren 'Lösung' führt. Im Diskurs der Jugendstaatsanwält*innen, der hier als Vergleichshorizont dient, ist hingegen anfänglich kein solches Ringen um den Erziehungsbegriff wahrzunehmen, sondern eher Unsicherheit und Distanz. Die bis dato ausgebliebene Reflexion über den Begriff wird so von mehreren Diskutierenden so auch deutlich verbalisiert: „ich hab mir ehrlich gesagt nie: Gedanken drüber gemacht über den Erziehungsbegriff bis jetzt heute“ (StA5, Z. 64f.). Dies verweist auf eine Problematik: Erziehung ist im JGG zentral, stellt meist keinen Teil der (jugend-)juristischen Ausbildung dar, wird in der Praxis nur marginal reflektiert und weiterhin auch nicht einheitlich verstanden oder operationalisiert. Im weiteren Verlauf des Diskurses der Jugendstaatsanwält*innen lassen sich zwei zentrale Aspekte eines Erziehungsverständnisses herausarbeiten.

Zum einen wird Erziehung in der Praxis der Jugendstaatsanwaltschaft als individuelles Entscheidungshandeln („jeder entscheidet das: ja logischerweise irgendwie auch so für sich“, StA1, Z. 85f.), aber auch intuitiv bzw. unterbewusst verstanden („relativ instinktive Geschichte“, StA3, Z. 42f.), wobei hier auch die geringe praktische Berufserfahrung der Diskutierenden zu beachten ist. Diese Subjektivierung verweist auf ein zentrales Dilemma: Die 'Norm' Erziehung wird zwar formal vorausgesetzt, ist aber in der Praxis der Strafjustiz kaum strukturiert operationalisiert. Erziehung zeigt sich hier eher als ein rechtlich codierter Handlungs- und Entscheidungsspielraum, der individuell-situativ ausgefüllt wird.

- 64 StA5: Also ich hab das, ich hab mir ehrlich gesagt nie: Gedanken drüber gemacht über den
 65 Erziehungsbegriff bis jetzt heute (StA2: °Mh°) e::hm (.) und ich ma=kann ja überlegen abstrakt
 66 Erziehung gib- es gibt ja verschiedene (.) also=wie man Kinder erzieht gib- gib=s
 67 verschiedene Erziehungsstile wahrsch- die nebeneinander irgendwie Berechtigung haben
 68 und ma- kann die Kinder so oder so erziehen is beides nich falsch; (.) wir wolln ja eigentlich die
 69 Leute dazu erziehen, dass sie keine Straftaten (StA2: °Mhm°) begehn; nã=also jedenfalls das is
 70 ja eigentlich das Ziel; also=ich würde eigentlich glaube ich Erziehung in dem Sinne einfach
 71 nur als Spezialprävention (.) begrei:fen. wir könn=ja nich also ich will ja=nich dass
 72 n=Weltbild formen oder?
- 73 StA3: L Ja
- 74 StA4: L Ja ja
- 75 StA1: L °Ja°
- 76 StA5: L Deshalb oke: schon in n=gewisse=Weise a-aber
 77 was man sagt wenn jetzt n=Tat irgendwie begangen wird, die von mir aus irgendwie
 78 frauenverachtend motiviert is irgendwie.; (.) da würd ich das bei nem Erwachsenen
 79 strafscharfend (.) irgendwie ä:h berücksichtigen und bei nem Jugendlichen Heranwachsenden
 80 würde man das ä:h wär das n=Punkt wo=sagt okay da muss da braucht er noch sozusagen

Anmerkungen: StA1–StA5 = Staatsanwält*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge)

Abbildung 4: Gruppendiskussion Staatsanwält*innen, Z. 64–80

Zum anderen wird Erziehung funktional und pragmatisch verengt auf das Ziel der Spezialprävention (z. B. Z. 71, 81). Eine umfassende, normative Funktion der Erziehung im Kontext des JGG wird explizit zurückgewiesen, es soll kein „Weltbild“ geformt werden (Z. 71f., 94). Symbolisch wird beispielsweise an folgender Stelle eine umfassende moralische Erziehung kollektiv („wir“) abgelehnt und eine Abgrenzung von wertorientierter Erziehung (hier am Beispiel „Höflichkeit“, StA5, Z. 129ff.) als längerfristiger Prozess der Begleitung (StA3, Z. 124f.) vorgenommen. Das Einfinden in das Leben in Gesellschaft als Ziel der jugendstrafrechtlichen Erziehung und die dem (abweichenden) Verhalten vorgelagerte Verinnerlichung eines grundlegenden Normgefüges werden als Orientierungen nicht gänzlich durch die Jugendstaatsanwält*innen zurückgewiesen, aber doch immer wieder auf das spezialpräventive Ziel des JGG eng geführt (Z. 99f., 106, 102f.). Auf kommunikativer Ebene erfolgt zwar eine explizite Abgrenzung von umfassender Formung auf Grundlage eines Wertsystems in der Erziehung im Kontext des JGG. An einem Beispiel wie der Reaktion auf eine Straftat mit einem „frauenverachtenden“ Motiv (StA5, Z. 78) zeigt sich doch durchaus eine normative Orientierung, die allerdings streng auf Tat und Täter*in bezogen ist: Bei jugendlichen Angeklagten besteht grundsätzlich das Potenzial eines Einstellungswandels (hier bzgl. Misogynie) durch gezielte Einwirkung („da braucht

er noch sozusagen Erziehung“, StA5, Z. 80f.), bei erwachsenen Angeklagten würde ein solches Motiv eher strafverschärfend gewertet.

- 91 StA4: | **Ja=ein.** also weil d- ich finde da habt ihr ja vollkommen Recht; weil unser
 92 Erziehungsgedanke schon se:hr se:hr speziell oder n=sehr klein- Rahmen hat; bei uns gehts
 93 ja wirklich eigentlich nicht darum, ich will jetzt irgendwie wie bei mein- eigenen Kindern
 94 zum Beispiel sagen, (.) die sollen das und das Weltbild haben, die sollen sich so und so
 95 verhalten in bestimmten Situationen, sondern bei uns gehts ja wirklich nur darum, (.) zu sagen
 96 er soll (.) so eine Straftat und im besten=Fall überhaupt Straftaten (StA5: "Ja.") unterlassen.
- 97 StA3: Naja gut
- 98 StA4: | So: und dadadurch, (.) is halt auch
- 99 StA2: | Ich glaub eh:er, dass man doch im Endeffekt sagen will dass eine
 100 Person in der Gesellschaft sozusagen leben kann (StA1: Ja) (.) und sich da einfinden kann ohne
 101 Stra:ftaten genau. |
- 102 StA4: | **Ja ohne Straftaten;** aber
 103 ohne Straftaten. (.) ja das is ja schon sehr speziell
- 104 StA3: | Ja: gut aber, (.)
- 105 StA2: | Sozusagen n=soziales Leben führen;
- 106 StA3: Du du setz doch vorher an; also es geht ja jetzt auch darum en=bestimmtes Normgefüge zu
 107 akzeptieren; und natürlich entscheidest- also (.) geht es schon darum Verhaltensweisen zu:
 108 abzustellen, also gerade das, (StA2: Mhm) was dazu führt dass regelmäßig Straftaten
 109 begangen werden also was=weiß=ich zum Beispiel der mangelnde Respekt vor Eigentum, bei
 110 irgendwelchen Graffiti: ä:h äh (StA4: Ja ja.) Geschichten (StA4: Klar) oder sowas das mu:ss n-
 111 abgestellt werden.
- 112 StA4: Aber es is=ja trotzdem (StA5: Ja) viel enger als wenn ich sage ich erziehe meine
 113 Kinder (StA2: Ja.) generell, also ich will ja
- 114 StA3: | Ja: natürlich. genau. du hast jetzt nicht so=n::

Anmerkungen: StA1–StA5 = Staatsanwält*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge)

Abbildung 5: Gruppendiskussion Staatsanwält*innen, Z. 91–114

4.2 Die Rolle der Erziehung in den Phasen der Fallbearbeitung

Die folgende Passage wurde als eine der Schlüsselszenen des Diskurses der Jugendrichter*innen identifiziert. Die Gruppe setzte sich hier in detaillierter und metaphorischer Weise mit ihrer beruflichen Tätigkeit in den Phasen der Fallbearbeitung auseinander.

4.2.1 Vom Strafpuls zur (erzieherischen) Reflexion

Einer der Jugendrichter*innen eröffnet seinen Beitrag mit der Feststellung, dass beim Lesen einer Akte der „Sühne- und Bestrafungsgedanke“ (Ri4, Z. 701) dominiere, wohingegen der Erziehungsgedanke zuerst weniger relevant sei:

- 699 Ri4: also mir is aufgefalln dass wenn ich=ne Akte bekomme, und da is irgendwie=n schwerwiegender
 700 Vorwurf das is ja bei uns häufiger der Fall, dann is bei mir der Erziehungsgedanke erst mal ganz hinten.
 701 sondern quasi der Sühne- und Bestrafungsgedanke; is wenn ich das lese was passiert ist ganz weit
 702 vorne.
 703 Ri1: ja das hab ich auch.
 704 Ri4: so. und ich denk mir das kann gar nich sein. also
 705 X: //mhmm//
 706 Ri4: der muss Ewigkeitn ins Gefängnis? und erst wenn ich ihn sehe; kommt überhaupt und ich sehe
 707 dann: oh. der arme Junge sitzt hier wegn versuchtn Totschlags Mama ist nicht da:a und du hörst dann
 708 so langsam seine Lebns Geschichte, dann komm'n diese Fragn: okay. bringt jetzt Strafe was bei dem?
 709 oder was kann (Xm hustet) das- ich merke irgendwann mal so okay; ich bin jetzt hilflos mit meinem
 710 Reflex ich muss den bestrafen kann nicht das Einzige sein. aber das kommt erst (.) auch insbesondere
 711 wenn er sich eingelassen hat oder wenn Jugendgerichtshilfe berichtet hat; und dann man m:merkt,
 712 irgendwie hat vielleicht noch die Eltern vernomm'n oder so was, und dann merkt man so ui, ich muss
 713 irgendwas anderes mach'n; also nur strafen;

Anmerkungen: Ri1–Ri5 = Richter*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge); X = Sprecher*in nicht zuzuordnen

Abbildung 6: Gruppendiskussion Richter*innen, Z. 699–713

Die Parallelität dieser Erfahrung in der Gruppe der Jugendrichter*innen lässt sich durch Validierungen der anderen Diskutierenden annehmen (z. B. Z. 703; 715). Ein solcher punitiver Impuls wird illustriert mit Formulierungen wie „der muss Ewigkeitn ins Gefängnis?“ (Ri4, Z. 706) oder „da muss man jetzt mal ordentlich draufhaun“ (Ri1, Z. 755f.). Man könnte dies als Ausdruck eines Mangels an alternativen Reaktionen auf delinquentes Verhalten wie auch als eine internalisierte gesellschaftliche Erwartung an die Reaktion von Richter*innen deuten. Erst die direkte Begegnung und der Einblick in das Leben des Angeklagten bewirken einen Perspektivwechsel (Ri4, Z. 707f.). Durch diese Informationen wird die prekäre (Lebens-) Lage des Jugendlichen deutlich (z. B. „oh. der arme Junge sitzt hier ...“, Ri4, Z. 707). Der anfängliche Strafpuls kann nun nicht mehr als (alleinige) Reaktion bestehen, wobei das Reflektieren über die Sinnhaftigkeit von Strafe und die Suche einer Alternative bei den Personen, die mit dem gesellschaftlichen Auftrag des Entscheidens und (Wieder-) Herstellens von Ordnung beauftragt sind, Gefühle der Hilflosigkeit mangels Handlungsoptionen auslösen kann (Ri4, Z. 709). Die Widersprüchlichkeit und das Spannungsfeld zwischen Strafologik und erzieherischem Anspruch wird hier besonders deutlich. Strafe stellt zuerst einmal den schnellen und 'einfachen' Weg dar – eine gesellschaftlich so erwartete und geforderte Reaktion. Im Gegensatz dazu bleibt das

auf die Entwicklung junger Menschen ausgerichtete „Andere“ (Ri4, Z. 713) zunächst einmal vage.

4.2.2 Das „Erziehungsspiel“ in der Hauptverhandlung

In den erfahrungsbasierten, detaillierten und metaphorischen Schilderungen zweier Jugendrichter*innen (Ri3, Ri2) tritt das Performative, gar Theatralische, der jugendgerichtlichen Hauptverhandlung deutlich hervor:

715 Ri3: 'Mir geht da so' etwas ähnlich? also oft den erstn Aufschlag jetzt bei den schwereren ()
 716 da denkt man auch wirklich: oh Mann, der- der muss mal richtig eine vors Brett kriegen? und dann, oft
 717 relativiert sich das schon fast schon wenn=n Jugendgerichtshilfe-Bericht da is wo man das liest? w-wo-
 718 was das für eine arme Sau eigentlich ist, dann komm'n schon die erstn Zweifl ob- ob äh äh rein
 719 draufhaun, äh überhaupt was bringt? weil er im Lebn sowieso schon immer irgendwie nur
 720 draufgekriecht hat? ob äh schon @von andern Kolleg'n@ oder ebn vom Lebn, (räuspert sich) und dann
 721 ähm- (schluckt) ja dann äh rück'n diese andern Aspekte immer äh weiter in den Vordergrund; und am
 722 Schluss is es dann ne Mischung aus beidem und in der Hauptverhandlung selbst is so (holt Luft) ja; äh
 723 die meists ja mit=nem Geständnis sag ich mal ähm ja fast schon ja; beginnen mehr oder weniger dann
 724 äh is es eigentlich so vom- von- vom Spannungsbogen her dass man den erst mal einstampft? den
 725 Jugendl'n für das was er gemacht hat und den dann geg'n Ende wieder aufbaut so- so dass er
 726 trotzdem noch irgendwie mit=ner Perspektive dann wieder (holt Luft) äh den Saal verlässt so. da is ja
 727 auch noch mal so die Phase. erst mal noch mal richtig- ne, und dann aber äh ne, es geht weiter und
 728 für die Zukunft woll'n ma halt dass das nich noch mal passiert? und äh ja.

Anmerkungen: Ri1–Ri5 = Richter*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge)

Abbildung 7: Gruppendiskussion Richter*innen, Z. 715–728

Die Verhandlung folgt einem „Spannungsbogen“ (Ri3, Z. 724). Sobald ein Jugendlicher vor dem Jugendrichter sitzt, werden von diesem das Einhalten von Grundregeln des 'guten Benehmens' bzw. der Kommunikation eingefordert, so etwa das Geben „vernünftiger Antworten“ (Ri2, Z. 732). In der Art der Adressierung eines Jugendlichen und der Formulierung von Verhaltenserwartungen zu Beginn einer Hauptverhandlung zeigen sich Praxen der Kontrolle und Versuche der Normalisierung des Verhaltens des jungen Menschen. Dies könnte einerseits als eine 'erzieherisch' verstandene, spontan-reaktive Intervention, andererseits auch als habitualisierter Versuch der Herstellung und Sicherung von Autorität und Macht des Gerichts (in Person der Jugendrichter*innen) gedeutet werden.

729 Ri2: es gibt so eine Interaktion in der Hauptverhandlung. die äh- die- die=s- also bei mir war ebn
 730 losgelöst von- von abstraktn Erwägungn. dass wenn du den da hast, dann (.) fängst du an irgendwie-
 731 (holt Luft) das kann sein dass du sagst: so. du sitzt jetzt wenigstns- oder gibst jetzt wenigstns
 732 vernünftige Antwortn? also auf so- so=ner Ebene, kann genauso gut sein dass ich gesacht hab: ich bin
 733 dir eigentlich gar nicht so wohlges- äh nich- nicht so schlecht gesonnen so. ja, das eigentlich ha- das is
 734 alles nicht so: o vielleicht nicht so wild, äh bei uns da noch irgendwie=s vom Amtsgericht kam? so (holt
 735 Luft) da hat er vielleicht doch=n bisschen viel Wut gehabt der (Kollege) oder so was, das is vielleicht
 736 gar net ganz so heftich? (holt Luft) äh und dann fang ich an irgendwas mit denen zu machn? zum
 737 Beispiel sie auch zu provoziern? also einfach dass- dass ich so=n bisschen eben; ja, () wo du
 738 sagst: ich stampf die so rein. wo ich einfach mal guck so. wie r- wie reagiert er. wenn er sich jetzt iim
 739 Griff hat;; ja, äh is das ja äh vielleicht was ganz anderes als wenn er dann auftrumpft @oder dann sagt
 740 so: a:ah jetzt hab ich jetzt (Xm räuspert sich) also äh äh- n- für mich nich adäquat reagiert. das heißt
 741 ich versuch da quasi so mein Erziehungsspiel äh andere sagn dann sie machn die Hauptverhandlung
 742 eben so dass der (Xm hustet) äh denkt er kommt- äh er will wegn der Show schon nie wieder da
 743 herkommn oder jetzt was das is m:m vielleicht=n anderes Konzept, aber vielleicht ähnlich so- so- dass
 744 versuche ihn in der Situation mit- mit dem noch irgendwas zu machn irgendwie eine- was aber auf-
 745 erst mal auf diese Situation beschränkt is; wo das Übergeordnete sich erst hintn dran; ergibt so. m::m
 746 is nicht äh- nich immer. also das is so bei- bei bestimmt Kandidatn so. wo de- wo de ebn auch gedacht
 747 hast: was will=n der eigentlich hier. was- was beschwert=n der sich zum Beispiel. wa- warum legt=n
 748 der eigentlich Berufung ein. und dann- dann hast=e auf einmal so-

Anmerkungen: Ri1–Ri5 = Richter*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge)

Abbildung 8: Gruppendiskussion Richter*innen, Z. 729–748

Auf einer weiteren „Ebene“ (Ri2, Z. 734) liegt für diesen Jugendrichter die Demonstration einer verständnisvollen und unterstützenden Haltung gegenüber dem Jugendlichen. Wörtlich vorgetragene Äußerungen wie „das is alles ... vielleicht nicht so wild“ (Ri2, Z. 733f.) stellen mögliche Versuche der (Wieder-) Herstellung sozialer Identität dar und können der Reduktion von Distanz zwischen Jugendrichter*in und Jugendlichen dienen und somit potenziell Verstehen ermöglichen. Praxen der Kontrolle hingegen führen mitunter zu einer Vergrößerung der Distanz und einer Aktualisierung von Machtdynamiken – ein „Spiel“ (Ri2, Z. 741) mit Nähe und Distanz. Einer 'Intervention' des zielgerichteten Klein-Machens („einstampfen“ Ri3, Z. 724) für die zur Last gelegten Taten, folgt das Aufbauen des Jugendlichen, um diesen mit einer Perspektive aus dem Sitzungssaal zu entlassen (Ri3, Z. 725). Dies könnte als ein sogenannter 'heilsamer Schock' interpretiert werden, der ein Überdenken des eigenen Verhaltens initiieren soll, um eine positive Veränderung einzuleiten. Ob dies tatsächlich die intendierte Wirkung entfaltet oder nicht vielmehr negative emotionale Reaktionen wie Unsicherheit, Angst, Rückzug oder Retraumatisierungen und damit gegenteilige Effekte hervorrufen kann, ist kritisch zu hinterfragen. Der Einsatz gezielter Provokationen, um beim Jugendlichen spontane und unbedachte Reaktionen hervorzurufen (Ri2, Z. 737ff.), kann als strukturähnlich interpretiert werden. Habituelle Disziplinierung spiegelt die Machtverhältnisse innerhalb des Jugendgerichts wider und verdeutlicht zugleich die Rolle von Jugendrichter*innen als Vermittler*innen zwischen dem Verhalten des Jugendlichen und der gesellschaftlichen Ordnung. Die

geschilderten Interaktionen scheinen in einem so bezeichneten „Erziehungsspiel“ (Ri2, Z. 741) zusammenzulaufen. In der Metapher des Spiels wird Erziehung im Kontext der Hauptverhandlung zu einer performativen Praxis mit definierten Regeln, Rollen und Interaktionsformen zur Schaffung einer Dynamik, um eine Transformation beim Jugendlichen hervorzurufen. Die 'Spielregeln' machen aber auch deutlich, dass Jugendliche in eine Inszenierung/ein Spiel hineingeworfen sind, in dem diese über kaum Vorinformationen und Erfahrung verfügen und das große Ganze kaum überblicken können. Die Akteur*innen im Jugendgericht, deren Habitus, Sprache und Auftreten bleiben ihnen überwiegend fremd (z. B. Artkämper, 2020). Der Ort des Jugendgerichts ist wohl auch eher weniger ein Ort der Befähigung zur Entwicklung. Die Jugendlichen erscheinen auch hier als Objekte (pädagogischen) Einwirkens, nicht als handelnde Subjekte eines Aushandlungsprozesses. Und so verpuffen wohl häufig gut gemeinte Ansprachen und Ermahnungen (Ostendorf, 2022), wie solche durch die Jugendrichter geschilderten 'Interventionen'.

4.2.3 Vom Verstehen-Wollen und „Farblos“-Bleiben

Das wechselseitige Verstehen zwischen Jugendrichter*in und Jugendlichen stellt eine zentrale, aber herausfordernde Bedingung für eine gelingende Fallbearbeitung dar (Lampe & Schmoll, 2023).

- 754 Ri1: also ich glaub für mich is es meistens so:o abgesehn davon dass ich auch ähm (.) häufig wenn ich
 755 nur das Papier vor mir hab so: was hab wie- boah nee ey geht gar nicht? da muss man jetzt mal
 756 ordentlich draufhaun und klarmachn dass das gar nicht geht? (holt Luft) ähm dass es dann in der
 757 Hauptverhandlung so ist (holt Luft) (3) dass wenn irgndwann so=n Moment kommt wo (2) wo=s
 758 irgendwie persönlich wird, wo ich dann das Gefühl hab: a:ah da is=n Punkt? da kann ich irgendwie was
 759 verstehn. da kann ich andockn da kann ich auch=ne Sprachebene findn (holt Luft) wo wir uns vielleicht,
 760 verstehn könnn wenn auch nur für drei Minutn. also dann merk ich dann passiert irgendwas; dann
 761 werd ich sehr viel ähm unterstützungs-(holt Luft)-freudiger und milder? als wenn da jemand einfach
 762 so sitzt, der dann auch noch von seinm Schweigerecht gebraucht hat? äh Gebrauch macht, ^Lder- der-
 763 der Verteidiger im Zweifl noch irgndwie nach jeder Zeugnvernehmung
- 764 Ri3: so ^Lein (Hund)
- 765 Alle: ^L(allgemeines Gelächter)
- 766 Ri4: ^Ldoppelt bestrafn
- 767 Ri5: ^LJa.
- 768 Ri3: ^L(Reingeschrien)^L
- 769 Ri1: irgendwie ne dumme aus meiner Sicht Erklärung abgibt, dass alles total sperrich läuft und ich
 770 überhaupt nich (holt Luft) (.) also dieser Mensch irgendwie so relativ farblos bleibt für mich? und ich
 771 auch gar nicht die Chance hab das was die Jugndgerichtshilfe berichtet; jetzt aus meinem eigenen And-
 772 Eindruck irgendwie (.) ansatzweise nachzuvollzieh.
- 773 Ri3: °ja°

Anmerkungen: Ri1–Ri5 = Richter*innen 1–5 (nach Sitzreihenfolge)

Abbildung 9: Gruppendiskussion Richter*innen, Z. 754–773

Eine*r der Jugendrichter*innen schildert einen interessanten „Moment“ während der jugendgerichtlichen Hauptverhandlung, in dem „Verstehen“ möglich scheint (Ri1, Z. 757ff.). Innerhalb eines kurzen Zeitfensters kann Distanz überwunden werden („andocken“, Ri1, Z. 758), was das Fundament für ein wechselseitiges Verständnis legen kann. Was sich hier rekonstruieren lässt, ist die Hinwendung auf das Verstehen als positivem Horizont. Solche Momente können dazu führen, dass sich das Verständnis für den Jugendlichen vertieft und die Bereitschaft zur Unterstützung steigt (Z. 761). Der Anspruch und Versuch, einen Jugendlichen zu verstehen, lässt sich allerdings niemals ganz einholen. Kommunikations- oder gar Verstehensprozesse bleiben stets voraussetzungs- und prekär, besonders unter den Rahmenbedingungen eines Jugendstrafverfahrens. Was also, wenn Verstehen nicht gelingt? Durch den Vergleich zu solchen Situationen, in denen „alles total sperrig läuft“ (Ri1, Z. 769), erscheinen das Nutzen des Schweigerechts durch den Jugendlichen und als dysfunktional bewertete Strategien der Verteidigung (Z. 762f., 769) in negativem Licht. Der junge Mensch bleibt metaphorisch gesprochen „irgendwie so relativ farblos“ (Ri1, Z. 770). Die Reaktionen der anderen Jugendrichter*innen – von ironisch vorgetragener Abwertung (Ri3, Z. 764), kollektivem Gelächter (Z. 765), bis hin zu punitiven Impulsen (Ri4, Z. 766) – zeigen, dass eine solche Situation in ähnlicher Art und Weise auch bei anderen Jugendrichter*innen zum alltäglichen Geschäft gehören. Und so führt die erlebte Diskrepanz zwischen dem Anspruch verstehen zu wollen und dem scheinbar unkooperativen Verhalten des Jugendlichen zu Frustration, die sich hier kollektiv entlädt. Nicht durch die Gruppe verhandelt werden hier allerdings die ungleichen Ausgangslagen, die Rahmenbedingungen gelingender Kommunikation und Verstehen allgemein und im Kontext der jugendgerichtlichen Hauptverhandlung im Besonderen.

5 Fazit

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, explizite wie implizite Wissensbestände, Orientierungen und Annahmen zu Erziehung jugendstrafrechtlicher Akteur*innen zu rekonstruieren. Dabei wurde deutlich, dass die Befragten auf unterschiedliche Konzepte von Erziehung rekurrieren – zumeist jedoch ohne expliziten Rückgriff auf eine fundierte und reflektierte theoretische Basis. Vielmehr dominiert ein pragmatisch-alltagsprachliches Verständnis, das vor allem von eigenen Erziehungserfahrungen, individuellen Praxiserfahrungen und institutionellen Rahmenbedingungen getragen ist. Die Analyse zeigt, wie uneindeutig, kontextabhängig und spannungsvoll der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht in der Praxis ausgestaltet wird. Insbesondere im Diskurs der Jugendrichter*innen ließ sich herausarbeiten, dass Erziehung keineswegs ein operationalisierter oder kohärenter Begriff ist, sondern ein vieldeutiges Sinngeflecht. Erziehung wird primär als aktive Vermittlung von Normen definiert, die

dazu dienen, in der Gesellschaft zu (über)leben. Das Ideal eines durch Erziehung herzustellenden gesellschaftlichen Funktionierens bildet den unhinterfragten Bezugsrahmen. In verschiedenen Phasen der beruflichen Tätigkeit spielt der Erziehungsgedanke je unterschiedliche Rollen. So teilen die diskutierenden Jugendrichter*innen die habituelle Erfahrung, bei einem Fall zunächst mit einem punitiven Impuls zu reagieren. Erst durch die Auseinandersetzung mit der Lebensrealität des jungen Menschen wird dies reflektiert. Dies führt zu Fragen der Sinnhaftigkeit von Strafe und möglichen Alternativen. In der Praxis dominiert eine strafrechtliche Logik, innerhalb derer 'andere' Maßnahmen nicht eigenständig, sondern stets im Kontrast zur Strafe gedacht werden, womit das pädagogische Potenzial von Maßnahmen begrenzt bleibt. In der Schilderung der Hauptverhandlung zeigt sich ein Oszillieren zwischen Nähe und Distanz. Durch Praxen der sozialen Kontrolle wird Autorität und Macht im Gericht hergestellt und aktualisiert. Die Metapher des „Erziehungsspiels“ im Gerichtssaal macht deutlich, dass erzieherisches Handeln dort häufig in einem ambivalenten Spannungsfeld zwischen performativer Disziplinierung und dem Versuch empathischen Verstehens stattfindet. Die Verhandlung wird zur Bühne einer normativ aufgeladenen Inszenierung, bei der Jugendliche als Objekte von als erzieherisch verstandenen Interventionen erscheinen. Im Diskurs der Jugendstaatsanwält*innen zeigt sich hingegen eine noch stärkere Distanzierung vom pädagogischen Anspruch des JGG. Erziehung wird hier primär funktionalisiert als spezialpräventives Instrument begriffen – ein Konzept, das subjektiv und situativ im beruflichen Alltag gefüllt wird. Die bisher fehlende konzeptuelle Auseinandersetzung der Berufseinsteiger*innen mit dem Erziehungsbegriff und die Ablehnung umfassender normativer Ambitionen verdeutlichen, dass pädagogische Kategorien nur bedingt Anschluss finden. Stattdessen dominiert ein pragmatisch-reduziertes Verständnis von Erziehung im Kontext des Jugendstrafrechts. Die Ausschnitte zu Erziehungsverständnissen beider Diskussionsgruppen offenbaren weniger einen kategorialen Unterschied zwischen Staatsanwaltschaft und Gericht als vielmehr unterschiedliche Professionalisierungsniveaus und Erfahrungsräume. Die dienstjungen Staatsanwält*innen bewegen sich in einem Suchraum, in dem professionelle Identität und normative Orientierung erst ausgehandelt werden. Die Richter*innen hingegen agieren innerhalb eines routinierten, teilweise auch ernüchterten professionellen Habitus. Ihre diskursiven Bezugnahmen auf Erziehung und Sozialisation sind kohärenter, aber auch stärker von normativen Deutungsmustern durchdrungen. Der pädagogische Anspruch erscheint hier als symbolischer Orientierungsanker. Der Erziehungsauftrag des Jugendstrafrechts ist nicht nur ein gesetzlich normierter Anspruch, sondern auch ein diskursives Aushandlungsfeld professioneller Identität – und damit abhängig von Erfahrungswissen, institutioneller Sozialisation und biografischen Kontexten. Die prinzipielle Uneindeutigkeit und Offenheit des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht wird mit einer Vielfalt an Deutungen gefüllt – eine Offenheit,

die sowohl als Chance für professionssensibles Handeln, aber auch als Risiko einer pädagogisch unterbestimmten Praxis gedeutet werden kann.

Die Ergebnisse legen nahe, dass eine intensivere erziehungswissenschaftliche Reflexion notwendig erscheint, um die gesetzlich angelegte pädagogische Zielsetzung inhaltlich zu konkretisieren und fachlich zu fundieren. In Anbetracht der zentralen Rolle und des potenziellen Einflusses von jugendstrafrechtlichen Entscheidungen auf das Leben junger Menschen, erfordert eine nachhaltige Professionalisierung nicht nur interdisziplinäre Formate der Fort- und Weiterbildung, sondern auch strukturelle Transformationsprozesse in den Jugendstaatsanwaltschaften und Jugendgerichten, die habitualisierte und fachlich fundierte „reflection-in-action“ (Schön, 1991, S. 49ff.) des Handelns ermöglichen. Damit leistet die Studie einen ersten Versuch der Sichtbarmachung und Diskussion jener Tiefenstrukturen professionellen Handelns, die im Alltag jugendstrafrechtlichen (Entscheidungs-) Handelns oft unausgesprochen und unreflektiert bleiben. Zugleich erwies sich das Setting der Fortbildungssituation, die Gestaltung der Gruppendiskussionen sowie die dokumentarische Methode insgesamt als ein geeigneter Zugang. Gleichwohl sind diese ersten Ergebnisse der Rekonstruktion in ihrer Aussagekraft zu relativieren. So basieren die Analysen auf der Datengrundlage offener Gruppendiskussionen im Kontext einer fachspezifischen Fortbildungsveranstaltung, was zu einer gewissen thematischen Rahmung und Selektion besonders an einer Reflexion interessierter Teilnehmer*innen geführt haben könnte. Im Rahmen dokumentarischer Interpretationen kann nur ein begrenzter Ausschnitt des impliziten Orientierungswissens sichtbar gemacht werden, das immer auch in einem Spannungsfeld zur tatsächlichen Praxis steht. Darüber hinaus erhebt die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern versteht sich als explorativer Beitrag zur Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen und verfolgt damit ein theoriegenerierendes Erkenntnisinteresse. Auf Basis der vorliegenden ersten Zwischenergebnisse sind verschiedene Anschlussmöglichkeiten denkbar: So könnten weitere Gruppendiskussionen zahlreiche interessante Vergleichshorizonte bieten. Auch die bislang kaum erforschte Frage, inwieweit Jugendliche in Verfahren nach dem JGG institutionelle Vertreter*innen als respektvoll, erklärungsbereit und fair wahrnehmen und wie dies ihre Haltung gegenüber dem Rechtssystem und zukünftige Straffälligkeit beeinflusst, erscheint von besonderem Interesse (zu diesem Thema beispielsweise Farren & Wetzels, 2022). Die Perspektive der jungen Menschen gilt es deshalb noch systematischer einzubeziehen, um die Bedeutung von Verstehensprozessen, beispielsweise in der jugendgerichtlichen Hauptverhandlung, aus Sicht der Adressat*innen zu erfassen.

Literatur

- Adam, H., Albrecht, H.-J. & Pfeiffer, C. (1986). *Jugendrichter und Jugendstaatsanwälte in der Bundesrepublik Deutschland*. Freiburg: Eigenverlag Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht.
- Artkämper, L. G. (2020). *Verfahren vor Jugendgerichten – Kommunikation, Anforderungen und Auswirkungen – Empirische Untersuchung der amtsgerichtlichen Praxis in Jugendstrafverfahren*. Holzkirchen: Felix-Verlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Leverkusen: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. aktual. Aufl., S. 9-32). Wiesbaden: Springer VS.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.
- Dollinger, B. (2012). Professionelles Handeln im Kontext des Jugendstrafrechts.: Konzeptionelle Bestimmungen und empirische Hinweise. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 95 (1), 1-17.
- Dollinger, B. & Schabdach, M. (2013). *Jugendkriminalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, B. & Schmidt-Semisch, H. (2018). Sozialpädagogik und Kriminologie im Dialog: Einführende Perspektiven zum Ereignis „Jugendkriminalität“. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität: Interdisziplinäre Perspektiven* (3. Aufl., S. 3-16). Wiesbaden: Springer.
- Eisenberg, U. & Kölbl, R. (2025). *Jugendgerichtsgesetz* (26. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Farren, D. & Wetzels, P. (2022). Die Bedeutung der prozeduralen Fairness polizeilichen Handelns bei Kontrollen Jugendlicher für deren Delinquenzbereitschaft. *Kriminologie – Das Online-Journal*, 4 (3), 296-334.
- Geissler, E. E. (1982). *Erziehungsmittel* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa; Cando.
- Heinz, W. (2003). *Jugendkriminalität in Deutschland: Kriminalstatistische und kriminologische Befunde*. <http://www.uni-konstanz.de/rtf/kik/Jugendkriminalitaet-2003-7-e.pdf>
- Herz, R. (1997). Der Jugendrichter "Der Diskurs über ihn und wie er handelt". In F. Dünkel (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen und Reformstrategien im Jugendstrafrecht im europäischen Vergleich* (S. 87-100). Münchengladbach: Forum-Verl. Godesberg.
- Höynck, T., Freuwört, A., Holthusen, B. & Willems, D. (2022). *Jugendgerichtsbarometer 2021/2022: Eine bundesweite (Wiederholungs-) Befragung von Jugendrichter:innen und Jugendstaatsanwält:innen*. Kassel: Kassel University Press.
- Knop, J., Fickler-Stang, U. & Zimmermann, D. (2022a). Erziehung im Jugendstrafvollzug – pädagogisches Handeln in einer geschlossenen Institution. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, (1), 30-35.
- Knop, J., Fickler-Stang, U. & Zimmermann, D. (2022b). Nun sag, wie hast du's mit der Erziehung? Gedanken zur pädagogischen Ausrichtung des Jugendstrafvollzugs unter besonderer Berücksichtigung des Forschungs- und Praxisprojektes „Pädagogik im Berliner Jugendstrafvollzug“. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 70 (4), 603-617.
- Lampe, D. & Schmoll, A. (2023). „Ich fand es echt peinlich so, zu fragen, was meinen Sie.“: Verstehen und Verstanden-Werden junger Menschen und ihrer Eltern im Kontext von Jugendstrafverfahren und einzelfallbezogenen Fallkonferenzen. In K. Fritsch (Hrsg.), *Fallkonferenzen im Jugendstrafrecht. Wenn schon, dann richtig! Handbuch für die Praxis* (S. 65-93). Münchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Lohaus, A. (Hrsg.). (2018). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Springer.

- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M. & Ortlepp, W. (2021). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2020). Einleitung: Rekonstruktive Erziehungsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 1-13). Wiesbaden: Springer VS.
- Ostendorf, H. (2022). Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht versus jugendadäquate Jugendkriminalprävention. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, (3), 172-177.
- Pommerening, R. (1982). Pädagogisch relevante Dimensionen des Selbstbildes von Jugendrichtern: Eine empirische Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main: R. G. Fischer.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns* (2. Aufl.). o. O.: W. Kohlhammer Verlag.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Ryle, G. (1945). Knowing how and knowing that: The presidential address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1-6.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Schützeichel, R. (2018). Professionswissen. In C. Schnell & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Handbuch Professionssoziologie* (S. 1-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, K. G. (2003). Der Jugendrichter im Zentrum der Jugendgerichtsbarkeit: Ein Beitrag zu Möglichkeiten und Grenzen des jugendrichterlichen Erziehungsauftrages in Hinblick auf § 37 JGG. Eine Untersuchung in Rheinland-Pfalz und im Saarland zu Aus- und Fortbildung von Jugendrichtern. Godesberg: Forum Verlag.
- Stein, R. & Müller, T. (2021). Zu einem Erziehungsbegriff der Sonderpädagogik emotionaler und sozialer Entwicklung. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 29-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Streng, F. (1994). Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht. *Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft*, 106 (1), 60-92.
- Streng, F. (2020). *Jugendstrafrecht* (5. Aufl.). Heidelberg: C. F. Müller Verlag.
- Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis: Allgemeine Theorie der Erziehung* (Bd. 1, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Winkler, M. (2010). Erziehung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl., S. 57-78). Stuttgart: utb GmbH; Barbara Budrich.

Autorin

Miriam Warmuth, Universität Leipzig, Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung (ZLS)

Korrespondenz an: miriam.warmuth@uni-leipzig.de

Karsten Krauskopf & Friederike Lorenz-Sinai

Doing Fathering im Strafvollzug: Selbstpositionierungen in doppelter Liminalität

Die vorliegende Studie untersucht, wie inhaftierte Väter im Spannungsfeld institutioneller Kontrolle, innerpsychischer Auseinandersetzung und familiärer Bindung ihr Verständnis und ihre Praxis von Vaterschaft (*doing fathering*) aushandeln. Im Zentrum steht die Analyse narrativer Selbstpositionierungen, die in Gruppendiskussionen mit zehn inhaftierten Vätern aus drei Justizvollzugsanstalten erhoben wurden. Die Auswertung folgt einem qualitativ-rekonstruktiven Zugang entlang dreier analytischer Zugriffsebenen: bildhaften Metaphern (Makro), kollektiven Erzählmustern (Meso) und individuellen Narrationen (Mikro). Die Ergebnisse zeigen ein Ringen um eine fürsorgliche Identität in vier miteinander verwobenen Erzählmustern: Bewegungen zwischen Strafe und Schaden, Ringen um Selbstverantwortung in doppelter Liminalität, Selbstbeschuldigung und fürsorgliche Schonung, Ohnmacht in relevanten Beziehungsmomenten. Die Studie betont die Bedeutung narrativer und symbolischer Aushandlungsprozesse für die psychosoziale Stabilisierung und legt nahe, Vaterschaft im Strafvollzug nicht nur als Risiko- oder Resozialisierungsfaktor, sondern als dynamischen Entwicklungsprozess zu verstehen. Pädagogische Angebote sollten Räume eröffnen, in denen Ambivalenzen zugelassen werden und väterliche Sorge als Ausdruck reflexiver Selbstverantwortung begleitet wird.

Schlagwörter: Doing-Fathering – Generativität – Liminalität – narrative-Identitätskonstruktion – Vaterschaft

Doing fathering in prison: Self-positioning in a state of double liminality

This study examines how incarcerated fathers negotiate their understanding and practice of fatherhood (*doing fathering*) within the tensions of institutional control, inner psychological conflict, and familial attachment. At its core, the analysis focuses on narrative self-positionings derived from group discussions with ten incarcerated fathers from three correctional facilities. Drawing on a qualitative-reconstructive approach, the study explores three analytical levels: metaphorical language (macro), collective narrative patterns (meso), and individual self-narratives (micro). The findings reveal a struggle for a caring paternal identity across four interwoven narrative patterns: movements between punishment and harm; the challenge of self-responsibility in conditions of double liminality; self-blame and protective concealment; and experiences of powerlessness in emotionally significant relationship moments. The study highlights the relevance of symbolic and narrative negotiation processes for the psychosocial stabilization of incarcerated fathers. It suggests that fatherhood in prison should not be understood merely as a risk factor or element of rehabilitation, but as a dynamic developmental process. Educational and social work interventions should foster spaces that allow for ambivalence and support paternal care as an expression of reflective self-responsibility.

Keywords: doing-fathering – fatherhood – generativity – liminality – narrative identity construction

1 Einleitung

Angebote für inhaftierte Eltern sind ein recht junges Phänomen und zunehmend wird anerkannt, dass familiäre Bindungen die Resozialisierung fördern können

(Krauskopf & Schaffrath, 2025). Daraus entstanden Programme freier Träger – ein Schritt zu humanerem Strafvollzug. Im Fokus dieses Beitrags steht nicht die Wirkung solcher Programme, sondern die Frage, wie inhaftierte Väter im institutionellen Kontext sich und ihre Beziehung zu ihren Kindern konstruieren – ihr ‚doing fathering‘ (Scheibling, 2020). Während Forschung bislang v. a. kinderrechtliche (Feige, 2024) oder resozialisierungsbezogene Aspekte beleuchtet, bleibt offen, wie diese Auseinandersetzung als psycho-sozialer Prozess unter Haftbedingungen gestaltet wird (Bartlett & Eriksson, 2019; Inhorn, Chavkin & Navarro, 2016). Der Beitrag analysiert, wie Väter in der Haft ihre Vaterschaft im Spannungsfeld zwischen kontrollierenden Rahmenbedingungen (Eichinger, 2009), eigenen inneren Vorstellungen von der Beziehung zum Kind und den wenigen realen Interaktionen aushandeln (Muth, 2016; Muth & Walker, 2013). Methodisch basiert er auf Gruppendiskussionen aus begleitenden Angeboten freier Träger mit Vätern, die ihre Position als Inhaftierte reflektieren. Dabei geht es auch um die Frage nach ihrer Generativität – verstanden als die von Erikson beschriebene Entwicklungsaufgabe des Erwachsenenalters (Erikson, 2005) – im Kontext spezifischer institutioneller Begrenzung (Dennison, Smallbone, Stewart, Freiberg & Teague, 2014; Dennison, Smallbone & Occhipinti, 2017; Zimmermann, 2022).

1.1 Theoretische Rahmungen von Vaterschaft im Kontext Haft

Um die in der Literatur vielfach unklar voneinander abgegrenzten Termini zur Vaterschaft systematischer zu ordnen, strukturieren wir unsere Überlegungen anhand eines tentativen Rahmenmodells in Anlehnung an Bronfenbrenner (Krauskopf & Schaffrath, 2025). Generativität wird dabei als Entwicklungsdimension verstanden, die auf allen Ebenen bedeutsam wird.

Auf einer Makro-Ebene lassen sich im gesellschaftlich-normativen Deutungs- und Erwartungsraum Leitbilder guter oder involvierter Väter verorten und auch verwandte Aspekte wie Vorstellungen von Männlichkeit und Strafe sowie Ansprüche an familiäre Verantwortung in Recht, Medien und Alltagsdiskursen. Diese Leitbilder sind historisch kontingent und bilden den Bezugspunkt, an dem Väter ihr Selbstverständnis messen (Bereswill & Neuber, 2024; Day, Lewis, O'Brien & Lamb, 2005; Marsiglio, Roy & Fox, 2005; Meuser, 2014).

Auf der Meso-Ebene lässt sich das institutionelle Setting des Strafvollzugs als von einer doppelten Übergangserfahrung geprägt beschreiben. Gerner und Neuber (2024) haben mit dem Begriff der ‚doppelten Bewährung‘ auf die zweifache Herausforderung hingewiesen, der sich inhaftierte Väter stellen müssen. Sie bewegen sich beständig im Spannungsfeld zwischen Bürgerstatus und Delinquenz sowie zwischen präsenter und unterbrochener Familienzugehörigkeit. Statt von Bewährung soll aber

Anschluss an Stenner (2017) von doppelter ‚Liminalität‘¹ gesprochen werden und auf die innerpsychische Dimension der Erfahrungen existenzieller Schwellen verweisen, in denen vertraute Formen sozialer Praxis und subjektiver Orientierung ausgesetzt oder suspendiert sind. Hier geraten weniger normative Rollenbilder ins Wanken, sondern die affektive Selbstverortung als Vater zeigt sich als instabil. Liminale Übergangsszenen wie Besuchsräume, Telefonzeiten oder Vater-Kind-Gruppen lassen gesellschaftliche Leitbilder (Makro-Ebene) unmittelbar mit den institutionellen Möglichkeitsräumen des Strafvollzugs kollidieren. Diese raumbezogenen Zuschreibungen, wie der Besuchsraum als Ort der situativen Inszenierung für Handeln als Vater, sind hier verankert (Charles, Frankham, Garthe, Visser & Kay, 2021; Moran, Hutton, Dixon & Disney, 2017). Marsiglio et al. (2005) fassen dieses situative eingebettete Handeln als ‚situated fathering‘.

Die Mikro-Ebene fokussiert die individuell erlebte Bewährungslogik, in der Väter ihr väterliches Handeln als unzulänglich erleben und in narrativer Selbstpositionierung familiäre Beziehungsgestaltung reflektieren. Der Begriff des doing fathering verdeutlicht, dass dies performativ verläuft: Vaterschaft wird in fragmentierten Interaktionen – vom kurzen Telefonat bis zum inneren Zwiegespräch – immer wieder hergestellt (Scheibling, 2020). Inhorn et al. (2016) akzentuieren mit ‚emergent fatherhood‘ die dabei auftauchende kreative Selbsttransformation in Übergangslagen, während Frey und Nakhla (2014) mit der „Vaterschaftskonstellation“ den inneren Aushandlungsprozess von Sorge, Bezogenheit, sozialer Unterstützung und Identitätswandel beschreiben (s. auch Berman & Long, 2022).

Die Entwicklungsaufgabe ‚Generativität‘ durchzieht dabei alle Ebenen. Ursprünglich formuliert als entwicklungspsychologische Stufe der mittleren Lebensphase als Motiv, Fürsorge für die nächste Generation zu übernehmen (Erikson, 2005), erweitern aktuelle Arbeiten (z. B. Dennison & Smallbone, 2015; Halsey & Harris, 2011; Villar, Serrat & Pratt, 2024) Eriksons Konzept um kontextuelle und relationale Dimensionen. Generativität wird nicht mehr nur als stabile Entwicklungsstufe verstanden, sondern als situierte Praxis – etwa in Form affektiver Verantwortung trotz prekärer Bedingungen. Der Kern des Konzepts beschreibt aber weiterhin eine innere (!) zu bewältigende Aufgabe, die Frage, wie eine moralisch-affektive Orientierung zur (Wieder-)Herstellung sozialer Verbundenheit gelingen kann. Im Spannungsfeld der doppelten Liminalität wird sichtbar, inwieweit generativ motiviertes doing fathering

¹ Die disziplinübergreifende Begriffsgeschichte von Liminalität (u. a. Turner, van Gennep) kann hier nicht umfassend dargestellt werden. Der vorliegende Beitrag folgt einer psychosozial-prozessualen Perspektive, die das Gefängnis nicht als Ort fester Zuschreibungen, sondern als Raum instabiler, widersprüchlicher Aushandlungen versteht – auch und gerade im Hinblick auf Vaterschaft. Liminalität wurde gerade in der raumbezogenen Forschung selbst auch schon häufig als Konzept referenziert, z. B. auch im Kontext der Entlassung (Sieferle, 2023).

gelingt oder eher strukturell blockiert bleibt. Starre Zeitregime, Stigmatisierung und restriktive Besuchsregeln verengen die Möglichkeiten einer angemessenen Entwicklungsbegleitung (Muth, 2016) und der Spielraum für fürsorglich-pflegende wie (ökonomisch) absichernde Praxis bleibt eingeschränkt (Scheibling, 2020). Dennoch bedeutet Inhaftierung nicht zwangsläufig, dass Beziehungen abbrechen (Muth & Walker, 2013) – sie werden vielmehr in reduzierten Kontaktformen erprobt und neu verhandelt.

1.2 Forschungsstand Vaterschaft in Haft

1.2.1 Bedeutung väterlicher Involviertheit für die Resozialisierung – die Makroebene

Väterliche Involvierung während und nach der Haft kann wesentlich zur sozialen Reintegration beitragen (Krauskopf & Schaffrath, 2025). Charles et al. (2021) zeigen, dass Väter mit engem Kontakt zu ihren Kindern während der Haft nach der Entlassung häufiger familiär eingebunden waren. Faktoren wie Wohnort, Unterstützung durch die Kindesmutter und wirtschaftliche Stabilität beeinflussen jedoch, ob Vaterschaft als Ressource aktiviert werden kann. Im Sinne des Kindeswohls und der Prävention von intergenerationaler Delinquenz weisen Dyer, Pleck und McBride (2012) darauf hin, dass Väter mit aktiver Beziehung zu ihren Kindern seltener rückfällig werden. Involviertheit erscheint auf der Makroebene als Teil der generativen Entwicklungsaufgabe, verstanden als Förderung sozialer Integration. Internationale Studien bestätigen positive Effekte guter Vater-Kind-Beziehungen auf die Resozialisierung (Farrington, Coid & Murray, 2009; Murray, Farrington & Sekol, 2012), spezifische Erkenntnisse für den deutschen Kontext fehlen jedoch (Krauskopf & Schaffrath, 2025).

1.2.2 Abwesenheit und Gestaltung des Kontakts zum inhaftierten Vater – die Mesoebene

Die Priorität sicherheitsbezogener Vorgaben im Strafvollzug (Goffman, 1973) beeinflusst die Kontaktmöglichkeiten zwischen Vätern und Kindern (Hairston, 2002). Aus kinderrechtlicher Sicht stellt sich die Frage nach dem Ausgleich zwischen dem gesetzlich geregelten Recht auf persönliche Kontakte zwischen Eltern und Kind (Umgangsrecht) und Vollzugsinteressen (Feige, 2024). Rechtliche Regelungen stellen einen Aspekt dar, die je nach Haftanstalt stark variierende Umsetzung in der Praxis einen weiteren. Die Verantwortung für die Kontaktpflege liegt dadurch in der Realität häufig bei den Vätern selbst. In der Fachdebatte wird daher diskutiert, inwiefern kindgerechte Besuchsregelungen und Alternativen zur Inhaftierung familiäre Bindungen stärken können.

Diese strukturellen Restriktionen prägen auch symbolische und emotionale Erfahrungsräume. Gerner und Neuber (2024) beschreiben den Strafvollzug als durch eine

‚doppelte Bewährung‘ gekennzeichnet: Inhaftierte Väter sind sowohl gefordert, als Bürger angesichts ihrer (vermuteten) Delinquenz zu bewähren, als auch in ihrer Präsenz in der Familie angesichts der unterbrochenen Zugehörigkeit. Damit sind immer auch moralische Ansprüche an die Inhaftierten formuliert (Neunkirchner & Blumenschein, 2024). Besuchskontakte markieren diesen Schwebезustand und Vaterschaft bleibt stets provisorisch und prekär. Gerade hier wird deutlich, wie strukturelle Barrieren gelebte generative Fürsorge erschweren. Nicht nur die Gestaltung der Vater-Kind-Kontakte selbst, sondern die kontinuierliche Herausforderung der Ermöglichung dieser wird zur Bewährungsprobe, inwiefern generatives Handeln Realität werden kann.

Inhaftierung verändert Familienkonstellationen, etwa durch Trennung der Eltern (Turney & Goodsell, 2018), reduzierte Betreuungszeit (Arditti, Lambert-Shute & Joest, 2003) oder Verlusterfahrungen (‘ambiguous loss’, Bocknek, Sanderson & Britner, 2009). Für Kinder bedeutet das ein erhöhtes Risiko gesundheitlicher Belastungen (Miller & Barnes, 2015), oft auch externalisierender Probleme wie Aggressivität (Antle, Gibson & Krohn, 2020; Geller, Cooper, Garfinkel, Schwartz-Soicher & Mincy, 2011). Studien zu internalisierenden Symptomen (z. B. Ängsten) bleiben uneinheitlich (Wilbur et al., 2007). Elterlicher Stress und fehlende Unterstützung verschärfen die Belastung (Bocknek et al., 2009). Regelmäßiger Vater-Kind-Kontakt kann hingegen schützend wirken (Shlafer & Poehlmann, 2010), ist aber durch die Haftbedingungen erschwert. Zudem hat die Qualität der Beziehung bereits vor der Inhaftierung entscheidenden Einfluss darauf, in welcher Weise familiäre Bindungen während und nach der Haft gestaltet und stabilisiert werden können (La Vigne, Naser, Brooks & Castro, 2005; Roy, 2005).

1.2.3 Psychische Gesundheit, Selbstbild und Selbsterzählungen inhaftierter Väter – die Mikroebene

Es wird auch die psychosoziale Grundlage für ein doing fathering in der Haft untersucht. Bartlett und Eriksson (2019) beschreiben den Haftkontext als ‚liminal space‘, in dem Väter zwischen Abwesenheit und Präsenz oszillieren. Dieser Begriff fokussiert das individuelle Erleben der Inhaftierten und unterscheidet sich damit von der strukturellen ‚doppelten Liminalität‘ auf der Meso-Ebene. Das Spannungsfeld im individuellen Erleben führt entweder zu verstärkter väterlicher Selbstvergewisserung oder zum Rückzug. Presser (2010) zeigt, dass Väter in narrativen Interviews eigene Versäumnisse in Erzählungen über andere reflektieren – ein indirekter Umgang mit der eigenen Abwesenheit.

Die Auseinandersetzung mit der Vaterrolle ist eng mit generativen Motiven verbunden – etwa dem Wunsch, Beziehung zu gestalten, Fürsorge zu übernehmen oder Entwicklung zu ermöglichen. All dies bleibt im Haftkontext nur eingeschränkt reali-

sierbar. Viele Väter leiden unter Schuldgefühlen und Selbstzweifeln (Länderoffene Arbeitsgruppe des Strafvollzugausschusses, 2019). Dies ist besonders der Fall, wenn psychosoziale Unterstützung ausbleibt, wenngleich positive Effekte derselben belegt sind (Charles et al., 2021; Ghanem & Kenkmann, 2023).

1.3 Erkenntnisinteresse der Studie zur Konstruktion von Vaterschaft im Vollzug

Die Auswirkungen väterlicher Inhaftierung auf Kinder und Familien sind gut dokumentiert. Offen bleibt jedoch, wie inhaftierte Väter ihre Rolle psychisch verarbeiten, im Haftalltag sozial aushandeln und dabei versuchen, Generativität als Fürsorge und Verantwortung trotz struktureller Begrenzungen aufrechtzuerhalten. Internationale Studien liefern hierzu erste Ansätze (Bartlett & Eriksson, 2019; Inhorn et al., 2016); systematische Untersuchungen für den deutschen Kontext fehlen bislang.

Ziel der Studie ist es, diese Aushandlungsprozesse aus Perspektive inhaftierter Väter zu rekonstruieren. Im Fokus steht, wie generativ motiviertes doing fathering trotz institutioneller Begrenzungen konzipiert, ermöglicht oder blockiert wird. Die Studie folgt einem qualitativ-rekonstruktiven Design und nutzt narrative Selbstpositionierungen, geteilte Erzählmuster und alltagsnahe Metaphern entlang des skizzierten Ebenenmodells als Zugang zu den Orientierungen der Teilnehmenden.

2 Studienanlage und Methodik

2.1 Kontext der Erhebung und Stichprobe

Die vorliegende Studie wurde im Rahmen bestehender Unterstützungsangebote für Kinder Inhaftierter durchgeführt (Kugler & Spöler, 2025). Die Erhebung erfolgte nach Genehmigung durch den kriminologischen Dienst des Landes Berlin in drei Berliner Haftanstalten. Die Teilnehmer wurden in Kooperation mit dem freien Träger vorab informiert und gaben bei Teilnahme nach weiterer Information schriftlich ihr informiertes Einverständnis. Die Zusammensetzung ergab sich somit selbstselektiv innerhalb zwei bestehender sozialpädagogischer Gruppenformate: (1) Zwei Gesprächsgruppen für Väter ohne aktuellen bzw. ohne begleiteten Kind-Kontakt ($n = 2$, bzw. $n = 3$) und (2) zwei Reflexionsgruppen im Kontext begleiteten Vater-Kind-Gruppen freien Trägers ($n = 3$, bzw. $n = 2$).

Zur Wahrung der Anonymität werden soziodemographische Angaben aggregiert dargestellt. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden betrug 37.0 Jahre ($SD = 5.20$), die Mehrheit sprach mehr als eine Sprache ($M = 2.75$, $SD = 1.39$). Im Schnitt hatten die Väter 2.75 Kinder ($SD = 1.09$). Die Mehrheit war verheiratet, während die Bildungsabschlüsse stark variierten – von fehlenden Abschlüssen bis hin zum Abitur. Auch die Gründe für die Inhaftierung waren breit gefächert. Die durch-

schnittliche Haftdauer betrug 2.64 Jahre ($SD = 1.60$). Zu vorherigen Haftstrafen können aufgrund fehlender Angaben keine belastbaren Aussagen getroffen werden.

2.2 Datenerhebung in Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussion als qualitative Erhebungsmethode erlaubt es, kollektive Orientierungen und soziale Aushandlungsprozesse in der Interaktion der Teilnehmenden zu explorieren (Przyborski & Riegler, 2010). Methodologisch ist sie im rekonstruktiven Paradigma verortet (vgl. 2.3). Idealerweise finden Gruppendiskussionen in bestehenden Gruppen mit routinierten Kommunikationspraktiken statt. In dieser Studie kannten sich die Teilnehmenden sowohl aus dem Haftalltag als auch aus der mehrwöchigen Teilnahme an den Gruppenangeboten, in deren Rahmen vier Gruppendiskussionen mit je 2 oder 3 Teilnehmenden durchgeführt wurden (s. 2.1). Diese fanden innerhalb der regulären Sitzungen statt und konnten auf bestehende Gesprächsroutinen und Vertrautheit zurückgreifen.

Als thematischer Stimulus diente die offene Frage: „Wie ist es für Sie als Vater im Gefängnis – wie erleben Sie Ihr Vatersein, wie erleben Sie die Beziehungen zu Ihren Kindern in dieser Situation, hier im Gefängnis?“ Die Rolle der Moderatorin (wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt) beschränkte sich auf initiale Impulsgebung und zurückhaltende Steuerung, um eine möglichst selbstläufige Interaktion zu ermöglichen. Die Diskussionen wurden audio-aufgezeichnet, vollständig transkribiert und anonymisiert.

Im Anschluss an die Diskussionen wurde ein optionaler ($n = 8$) Kurzfragebogen zu soziodemografischen Angaben ausgegeben. Zur Sicherung des Settings war jeweils die reguläre Gruppenleitung anwesend. Dies diente zugleich der forschungsethischen Rahmung, mögliche Irritationen ggf. in Folgesitzungen aufzufangen. Es waren keine Mitarbeitenden des Vollzugs anwesend.

2.3 Qualitativ-rekonstruktive Auswertung: Metaphern, Erzählmuster und Selbstpositionierungen

Für die Analyse wurde ein narrativer Zugang gewählt, der sich an Presser (2010) orientiert. Im Zentrum steht, wie inhaftierte Väter ihr affektives und soziales Erleben strukturieren. Narrationen werden dabei als relevante Selbstdarstellungen verstanden (Dollinger, 2018), auf deren Grundlage wir die Analyse entlang dreier Zugriffsebenen ausgerichtet haben.

Auf der Makroebene wurde eine Metaphernanalyse (Lakoff & Johnson, 1980; Schmitt, Schröder & Pfaller, 2018) durchgeführt. Metaphern fungieren als Ausdruck gesellschaftlich-normativer Leitbilder und ermöglichen einen Zugang zu affektiven Deutungsmustern; auch im Haftkontext (Hoyer, 2021). Analysiert wurden bildhafte Formulierungen zu Vaterschaft, Inhaftierung und Familie, etwa: „Griff nach den Ster-

nen“, „Überschreiten einer roten Linie“, „Zunge verbrennen“, Familie als „kleiner Faden zur Außenwelt“, als „Rückhalt“, „Richtung“ und „Zügel“, „Kinder als A und O“ und „Ziel“, als Vater wie ein „Geist“, ein „leerer Stuhl am Esstisch“, Haft als „wachsen der Schaden“. Die metaphorischen Selbstpositionierungen der inhaftierten Väter lassen sich in zwei zentrale Bildfelder gruppieren: Naturmetaphern, die Kontrollverlust, körperlichen Schmerz und schicksalhafte Entwicklungen veranschaulichen („zwischen dem Trockenen verbrennt auch das Nasse“, „wachsender Schaden“, „Griff nach den Sternen“), und Metaphern aus der menschengemachten Welt, die institutionelle Ohnmacht, moralisches Ringen und soziale Verantwortung ins Bild setzen (z. B. „gebundene Hände“, „leerer Stuhl“, „den Namen Vater verdienen“, „Faden zur Außenwelt“). In manchen Fällen überschneiden sich beide Felder – etwa in Bildern wie dem „Geist“, die Naturhaftes und Soziales gleichermaßen evozieren oder darüber hinausweisen.

Auf der zweiten Ebene (Meso) fokussieren wir auf die im Gruppendiskurs wiederkehrenden Erzählmuster rund um die oben beschriebene doppelte Liminalität: Väter schildern, wie die Spannung zwischen staatlicher Kontrolle und familiärem Beziehungsanspruch ihren Alltag prägt. Diese kollektiven Erzählmuster legen frei, wie sehr generative Motivationen – der Wunsch, Verantwortung zu übernehmen – hier kurzzeitig aufleuchten oder im Vollzugsregime erstarren.

Auf der dritten Zugriffsebene (Mikro) extrahieren wir narrative Selbstpositionierungen, um die individuelle Standortbestimmung jedes Vaters im Spannungsfeld von familiärer Verantwortung, strafrechtlicher Sanktion und institutioneller Begrenzung zu rekonstruieren. Dabei kodieren wir insbesondere Passagen, in denen Fürsorgeansprüche, Schuldgefühle und Zukunftsentwürfe artikuliert werden. Der Blick auf generative Motive fokussiert darauf, wie Väter sich angesichts der psychologischen Entwicklungsaufgabe, Sorge für nachfolgende Generationen zu tragen, aktiv positionieren.

Die Interviewsituation als performativer Kontext (Dollinger, 2018) wurde bewusst zurückgestellt, um primär Struktur und Funktion der Erzählmuster zu rekonstruieren. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass sich die Teilnehmenden sowohl voreinander als auch vor den Forschenden positionieren und ihre Beiträge somit immer auch performative Akte im sozialen Gefüge dieser besonderen Gruppensituation darstellen.

3 Ergebnisse

Unsere Analyse identifiziert vier übergreifende Erzählmuster. Auf der Meso-Ebene wird zum einen die wechselseitige Durchdringung von „Strafe“ (die formale Sanktionierung und die Vollzugsregime-Logik) und „Schaden“ (die erlebten oder befürch-

teten negativen psychosozialen Folgen für die Vater-Kind-Beziehung) deutlich (3.1.). Zum anderen verhandeln die Teilnehmer das Spannungsfeld „Vater versus Haftbedingungen“, also wer hier die eigentliche Verantwortung für diesen Schaden trägt. Daneben rücken auf der Mikroebene die paradoxe Präsenz abwesender Väter im Familienalltag und ihre konkreten Versuche, sich den „Namen Vater zu verdienen“ (3.2.), in den Blick.

3.1 Bewegungen zwischen Strafe und Schaden

Auf der Meso-Ebene kann der Verlauf der Gruppendiskussionen zunächst gedeutet werden als ein Ringen der Teilnehmer um eine Position moralischer Autorität, von der aus Väterlichkeit handelnd umgesetzt werden kann, wenngleich eine solche Position durch Kontext des Strafvollzugs selbst gleichzeitig in Frage gestellt wird. Sie wollen beratend für die Kindsmütter (A1: 7) sowie fürsorglich und als Schutz für die Kinder (A1: 4; B1: 231-240) verfügbar sein und erleben gleichzeitig ihr aktives Engagement im Interesse der Kinder durch die Haftbedingungen blockiert. Exemplarisch dafür ist die folgende Sequenz, in der ein Teilnehmer die Handlungsweisen „der“ Mitarbeitenden des Strafvollzugs seinen eigenen als inhaftiertem Vater gegenüberstellt. Während der inhaftierte Vater für das „gut[e] Leben“ des eigenen Kindes kämpft, intendiert das Personal eine „negative Entwicklung“ und nimmt psychische Verletzungen, „den Schaden“, seitens der Kinder in Kauf.

„Manchmal denkt man sich oft, die wollen, dass die Kinder kaputt gehen, die wollen dass die Kinder 'ne negative Entwicklung haben und wie, also ich sag jetzt mal, ich in dem Moment kämpf ja darum, dass mein Kind eine positive Entwicklung und ein gutes Leben hat.“ (B1: 494-497)

Es wird die Herausforderung deutlich, sich den institutionell vorgegebenen Formen der Kontaktaufnahme zu fügen. Ein Diskussionsteilnehmer führt das sprachliche Bild der (wiederholt) gebundenen Hände ein für die erlebte Ohnmacht. Angesichts eines „Verlangen[s] nach dem Papa“ kann der Vater nicht handeln. Wer oder was die Hände band, bleibt unklar, doch als unveränderlich wird das Resultat dargestellt, als käme diese soziale Metapher einem Naturgesetz gleich.

„Die Hände sind gebunden, die Hände sind gebunden. Du kannst nichts tun, [...] ein Kind krank ist und hat 'n Verlangen nach dem Papa, kannst nicht da sein, du kannst sie nicht sehen und ja das ist schon 'ne doppelte Bestrafung.“ (C2: 8)

Die Inhaftierung als Vater wird als „doppelte Bestrafung“ beschrieben: Erst die Strafe für die Tat selbst, dann die zusätzliche Strafe, den Kindern nicht beistehen zu dürfen. Diese zweite Strafe – der Entzug aktiver Vaterschaft in Momenten kindlicher Sehnsucht – verursache den wirklichen „Schaden“ für die Kinder (B1: 229-234). Diesem

wiederum wird eine Eigendynamik zugeschrieben. Dabei tritt zutage, dass die Väter nur dann aktiv fürsorglich handeln könnten, wenn sie sich in völliger Passivität der Institution unterwerfen – eine Paradoxie, die gelebtes aktives Mitgefühl aktuell real verhindert.

„Und es wird der Tag kommen, wo irgendwann mal die Tür geöffnet wird und gesagt wird, jetzt könnt ihr wieder komplett zurück zu euren Familien. Aber bis dahin leider gesagt, entsteht ein Schaden und ich hoffe, dass wir diesen Schaden irgendwann mal beheben können.“ (B1: 263–266)

In diesem Zitat positioniert der Vater die Schuld für den wachsenden Schaden an den Kindern auf die Haftbedingungen und seine eigene Möglichkeit zu handeln in eine passiv erwartete Zukunft. Dabei bleibt die eigene Tat ausgeklammert (B1: 221–224). So entsteht eine hypermoralische Position, in der nicht die Väter jene sind, die der Familie durch ihre Straftaten geschadet haben könnten, sondern es erst die Haftstrafe selbst ist, die den Kindern einen nachhaltigen Schaden zufügt.

Nur durch Unterwerfung unter ausgerechnet das System, das das sorgende Vatersein verhindert, hoffen die Väter, den Schaden an ihren Kindern einzudämmen. Aktives doing fathering wird so paradoxerweise zur Folge größtmöglicher Passivität:

„Da sollte auf jeden Fall die Arbeit [mit dem Sozialdienst] sehr eng miteinander ablaufen. Daraufhin sieht man ja auch erst, ist der bereit, ist der nicht bereit, also hat man Hoffnung hat man keine Hoffnung, weil letztendlich, wenn das nicht so ist, ich sag' mal so: „Zwischen dem Trockenen verbrennt auch das Nasse.“ (A1: 9)

Das sprachliche Bild, das sich auf eine im Türkischen bekannte Redewendung (Kurunun yanında yaş da yanar) bezieht, identifiziert den Schaden als kollateral. Diese Naturmetapher eines Waldbrandes verleiht dem Schaden etwas Unausweichliches. Wer sich in der Haft nicht aktiv um Unterwerfung bemüht, riskiert neben dem nicht mehr fruchtbaren Trockenen auch das noch lebendige Nasse, die Entwicklung der eigenen Kinder. Gleichzeitig stellt die Metaphorik der Naturgewalt implizit auch in Frage, inwieweit menschliches Handeln Besänftigung bewirken kann. Die individuelle Herausforderung generativen Handelns zeigt sich in diesem Spannungsfeld dahingehend, dass Väter genau dort Fürsorge walten lassen müssen, wo ihr eigenes aktives Handeln durch Regularien verbrannt zu werden scheint. Ihre Suche nach Sinn und Verantwortung entzündet sich just an den Schnittstellen zwischen der eigenen trocken erscheinenden Entwicklung und der noch (!) feuchten der eigenen Kinder.

3.2 Den Namen "Vater" verdienen: Selbstverantwortung in der doppelten Liminalität

Ebenfalls auf der Meso-Ebene – im Schwebezustand zwischen Bürgerstatus und Delinquenz sowie zwischen präsenter und unterbrochener Familienzugehörigkeit – tauchen in den Gruppendiskussionen entwicklungsorientierte Erzählmuster auf. Diese erscheinen komplementär zu dem zuvor beschriebenen Paradoxon der Unterwerfung. Zentral dafür ist das Lernen von Bindung: In den Angeboten freier Träger erleben Väter, wie sie aktiv doing fathering praktizieren und so langsam wieder Vertrauen in ihre Sorge- und Beziehungsfähigkeit gewinnen:

„Wir erhoffen uns, dass durch solche Projekte, beziehungsweise solche Initiativen eventuell etwas geholfen wird, vor allem Bindung zu lernen.“ (B1: 266-268)

Dieses Bindung-Lernen ist nicht auf den Besuchsraum beschränkt, sondern inspiriert subtile Praktiken fürsorglicher Verantwortung auch jenseits der konkreten Vater-Kind-Kontakte. Die Väter besprechen, wie sie innerhalb der Haftgemeinschaft für ihr Vatersein eintreten, indem sie kooperativ den täglichen Freigang durchsetzen, damit Telefonate zu ihren Kindern stattfinden (B2: 82). Hier wird klar, dass es nicht um allgemeine kollegiale Solidarität, sondern um gezieltes Üben von aktivem Handeln als Vater im Rahmen der institutionellen Enge geht. Ein weiteres Beispiel für diese aktiven Lernformen zeigt sich in der gegenseitigen Hilfe unter den Häftlingen selbst.

Diese Praktiken der gegenseitigen Fürsorge (C2: 37) – finanzielle Opfer oder praktische Unterstützung – ermöglichen es den Vätern, ihre generative Motivation, also die Verantwortung für die nächste Generation, auch in der belasteten Situation der Haft aufrechtzuerhalten und den „Namen Vater sich auch wirklich [zu verdienen]“ (A1: 25).

3.3 „Bin ich ein Lügner?“ – zwischen Selbstbeschuldigung und fürsorglicher Schonung

Auf der Mikro-Ebene richten wir den Blick auf die individuellen Selbstpositionierungen der Väter, in denen sie erstmals über ihr eigenes Handeln als Vater und seine Bedeutung nachdenken. In diesem ersten Erzählmuster zeigt sich, wie die Väter vor der Inhaftierung zwar ganz selbstverständlich alltägliche Vaterpflichten erfüllten – Kinder zur Kita bringen, Hausaufgaben begleiten oder ihnen bei Problemen helfen – ohne diese Tätigkeiten bewusst als Ausdruck ihrer Vaterrolle wahrzunehmen. Diese Selbstwahrnehmung des eigenen doing fathering wird erst durch die Bedenkzeit in der Haft zugänglich (A1: 25; C2: 36). Doch die Verortung der eigentlichen Schädigung der Kinder durch die Haftumstände wird auch durchbrochen. Die Mil-

derung des Schadens wird durch erfundene Geschichten über den angeblichen Aufenthalt des Vaters versucht und die Realität der Haft wird vor den Kindern verheimlicht. Die Lügengeschichte wird jedoch ein Spiel auf Zeit, die eigentlich fehlt (A1: 17). So schädigt auch der Vater als Kehrseite einer versucht fürsorglichen Schonung:

„Also bei mir ist es ja so, dass meine Kinder nicht wissen, dass ich hier im Gefängnis bin. [...] Wie lange geht die Lüge? Bin ich ein Lügner? Bestrafe ich meine Kinder jetzt noch mehr, weil ich die anlüge oder tu ich denen immer noch einen Gefallen? Das, das wird sich alles noch zeigen mit der Zeit.“ (B1: 112-119)

Der Versuch, den bereits entstandenen Schaden für die Kinder aus eigener Kraft wiedergutzumachen, wird zum zentralen Orientierungspunkt, „[dem] A und O“ (C2: 4; A1: 4). Während Haft ohne Kinder leichtfertiger angenommen werden konnte (A1: 14), sei für Väter Erwachsensein und „Reife“ geboten (A1: 20). Gerade in dieser Reflexion wird deutlich, dass Vatersein und persönliches Erwachsensein eng verknüpft werden – die Väter müss(t)en selbst einen Reifungsprozess durchlaufen (haben), um nun die Aufgabe der Generativität überhaupt bewältigen zu können. Jedoch bleibt es für die Väter eine offene Frage, inwieweit durch die Navigation zwischen „Strafe“ und „Schaden“, die Basis für generatives Handeln überhaupt erreicht werden konnte.

3.4 Abwesenheit und unheimliche Anwesenheiten – Ohnmacht in relevanten Beziehungsmomenten

Diese vierte Ergebnisdimension lässt sich als eine individuelle Ausprägung der zuvor beschriebenen doppelten Liminalität verstehen. Sie zeigt sich auf der Mikro-Ebene in der inneren Zerrissenheit der Väter, zwischen dem Wunsch, für ihre Kinder da zu sein, und der erzwungenen Abwesenheit durch die Haft. Diese Spannung wird emotional, körperlich und symbolisch in ihren Erzählmustern sichtbar – etwa in Bildern der leeren Stühle und Betten oder dem fehlenden Vater vor der Kita – im familiären Alltag, die für eine unheimliche Form von Anwesenheit in der Abwesenheit stehen. (A1: 21). Neben dem Motiv des konkreten Verpassens wichtiger Lebensereignisse (A1: 17; B1: 201-203; C2: 6) taucht so eine geisterhafte Anwesenheit des abwesenden Vaters z. B. an Geburtstagen auf:

„Ich habe immer eingekauft [Snacks und Getränke] für die ganze Klasse egal welches Kind von mir Geburtstag hatte, hab gesagt hier verteilt' das in der Klasse und dann hat man halt ein kleines Celebration (lachen) gemacht für diesen Tag. Und jetzt ist Papa nicht da, Papa kann noch nicht mal anrufen, gratulieren, nicht mal gratulieren.“ (B1: 209-213)

Das Erleben fehlender und erodierender (Ver-)Bindung (A1: 4; B1: 23-25; 417-423) schreibt die Sorge um eine fehlende gemeinsame Grundlage fort. Telefonate sind

im Alltag ein zentrales Medium der Kontaktaufnahme, stehen aber zugleich für die Erfahrung, nicht wirklich gehört zu werden – oder nicht sagen zu können, was eigentlich gesagt werden müsste (B1: 254–258; B2: 192). Telefonate ermöglichen Kontakt und stehen zugleich für den, der sich von außen meldet und nicht Teil des Alltags ist. Ein Diskussionsteilnehmer beschreibt die Sorge, als Anrufer aus der Haft „in die Stimmung rein[zu]platzen“ am biografisch wichtigen Tag der Einschulung, als Sinnbild des Schmerzes (C2: 6). Doch selbst diese hochambivalenten Bindungserzählungen werden als haltgebend verhandelt, denn ihnen gegenüber steht Bindungs- und damit Hoffnungslosigkeit:

„Aber man merkt schon der der kein Kind hat der ist viel aggressiver sprich der der keine Bindung hat“ (A1:33)

Gerade in diesem Erzählmuster (auch B1: 131–134) zeigt sich, wie die Männer trotz der institutionellen Trennung bemüht sind, ihre generative Verantwortung aufrechtzuerhalten – etwa durch symbolische Präsenz, emotionales Engagement oder das Ringen um Beziehungskontinuität.

4 Diskussion

Die Ergebnisse geben Einblick in die Selbstpositionierung inhaftierter Väter, die im Haftkontext mit Fragen generativer Verantwortung, moralischer Orientierung und biografischer Selbstvergewisserung ringen. Zur Analyse wurden theoretische Konzepte entlang dreier Zugriffsebenen geordnet: bildhaft-normative Metaphern (Makro), kollektive Deutungsmuster im Gruppendiskurs (Meso) und individuelle narrative Selbstverortungen (Mikro).

4.1 Ringen um aktive Vaterschaft in der doppelten Liminalität

Vaterschaft erscheint als kontextabhängiges Aushandlungsfeld, in dem Väter versuchen, eine entwicklungsförderliche Rolle im Leben ihrer Kinder zu bewahren oder (wieder) zu erlangen. Unter institutionellen, emotionalen und sozialen Herausforderungen wird Generativität – Fürsorge für die nächste Generation – in einer doppelten Liminalität (vgl. „doppelte Bewährung“ nach Gerner & Neuber, 2024) verhandelt. Inhaftierte Väter handeln generativ nicht durch kontinuierliche Präsenz, sondern durch performatives doing fathering unter liminalen Bedingungen. Diese Perspektive erlaubt es, Vatersein in Haft als emotional begründete Suche nach Selbstvergewisserung und Fürsorge (für andere) zu begreifen, und zwar im Spannungsfeld mit äußerer Anerkennung und formalen Rollenzuschreibungen.

Auf der Makroebene zeigen sprachliche Bilder, dass die Vaterrolle angesichts gesellschaftlicher Leitbilder, Abwesenheit und innerer Auseinandersetzung ständig neu ausgehandelt werden muss. Diese verdichten sich in Metaphern wie dem ‚wachsen-

den Schaden', der ‚geisterhaften Anwesenheit der abwesenden Väter' oder dem ‚Nassen, das neben dem Trockenen mit-verbrennt'.

Auf der Mesoebene kollektiver Erzählmuster machen gemeinsame Formulierungen persönliche Betroffenheit und strukturelle Spannungen zwischen väterlicher Sorge und institutioneller Realität sichtbar. Dabei wird versucht, sich so zu positionieren, dass doing fathering trotz der Haftbedingungen möglich erscheint. Doch dieser Versuch bleibt an die implizite Forderung nach institutioneller Unterwerfung gebunden – eine paradoxe Bedingung, die väterliche Kompetenzen immer wieder untergräbt (s. auch Neunkirchner & Blumenschein, 2024). Als Gegenbewegung werden in Erzählungen über kollektive Fürsorge unter Inhaftierten alternative Formen generativer Praxis erprobt – jenseits der Deutungshoheit institutioneller Vorgaben. Dies verdeutlicht im Sinne Bereswill und Neubers (2024) wie versucht wird, väterliches Handeln als eine sozial-orientierte Gegenfigur zur a-sozialen, deprivierten, wehrhaften Männlichkeit der „Nicht-Väter“ zu leben. Dies bleibt aber angesichts weiterer Anpassungsleistungen im Anstaltsleben, das von wehrhafter Maskulinität geprägt ist, ein kontinuierliches Versuchen.

Auf der Mikroebene reflektieren Väter ihr Handeln im Licht generativer Verantwortung, wobei offenbleibt, ob ihre eigene Entwicklung oder die ihrer Kinder im Vordergrund steht. Die Kinder erscheinen als Anker, doch Perspektivenübernahme bleibt marginal. Schmerz, Ohnmacht und das gleichzeitige Da- und Abwesend-Sein prägen das Erleben der Väter, deren Hoffnung sich auf Generativität nach der Entlassung richtet. Die Bereitschaft zur völligen Aufopferung birgt neue Spannungsfelder. Den Vätern bleibt das in der doppelten Liminalität der Haft anhaltende Dilemma, in Not zu geraten, ohne die Stütze derer, die eigentlich von ihnen gestützt werden sollen.

Die vorliegenden Ergebnisse stehen in enger Verbindung zu aktuellen deutschsprachigen Studien. Während Bereswill und Neuber (2024) zeigen, dass fürsorgliche Vaterschaft im Gefängnis oft als Kontrastfigur zu hypermaskulinen Männlichkeitsentwürfen inszeniert wird, verweisen sie zugleich kritisch auf die damit einhergehende Polarisierung. Die exklusive Zuschreibung von Emotionalität an Vaterschaft droht, Ambivalenzen männlicher Identitätskonstruktionen lediglich zu verlagern, statt sie als Teil eines instabilen Geflechts im Gefängnisalltag anzuerkennen. Solche Dichotomien bieten kurzfristige Orientierung, könnten jedoch – im Sinne Goffmans – Ausdruck sekundärer Anpassung sein. Im Gegensatz dazu zeigen unsere Daten weniger saubere Gegenbilder („guter Vater“ vs. „schlechter Mann“), sondern ein tastendes Ringen um eine innere Position, aus der heraus fürsorgliches Handeln überhaupt möglich wird. Die Väter verhandeln ihr „doing fathering“ zwischen Zweifel, Sehnsucht und brüchiger Anerkennung (vgl. Neunkirchner & Blumenschein, 2024) und dies weniger als Bewährung vor einem äußeren Blick (vgl. Gerner & Neuber, 2024),

sondern als Prozess innerer Selbstpositionierung. Wir sehen darin eine Form ‚liminaler Generativität‘ (Stenner, 2017; Villar et al., 2024). Vaterschaft selbst erscheint als eine nicht abschließbare Position, als Übergangszustand, in dem affektive Selbstverhältnisse, moralische Ambivalenzen und Beziehungssinn unter den spezifischen Bedingungen der Haft immer wieder neu hergestellt werden müssen.

4.2 (Sozial-)Pädagogische Implikationen

Die Ergebnisse verdeutlichen die zentrale Bedeutung von Beziehungserfahrungen, symbolischer Anerkennung und dialogischer Selbstpositionierung für eine professionelle Begleitung pädagogischer Selbstbildung im Haftkontext. Eine sozialarbeiterische Praxis sollte Vaterschaft daher nicht auf Kontaktgestaltung reduzieren, denn die Teilnehmenden zeigen Offenheit gegenüber begleiteten Gruppenangeboten auch als Felder biografischer Reflexion und Beziehungsgestaltung. Angebote, die inhaftierte Väter unterstützen, könnten sich daher noch stärker darauf konzentrieren, Räume zu schaffen, in denen Ambivalenz ausgehalten und Verletzbarkeit anerkannt wird, um Potential für generatives Handeln erfahrbar zu machen.

Ein besonderes Potenzial liegt in der Begleitung väterlicher Selbsterzählungen: Wo Väter sich über narrative und metaphorische Bezugnahmen als Teil eines fürsorglichen Beziehungsgeflechts erleben können, entsteht ein Möglichkeitsraum für Entwicklung und zwar jenseits disziplinierender Erwartung und normativer Defizitzuschreibung. Die Befunde unterstreichen die Notwendigkeit einer reflexiven Institutionenpädagogik, die Väter in ihrer Ambivalenz zwischen Schuld, Fürsorge und Verantwortung ernst nimmt.

4.3 Methodische Limitationen

Die Studie basiert auf einer Stichprobe freiwillig teilnehmender Väter mit hoher Reflexionsbereitschaft (Charles et al., 2021; Roy, 2005). Väter mit abgebrochenem Kontakt oder belasteten Beziehungen bleiben unberücksichtigt. Auch dass Kontaktverweigerung eine Schutzfunktion für Kinder haben kann, wird nicht abgebildet. Die Untersuchung beschränkt sich auf einen liminalen Raum (Bartlett & Eriksson, 2019; Gerner & Neuber, 2024), in dem Vaterschaft erprobt aber nicht vollständig realisiert werden kann (Inhorn et al., 2016; Scheibling, 2020). Diese Vaterschaft auf Probe lässt dauerhaft unterbrochene Beziehungen außen vor.

Auch narrative Selbstpositionierungen sind in ihrer performativen Dimension kritisch zu betrachten, da die Gesprächssituation auch gegenüber externen Interview*innen Möglichkeiten zur strategischen Selbstpräsentation und externalisierten Schuldzuweisung eröffnet (Dollinger, 2018; Presser, 2010). Zudem erzeugt die Grupsituation eine spezifische kommunikative Dynamik, in der Zuschreibungen wie Fürsorglichkeit, Reue oder Reife nicht nur individuell reflektiert, sondern auch per-

formativ inszeniert und mit der aktuellen sozialen Erwartung der Gruppe abgestimmt werden.

4.4 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie macht deutlich, wie inhaftierte Väter ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen institutioneller Kontrolle, familiärer Abwesenheit und innerem Verantwortungsgefühl verhandeln. Erzählungen von Vaterschaft sind geprägt von Unsicherheiten, Ambivalenzen und strukturellen Barrieren – zugleich von Gelegenheiten für Selbstreflexion, moralisches Ringen und soziale Bindung. Besonders hervorzuheben ist die Rolle der begleiteten Gruppenangebote durch freie Träger, in deren Rahmen die Erhebung stattfand. Diese Angebote eröffnen geschützte Räume für persönliche Auseinandersetzung mit dem Vatersein, emotionalen Austausch und psychosoziale Stabilisierung. Sie machen erfahrbar, dass Vaterschaft auch unter restriktiven Bedingungen möglich, bedeutsam und entwicklungswirksam sein kann. Für Forschung und Praxis ergibt sich daraus ein doppelter Auftrag: Zum einen sind weiterführende Studien nötig, um die Vielfalt väterlicher Erfahrungen in Haft differenziert zu erfassen – auch jenseits der Gruppe reflexionsbereiter Väter. Zum anderen gilt es, diese Erkenntnisse in eine beziehungsorientierte (Sozial-)Pädagogik zu übersetzen, die Vaterschaft als potenzielle Ressource im Sinne von Generativität ernst nimmt und fördert.

Literatur

- Antle, K., Gibson, C. L. & Krohn, M. D. (2020). The mediating role of family dynamics in the relationship between paternal incarceration and child behavior problems. *Journal of Crime and Justice*, 43 (1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/0735648X.2019.1619615>
- Arditti, J. A., Lambert-Shute, J. & Joest, K. (2003). Saturday morning at the jail: Implications of incarceration for families and children. *Family Relations*, 52 (3), 195-204. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00195.x>
- Bartlett, T. S. & Eriksson, A. (2019). How fathers construct and perform masculinity in a liminal prison space. *Punishment & Society*, 21 (3), 275-294. <https://doi.org/10.1177/1462474518757092>
- Bereswill, M. & Neuber, A. (2024). „Nicht du böser Junge, sondern du guter Vater“ – Vaterschaft im Gefängnis als kollektiver Erfahrungs- und Schutzraum. *Soziale Probleme*, 1, 78-91. <https://doi.org/10.3262/SP2401078>
- Berman, S. & Long, C. (2022). Towards a formulation of the fatherhood constellation: Representing absence. *Qualitative Research in Psychology*, 19 (3), 784-805. <https://doi.org/10.1080/14780887.2021.1873473>
- Bocknek, E. L., Sanderson, J. & Britner, P. A. (2009). Ambiguous loss and posttraumatic stress in school-age children of prisoners. *Journal of Child and Family Studies*, 18 (3), 323-333. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9233-y>
- Charles, P., Frankham, E., Garthe, R. C., Visher, C. A. & Kay, A. L. (2021). Father involvement in the first year after prison: Considerations for social work. *Research on Social Work Practice*, 31 (8), 797-813. <https://doi.org/10.1177/10497315211022806>

- Day, R., Lewis, C., O'Brien, M. & Lamb, M. (2005). Fatherhood and father involvement: emerging constructs and theoretical orientations. In V. L. Bengtson, A. C. Acock, K. R. Allen, P. Dilworth-Anderson & D. M. Klein (Eds.), *Fatherhood and father involvement: Emerging constructs and theoretical orientations* (pp. 341-366). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412990172.n14>
- Dennison, S. & Smallbone, H. (2015). „You can't be much of anything from inside": The implications of imprisoned fathers' parental involvement and generative opportunities for children's wellbeing. *Law in Context*, 32, 61-85. <https://doi.org/10.3316/informit.041127097982578>
- Dennison, S., Smallbone, H. & Occhipinti, S. (2017). Understanding how incarceration challenges proximal processes in father-child relationships: Perspectives of imprisoned fathers. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 3 (1), 15-38. <https://doi.org/10.1007/s40865-017-0054-9>
- Dennison, S., Smallbone, H., Stewart, A., Freiberg, K., & Teague, R. (2014). 'My life is separated': An examination of the challenges and barriers to parenting for indigenous fathers in prison. *The British Journal of Criminology*, 54 (6), 1089-1108. <https://doi.org/10.1093/bjc/azu072>
- Dollinger, B. (2018). Kriminalität und Kriminalitätskontrolle als Erzählungen: Positionen narrativer Kriminologien. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 241-258). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19953-5_12
- Dyer, J. W., Pleck, J. H., & McBride, B. A. (2012). Imprisoned Fathers and Their Family Relationships: A 40-Year Review From a Multi-Theory View. *Journal of Family Theory & Review*, 4 (1), 20-47. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2011.00111.x>
- Eichinger, K. (2009). Kontrollierte Vaterschaft im Maßregelvollzug. Die Beeinflussung von Vätern und deren Vaterbild durch verschiedene Kontrollinstanzen. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 92 (5), 447-53. <https://doi.org/10.1515/mks-2009-920502>
- Erikson, E. H. (2005). *Der vollständige Lebenszyklus* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Farrington, D. P., Coid, J. W. & Murray, J. (2009). Family factors in the intergenerational transmission of offending. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19 (2), 109-124. <https://doi.org/10.1002/cbm.717>
- Feige, J. (2024). Kontaktmöglichkeiten zwischen Kindern und inhaftierten Eltern. Eine Befragung zur Praxis im Strafvollzug. Deutsches Institut für Menschenrechte. <https://www.institut-fuer-men-schenrechte.de/publikationen/detail/kontaktmoeglichkeiten-zwischen-kindern-und-inhaftierten-elt>
- Frey, B. & Nakhla, D. (2014). Mutterschafts- und Vaterschaftskonstellation. In M. Cierpka (Hrsg.), *Frühe Kindheit 0-3 Jahre: Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern* (S. 127-135). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-39602-1_9
- Geller, A., Cooper, C. E., Garfinkel, I., Schwartz-Soicher, O. & Mincy, R. B. (2011). Beyond absenteeism: Father incarceration and child development. *Demography*, 49 (1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s13524-011-0081-9>
- Gerner, S. & Neuber, A. (2024). „Dass die sehen, wie benehme ich mich als Vater “ –Vaterschaft im Strafvollzug als doppelte Bewährung. *Kriminologie-Das Online-Journal|Criminology-The Online Journal*, 6, 137-156.
- Ghanem, C. & Kenkmann, A. (2023). „Ich muss ständig beweisen, dass ich noch brauchbar bin“ - Zur sozialen Lebenswirklichkeit älterer Menschen in Haft. *Rechtspsychologie*, 9 (2), 193-211. <https://doi.org/10.5771/2365-1083-2023-2-193>
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Berlin: Suhrkamp.
- Hairston, C. F. (2002). Fathers in prison: Responsible fatherhood and responsible public policies. *Marriage & Family Review*, 32 (3-4), 111-135. https://doi.org/10.1300/J002v32n03_07
- Halsey, M. & Harris, V. (2011). Prisoner futures: Sensing the signs of generativity. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 44 (1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/0004865810393100>
- Hoyer, J. (2021). *Metaphern der Jugenddelinquenz Analyse von Deutungsmustern feldspezifischer Expert*innen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Inhorn, M. C., Chavkin, W. & Navarro, J.-A. (Eds.). (2016). *Globalized Fatherhood* (1st ed.). New York, NY: Berghahn Books.

- Krauskopf, K. & Schaffrath, F.-M. (2025). Jenseits der Gefängnismauern: Ein ökosystemisches Review zu Familienrisiken nach Inhaftierung. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 6 (1). <https://doi.org/10.26043/GISo.2025.1.4>
- Kugler, H. & Spöler, B. (2025). Kinder von Inhaftierten-Unter dem Zuständigkeitsradar von Strafvollzug und Jugendhilfe? *unsere jugend*, 77 (3), 102-111.
- Länderoffene Arbeitsgruppe des Strafvollzugsausschusses (2019). Abschlussbericht Kinder von Inhaftierten. <https://www.netzwerk-kvi.de/wp-content/uploads/2021/06/2019-12-19-Abschlussbericht-LAG-Kinder-von-Inhaftierten.pdf>
- La Vigne, N. G., Naser, R. L., Brooks, L. E. & Castro, J. L. (2005). Examining the effect of incarceration and in-prison family contact on prisoners' family relationships. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 21 (4), 314-335. <https://doi.org/10.1177/1043986205281727>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, 77 (8), 453-486. <https://doi.org/10.2307/2025464>
- Marsiglio, W., Roy, K. & Fox, G. L. (2005). *Situated fathering: A focus on physical and social spaces*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Meuser, M. (2014). Care und Männlichkeit in modernen Gesellschaften – Grundlegende Überlegungen illustriert am Beispiel involvierter Vaterschaft. In B. Aulenbacher, B. Riegraf & H. Theobald (Hrsg.), *Sorge: Arbeit, Verhältnisse, Regime* (S. 163-178). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845255545_163
- Miller, H. V. & Barnes, J. C. (2015). The association between parental incarceration and health, education, and economic outcomes in young adulthood. *American Journal of Criminal Justice*, 40 (4), 765-784. <https://doi.org/10.1007/s12103-015-9288-4>
- Moran, D., Hutton, M. A., Dixon, L. & Disney, T. (2017). 'Daddy is a difficult word for me to hear': Carceral geographies of parenting and the prison visiting room as a contested space of situated fathering. *Children's Geographies*, 15 (1), 107-121. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1193592>
- Murray, J., Farrington, D. P. & Sekol, I. (2012). Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138 (2), 175-210. <https://doi.org/10.1037/a0026407>
- Muth, W. (2016). "A big circle of unity": Incarcerated fathers being-in-text. *Journal of Literacy Research*, 48 (3), 317-345. <https://doi.org/10.1177/1086296X16661609>
- Muth, W. & Walker, G. (2013). Looking up: The temporal horizons of a father in prison. *Fathering: A Journal of Theory, Research & Practice about Men as Fathers*, 11 (3), 292-305. <https://doi.org/10.3149/ftf.1103.292>
- Neunkirchner, M. & Blumenschein, E. T. (2024). Vaterschaft in Haft. *soziales_kapital*, 29 (2), 268-283.
- Presser, L. (2010). Collecting and analyzing the stories of offenders. *Journal of Criminal Justice Education*, 21 (4), 431-446. <https://doi.org/10.1080/10511253.2010.516563>
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_31
- Roy, K. (2005). „Nobody can be a father in here”: Identity construction and institutional constraints on incarcerated fatherhood. In W. Marsiglio, K. Roy & G. L. Fox (Eds.), *Situated Fathering: A Focus on Physical and Social Spaces* (pp. 163-186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Scheibling, C. (2020). Doing fatherhood online: Men's parental identities, experiences, and ideologies on social media. *Symbolic Interaction*, 43 (3), 472-492. <https://doi.org/10.1002/symb.459>
- Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21460-9>
- Shlafer, R. J. & Poehlmann, J. (2010). Attachment and caregiving relationships in families affected by parental incarceration. *Attachment & human development*, 12 (4), 395-415. <https://doi.org/10.1080/14616730903417052>
- Sieferle, B. (2023). *Nach dem Gefängnis: Alltag und unsichtbare Bestrafungen* (1. Aufl.). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839468913>

- Stenner, P. (2017). *Liminality and experience*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-27211-9>
- Turney, K. & Goodsell, R. (2018). Parental incarceration and children's wellbeing. *The future of children*, 28 (1), 147-164.
- Villar, F., Serrat, R. & Pratt, M. W. (2024). Theory and Methods in Recent Research on Generativity across Adulthood. In F. Villar, H. L. Lawford & M. W. Pratt (Eds.), *The Development of Generativity across Adulthood* (pp. 3-21). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/9780191966309.003.0001>
- Wilbur, M. B., Marani, J. E., Appugliese, D., Woods, R., Siegel, J. A., Cabral, H. J. & Frank, D. A. (2007). Socioemotional effects of fathers' incarceration on low-income, urban, school-aged children. *Pediatrics*, 120 (3), e678-e685. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2166>
- Zimmermann, D. (2022). *Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug. Tiefenhermeneutische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autor*innen

Prof. Dr. Karsten Krauskopf, Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften

Prof. Dr. Friederike-Lorenz-Sinai, Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften

Korrespondenz an: karsten.krauskopf@fh-potsdam.de

Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding & Maria Jakob

„Ja okay, ich mach' das": Zur ko-konstruktiven Herstellung von Freiwilligkeit bei pädagogischen Projekten im Strafvollzug

Freiwilligkeit gilt als zentrale Voraussetzung (sozial-)pädagogischer Praxis. Zwangskontexte wie der Strafvollzug stellen einen besonders widersprüchlichen Handlungsrahmen dar. In diesem Beitrag konzeptualisieren wir Freiwilligkeit als interaktive Herstellungsleistung und als Situationsdefinition, die von den beteiligten Akteur*innen gemeinsam hervorgebracht wird. Auf Basis qualitativer Daten aus pädagogischen Angeboten im Jugendstrafvollzug rekonstruieren wir, wie Freiwilligkeit initial ausgehandelt, symbolisch verdichtet, angefochten und in krisenhaften Momenten verteidigt wird. Wir zeigen, dass Freiwilligkeit kein gegebenes Verhältnis, sondern eine fragile, aber interaktiv herstellbare Bedeutung ist, die pädagogisches Handeln legitimierbar und anschlussfähig macht.

Schlagwörter: Freiwilligkeit – Pädagogik im Zwangskontext – Strafvollzug

“Yeah, okay, I'll do it”: The collaborative construction of voluntariness in pedagogical projects in prison

Voluntariness is regarded as a basic prerequisite for successful (socio-)educational work. Coercive contexts such as the prison system constitute a particularly contradictory environment. In this paper we conceptualise voluntariness as a definition of the situation jointly developed by participants and educators. Based on reconstructive interpretations of data material collected in the context of educational settings in juvenile prisons, we analyse how voluntariness comes into being. We examine its initial joint negotiation, its maintenance and symbolic consolidation, as well as its defence in moments of crisis. It becomes clear that voluntariness is neither solely dependent on the participants, nor can it be predetermined or prevented by a (coercive) context, yet it always remains precarious.

Keywords: coercive context – education – pedagogy – prison – voluntariness

1 Einleitung

In (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern gilt Freiwilligkeit als grundlegende Orientierung für das Gelingen professioneller Beziehungen. Doch wie wird Freiwilligkeit vor dem Hintergrund spezifischer institutioneller Rahmungen hervorgebracht? Während in der Fachliteratur häufig idealtypisch zwischen ‘Räumen der Freiwilligkeit’ (z. B. offene Kinder- und Jugendarbeit) und ‘Räumen des Zwangs’ (z. B. Schule oder Strafvollzug) unterschieden wird (vgl. z. B. Conen & Cecchin, 2007; Hohnstein & Greuel, 2017; Zobrist & Kähler, 2017), bleibt meist unhinterfragt, dass Freiwilligkeit

als Eigenschaft von Subjekten oder Institutionen, die den pädagogischen Beziehungen vorausgeht, angenommen wird.

Aus einer symbolisch-interaktionistischen Perspektive hingegen rückt Freiwilligkeit als interaktiv hergestellte Situationsdefinition in den Fokus, die im Verlauf des pädagogischen Geschehens ausgehandelt wird. Entsprechend verschiebt sich die Frage: Nicht ob Adressierte pädagogische Angebote freiwillig oder unfreiwillig nutzen, steht im Zentrum, sondern wie Freiwilligkeit in Interaktionen hervorgebracht, symbolisch gerahmt und relevant gemacht werden kann.

Dieser Frage gehen wir auf empirischer Grundlage nach. Die Daten stammen aus einem Forschungsprojekt (wissenschaftliche Begleitung des Programmbereichs „Extremismusprävention in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“, finanziert vom BMBFSFJ), das sich mit pädagogischen Angeboten justizexterner, zivilgesellschaftlicher Träger im Rahmen von Extremismusprävention und Deradikalisierung im (Jugend-)Strafvollzug befasst (vgl. Jakob, Diegmann, Herding & Frank, 2024). Die Angebote reichen von politischer, kultureller und religiöser Bildung über Kompetenztrainings sowie kreativ- und erlebnispädagogischen Angeboten bis hin zu Ausstiegsberatung und -begleitung. Sie finden in Gruppensettings und in Form von Einzelberatungen statt und sind in unterschiedliche Haftbereiche wie Arbeit, Freizeit, Bildung und Behandlung integriert. Unsere Daten zeigen, dass die Frage der Freiwilligkeit in unterschiedlichen Zusammenhängen sowie von unterschiedlichen Akteuren und aus verschiedenen Perspektiven immer wieder relevant wird. Anhand der Rekonstruktion konkreter Interaktionen und subjektiver Deutungen zeigen wir, wie die Situationsdefinition 'Freiwilligkeit' gemeinsam etabliert, im Verlauf stabilisiert und in krisenhaften Momenten verteidigt oder fragwürdig wird. Dabei werden sowohl die Fragilität dieses Bedeutungsrahmens als auch das pädagogische Handlungspotenzial, das sich selbst in Kontexten struktureller Fremdbestimmung entfaltet, sichtbar.

2 Freiwilligkeit im Zwangskontext

Freiwilligkeit wird in pädagogischer Theorie und Praxis als ethische, organisations-, rechtliche und funktionale Bedingung diskutiert (u. a. Helsper, 2021; Scherr, 2015; Schütze, 1996, 2021). Ausgehend von der Vorstellung eines autonomen Subjekts und der Annahme, dass Lern- und Veränderungsprozesse im Rahmen sozialer Beziehungen stattfinden, gilt Freiwilligkeit als konstitutives Moment pädagogischer Arbeitsbeziehungen (vgl. Böhle, Grosse, Schrödter & van den Berg, 2012; Schaarschuch & Oelerich, 2005; Schwarzloos, Jakob, Herding, Frank & Diegmann, 2024). In Kontexten mit Zwangscharakter wie dem Strafvollzug erscheinen (sozial-)pädagogische Angebote deshalb in einem Spannungsverhältnis zum institutionellen Kontext: Hier ist Freiwilligkeit strukturell begrenzt, da Nichtteilnahme an Angeboten

und Maßnahmen sanktionierbar ist und Zwangselemente den Lebensalltag durchziehen (vgl. Böhle et al., 2012; Conen & Cecchin, 2007; Hohnstein & Greuel, 2017; Krause, Fickler-Stang, Blatz & Holtmann, 2022; Zobrist & Kähler, 2017). In der Extremismusprävention und Deradikalisierung verschärft sich dies noch: Der pädagogischen Angeboten inhärente Aufforderungscharakter (Hünersdorf, 2010) bzw. die erzieherische „Zumutung“ (Nohl, 2018, S. 122) der Veränderung politischer, ideeller oder religiöser Orientierungen kann von den Adressierten als Angriff auf die persönliche Integrität wahrgenommen werden. Damit sich Inhaftierte pädagogische Situationen aneignen und damit als sinnvoll erleben können, bedarf es Bedingungen, unter denen sie sich – trotz des institutionellen Rahmens – als handlungsfähige Subjekte erfahren können (vgl. Schwarzloos et al., 2024). Pädagog*innen stehen hierbei u. a. vor der Aufgabe, in einem strukturell asymmetrischen Interaktionsrahmen Spielräume für eine Deutung der Situation als freiwillig zu eröffnen.

In der einschlägigen Literatur wird Freiwilligkeit häufig als Eigenschaft von Individuen begriffen: Teilnehmende gelten etwa als 'freiwillig' oder 'unfreiwillig' anwesend (vgl. Zobrist, 2012). Auch motivationspsychologische Zugriffe unter Inanspruchnahme von Begriffen wie intrinsischer oder extrinsischer Motivation legen eine solche Vorstellung nahe. Im Fokus steht oft die Frage, ob ein bestimmtes Handeln als „freiwilliges' bzw. ‚selbstbestimmtes' Handeln“ (Böhle et al., 2012, S. 196) bezeichnet werden kann – also weitgehend frei von äußerem Zwang erfolgt.

Um jedoch der Dynamik pädagogischer Situationen als Interaktionssituationen analytisch gerecht zu werden, schlagen wir eine Perspektive vor, die Freiwilligkeit als Eigenschaft der sozialen Situation begreift. In Anlehnung an interaktionistische und pragmatistische Theorien fassen wir Freiwilligkeit als Situationsdefinition, die von den Beteiligten im Vollzug sozialer Praktiken gemeinsam hervorgebracht, aufrechterhalten, angezweifelt oder unterlaufen werden kann. In Anlehnung an Erving Goffman (1986) geht es uns nicht primär um „Menschen und ihre Situationen“ (S. 9), sondern um „Situationen und ihre Menschen“ (ebd.): Situationen sind dabei die Orte, wo Bedeutungen als soziale Produkte entstehen, auf deren Grundlage Menschen handeln (Blumer, 2004). Auch im Gefängniskontext ist die Deutung pädagogischer Angebote als freiwillig oder unfreiwillig das Ergebnis interaktiver Aushandlungen. Diese Deutung kann sich zwar, unter den Bedingungen unterschiedlicher Interessen und ungleich verteilter Durchsetzungs- und Deutungsmacht, tendenziell zugunsten der pädagogischen oder institutionellen Akteure ausrichten (vgl. Dennis & Martin, 2005; Zwengel, 2012). Dennoch sind die Professionellen auf das Mitwirken der Inhaftierten angewiesen, um eine Situationsdefinition etablieren und aufrechterhalten zu können.

Daraus ergeben sich unsere zentralen Fragen: Wie kommt es im Zwangskontext zur Etablierung der Situationsdefinition 'Freiwilligkeit'? Welche Interaktionspraktiken

und Arrangements ermöglichen es Teilnehmenden, ein pädagogisches Setting als freiwillig zu deuten? Wie wird diese Deutung kommuniziert, inszeniert und gegenüber konkurrierenden Lesarten stabilisiert? Und wie reagieren die Beteiligten auf Irritationen, die die situative Ordnung infrage stellen?

3 Forschungsmethoden

Die hier präsentierten Materialausschnitte entstammen verschiedenen empirischen Zugängen zu den genannten pädagogischen Angeboten. Unser Ziel war es, den prozessualen und interaktiven Charakter des pädagogischen Handelns nachzuzeichnen und zu erfassen, wie die Angebote für die Jugendlichen subjektiv plausibel werden. Dafür haben wir erstens narrative Interviews mit inhaftierten Jugendlichen, die an den Angeboten teilgenommen hatten, durchgeführt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021; Schütze, 1983, 1987). Die Jugendlichen wurden gebeten, möglichst ausführlich von den Angeboten zu erzählen. Diese Erzählungen und Beschreibungen geben Aufschluss über das subjektive Erleben und die Deutung der Angebote sowie die situative Verflechtung mit dem Haftkontext.

Um Deutungsprozesse aus mehreren Perspektiven zu erfassen, wurden zweitens narrative Interviews mit Projektmitarbeitenden, die die Angebote durchführen sowie Gruppendiskussionen mit Mitarbeitenden des Strafvollzugs durchgeführt. Einen unmittelbaren Zugang zur situativen Praxis erhielten wir drittens durch teilnehmende Beobachtungen (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015), in denen wir das pädagogische Handeln als Interaktionsgeschehen protokollierten.

Für die Datenauswertung kamen sequenzanalytische Verfahren zum Einsatz, wie sie in der Objektiven Hermeneutik, der Narrationsanalyse und der Dokumentarischen Methode entwickelt wurden (Bohnsack, 2021; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021; Schütze, 1987; Wernet, 2009). Diese auf kleinschrittige Sinnrekonstruktion ausgerichteten Interpretationsverfahren ermöglichten es, jene Passagen besonders intensiv zu bearbeiten, in denen die Situationsdefinitionen der Beteiligten verdichtet, herausgefordert oder transformiert zum Ausdruck kamen. Dies betrifft insbesondere die Eröffnungssequenzen der Interviews sowie Abschnitte, in denen Deutungsrahmen interaktiv oder metaphorisch dicht zur Geltung gebracht werden.¹

¹ Für eine weiterführende Darstellung der hier verhandelten Fälle siehe auch Schwarzloos et al. (2024). Namen und kontextbezogene Angaben wurden anonymisiert.

4 Die Etablierung, Aufrechterhaltung, Verteidigung und Anfechtung von Freiwilligkeit

Im Folgenden zeigen wir, wie die Situationsdefinition Freiwilligkeit – auch kontrafaktisch – kollaborativ erarbeitet und etabliert (4.1), wie sie interaktiv und symbolisch aufrechterhalten (4.2), und gegen Krisen und Widersprüche verteidigt (4.3), aber auch angefochten (4.4) wird.

4.1 Die Etablierung und Initiation der Situationsdefinition Freiwilligkeit

Die Teilnahme an einem pädagogischen Angebot im Strafvollzug kann auf unterschiedliche Weise zustande kommen: etwa durch Zuweisung durch Mitarbeitende des Strafvollzugs oder der Sicherheitsbehörden, durch gezieltes Werben von pädagogischen Mitarbeitenden oder durch Empfehlung von anderen Inhaftierten. Der hier vorgestellte Fall Chris verdeutlicht, wie zu Beginn die Situationsdefinition 'freiwillige Teilnahme' gemeinsam mit den Pädagoginnen erarbeitet und hervorgebracht wird. Er macht ein konstitutives Element dieses Prozesses deutlich: das initiale, performative Bekenntnis der Adressat*innen zu einer freiwilligen Teilnahme an den pädagogischen Angeboten, das symbolisch den Deutungsrahmen markiert, innerhalb dessen sich die weitere Teilnahme vollzieht.

Chris ist zum Zeitpunkt des Interviews 19 Jahre alt und in einer Jugendstrafanstalt inhaftiert. Den Beginn des Angebots – ein Gruppenangebot, das auf die Distanzierung von gewaltaffinen Szenen zielt – schildert er wie folgt:

„Also warum ich in die Gruppe gekommen bin. Na, ich wurde da vom Abteilungsleiter quasi reingesteckt, weil das eine oder andere Mal halt die rechte Meinung vertreten wurde und das denen halt nicht gefallen hat. Und die gesagt haben: ‚Hier, so können Sie nicht. Wir stecken Sie jetzt in so eine Gruppe, die da anfängt.‘ Und ich meine, ja, dazu kam es dann halt, dass ich jetzt hier in der Gruppe bin.“ (Interview 9, Z. 196-201)

Die Erzählung zum Hintergrund des Vorgangs beginnt mit Passivkonstruktionen. Chris erzählt von sich wie von einem Objekt, das in körperlich-räumlichem Sinn in das Angebot (die „Gruppe“) „reingesteckt“ wurde. Er schildert die Details so, als wäre nicht er der Ereignisträger und gewinnt damit Distanz zu den Sachverhalten. Auf Nachfrage des Interviewers wird er detaillierter:

„Es ging um Fehlverhalten, Disziplinarverfahren, und ich wurde gefragt, was ich denn jetzt tun möchte, um zu zeigen, dass es mir, dass es mir leidtut. Habe ich zu ihm gesagt: ‚Es tut mir nicht leid. Das ist meine Meinung. Und die vertrete ich auch, das ist mir egal, was ihr darüber sagt.‘ Dann hat er mich dann in die

Gruppe gesteckt, weil er gedacht hat, vielleicht hilft mir das.“
(Interview 9, Z. 204–208)

Es wird deutlich, dass die Teilnahme an der „Gruppe“ als Strafe für das „Fehlverhalten“ fungiert. Die Frage, was Chris tun möchte, suggeriert zwar eine Wahl der Mittel. Der Rahmen als Strafe und das damit verbundene Ziel, die Reue, lassen allerdings keine Interpretation der Situation als freiwillig zu und machen seine trotzige Reaktion plausibel. Entsprechend bleibt Chris bei der Rahmung, unfreiwillig „in die Gruppe gesteckt“ worden zu sein.

Der Interviewer fragt später genauer nach:

I: Und du sagtest, du bist da reingesteckt worden. Das heißt, es war nicht-, nicht freiwillig gewesen.

C: Ich bin jetzt freiwillig da. Ich meinte, des- die Frauen, die das machen, die Frau Hartwig und die Frau Voigt, die haben zu mir gesagt, das ist freiwillig. „Wenn Sie das nicht machen wollen, müssen Sie das nicht machen.“ Aber ich mach’ das halt, weil, es ist im Endeffekt Zeit, wo ich mich mit anderen Sachen beschäftigen kann als mit dem Fernseher. Das finde ich, ist so was. Ich nutz’ meine Zeit ein bisschen sinnvoller ohne. (...)

I: Was ist es dann für dich? Ist es freiwillig oder ist es verpflichtend?

C: Na, er [der Abteilungsleiter] hat zu mir gesagt, er steckt mich dort rein. Aber da die Frau Hartwig und die Frau Voigt gesagt haben, es ist freiwillig, hab’ ich mir so gedacht: „Na, was bringt das dann eigentlich?“ Aber ich mach das lieber, weil es sieht einfach besser aus, wenn ich trotzdem teilnehme.

I: Okay. Okay. Also du hättest die Möglichkeit zu sagen, du wolltest es nicht machen oder so.

C: Ich hätte sagen können: „Nein, ich möchte das nicht.“ Aber ich mach’s lieber, weil, gibt mir keine Minuspunkte. (...) Das habe ich mir alles angeguckt und habe dann gesagt: „Ja, okay, warum nicht?“

(Interview 9, Z. 218–257)

Der Zusammenfassung des Interviewers, dass das Angebot nicht freiwillig sei, widerspricht Chris, indem er die Rahmung der beiden Pädagoginnen, die das Angebot durchführen, übernimmt. Durch diese wird aus dem Zwang eine freiwillige Teilnahme. Interessant dabei ist, dass der Sinn des Angebots für Chris zunächst infrage steht, wenn es auf freiwilliger Basis durchgeführt wird: Gerade, dass es zwingend gemacht werden muss, verleiht ihm seinen Sinn. Ein Eigeninteresse spielt hier zunächst keine Rolle. Für Chris wird das Angebot zunächst im Rahmen der Sanktionslogik sinnvoll, und darauf zielen seine strategischen Erwägungen („sieht einfach bes-

ser aus“, „keine Minuspunkte“). Die Sanktionslogik versichert den bilanzierten Nutzen. Es wird aber auch deutlich, dass die Frage der Freiwilligkeit vom Interviewer und von den Pädagoginnen von außen herangetragen wird. Darin kommt der performative Charakter von Freiwilligkeit pädagogischer Angebote im Haftkontext zum Ausdruck: Die Teilnahme wird als eigene Entscheidung gerahmt, der tatsächliche Entscheidungsspielraum ist allerdings eng, weil mit Nichtteilnahme oder Verweigerung Sanktionen einhergehen, die nicht in der pädagogischen Situation selbst, sondern in der Logik der Institution Strafvollzug liegen.

Chris erzählt auf Nachfrage genauer vom Kennenlernertermin mit den Pädagoginnen:

„Dann sind wir dort in dem Haus in diesen Raum gegangen. Die haben mich halt gefragt, ob ich einen Kaffee trinken möchte. Das finde ich, das ist was Positives so, das gehört sich einfach. Und dann habe ich halt gesagt: ‚Ja, okay, ich hör’ mir das an‘. Und die haben gesagt: ‚Wir wollen wissen, wie die politische Meinung ist, was Sie gemacht haben, Ihre Straftaten‘ und halt auch so biografiemäßig, was in unserem Leben passiert ist. Und solche Sachen. Wie wir lernen, anders über diese Sachen nachzudenken als nur aus unserer Perspektive. Dass wir das jetzt vielleicht auch als dritte Person sehen, die nicht in dem Gewaltkonflikt oder so drin ist. Das fand ich eigentlich, das ist was, was mir fehlt. Hab’ ich gesagt: ‚Ja, okay, ich mach’ das.‘ Ja. So war es.“
(Interview 9, Z. 258-272)

Das Kennenlernen beginnt mit dem Angebot eines Kaffees, das Chris als etwas Positives hervorhebt und als etwas, das sich „gehört“. Er verweist auf Regeln der Höflichkeit und der Gastlichkeit (s. u. 4.2), die symbolisch die Beziehungseröffnung markieren. Die Eröffnung über das Kaffeeangebot ist erzählerisch mit einer Öffnung von Chris gegenüber dem pädagogischen Angebot verbunden („Ja, okay, ich hör’ mir das an“). Im Zuge der Beschreibung des Angebots wechselt er in die Wir- und Ich-Perspektive und bewertet es schließlich als passend für sich. Der Sinn des Angebots liegt nun nicht mehr nur in seinem instrumentellen Wert, wie in der vorigen Passage, sondern es erhält eine positive Bilanz. Chris bezieht es auf seine eigene Situation und die seiner Peers. Mit der abschließenden Formulierung „Ja, okay, ich mach’ das“ verschiebt sich im Vergleich zu dem distanzierteren „Ja, okay, warum nicht?“ die Rahmung: Die Teilnahme wird nun als eigene, positive Entscheidung gewertet. In der Passage wird Freiwilligkeit nicht als vorgegebene Disposition sichtbar, sondern als Situationsdefinition, die Chris gemeinsam mit den Pädagoginnen produziert.

Die Erzählung dokumentiert einen Aneignungsprozess: von der anfänglichen Wahrnehmung als Teil einer Strafe, in deren Rahmen eine Freiwilligkeit den Sinn infrage stellen würde, über eine instrumentelle Rechtfertigung bis hin zur Deutung als sinnvolle und eigeninitiierte Teilnahme. Für die pädagogische Arbeit fungiert diese Form der Einwilligungserzählung – mitsamt dem performativen Bekenntnis zur Freiwillig-

keit – als eine Schlüsselszene, als ein wiederkehrendes, interaktiv erzeugtes Arrangement, das pädagogisches Handeln legitimiert, Deutungsrahmen stabilisiert und weitere Interaktionen auf eine als freiwillig verstandene Grundlage stellt. Entsprechend findet es sich in ähnlichen Varianten in vielen unserer Fälle. Zugleich wird sichtbar, dass Freiwilligkeit in Kontexten institutionellen Zwangs weder einfach gegeben noch vorenthalten ist, sondern situativ hergestellt, symbolisch abgesichert und interaktiv bestätigt wird.

4.2 Die Aufrechterhaltung von Freiwilligkeit

Um die Situationsdefinition 'Freiwilligkeit' aufrechtzuerhalten, bedarf es Praktiken der Beteiligten, die als symbolischer Ausdruck eines freiwilligen Arrangements erkennbar sind und als frei von Zeichen des Zwangs erscheinen. In unseren Daten zeigen sich hierfür unterschiedliche Formen: So wird der Ausschluss von Teilnehmenden aus pädagogischen Angeboten weitgehend vermieden, eine 'Kommunikation auf Augenhöhe' kontinuierlich betont, und den Beteiligten werden Partizipations- und Mitgestaltungsmöglichkeiten eingeräumt. Freiwilligkeit entfaltet sich über interaktive und organisatorische Praktiken, die Anerkennung und Inklusion versprechen und dadurch den Gefangenen ein Rollenangebot jenseits dieser Rolle unterbreiten. Diese Rahmung wird gestützt durch das Fernhalten von Insignien des Zwangs und der institutionellen Macht – etwa, wenn Pädagog*innen demonstrative Distanz zu materiellen Objekten wie dem Gefängnischlüssel wahren (Jakob, Frank, Herding, Diegmann & Schwarzloos, 2025). Aus dieser Perspektive ermöglichen es Interaktionsrituale und sichtbare Bedeutungsmarker den Beteiligten, die Teilnahme als freiwillig zu definieren und diese Deutung im Vollzugskontext stabil zu halten.

Als zentral zeigt sich in unseren Daten die Praxis der Gastlichkeit. Darunter verstehen wir soziale, kulturelle und materielle Handlungen, die darauf abzielen, Adressat*innen von Angeboten willkommen zu heißen, sie zu bewirten und eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Solche Handlungen eröffnen einen Deutungsrahmen, in dem die Beteiligten nicht primär als 'Gefangene' und 'Personal', sondern als 'Gastgeber' und 'Gäste' aufeinandertreffen. Denn als soziale Form stellt Gastlichkeit ein Gegenmodell zu Sozialformen in Zwangsinstitutionen dar. Sie baut auf der Vorstellung eines Arrangements auf, das auf Zwanglosigkeit, wechselseitiger Anerkennung sowie der temporären Einebnung von Rollendifferenzen beruht. Gastlichkeit ist auf das Mitwirken, Wohlwollen und Entgegenkommen aller Beteiligten angewiesen. Sobald Gastgeber oder Gast ihre Rollen nicht mehr verlassen können, verliert sie ihre Grundlage, und die Definition der Situation verschiebt sich.

Gastlichkeit umfasst sowohl formelle als auch informelle Interaktionsrituale (vgl. Meyer, 2022), die auf unterschiedlichen Ebenen wirken: vom Angebot eines Sitzplatzes bis hin zur Bewirtung mit Kaffee und Kuchen. In den Interviews mit Gefangenen

wird diese Rollenperformanz der Pädagog*innen wiederholt hervorgehoben. Das Anbieten von Kaffee und Kuchen fungiert als symbolische Handlung, die eine Situationsdefinition von Freiwilligkeit und Respekt unterstützt und so den institutionellen Zwangsrahmen partiell suspendiert.

Am Beispiel von Chris (s. 4.1) lässt sich verdeutlichen, wie Gastlichkeit im Gefängnis-kontext eine neue Situationsdefinition und Rollenordnung eröffnet. Das Angebot eines – im Gefängnis raren – Kaffees fungiert nicht nur als materielle Gabe, sondern markiert eine Verschiebung der Interaktionsordnung: Die beiden Pädagoginnen treten in der Rolle von Gastgeberinnen auf, Chris wird zum Gast. In dieser Rolle erhält er – möglicherweise zum ersten Mal – die reale Option, etwas anzunehmen oder abzulehnen. Indem er das Kaffeeangebot zudem als allgemeine gesellschaftliche Konvention rahmt, verweist er über den institutionellen Kontext des Gefängnisses hinaus. In der Dramaturgie der Erzählung wird dieses Angebot zum Ausgangspunkt seiner Öffnung gegenüber dem pädagogischen Projekt.

Die Geste trägt damit Aspekte einer Rahmung, die über die Rolle des Gefangenen hinausweist: Sie basiert auf Vertrauen und Wohlwollen und ist zunächst voraussetzungsfrei, da die Gabe nicht an eine Gegenleistung gebunden ist. Aus soziologischer Perspektive jedoch (Mauss, 1968; Simmel, 2017) markiert die Gabe stets den Beginn einer sozialen Beziehung und impliziert Verpflichtungen. Dass solche Angebote auch ausgeschlagen oder kritisch gesehen werden, verweist auf die Fragilität dieser Interaktionsform: So lehnt der Inhaftierte Marcus (Interview 4b, Z. 922ff.; s. 4.3) das Kuchenangebot ab, verschiebt die Rollen und bietet seinerseits den Pädagoginnen einen Gefallen an, indem er beispielsweise einen Tisch für das Beratungszimmer organisiert. In Gruppendiskussionen äußern JVA-Bedienstete zudem Skepsis gegenüber dieser Praxis: Kekse, die pädagogische Mitarbeitende den Gefangenen offerieren, stören aus ihrer Sicht die hierarchische Ordnung und das Gefüge von Sanktionen und Privilegien („Mit Speck fängt man Mäuse“, Gruppendiskussion 1, Z. 821). Damit zeigt sich: Gastlichkeit ist im Gefängnis-kontext eine grundsätzlich umstrittene Praxis.

4.3 Die Verteidigung der Situationsdefinition Freiwilligkeit

Am Fallbeispiel Marcus zeigen wir, wie Freiwilligkeit in Frage gestellt und wieder bestätigt wird. Marcus nimmt an einem Angebot der Ausstiegsberatung im Bereich Rechtsextremismus teil, da er offen rechtsextreme Einstellungen aufweist. Obwohl er sich auf das Angebot einlässt und sich den beiden Beraterinnen gegenüber motiviert zeigt, aktiv teilzunehmen, bleibt er sehr darauf bedacht, die kommunikative Kontrolle über das Interaktionsgeschehen und die Informationskontrolle in Bezug auf seine Selbstpräsentation zu behalten. Es ist ihm sehr wichtig, zu kontrollieren, was er von sich erzählt und was nicht. Den Beraterinnen gelingt es, Vertrauen auf-

zubauen, indem sie zunächst sehr zurückhaltend agieren und sich thematisch mehr nach Marcus richten, als eigene thematische Impulse zu setzen. Aus seiner Perspektive schildert er dies, etwa fünf Wochen nach Beratungsbeginn, so:

„Sie versuchen auf jeden Fall, das so deutlich wie möglich rüberzubringen. Und einen sicheren Raum jemandem anzubieten, ja. Also sagen auch: ‚Das bleibt alles unter uns. Du kannst reden, musst du aber nicht, ist vollkommen in Ordnung‘, sowas. Und die versuchen halt echt, so ein Gefühl von Sicherheit zu geben. Und das, würde ich sagen, vermitteln sie auch, machen sie auch. Und ich hab’ auch wirklich gar keine Probleme mit denen, also ich hab’ nix auszusetzen, die tun jetzt keine Themen zum Thema machen, die ich jetzt nicht will oder so. Also, find’ ich gut.“ (Interview 4a, Z. 450-457)

In vielerlei Hinsicht fühlt sich Marcus von den Beraterinnen in seinem Sicherheitsbedürfnis ernstgenommen: Ihre Vorgehensweise wird transparent kommuniziert („so deutlich wie möglich“), es dringt nichts nach draußen („bleibt alles unter uns“), er kontrolliert sowohl, ob er redet, als auch worüber. Daraus resultiert bei ihm „ein Gefühl von Sicherheit“, und er beurteilt die gesamte Beratungssituation sehr positiv.

Ein zentraler Aspekt, der es den Beraterinnen ermöglicht, für Marcus einen Raum zur Entfaltung seiner eigenen Themen zu eröffnen, besteht darin, ihm pädagogisch gezielt die Kontrolle über kommunikative Prozesse zu überlassen. Dies zeigt sich in den Interviews insbesondere in den Erzählungen zu einer Situation, bei der sie gegenüber Vollzugsbediensteten von der Beratung berichten sollten. Für die Definition der Beratungssituation als freiwillig stellt dies eine Bewährungsprobe dar, denn aus dem Bericht können sich Konsequenzen für Marcus’ Vollzugsplanung ergeben und die ganze Beratung kann dadurch ihren Charakter verändern. Die Berichtspflicht des Projekts gegenüber der Haftanstalt stellt ein Krisenmoment dar, das aufgelöst werden muss, ohne die erarbeitete Freiwilligkeit zu verlieren. Die Beraterinnen schildern, wie sie die Situation mit Marcus vorbesprechen:

B2: Weil er halt nicht mit der Haftanstalt zusammenarbeiten wollte, und dann musste, ich glaub’, an dem Tag war ich nicht da, aber ihr musstet so ganz kleinteilig draufschreiben, über was darf gesprochen werden?

B1: Genau. Genau. (...)

B2: Er war so sehr bedacht darauf, so seine Rechte, also das kleine bisschen Kontrolle, was er hatte, oder so Mitbestimmungsmöglichkeit, das hat er sich total genommen, ne?

(Interview mit Beraterinnen 16, Z. 685-694)

Für Marcus ist es heikel, wenn in seiner Abwesenheit über ihn gesprochen wird und damit ein „impression management“ (Goffman, 1959), also eine Kontrolle über die eigene Darstellung, seinerseits unmöglich ist. Für die Beraterinnen besteht hier die Gefahr, sein Vertrauen darin zu verlieren, dass er als autonomes Subjekt mit seinen eigenen Interessen ernst genommen wird und damit eine Voraussetzung für die Rahmung der Situation als freiwillig zu zerstören. Ihr Umgang mit der Situation besteht darin, ihm möglichst viel Kontrolle über die Situation zuzugestehen, indem sie „ganz kleinteilig“ besprechen und schriftlich fixieren, was das Projekt über die Beratung weiterträgt. Die pädagogische Einschätzung seines Falls („das kleine bisschen Kontrolle (...) hat er sich total genommen“) zeigt dabei gleichzeitig die genuin pädagogische Perspektive der Beraterinnen. Aus ihrer Perspektive geht es bei Marcus' Kontrollbedürfnis um „seine Rechte“ und „Mitbestimmungsmöglichkeiten“, also um eine Anerkennung seiner Autonomie und Persönlichkeitsrechte. Aus soziologischer Perspektive nehmen sie seinen Anspruch auf eine selbstbestimmte Selbstdarstellung als Person (im Gegensatz zu seiner fremdbestimmten Darstellung als justizieller und therapeutischer Fall) ernst und gehen in pädagogisch gezielter Weise damit um. Im Interview geht Marcus wie folgt auf diese Episode ein:

I: Und wenn ich da noch mal nachfragen kann, bei dieser Zusammenfassung, habt ihr da zusammengesessen und überlegt, wie ihr das schreibt?

M: Tatsächlich, ja, weil ich da sehr vorsichtig bin, was [als] Informationsfluss an die Anstalt geht. Da bin ich sehr, pass' ich wirklich sehr auf. Und haben wirklich das rausgesucht, was ich jetzt wollte, was gesagt wird und was nicht. Und haben sozusagen die perfekte kleine Zuarbeit gemacht.

(Interview 4b, Z. 448-455)

Marcus ratifiziert, dass sie „wirklich das rausgesucht“ hätten, „was ich jetzt wollte, was gesagt wird und was nicht“ und spiegelt somit den Bericht der Beraterinnen. Er zeigt sich mit dem Ergebnis als „perfekte kleine Zuarbeit“ sehr zufrieden und sieht sich in diesem gut repräsentiert. Marcus wird die Kontrolle über eine Situation zugestanden, in der er potenziell gar keine Kontrolle hätte. Dadurch wird es ihm ermöglicht, sich als autonomes Subjekt zu erfahren.

Gleichwohl drückt sich in der Formulierung der „perfekten kleinen Zuarbeit“ auch eine mögliche Verkehrung der sozialen Rollen aus. Damit verbunden ist die Gefahr, dass die Pädagoginnen für Marcus' existenziell begründetes Interesse instrumentalisiert werden, sich gegenüber der Vollzugsanstalt als „Vorzeigehäftling“ (als den er sich im Interview an anderer Stelle selbst bezeichnet) zu präsentieren. Hierbei könnten die unterschiedlichen Ziele und Interessen – das Vollzugsziel, die pädagogischen

Ziele und die persönlichen Ziele und Interessen des Gefangenen bzw. Klienten – in Widerspruch geraten.

Im weiteren Verlauf der Beratung wird diese anfänglich zugestandene Kontrolle zum Ausgangspunkt dafür, dass Marcus sein Kontrollbedürfnis etwas zurücknehmen und Veränderungsimpulse in der Beratungssituation zulassen und aufnehmen kann. So berichten schließlich die Beraterinnen, dass es gelungen sei, dass Marcus „ein Stück weit“ seine „Mauern fallen[ge]lassen“ habe (Interview 16, Z. 602). Eine Auseinandersetzung mit Marcus' rechtsextremen Einstellungen wird so erst unter der gemeinsamen, krisengeprüften Aufrechterhaltung der Freiwilligkeit und der größtmöglichen Kontrolle des Klienten möglich.

4.4 Anfechtungen der Freiwilligkeit

Freiwilligkeit gilt es auch gegen Einwände zu verteidigen, die den Zwangscharakter (wieder) thematisch werden lassen. Dieser kann auf unterschiedliche Weise ins Spiel kommen und die Situationsdefinition als 'freiwillig' unterlaufen.

Besonders sichtbar wird dies, wenn Interaktionen den institutionellen Ordnungsrahmen explizit oder implizit thematisieren. Das folgende Beispiel stammt aus einer teilnehmenden Beobachtung eines Gruppentrainings in der Sporthalle einer JVA. Die Inhaftierten erproben darin im Rahmen von sportlichen Spielen gewaltfreie Konfliktregulation. Die Teilnahmestile variieren: Einige sind motiviert und folgen den Regeln, andere beteiligen sich beiläufig, wieder andere entziehen sich immer wieder. Der Inhaftierte John gehört zur letzten Gruppe. Er zeigt sich von Beginn an widerständig gegenüber den pädagogischen Aufforderungen, beteiligt sich zwar formal, unterläuft jedoch die intendierten Ziele, etwa indem er markierte Spielfelder verlässt. So auch in der folgenden Szene aus einem Ballspiel. Die Trainer reagieren zunächst gelassen, und signalisieren damit, dass das Angebot unterschiedliche Beteiligungsgrade zulässt. Die Dynamik verschiebt sich jedoch, als John die situativen Grenzen auslotet:

Es kommt kurz die Frage auf, was mit Abprallern des Balls von der Wand ist und welche Regeln dann gelten. Das Spiel läuft eine Weile. Um 10:15 Uhr kommt die Ansage von Stefan, einem der Trainer: „Letzte Minute!“ John hat mittlerweile das Spielfeld wieder verlassen, entfernt sich von den anderen und schlendert die Längsseite der Halle entlang. Er geht zu einer Tür in der Mitte der Halle und öffnet diese leicht. Alex, der andere Trainer, fordert ihn auf, die Tür zuzulassen. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll)

Zu Beginn der Szene steht das Spiel im Mittelpunkt: Regeln werden besprochen, der zeitliche Rahmen markiert. Mit dem Öffnen der Tür verändert sich jedoch die Rahmung. John verlässt den als Spielfeld markierten Raum, überschreitet die pädago-

gisch gesetzten Grenzen und wendet sich einer Tür zu, die nicht nur den Blick in einen anderen Bereich erlaubt, sondern potenziell das vollständige Entziehen aus der Beobachtung der beiden Pädagogen.

Diese Handlung ruft erstmals eine unmittelbare Intervention der Trainer hervor. Der Ordnungsruf verweist auf die institutionellen Regeln, nach denen die Mobilität von Inhaftierten strikt normiert ist und Türen kontrollierte Barrieren darstellen, die nur unter Aufsicht passiert werden dürfen. In diesem Moment wird der Zwangscharakter des Gefängnisses für alle Beteiligten interaktionsrelevant: Die pädagogische Rahmung als freiwilliges Sport- und Lernangebot kollidiert mit der institutionellen Ordnung, in der Kontrolle und Überwachung zentrale Strukturelemente sind.

Aus interaktionistischer Sicht zeigt die Szene zweierlei: Erstens, dass die Ordnung der Freiwilligkeit eine interaktive Leistung ist, die von allen Beteiligten situativ hergestellt und bestätigt werden muss. Die Trainer hatten zuvor Johns partielles Mitmachen toleriert und damit eine Rahmung gestützt, die unterschiedliche Beteiligungsgrade zulässt. Zweitens, dass diese Ordnung fragil ist, weil sie jederzeit durch Handlungen unterlaufen werden kann, die institutionelle Machtbeziehungen thematisieren – selbst dann, wenn dies beiläufig geschieht.

Das Beispiel verdeutlicht, dass Freiwilligkeit weder allein durch die eine noch die andere Seite herstellbar ist; sie bleibt auf das Mitwirken aller Beteiligten angewiesen. Sie existiert nur, solange es den Beteiligten gelingt, das Interaktionsgeschehen so zu rahmen, dass die Teilnahme als selbstbestimmt gedeutet werden kann. Sobald Handlungen – wie hier das Öffnen der Tür – die Aufmerksamkeit auf die restriktiven Strukturen lenken, gerät diese Rahmung ins Wanken.

5 Zusammenfassung und Fazit

Freiwilligkeit in sozialpädagogischen Angeboten des Strafvollzugs ist kein vorgegebenes Merkmal von Personen oder Institutionen, sondern eine Situationsdefinition, die interaktiv hergestellt und symbolisch gesichert wird. Sie entsteht in einem Aushandlungsprozess zwischen Pädagog*innen und Teilnehmenden, in dem Bedeutungsrahmen geschaffen, stabilisiert, verteidigt und gegen Störungen behauptet werden. Dabei kommen unterschiedliche Praktiken zum Einsatz, die wir beispielhaft auf ihre Sinnstruktur hin untersucht haben.

Die Etablierung erfolgt meist zu Beginn der pädagogischen Beziehung. Selbst wenn die Teilnahme an pädagogischen Maßnahmen formal angeordnet ist, kann sie in Interaktionen als eigene Entscheidung gerahmt werden – etwa durch ein explizites Zustimmungsritual („Ja, okay“), wie im Fall Chris. Gastliche Gesten und Gesprächseröffnungen markieren diesen Bedeutungswechsel von Zuweisung zu selbst zugeschriebener Teilnahmebereitschaft.

Die Aufrechterhaltung der Freiwilligkeit erfordert fortlaufende symbolische Arbeit. Dazu gehören Praktiken, die Zeichen institutionellen Zwangs ausblenden oder relativieren – etwa Kommunikation auf Augenhöhe, Partizipationsmöglichkeiten oder das Fernhalten von Insignien institutioneller Macht. Am Beispiel der Praxis der Gastlichkeit konnten wir zeigen, wie Interaktionsordnungen temporär verschoben werden, sodass sich Beteiligte jenseits der Rollen Gefangene und Personal begegnen können.

Die Verteidigung der Freiwilligkeit wird nötig, wenn Krisenmomente die interaktive Symmetrie gefährden. Im Fall Marcus bedrohte die Berichtspflicht gegenüber der Anstalt die gemeinsam erarbeitete Rahmung. Sie konnte stabilisiert werden, indem Marcus maximale Kontrolle über den Informationsfluss erhielt – eine interaktive Strategie, die seine Autonomie bestätigte und das Vertrauensverhältnis sicherte.

Anfechtungen der Freiwilligkeit entstehen, wenn Handlungen den institutionellen Zwangsrahmen explizit ins Spiel bringen. Im Fall John verschob das Öffnen einer Tür den Fokus von einer spielerischen Übung zur Thematisierung der Gefängnishierarchie. Solche Ereignisse verdeutlichen die Fragilität der Freiwilligkeit: Sie kann jederzeit durch die Sichtbarmachung positionaler Asymmetrien ins Wanken geraten.

Die Etablierung, Aufrechterhaltung, Verteidigung und der Umgang mit Anfechtungen bilden dabei keine strikt getrennten Phasen, sondern ineinandergreifende, situativ hervorgebrachte Prozesse. Sie zeigen: Selbst unter Bedingungen institutionellen Zwangs lässt sich Freiwilligkeit – kontrafaktisch zu strukturellen Vorgaben – interaktiv herstellen, wenn pädagogische Fachkräfte ihre Deutungsmacht teilen, Statusdistanzen situativ reduzieren und Interaktion als gemeinsamen Aushandlungsraum gestalten. Gleichwohl bleibt Freiwilligkeit im Strafvollzug eine fragile Errungenschaft, die stets neu gesichert werden muss. Die hier interpretierten Handlungsmöglichkeiten lassen sich dementsprechend kaum standardisieren oder technisieren. Entscheidend ist vielmehr, Möglichkeitsräume für symmetrische Interaktionen zu eröffnen, in denen Teilnehmende als autonome Akteure adressiert werden und ihre subjektiven Plausibilitäten ernst genommen werden.

Die vorgeschlagene Perspektivierung von Freiwilligkeit in Zwangsinstitutionen erlaubt es nicht nur, ihre prozessuale Ordnung zu rekonstruieren, sondern eröffnet auch weitere Forschungsfragen. So stellt sich etwa die Frage, welche interaktiven Strategien Pädagog*innen in anderen Kontexten mit Zwangscharakter – wie Psychiatrie, Schule oder Flüchtlingsunterkünften – nutzen, um ähnliche Bedeutungsrahmen zu etablieren, und ob die Herstellung von Freiwilligkeit ein stets relevantes pädagogisches Problem darstellt oder in bestimmten Situationen auch ausgeblendet werden kann. Ebenso gilt es zu klären, welche Rolle weitere symbolische Praktiken – etwa Humor oder spielerische Elemente – für die Stabilisierung freiwilliger Rahmungen spielen. Schließlich ist zu fragen, wie sich Aushandlungsprozesse verändern,

wenn sich institutionelle Machtverhältnisse verschieben oder neue Formen der Kontrolle, wie digitale Überwachung, eingeführt werden. Nicht zuletzt schärft die Analyse die Wahrnehmung für die Ambivalenzen und Dynamiken, die pädagogisches Handeln unter den Bedingungen von Strafe und Kontrolle, Zwang und Erziehung in einem politisch brisanten Handlungsfeld prägen können. Sie bietet damit eine Grundlage für die professionelle Reflexion der Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen sowie Ziele und Interessen spezifischen pädagogischen Handelns.

Literatur

- Blumer, H. (2004). Der methodologische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In J. Strübing & B. Schnettler (Hrsg.), *Methodologie interpretativer Sozialforschung: Klassische Grundlagentexte* (S. 319-385). Konstanz: UVK.
- Böhle, A., Grosse, M., Schrödter, M. & van den Berg, W. (2012). Beziehungsarbeit unter den Bedingungen von Freiwilligkeit und Zwang. *Soziale Passagen*, 4 (2), 183-202.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Conen, M.-L. & Cecchin, G. (2007). Wie kann ich Ihnen helfen, mich wieder loszuwerden? Therapie und Beratung in Zwangskontexten. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Dennis, A. & Martin, P. J. (2005). Symbolic interactionism and the concept of power. *The British Journal of Sociology*, 56 (2), 191-213.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York, NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1986). *Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hohnstein, S. & Greuel, F. (2017). „Freiwilligkeit muss man ja erst herstellen“: Distanzierungsarbeit im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Zwang. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 28 (2), 158-164.
- Hünersdorf, B. (2010). Hilfe und Kontrolle. In C. Schweppe & W. Schröer (Hrsg.), *Online Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Jakob, M., Diegmann, D., Herding, M. & Frank, A. (2024). *Innovationen, Wirkungen, Transfer. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Prävention und Deradikalisierung in Strafvollzug und Bewährungshilfe“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ in der Förderphase 2020 bis 2024*. Halle (Saale): DJI.
- Jakob, M., Frank, A., Herding, M., Diegmann, D. & Schwarzloos, C. (2025). Die „Schlüsselfrage“ als Zugang zur pädagogischen Situation im Gefängnis: Zum Potenzial von Sequenzanalyse innerhalb der Situationsanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 26 (1), 38-56. <https://doi.org/10.3224/zqf.v26i1.05>
- Krause, A., Fickler-Stang, U., Blatz, S. & Holtmann, S. C. (2022). Bildung in geschlossenen Institutionen: Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen Bildungsangeboten für junge Menschen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4 (4), 70-80.
- Mauss, M. (1968). *Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.

- Meyer, C. (2022). Die Bedeutung von Kaffee im professionellen Alltag der Sozialen Arbeit – Perspektiven auf Gastlichkeit. In C. Meyer (Hrsg.), *Genussmittel und Soziale Arbeit: Eine Einführung zur Bedeutung von Kaffee, Tabak und Zucker* (S. 81-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens: Eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 121-138.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Schaarschuch, A. & Oelerich, G. (2005). Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In G. Oelerich & A. Schaarschuch (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht: Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit* (S. 9-25). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Scherr, A. (2015). Professionalisierung im Kontext von Hilfe und Kontrolle. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlerich & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Bedrohte Professionalität: Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit* (S. 165-187). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütze, F. (1983). Biografieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 13 (3), 283-293.
- Schütze, F. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. *Erzähltheoretische Grundlagen*. 1. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief. Hagen: FernUniversität.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183-275). Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Schütze, F. (2021). Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Opladen: UTB.
- Schwarzloos, C., Jakob, M., Herding, M., Frank, A. & Diegmann, D. (2024). Zielgruppen und Aneignung (sozial-)pädagogischer Angebote in Strafvollzug und Bewährungshilfe. Halle (Saale): DJI.
- Simmel, G. (2017). *Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zobrist, P. (2012). Einführung: Soziale Arbeit mit Pflichtklientenschaft. In P. Zobrist (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Pflichtklientinnen und Pflichtklienten: Theoretische Positionen – methodische Beiträge – neue Perspektiven* (S. 5–9). Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Zobrist, P. & Kähler, H. D. (2017). *Soziale Arbeit in Zwangskontexten: Wie unerwünschte Hilfe erfolgreich sein kann* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Zwengel, A. (2012). Goffman und die Macht – Chancen zur Thematisierung des Nichtthematisierten. In P. Imbusch (Hrsg.), *Macht und Herrschaft* (S. 285-301). Wiesbaden: Springer.

Autor*innen

Daniel Diegmann, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft

Dr. Anja Frank, Deutsches Jugendinstitut, Fachgruppe Politische Sozialisation und Demokratieförderung

Dr. Maruta Herding, Deutsches Jugendinstitut, Fachgruppe Politische Sozialisation und Demokratieförderung

Dr. Maria Jakob, Deutsches Jugendinstitut, Fachgruppe Politische Sozialisation und Demokratieförderung

Korrespondenz an: daniel.diegmann@paedagogik.uni-halle.de

Doreen Muhl

Gender und Strafvollzug: Eine ethnografische Analyse von Zurückweisungspraktiken sexualisierter Gewalt

Vorwürfe sexualisierter Gewalt innerhalb einer Haftanstalt stellen die diskursiven Positionierungen von Haft als „Schutz- und Schonraum“ (Michels, 2018, S. 390) für »inhaftierte Frauen« stark in Frage. Mit Hilfe eines ethnografischen Zugriffs wird herausgearbeitet, wie über die Vorwürfe gesprochen wird und auf welche Unterscheidungen die Teilnehmenden zu welchem Zweck dabei rekurrieren. Die Zurückweisung der Vorwürfe wird erklärbar durch ein intersektionales Verständnis der Verquickung von Geschlechterstereotypen, Devianz und gefängnistypischen hierarchischen Differenzierungen zwischen den Bediensteten der Justiz auf der einen und den inhaftierten Personen auf der anderen Seite.

Schlagwörter: Ethnografie – Gender – Intersektionalität – sexualisierte Gewalt – Strafvollzugsforschung

Gender and the penal system: An ethnographic analysis of rejection practices of sexualized violence

Allegations of sexualized violence within a prison strongly question the discursive positioning of imprisonment as a “protective and safe space” (Michels, 2018, p. 390) for »incarcerated women«. An ethnographic approach determines how the accusations are discussed, which distinctions the participants refer to, and for what purpose. The rejection of these allegations can be explained through an intersectional understanding of the entanglement of gender stereotypes, deviance, and prison-typical hierarchical differentiations between the employees of the justice system on one hand and the prisoners on the other.

Keywords: ethnography – gender – intersectionality – prison research – sexualized violence

1 Einleitung

Die Forschungsliteratur befasst sich mit dem Gegenstand der sexualisierten Gewalt im Strafvollzug in erster Linie mit Blick auf den Versuch einer Bestandsaufnahme derartiger „Gewalt hinter Gittern“ (Neubacher, 2008)¹. Für den (Jugend-)Strafvollzug lässt sich konstatieren, dass insbesondere erschwerte Zugänge zur Forschung in Haft, aber auch die Tabuisierung derartiger Gewalt, die diversen Versuche, das Hellfeld in diesem Bereich zu erfassen, erschweren (Borchert, 2016). Wenn es um Gewalt im (Jugend-)Strafvollzug geht, steht zumeist die Gewalt unter Inhaftierten im Fokus der Untersuchungen (Neubacher, 2014, 2020; Neubacher & Boxberg, 2018). Mit

¹ Für einen Überblick theoretischer wie empirischer Untersuchungen zu Gewalt im Gefängnis siehe u. a. Neubacher (2014) und Suhling und Rabold (2013).

Blick in die Strafvollzugsliteratur spielt die Gewalterfahrung inhaftierter Personen auch in Bezug auf die oft betonten „besonderen Problemlagen“ (Düinkel, Kestermann & Zolondek, 2005) von »Frauen in Haft«² eine große Rolle. Zu diesen Problemlagen werden beispielsweise Drogenabhängigkeit, selbstverletzendes Verhalten, aber auch die häufige Betroffenheit von sexualisierter und häuslicher Gewalt gezählt (Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe e. V., 2012, 2024; Michels, 2018). Daran anknüpfend wird ein Diskriminierungspotential in Bezug auf »inhaftierte Frauen« in nicht geschlechtsspezifisch ausgerichteten Haftbedingungen und damit auch einhergehenden geringeren Resozialisierungschancen verortet (Michels, 2018). Gefordert werden meist Frauenhaftanstalten und Vollzugspraxen, die geeignet sind, auf diese „besonderen Problemlagen“ (Düinkel et al., 2005, S. 3) von »inhaftierten Frauen« einzugehen und damit strukturelle Benachteiligungen zu kompensieren (Michels, 2018; Steinhilper, 2013). So soll die Haftzeit ermöglichen, „Abhängigkeitsbeziehungen zu Männern und Drogen zu reflektieren und zu durchbrechen“ (Michels, 2018, S. 389) und „Autonomie“ sei das Ziel, was in Anbetracht des „Eingesperrt-seins“ in einer Institution, die die Autonomie massiv einschränkt, eine Herausforderung darstellt (ebd.). Gewalterfahrungen »inhaftierter Frauen« werden in diesem Zuge oftmals im Sinne einer biografischen Besonderheit, die jedoch außerhalb der Haft zu verorten ist, thematisiert. Dabei geraten jedoch die Umstände der Haft als begünstigende Faktoren für Gewalt, wie sie unter dem Schlagwort der sogenannten Deprivationsthese gefasst werden (Neubacher & Boxberg, 2018), aus dem Blick. Zu diesen Faktoren zählen beispielsweise Abhängigkeiten und daraus resultierende Ohnmachtsgefühle, aber auch Disziplinierung (ebd.).

An dieser Stelle knüpft der Beitrag mit Ergebnissen aus dem ethnografischen Pilotprojekt zu „Geschlechterstereotypen im (Jugend-)Strafvollzug“ an. Disziplinierung, verstanden als Herstellungsleistung, geht im foucaultschen Sinne Praktiken der Differenzierung voraus, die immer auch eingebunden sind in Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Foucault, 1977; Scott, 1988). Die vorliegende Analyse befasst sich im Anschluss daran mit sprachlichen wie materialisierten Hervorbringungsprozessen von Differenzierungen. Auf der Grundlage von teilnehmenden Beobachtungen in einer deutschsprachigen Frauenstrafvollzugsanstalt für Jugendliche und Erwachsene³ werden Praktiken der Zurückweisung von Vorwürfen sexualisierter Gewalt, aber auch Formen der Infragestellung jener Zurückweisungen fokussiert. Im Zuge dessen bedienen sich die Teilnehmenden unterschiedlicher kategorialer Differenzierungen,

² Mit Villa Braslavsky (2022, S. 255) verstehe ich »Frauen« als gesellschaftlich hervorgerbachte Differenzkategorie und als Effekt von Gruppierung.

³ Die Jugendlichen sind in derselben Haftanstalt, aber in gesonderten Abteilungen und Wohngruppen untergebracht. Erwachsene und Jugendliche begegnen sich hier aber durchaus in gemeinsamen Arbeitsbereichen oder der Schule.

die gleichsam hierarchisierend wirken. Dass Geschlechterstereotype (intersektional wirksam) geeignet sind, den Zwangskontext von Haft und die damit verbundenen „Schmerzen des Freiheitsentzuges“ (Sykes, 1958/2007) in den Hintergrund rücken zu lassen, war eine erste Hypothese aus dem Projekt, die ich gemeinsam mit Dörte Negal herausgearbeitet habe (Negal & Muhl, 2024). Wir sprechen von einer diskursiven Besonderung von »Frauen in Haft«, bei der Weiblichkeit über Opfer- und Passivitätskonstruktionen hergestellt wird (ebd.). Der hier vorliegende Beitrag nimmt mit den Praktiken des Zurückweisens von Vorwürfen sexualisierter Gewalt im Strafvollzug jedoch auch Gegenteiliges in den Blick. Die damit als ambivalent zu beobachteten Adressierungen von »Frauen in Haft« lassen die Frage aufkommen, welche Rolle der Zwangskontext Haft beim Sprechen über die Vorwürfe spielt und wann welche Differenzierungen zum Zuge kommen. Ausgangspunkt der Analyse ist der Vorwurf einer inhaftierten Person im Jugendstrafvollzug, sexualisierte Gewalt durch einen Justizvollzugsbeamten erfahren zu haben. Der Beitrag befasst sich mit dem Sprechen über jenen Vorwurf. Mit Hilfe der „Membership Categorization Analysis“ (MCA) nach Stokoe (2010, 2012) wird aufgezeigt, inwiefern beim Sprechen über die Vorwürfe Diskurse um die Glaubhaftigkeit und darin eingeebneten stereotypen Vorstellungen und Wissensformationen an der Intersektion von Geschlecht, Devianz und Status der Inhaftierung Einzug gefunden haben. Anhand unterschiedlicher Auszüge aus dem Datenmaterial, in dem die Vorwürfe von den Teilnehmenden thematisiert werden, frage ich (1) danach, welche unterschiedlichen Formen des Sprechens über die Vorwürfe zu finden sind und (2) inwiefern die Teilnehmenden dabei auf kategoriale Differenzierungen zurückgreifen. Letzteres soll Aufschluss über die Bedeutung eines intersektionalen Zusammenspiels von Geschlechter- und Strafvollzugsordnung geben.

2 Strafvollzug ethnografisch beforschen – zum methodischen Vorgehen

Dass jedwede soziale Realität von Teilnehmenden interaktiv hervorgebracht wird, ist eine Grundannahme der Ethnomethodologie. Die Teilnehmenden weisen dabei den sozialen Phänomenen Strukturbeschreibungen zu, „indem sie sie als Dokument für oder Evidenz für etwas anderes Allgemeines begreifen“ (Meyer, 2015, S. 92). So interpretieren alle Teilnehmenden einer „öffentlich gelebte[n] Sozialität“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2020, S. 37) die Handlungen in Bezug auf bestimmte Regeln, um diese in Sinn und Bedeutung zu verstehen. Damit ist die Analyse von Praktiken keineswegs entkontextualisiert, denn sie bilden gleichzeitig die „Infrastruktur sozialer Institutionen“ (Schegloff, 2007, S. 13). Aus dieser Perspektive heraus gilt es, die zu bearbeitenden Probleme der Teilnehmenden ernst zu nehmen, denn sie selbst stellen damit den Kontext her (Garfinkel & Sacks, 1970;

Meyer, 2024). Im Zuge einer ethnomethodologischen Untersuchung von Hervorbringungsprozessen lässt sich folglich danach fragen, wie eine Zurückweisung der Vorwürfe möglich wird und welche kategorialen Differenzierungen die Teilnehmenden dabei vollziehen. Ein herrschaftskritisches Potential erwächst dabei auch aus dem Umstand, dass jedwede Unterscheidung, wie die nach Geschlecht, dabei nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern „die Prozesse sichtbar gemacht werden, die zeigen, wie sich Differenzierung und Hierarchisierung verknüpfen“ (Meissner, 2008, S. 7). Vorwürfe sexualisierter Gewalt, die sich gegen Vertreter*innen der Justiz richten und damit gegen eine Einrichtung, die in der Literatur auch als „Schutz- und Schonraum“ (Michels, 2018, S. 390) für »Frauen« beschrieben wird, stellen eine vermeintlich feststehende Konstellation in Frage, bei der sich die Bediensteten der Justiz auf der einen und die verurteilten Straftäter*innen auf der anderen Seite befinden. Im Ringen um Täter*innen-/Opferschaft werden auch Machtbeziehungen etabliert. Um die Bedeutung von Differenzierungen in ihrer intersektionalen Verwobenheit für das Tun in situ zu untersuchen, bediene ich mich der MCA (Stokoe, 2010, 2012). Stokoes Kombination zweier Foki der Konversationsanalyse nimmt nicht nur sequenzanalytisch die Ordnung von Praktiken in den Blick, sondern auch die funktionelle Lage von kategorialen Differenzierungen und damit die in Praktiken eingeschriebenen diskursiven Wissensbestände und ihre Bedeutung für das Sprechen über Vorwürfe sexualisierter Gewalt. Der gleichzeitig auch „vergeschlechtlichende“ (Bourdieu, 1997, S. 96) Charakter von Praktiken im Strafvollzug gerät somit verstärkt in den Blick. Um zu verstehen: „Was macht Gefängnis?“ (Dollinger & Schmidt, 2022) frage ich, wie die justiziell angelegten Operationen nach Täter*innen/Opfer auch über intersektionale Verstrickungen mit anderen Differenzkategorien wie Geschlecht hergestellt werden.

Das Datenmaterial ist auf Grundlage teilnehmender Beobachtung über einen Zeitraum von etwa einem halben Jahr entstanden. Dabei habe ich zumeist mehrere Tage am Stück in unterschiedlichen Bereichen der Anstalt wie Schule, Sport, Arbeit, Abteilungsdienst oder Küche verbracht. Es war einer meiner letzten Feldaufenthalte, als ich mich an demselben Tag in der Wohngruppe der jugendlichen Inhaftierten befand, an dem eine dort inhaftierte Person den Vorwurf erhob, sexualisierte Gewalt durch einen Justizvollzugsbeamten erfahren zu haben. Dass die Vorwürfe der Grund dafür waren, dass vieles an diesem und den folgenden Tagen anders war als sonst, erschloss sich für mich erst im Laufe des Tages. Während ich von Seiten des Personals nicht explizit über die Vorwürfe in Kenntnis gesetzt wurde, war gleichzeitig nicht zu verbergen, „was hier eigentlich los ist“. Das Datenmaterial zeigt damit auch, welches Wissen nicht expliziert werden muss, um sich dennoch gegenseitig anzuzeigen, worum es geht. In diesem Sinne lässt sich auch eine doppelte Suchbewegung fest-

stellen, in der die Teilnehmenden, inklusive mir als Ethnograf*in, versuchen sich ein Bild davon zu machen, „was passiert ist“.

Vor dem Hintergrund, dass Forschung zu sexualisierter Gewalt häufig mit der Frage nach der Parteinahme konfrontiert ist (Jung, 2025), möchte ich darauf hinweisen, dass es in diesem Beitrag nicht darum gehen kann, etwas über einen etwaigen „Wahrheitsgehalt“ der Vorwürfe auszusagen. Vielmehr möchte ich mit einem ethnomethodologischen Zugriff das Sprechen über sexualisierte Gewalt als solches zum Ausgangspunkt der Analyse machen. Aus methodologischer Sicht kann es wiederum auch nicht den Anspruch geben, Neutralität zu wahren. Im Rahmen des interpretativen Forschungsparadigmas lassen sich auch die hier getätigten Analysen, Deutungen und Arrangements als Konstruktionen zweiter Ordnung verstehen (Schütz, 1932). Entgegen positivistischer Annahmen, soziale Phänomene könnten von Forschenden objektiv und quasi von „außen“ beobachtbar gemacht werden, muss Ethnografie als relationale Praxis verstanden werden, die auch zwischenmenschlich von einem emotionalen Erleben geprägt ist (Stodulka, 2024). Die Entscheidung, das hier ausgewählte Datenmaterial zum Gegenstand einer Analyse zu machen, ergab sich neben vergangenen teilnehmenden Beobachtungen im Kontext von Sexualstraßprozessen und sogenannten Glaubhaftigkeitsbegutachtungen, auch aus der Beobachtung, dass »Frauen«, die sexualisierte Gewalt erlebt haben, im justiziellen Sanktionensystem weiterhin Beschämung und Stigmatisierung ausgesetzt sind (Jung, 2025). Ein Umstand, der auch zu weitreichenden Thematisierungshemmnissen führt (ebd.), die nicht zuletzt bis in die Wissenschaft reichen. Darüber hinaus ist jedoch besonders entscheidend, dass das Sprechen über die Vorwürfe einen erstaunlichen Irritationsmoment in Bezug auf die ambivalenten Adressierungen von »Frauen in Haft« darstellte, die je nach Situation stark changieren innerhalb der Täter*innen-/Opferdichotomien und bestimmte vergeschlechtlichte Bilder und Taten insbesondere der ‚kriminellen Frau‘ aufrufen. Diese Ambivalenzen sollten für mich zum Anlass der nachstehenden Analyse werden.

3 Vorwürfe sexualisierter Gewalt und ihre Zurückweisungspraktiken

In diesem Kapitel werden jeweils unterschiedliche Sprecher*innenpositionen fokussiert: Inhaftierte, Beamte des allgemeinen Vollzugsdienstes und Sozialarbeitende. Es zeigen sich Praktiken rigider Zurückweisung bis hin zu Akten der Bekräftigung und Solidarisierung, wobei Letztere deutlich seltener vorkommen. Über die kommunikativen Handlungen der Teilnehmenden, evoziert durch den erhobenen Vorwurf, werden Vergemeinschaftungs- und Positionierungsprozesse vorangetrieben (Spitzmüller, 2025), die in den folgenden drei Analysebeispielen herausgearbeitet werden.

3.1 „Was ist hier los?“ – Das Ringen um Deutungen und Positionierungen

Die folgenden Auszüge stammen aus einer Wohngruppe der Jugendlichen am Tag des Bekanntwerdens der Vorwürfe. Der untenstehende Datenauszug gibt eine Situation während des Mittagessens mit den jungen Inhaftierten und der Beamtin Frau P. im Gemeinschaftsraum wieder.

[Beamtin in Leitungsfunktion] kam auf Abteilung, um S.⁴ abzuholen. Das Gehen von S. schien in der Gruppe eine komische Stimmung auszulösen. Sowieso fiel mir auf, dass S. ungewöhnlich ruhig beim Essen war. „Ich hoffe der kommt nie wieder.“, sagte eine der Gefangenen, nachdem S. gegangen war. Es wurde am Tisch darüber spekuliert, ob der Beamte, um den es scheinbar ging, heute Nachmittag zum Dienst erscheinen würde oder ob sie wieder Einschluss⁵ hätten. Sie hofften, dass es eine schnelle Entscheidung geben würde von der Staatsanwaltschaft, weil das hier ja kein Zustand sei. Nochmal fragte eine Gefangene Frau P. konkret, ob sie sagen könne, ob „der heute Abend kommt“. Frau P. betonte, dass sie selbst immer noch nichts gehört habe, aber davon ausgehen würde, dass er so lange nicht wiederkomme „bis das geklärt ist“. (Feldnotizen, Wohngruppenvollzug)

Die Beamtin in Leitungsfunktion betrat die Abteilung mit der witzig klingenden Bemerkung, „wieso es hier so leise sei“ (Feldnotizen). Daraufhin antwortete Frau P., „dass sie gerade alle schnell die Füße vom Tisch genommen hätten“ (Feldnotizen). Es zeigt sich der Versuch, Normalität herzustellen, und eher beiläufig wird klar, dass die Bereichsleitung gekommen ist, um eine der Inhaftierten abzuholen. Dass das Gehen von S. aber keinen alltäglichen Grund hat, wird mit den Reaktionen der anderen inhaftierten Personen deutlich. Das Abholen einzelner Personen für etwaige Termine ist zwar typisch für den Alltag in Haft, jedoch wird das zumeist begründet oder kommentiert. Dass das hier nicht passiert, spricht zum einen dafür, dass allen klar ist, wieso S. abgeholt wird, zum anderen mag es bereits einen Indikator für den Grad der Tabuisierung darstellen. Erst nachdem S. weg ist, sagt eine der inhaftierten Jugendlichen: „Ich hoffe, der kommt nie wieder“. Mit der betonten Hoffnung auf das Fernbleiben des Beamten positioniert sie sich deutlich zu dem Vorwurf. Andere fragen sich stattdessen, ob sie wieder „Einschluss“ haben, wenn der besagte Beamte nun nicht mehr zum Dienst erscheint. Wichtig wird hier eine schnelle Entscheidung der Staatsanwaltschaft, womit eine eigene Positionierung in Bezug auf einen etwaigen Wahrheitsgehalt vermieden wird. Nach dem Essen sitzen einige der Jugendli-

⁴ Namenskürzel und weitere Bezeichnungen sind zum Zweck der Pseudonymisierung geändert worden, sodass direkte Rückschlüsse auf Personen nicht möglich sind

⁵ „Einschluss“ meint hier die Zeit des Eingeschlossen-Seins in einer Zelle. In der Wohngruppe dürfen sich die inhaftierten Personen außerhalb dieser Zeiten frei in der Abteilung bewegen.

chen und ich noch am Essenstisch, als erneut Beschwerden über einen möglichen Einschluss laut werden.

R. platze direkt heraus, dass sie sich freiwillig einschließen lassen wird, wenn „der“ heute hier wäre. M. guckte mit etwas leerem Blick über den Tisch und schimpfte: „da denkt man, wir sind hier in Obhut der Justiz...ja Schutzbefohlene...und jetzt muss ich Angst haben, wenn ich duschen gehe.“ Ich hörte einfach weiter interessiert zu, als N. mich ansah und fragte, ob ich „das“ schon mitbekommen hätte. Ich antwortete nur, dass mir bisher keiner genau erzählt hatte, was gerade los sei, aber dass ich mir das mittlerweile denken könne. „Wenn Sie wissen, dann Sie wissen.“, sagte N. nur. Sie könne nicht mehr dazu sagen, weil sie nicht noch mehr Ärger wolle. Sie sei immerhin schon im Knast. (Feldnotizen, gemeinsamer Essensbereich in der Abteilung)

Dass sich R. lieber „freiwillig einschließen lassen wird“, korrigiert die zuvor allgemein gehaltenen Beschwerden über den Einschluss in Bezug auf das aus ihrer Sicht eigentliche Problem, welches nicht in einem drohenden Einschluss aufgrund von Personalmangel besteht, sondern in der Aussicht darauf, mit dem Beschuldigten in der Wohngruppe konfrontiert zu sein. In den Aussagen von M. wird die in Rede stehende Tat zu einem Sicherheitsproblem für „Schutzbefohlene“, die sich in der „Obhut der Justiz“ befinden. Durch das Reden über typische Alltagsthemen, wie den drohenden Einschluss, werden so Problematisierungen ausgehandelt und Positionen sichtbar gemacht, die auch eine gewisse Deutungsoffenheit haben. Dabei wird von den Teilnehmenden außerdem auf Unterscheidungen rekuriert, die eine Differenz zwischen Inhaftierten und Bediensteten einziehen. Es zeigt sich ein Bild von Beamt*innen, welches im Kern mit einer gewissen Rechtschaffenheit verbunden wird, die nun im Fall des in Frage stehenden Missbrauchs anzweifelbar wird.

Im weiteren Verlauf des Tages gibt es dann Gespräche unter den Jugendlichen, in denen der Vorschlag gemacht wird, in kleinen Gruppen zu bleiben, sollte der Beschuldigte zum Dienst erscheinen. Einige Inhaftierte machen ihre Position deutlich, indem sie davon berichten, gegen den Beamten eine Aussage gemacht zu haben. Dass es um sexualisierte Gewalt gehen könnte, wird mir als Ethnograf*in schließlich in der Verbindung mit der Aktivität des Duschens deutlich, ohne dass sie als solche benannt werden muss. Als ich von N. gefragt werde, ob ich „das“ schon mitbekommen habe, bediene auch ich mich dieser Umwege und vermeide in meiner Antwort das Explizieren dessen, „was ich mir schon denken könne“. Diese Art des Sprechens zieht sich durch das gesamte Datenmaterial. „Wenn Sie wissen, dann Sie wissen“ verdeutlicht, dass es keine Benennung braucht, weil bereits das Andeuten und Ausweichen als exemplarisch gelten kann für das Sprechen über sexualisierte Gewalt (Schiewer, 2007). Dass N. dem noch hinzufügt, sie könne nicht mehr sagen, weil sie „immerhin schon im Knast“ sei und nicht noch mehr „Ärger“ wolle, verdeutlicht auch

die Angst vor Sanktionen, die hier mit dem Abhängigkeitsverhältnis im Kontext der Inhaftierung verbunden werden. Dass auch ich als Ethnograf*in konkrete Nachfragen und Benennungen vermeide, zeugt auch von meiner Sorge, mein Sprechen könnte eine Positionierung mit sich tragen und damit möglicherweise meinen Feldaufenthalt gefährden.

Der Blick in die Forschungsliteratur zeigt, dass dieser Umstand nicht ungewöhnlich ist (Künzel, 2021). Nenadovic (2023) konstatiert, dass das Sprechen über sexualisierte Gewalt einen Tabubruch darstellt, der mit Konsequenzen einhergeht für diejenigen, die dieses Tabu brechen. Von Tabuisierung zu sprechen, erscheint paradox vor dem Hintergrund, dass der Vorwurf immer wieder thematisiert wird. Jedoch geht es bei einem Tabubruch typischerweise zumeist nicht darum, ob etwas gesagt wird, sondern wie es gesagt wird (Allan & Burridge, 2006). Umschreibende Ausdrücke stellen deshalb keine Seltenheit dar und so lässt sich das Sprechen über die Vorwürfe in den Beispielen als „[...] Herumschleichen‘ verstehen, durch das das Umschlichene zum Gorilla im diskursiven Raum wird“ (Spitzmüller, 2025, S. 34). Tabus zeichnet also aus, dass intuitiv verstanden wird, worüber nicht gesprochen werden sollte oder was nicht getan werden sollte, während sie diskursiv präsent sind und permanent besprochen werden (ebd.). Auch Foucault spricht dieses vermeintliche Paradoxon in seinen Ausführungen über das Sprechen über Sexualität an und stellt fest: „Man sagt nicht weniger, im Gegenteil. Aber man sagt es anders.“ (Foucault, 1976, S. 33). Die unterschiedlichen Formen etwas nicht zu sagen, ebenso wie die Verteilung derjenigen, die darüber sprechen können und die, die es nicht können, geben dabei Aufschluss über Strategien, welche die Diskurse anleiten (ebd.).

3.2 Vorwürfe sexualisierter Gewalt zurückweisen

Dass es für die Vorwürfe sexualisierter Gewalt meist keine Worte gibt und Beteiligte subtile Hinweise identifizieren mussten, um „mitreden“ zu können, habe ich im vorherigen Kapitel bereits aufgegriffen. Diese Art des Sprechens setzt sich in einem Gespräch wenige Tage später zwischen zwei Justizvollzugsbeamten fort.

Herr P. fragte entsetzt, ob die nicht einen Rechtsanwalt von der Anstalt gestellt bekommen müssten. „Bezahlt das nicht die Justiz?“, fragte er fordernd und aufgebracht. „Für die ist Geld da, aber für Spielplätze, Schulen usw. nicht ... und dann sowas“, sagte Herr P. wütend und schien die Gefangenen damit zu meinen. Dann redete er weiter, dass er mal hier eine gehabt habe, die auf der Abteilung zusammengebrochen sei. Sie habe gar nichts gehabt, aber habe das Theater nur gemacht, weil sie ihr Kind im Krankenhaus bekommen hatte und sich erhoffte, dass sie dann wieder dorthin könnte. Dann sei der Krankenwagen gekommen und die Anstalt habe dann die Kosten getragen. „Unser eins müsste sowas bezahlen“, fügte er noch hinzu. [...] Herr A. regte sich aber ebenfalls auf. Herr P. erzählte, dass er mitbekommen habe, dass „die“ aber ja nun verlegt

wurde. Herr A. antwortete bissig, dass die gleich alle drei hätten wegschicken sollen. (Feldnotizen, AVD-Büro)

Die Beamten nehmen Bezug auf den Umstand, dass S. einen Tag nach dem Bekanntwerden der Vorwürfe verlegt wurde, und fordern, dass auch die inhaftierten Personen, die gegen den Beschuldigten ausgesagt haben, hätten „weggeschickt“ werden sollen. Mit Umschreibungen wie „das, was da passiert ist“ oder „die Sache auf K“ nehmen sie auf den Vorwurf Bezug. Das Nicht-Benennen des Vorwurfs macht diesen unkonkret und verhindert, dass Personen mit ihm in Verbindung gebracht werden, und damit auch erst justiziabel (Schiewer, 2007). In der obigen Sequenz erzählt Herr P. eine Anekdote über eine »inhaftierte Frau«, die stellvertretend für die Gruppe der Inhaftierten steht. In der Erzählung wird die »inhaftierte Frau« auf eine unerwünschte Weise aktiv, weil sie sich aus Sicht der Beamten unrechtmäßig zu etwas verhilft, was ihr eigentlich nicht zustünde. Unrechtmäßig ist aus dieser Sicht der Krankenwageneinsatz. Zum einen, weil sie „gar nichts gehabt“ habe und „Theater“ spielt, zum anderen habe der Justizvollzug die Kosten getragen, wohingegen Personen wie sie die Kosten hätten selbst tragen müssen. Die Unrechtmäßigkeit begründet sich darauf, dass sie etwas vortäuscht, um persönliche Belange durchzusetzen, nämlich ihr Kind wiederzusehen. Weiter wird diese Unrechtmäßigkeit aufgebaut mit einer Unterscheidung eines Menschentyps und dessen Status als Inhaftierte („für die ist Geld da, aber für Spielplätze nicht“). Die damit angedeutete Fehlinvestition im sozialen Sektor ist Grundlage für die Empörung. Im Gegensatz zu vielen anderen diskursiven Darstellungen »inhaftierter Frauen« werden sie hier zu Aktiven, was es möglich macht, sie als ‚Opfer‘ zu delegitimieren (Negnal & Muhl, 2024). Die Figur der ‚manipulativen Gefangenen‘ stützt die Erzählung der Beamten. Dem Narrativ inhärent und dienlich ist die Markierung als ‚Andere‘, die sprachlich mit einer Unterscheidung zwischen ‚die‘ und ‚wir‘ konstituiert wird, wodurch eine herrschaftsstabilisierende Gegenüberstellung von ‚rechtschaffenen Beamten‘ vs. ‚manipulativen Gefangenen‘ entsteht. Auch wenn hier vor allem der Status der Inhaftierung relevant zu sein scheint, so zeigt sich dennoch eine Vermengung historisch kontingenter Wissensformationen um die „hysterische Lügnerin“ (Carri, 2018), was insbesondere das „Theater spielen“ ausweist. Die Figur der ‚manipulativen Gefangenen‘ enthält gleich zwei intersektional verstrickte kategoriale Subjektivierungen: die ‚Frau als Lügnerin‘ und ‚die Gefangenen‘, die sich in ihren machtvollen Zuschreibungen des Hangs zu Manipulation treffen und hier in den Zurückweisungspraktiken eine stetige Aktualisierung und Aufrechterhaltung erfahren. Die Erzählung von einer »Frau«, die „Theater“ macht, um ihr Kind zu sehen, erscheint zum Zwecke der Darstellung von Vorwürfen sexualisierter Gewalt durch eine junge »inhaftierte Frau« noch viel wirksamer, wenn sie gleichzeitig eine verurteilte ‚Verbrecherin‘ ist, denn beiden Subjektpositionen wird diskursiv eine generelle ‚Lügenhaftigkeit‘ attestiert. Dass dieses Attribut im Kontext von Haft vergeschlechtlicht ist, zeigte sich auch darin, dass Bedienstete mir

gegenüber die „Gefahr der Falschbeschuldigung“ betonten, die nun mit „Einzug“⁶ der »Frauen« veränderte Umgangsweisen mit sich bringen würde (Feldnotizen). Aber auch in Äußerungen einiger Inhaftierter werden die Vorwürfe deutlich in Zweifel gezogen: „Erst verliebt, dann Knutschi Knutschi und jetzt plötzlich Vergewaltigung“, oder „die“ habe sich „das“ ausgedacht, um von sich selbst abzulenken. Das Leben des „armen Beamten“ sei nun „versaut“ und im Grunde würde es sich um „Rufmord“ handeln (Feldnotizen). Die Annahme eines einvernehmlichen sexuellen Kontakts zwischen dem Beamten und der jugendlichen Inhaftierten wird in dem Zuge jedoch nicht als missbräuchlich problematisiert. Die Schwere eines vermuteten falschen Vorwurfs und seine möglichen Konsequenzen („Rufmord“) sind es, die die Betroffenheit bei dem Beamten verorten.

Die Narrative, die das Zurückweisen der Vorwürfe maßgeblich prägen, weisen historisch kontingente Geschlechterbilder einer lügenhaften und nicht integren Weiblichkeit (Carri, 2018) auf. Ein für den Vergewaltigungsvorwurf typisches Narrativ besteht darin, die anklagende »Frau« habe ihre eigene ‚abweichende‘ Sexualität vertuschen wollen (ebd.). Sigmund Freud brachte die Artikulation von sexualisierter Gewalt in einen Zusammenhang mit dem eigentlichen Wunsch nach Verführung und war damit beteiligt an der Konstruktion der „hysterischen Lügnerin“ (Carri, 2018; Freud, 1986). Auch in Kriminalitätstheorien des Kriminalanthropologen Cesare Lombroso werden „falsche Anschuldigungen“ und „Verleumdung“ als Merkmale einer „hysterischen Verbrecherin“ festgehalten (Lombroso & Ferrero, 1894). Die Vorstellung, »kriminelle Frauen« würden in puncto „Lügenhaftigkeit“, „Ehrenlosigkeit“ oder „Gemeinheit“ das »männliche« Gegenstück deutlich übertreffen, stellt eine historisch verfestigte und weit verbreitete Annahme dar (Leukel, 2010, S. 126). Jene Deutungsmuster zeitigen deshalb auch heute im Kontext des Justizvollzugs machtvollere Effekte und sind geeignet, die Anschuldigungen zurückzuweisen. Im Folgenden werden jedoch nicht nur rigide Zurückweisungen in den Blick genommen, die mit der Figur der ‚manipulativen Gefangenen‘ einhergehen, sondern auch ein Sprechen, das sich stattdessen an etablierten Opferkonstruktionen ausrichtet.

3.3 Das „arme Mädchen“ als sozialarbeiterischer Fall

In der folgenden Sequenz leitet eine Sozialarbeiterin mit einem Justizvollzugsbeamten das Sprechen über die Vorwürfe mit der Frage danach ein, welcher Beamte nun den Dienst des Beschuldigten an dem Tag übernommen habe. Der Ausschnitt folgt einem Gespräch über die Entwicklung einzelner Inhaftierter und mögliche sozialar-

⁶ Die Anstalt hat einen Strukturwandel von einem Jugendstrafvollzug für »männliche Inhaftierte«, hin zu einem Strafvollzug für jugendliche und erwachsene »Frauen«, vollzogen.

beiterische und therapeutische Maßnahmen. Sie berichtet, dass die Inhaftierte S. verlegt wurde.

Auch für das „Mädchen“ sei das schlimm und sie hätte eigentlich gerne noch mit ihr weitergearbeitet. Sie sei vorhin nochmal ganz kurz da gewesen, um sich zu verabschieden. Aber im Grunde bräuchte die jetzt natürlich direkt therapeutische Anbindung [...]. Nach einer kurzen Pause sagte Frau T. noch etwas geheimniskrämerisch, dass die Wohngruppe dazu ja aber scheinbar viel mehr zu wissen scheint als wir. [...] Frau T. guckte abwechselnd zu Herrn F. und zu mir, als sie dann in etwas leiserem Tonfall erzählte, dass N. schon vor einigen Wochen zu ihr gekommen sei, weil es in der Gruppe brodele. Es schien N. sehr zu belasten, sagte Frau T., aber N. habe gesagt, dass sie nichts Genaues dazu sagen könne, weil N. Angst hatte, dass das für andere Ärger geben würde. Nochmal sagte Frau T., dass sie das aber auch alles gar nicht so genau wissen wolle oder darüber urteilen; „das müssen andere prüfen“, sagte sie. „Aber die K. hat schon mal in meiner Gegenwart gesagt, dass das gut ist, dass der weg ist“, fügte Frau T. ernst hinzu und hob dabei die Augenbrauen. (Feldnotizen, AVD-Büro)

Auf der einen Seite spricht Frau T. hier der Wohngruppe zu, etwas über den Gehalt der Vorwürfe sagen zu können, wobei sie sich auf die Aussage einer inhaftierten jungen Frau bezieht, die gesagt habe, „dass das gut ist, dass der weg ist“. Auf der anderen Seite erfährt die Aussage direkt eine Relativierung. Sie könne und wolle sich kein Urteil erlauben, denn „das müssen andere prüfen“. Diese Kompetenz sieht die Sozialarbeiterin, so liegt es nahe, in einer juristischen Beurteilung. Sie betont zu einem anderen Zeitpunkt außerdem, froh darüber zu sein, nichts „davon“ mitbekommen zu haben: „Das Problem sei ja, dass sie dann auch hätte handeln müssen. Dann wäre sie jetzt in derselben Situation wie [Kollegin]“ (Feldnotizen). Hier wird ein möglicher Loyalitätskonflikt angesprochen, der sich aufgrund der institutionellen Bearbeitung der in Rede stehenden strafbaren Gewalttat einstellt (z. B. in Form von Stellungnahmen und Aussagen). Das hierarchische Verhältnis zwischen Bediensteten und Inhaftierten zeigt sich darin, dass das Bearbeiten einer Gewalttat, ausgeübt von einer inhaftierten Person gegenüber einer bediensteten Person, voraussichtlich keine derartige Problematisierung erfahren würde, weil diese Fallbearbeitung institutionell normalisiert ist, sie entspricht dem „Interpretationsschema totaler Institutionen“ (Goffman, 1973, S. 87), in dem der Status der Inhaftierung der Nachweis dafür ist, „daß der Betreffende zu dem Personenkreis gehört, für den die Institution eingerichtet wurde“ (ebd.)⁷. Mit dem Verweis der Sozialarbeiterin auf die Aussagen der inhaftierten Personen entsteht aber ein Möglichkeitsraum, der den Wahrheitsgehalt

⁷ Goffman verweist darüber hinaus auf eine sogenannte „funktionalistische Moralauffassung“ (1973, S. 90), welche die Perspektive der Anstalt in eine moralische Wertung übersetzt und die dann notwendigerweise in pauschalen und stereotypen Vorstellungen über das Verhalten der Inhaftierten mündet.

der Vorwürfe nicht per se anzweifelt. Diese Deutungs Offenheit zieht sich in der Problematisierung fort, die hier darin gesehen wird, nun nicht mehr am Mädchen arbeiten zu können. Was hier „auch schlimm“ für „das Mädchen“ ist, wird mit einer Verlegung und dem damit einhergehenden Verlust möglicher therapeutischer oder sozialarbeiterischer Anbindung in Verbindung gebracht. Der Behandlungsbedarf, dem nun nicht mehr nachgekommen werden kann, wird zu einem wesentlichen Problem, das legitim und sagbar ist, vor dem Hintergrund des auch diskursiv verankerten Auftrags der Behandlung von »Frauen« im Vollzug. Dieses aufgebrachte Mitgefühl kommt damit ohne eine Benennung von einem noch nicht – und das bestimmt maßgeblich die Art und Weise des Sprechens über den Vorwurf – justiziell abgesicherten Urteil über die Vorwürfe aus. Die Anerkennung der Erfahrung sexualisierter Gewalt wird jedoch an eine gerichtliche Entscheidung in Form einer eindeutigen Zuschreibung von Schuld und Unschuld gebunden. Derartige Einwände und Vorsicht, die ihren Ausdruck beispielsweise auch in der Sorge einer Inhaftierten vor „noch mehr Ärger“ (Kap. 3.1) fanden, zeigen sich bei den Formen eindeutiger Zurückweisungen der Vorwürfe nicht, wenn sie dabei gleichermaßen ein Urteil vorausnehmen und der Inhaftierten eine Falschbeschuldigung anlasten. Diese Art der Problembearbeitung ist vor dem Hintergrund patriarchaler, justizieller und haftspezifischer Machtasymmetrien naheliegend, weil sie verhindert, selbst zum Ziel von Degradierung zu werden (Scheffer, 2020). Nicht zuletzt die Anstrengungen der Beteiligten, die in Frage stehenden Verhältnisse in Bezug auf Täter*innen/Opfer-Dichotomien und Geschlechterrollen durchzusetzen, wie in den vorherigen Kapiteln gezeigt werden konnte, zeugen davon.

4 Fazit und Diskussion

In der Folge des Vorwurfs wird ein Widerspruch offengelegt, der sich in der diskursiven Konstituierung der »inhaftierten Frau« als Opfer sexualisierter Gewalt auf der einen Seite und der Figur der ‚manipulativen Gefangenen‘ auf der anderen Seite zeigt. Die Analyse zeigt, dass die Vorwürfe einer Tabuisierung im doppelten Sinne unterliegen. Zum einen, weil „Gewalt im Geschlechterverhältnis“ (Hagemann-White, 1992) zwar allgemein geächtet, das Sprechen über Gewalterfahrungen aber weiterhin mit Stigmata belegt ist (Jung, 2025). Laut Nenadovic (2023) fußen patriarchale Strukturen maßgeblich auf der Herstellung der binären Geschlechterordnung, die die Unterordnung der Gruppe der »Frauen« unter die der »Männer« rechtfertigt. Wenn Männlichkeit „durch die Ausübung von sexualisierter Gewalt performativ erfüllt [wird], [und] Weiblichkeit durch das Erleiden dieser Gewalt“ (ebd., S. 17), dann stellt das Sprechen über die erlittene Gewalt einen Akt des Widerstands gegen das Patriarchat und gegen die Geschlechternorm dar (ebd.). Zum anderen erweisen sich

die Vorwürfe vor dem Hintergrund gegenseitiger Bedingtheit von binären Geschlechterkonstruktionen und strafvollzuglicher Bearbeitung von Devianz als Erschütterung beider Systeme. Leukels (2010) Feststellung, dass sich Geschlechterbilder innerhalb der Gruppe der Inhaftierten in ihr Gegenteil verkehren, bestätigt sich auch in der interaktionalen Herstellung im Haftalltag: „Verkörperte das weibliche Geschlecht in der ‚normalen‘ Gesellschaft das Schöne, Sanfte und Schamhafte und avancierte gleichsam zum Inbegriff der Zivilisation, wurde es im Strafvollzug zum Synonym der Barbarei, das weit unter den männlichen Inhaftierten rangierte“ (ebd., S. 126). Im Zuge des Zurückweisens der Vorwürfe werden eben jene Differenzierungen relevant, die den Vorstellungen einer devianten bzw. delinquenten Weiblichkeit entsprechen. Die Figur der ‚manipulativen Gefangenen‘ entwickelt somit Zweckdienlichkeit für das Zurückweisen der Vorwürfe, worin sich hegemoniale Wissensformationen ausdrücken, wenn es um die Beurteilung der Glaubhaftigkeit ihrer vergeschlechtlichten Implikationen geht. In dem Sprechen wird somit ein Herrschaftsgefüge offengelegt, in dem es möglich ist, über sexualisierte Gewalt in einem ganz bestimmten Rahmen zu sprechen, nämlich in Kontexten, die die diskursive Selbstverortung der Bediensteten der Justiz als Helfende unterstützen. Strukturelle und auch materialisierte Abhängigkeiten, wie die des Eingesperrt-Seins, sowie „personale Anerkennungsmodi“ (Villa Braslavsky, 2011, S. 52) und ihre Einbettung in Herrschaftssysteme haben einen Einfluss darauf, wer sich äußert und welche Narrative sich durchsetzen. Dabei erfüllt der ministeriell angeordnete Einschluss für die gesamte Wohngruppe in der Folge des Vorwurfs, die Verlegung der Inhaftierten S., ebenso wie das kurz darauffolgende Beenden weiterer teilnehmender Beobachtungen, eine externe Kontrollfunktion in Form einer räumlichen Trennung.⁸

Der Vorwurf lässt sich im Anschluss an die Analyse als Krisenmoment verstehen, der dabei gleichzeitig einen „Exzess von Vollzugsproblemen“ (Scheffer, 2020, S. 227) auslöst. Das zeigt sich in dem großen Bemühen der Teilnehmenden, darüber zu sprechen, worüber nicht gesprochen werden darf, und in den darin stattfindenden Deutungskämpfen um Täter*innen-/Opferschaft. Die Folge ist, dass die geäußerte

⁸ Die Beendigung meines Feldaufenthalts wurde mit Aspekten der „Sicherheit“ und „Personalmangel“ begründet. Ich möchte an der Stelle darauf aufmerksam machen, dass es sich in den Fällen von Einschluss und Verlegung, mit Goffman gesprochen, immer auch um „Beschneidungen des Selbst“ (Goffman, 1973, S. 52) handelt, die insbesondere in totalen Institutionen mit Gründen wie ‚Sicherheit‘ rationalisiert werden, häufig aber auch „dazu dienen, den Tagesablauf einer großen Zahl von Menschen auf beschränktem Raum und mit geringem Aufwand an Mitteln zu überwachen“ (ebd., S. 53). So stellen sich viele Rechte, wie die freie Bewegung innerhalb einer Wohngruppe, als Privilegien dar, die auch jederzeit wieder entzogen werden können und nicht selten den Charakter einer „informellen Disziplinierung“ entfalten (Walter, 2005, S. 132). Dass eine solche Verlegung immer auch als eine Bestrafung gedeutet werden kann, spricht auch aus den Äußerungen der beiden Beamten, die fordern, die anderen drei Inhaftierten hätten ebenso „weggeschickt“ werden sollen.

subjektive Erfahrung sexualisierter Gewalt in den Hintergrund rückt. Sozialisations-theoretische Erklärungen legen nahe, dass Ursachen sexualisierter Gewalt insbesondere auch in dem Verständnis einer weiblichen Geschlechterrolle auszumachen sind, die mit Passivität, Unterordnung und Machtverzicht einhergeht (Heiliger & Engelfried, 1995). Wenn nun im Strafvollzug die Konsequenzen eines Vorwurfs sexualisierter Gewalt in Degradierungsversuchen münden, bei denen nicht nur auf Geschlechterdifferenzierungen, sondern auch auf Unterscheidungen in Bezug auf den Status der Inhaftierung rekurriert wird, so muss zumindest kritisch gefragt werden, inwiefern es »Frauen« gelingen kann, sich innerhalb einer „totalen Institution“ (Goffman, 1973) wie dem Strafvollzug, aus den oben genannten Verhältnissen zu befreien. Damit schließen die Ergebnisse auch an Erfahrungen »inhaftierter Frauen« im Umgang mit Bediensteten an, die von Infantilisierungstendenzen, Ohnmachtserfahrungen und Zuschreibungen emotionaler Instabilität berichten (Neubacher & Schliehe, 2022). Ich möchte abschließend dafür plädieren, wenn es um den Abbau von Diskriminierung und Ungleichbehandlungen von »inhaftierten Frauen« geht, nicht bei reformistischen Bestrebungen in Bezug auf weitere Modernisierungen von Haftanstalten stehen zu bleiben. Schon Pilgram und Steinert haben diese Form der Kritik am Strafvollzug als „Teil seiner Ideologie“ beschrieben (1981, S. 135). Dieser Beitrag zeigt stattdessen, dass Differenzierungspraktiken einer dichotomen Einteilung in Täter*innen und Opfer – in ihrer intersektionalen Verwobenheit mit weiteren Differenzierungen wie der nach Geschlecht – dem System Strafvollzug inhärent sind. Sie dienen dabei aber auch immer der Herstellung und Durchsetzung von Macht.

Literatur

- Allan, K. & Burridge, K. (2006). *Forbidden words. Taboo and the censoring of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borchert, J. (2016). Gefängnis und Sexualität. In M. Katzer & H.-J. Voß (Hrsg.), *Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge* (S. 243-254). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bourdieu, P. (1997). Männliche Herrschaft revisited. *Feministische Studien*, 15 (2), 88-99.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UVK Verlag.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe e.V. (2012). Werkstattpapier zur frauenspezifischen Straffälligenhilfe. Informationsdienst Straffälligenhilfe, 20 (2), 4-8. https://bag-s.de/wp-content/uploads/2025/03/Infodienst_2012_2.pdf
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Straffälligenhilfe e.V. (2024). Beratung, Begleitung, Unterstützung. Selbstverständnis frauenspezifischer Straffälligenhilfe. <https://bag-s.de/wp-content/uploads/2024/11/Flyer-Frauen-2.pdf>
- Carri, C. (2018). *Berliner Entmündigungsverfahren gegen Frauen von 1900-1933: „Geisteskrank, lügenhaft und sexuell verwahrlost“*. Berlin: Springer VS.
- Dollinger, B. & Schmidt, H. (2022). Was macht das Gefängnis? Perspektiven von Grundlagenforschung zum Strafvollzug und seinen Folgen. In W. Wirth (Hrsg.), *Steuerung und Erfolgskontrolle im Strafvollzug: Zur evidenzbasierten Gestaltung freiheitsentziehender Sanktionen* (S. 385-399). Wiesbaden: Springer.

- Dünkel, F., Kestermann, C. & Zolondek, J. (2005). Vorstellung des Frauenstrafvollzugsprojekts. In F. Dünkel, C. Kestermann & J. Zolondek (Hrsg.), Internationale Studie zum Frauenstrafvollzug. Bestandsaufnahme, Bedarfsanalyse und „best practice“ (S. 3-7). University of Greifswald, Department of Criminology. https://rsf.uni-greifswald.de/storages/uni-greifswald/fakultaet/rsf/lehrstuehle/ls-duenkel/Reader_frauenvollzug.pdf
- Foucault, M. (1976). *Der Wille zum Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Freud, S. (1986). *Briefe an Wilhelm Fliess. 1877-1904*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970). On formal structure of practical actions. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology: Perspectives and developments* (S. 337-366). New York, NY: Appleton-Century-Crofts Educational Division.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hagemann-White, C. (1992). *Strategien gegen Gewalt im Geschlechterverhältnis: Bestandsanalyse und Perspektiven*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Heiliger, A. & Engelfried, C. (1995). *Sexuelle Gewalt: Männliche Sozialisation und potentielle Täterschaft*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Jung, T. (2025). Gewalt gegen Frauen und Gewalt im Geschlechterverhältnis: Tabu-Brüche und Ent-Normalisierung. In K. Kuck & V. Kanz (Hrsg.), *Tabus und Tabubrüche als Symptome gesellschaftlicher Verhältnisse* (S. 125-150). Wiesbaden: Springer.
- Künzel, C. (2021). „Weil sie nicht wusste, wie sie es in Worte fassen sollte“: Zur Darstellung sexualisierter Gewalt in Bettina Wilperts Roman „Nichts, was uns passiert“ (2018). In M. Dröscher-Teille & T. G. Nitschmann (Hrsg.), *Gewaltformen - Gewalt formen: Literatur - Ästhetik - Kultur(kritik)* (S. 117-135). Paderborn: Brill | Wilhelm Fink.
- Leukel, S. (2010). *Strafanstalt und Geschlecht: Zur Geschichte des Frauenstrafvollzugs im 19. Jahrhundert (Baden und Preußen)*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Lombroso, C. & Ferrero, G. (1894). *Das Weib als Verbrecherin und Prostituierte: Anthropologische Studien, gegründet auf eine Darstellung der Biologie und Psychologie des normalen Weibes*. Hamburg: Verlagsanstalt und Druckerei AG.
- Meissner, H. (2008). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht – Erkenntnisperspektiven und gesellschaftstheoretische Fragen*. https://www.fuberlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_soziale_Konstruktion_von_Geschlecht___Erkenntnisperspektiven_und_gesellschaftstheoretische_Fragen/hanna_meissner.pdf
- Meyer, C. (2015). Neopraxiology: Ethnografische und konversationsanalytische Praxisforschung in ethnomethodologischer Einstellung. In F. Schäfer, A. Daniel & F. Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 91-119). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Meyer, C. (2024). Context-sensitivity and context-productivity: notions of „practice“ and „practicality“ in ethnomethodology and conversation analysis. *Frontiers in sociology*, 9, 1-14.
- Michels, M. (2018). *Straffällig gewordene Frauen*. In B. Maelicke & S. Suhling (Hrsg.), *Das Gefängnis auf dem Prüfstand* (S. 381-401). Wiesbaden: Springer.
- Negnal, D. & Muhl, D. (2024). Die Besonderung von »Frauen in Haft« – intersektionale Betrachtungen von Geschlecht im Zwangskontext. *Soziale Probleme*, 35 (2), 161-182.
- Nenadovic, A. (2023). *Zwischen Schweigen und Sprechen: Sexualisierte Gewalt gegen Frauen in lateinamerikanischer und südafrikanischer Literatur* (1. Aufl.). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Neubacher, F. (2008). *Gewalt hinter Gittern: Möglichkeiten und Grenzen der Kriminalprävention im Strafvollzug*. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag.
- Neubacher, F. (2014). Aktuelle empirische Befunde der deutschen Kriminologie zur Gewalt unter Gefangenen. In D. Baier & T. Mößle (Hrsg.), *Kriminologie ist Gesellschaftswissenschaft* (S. 485-503). Baden-Baden: Nomos.
- Neubacher, F. (2020). *Gewalt im Jugendstrafvollzug – Erscheinungsformen, Verläufe, Gegenmaßnahmen. Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 68 (4), 468-487.

- Neubacher, F. & Boxberg, V. (2018). Gewalt und Subkultur. In B. Maelicke & S. Suhling (Hrsg.), *Das Gefängnis auf dem Prüfstand* (S. 195-216). Wiesbaden: Springer.
- Neubacher, F. & Schliehe, A. (2022). „Eigentlich müssten die unsere Feinde sein ...“: wie junge Frauen in Haft über Vollzugsbedienstete sprechen. *Kriminologie - das Online Journal*, 4 (4), 392-412.
- Pilgram, A. & Steinert, H. (1981). Plädoyer für bessere Gründe für die Abschaffung der Gefängnisse und für Besseres als die Abschaffung der Gefängnisse. In H. Ortner & M. Dürkop (Hrsg.), *Freiheit statt Strafe: Plädoyers für die Abschaffung der Gefängnisse* (Orig.-Ausg., S. 133-155). Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Scheffer, T. (2020). Kritische Ethnomethodologie: Critical ethnomethodology. *Zeitschrift für Soziologie*, 4 (49), 218-235.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiewer, G. L. (2007). Über Gewalt sprechen. Darstellungsperspektiven sexuellen Missbrauchs in Literatur und Justiz. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 32 (1), 153-168.
- Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Wien: Springer.
- Scott, J. W. (1988). *Gender and the politics of history*. New York, NY: Columbia University Press.
- Spitzmüller, J. (2025). Die Sagbarkeit des ‚Unsagbaren‘. Pragmatik und Metapragmatik des Tabus. In K. Kuck & V. Kanz (Hrsg.), *Tabus und Tabubrüche als Symptome gesellschaftlicher Verhältnisse* (S. 19-38). Wiesbaden: Springer.
- Steinhilper, M. (2013). Besondere Vorschriften für den Frauenstrafvollzug. In H.-D. Schwind, J.-M. Jehle, K. Laubenthal & A. Böhm (Hrsg.), *Strafvollzugsgesetz - Bund und Länder* (6. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Stodulka, T. (2024). Affektive Dimensionen der Feldforschung: Emotionstagebücher und empirische Affektmontage als ethnografische Methode. In A. Diefenbach & V. Zink (Hrsg.), *Emotions- und Affektsoziologie. Eine Einführung* (S. 306-319). Berlin: De Gruyter.
- Stokoe, E. (2010). Gender, conversation analysis, and the anatomy of membership categorization practices. *Social and personality psychology compass*, 4 (7), 428-438.
- Stokoe, E. (2012). Moving forward with membership categorization analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, 14 (3), 277-303.
- Suhling, S. & Rabold, S. (2013). Gewalt im Gefängnis: Normative, empirische und theoretische Grundlagen. *Forum Strafvollzug*, 2, 70-76.
- Sykes, M. G. (1958/2007). *The society of captives. A study of a maximum security prison*. Oxfordshire: Princeton University Press.
- Villa Braslavsky, P.-I. (2011). Symbolische Gewalt und ihr potenzielles Scheitern. Eine Annäherung zwischen Butler und Bourdieu. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36 (4), 51-69.
- Villa Braslavsky, P.-I. (2022). »Frauen«. In H. Fitsch, I. Greusing, I. Kerner, H. Meißner & A. Oloff (Hrsg.), *Der Welt eine neue Wirklichkeit geben: Feministische und queertheoretische Interventionen* (S. 251-264). Bielefeld: transcript Verlag.
- Walter, J. (2005). »Apokryphe« Disziplinarmaßnahmen im Strafvollzug. *Neue Kriminalpolitik*, 17 (4), 130-134.

Autor*in

Doreen Muhl, M. A., Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft
 Korrespondenz an: doreen.muhl@uni-siegen.de

Sven Heuer

Konfrontative Kontroll- und Herrschaftspraktiken: Zum unerschlossenen Forschungspotenzial poststrukturalistischer Hegemonietheorie

Das für die Straffälligenhilfe relevante Gewaltpräventionskonzept der ‚konfrontativen Pädagogik‘ (Weidner & Kilb, 2010, 2011, 2013) ist aufgrund seiner punitiven Interventionsstrategien vor allem fachlich umstritten, weil ‚Härte‘ und Disziplinierung als methodische Handlungskategorien ausgewiesen werden (Heuer, 2013, 2015, 2021). Am Beispiel ausgewählter Texte der konfrontativen Methodenliteratur werden im folgenden Beitrag mittels des Forschungsinstrumentariums einer poststrukturalistischen Hegemonieanalyse (Laclau & Mouffe, [1985], 2012) die sprachlichen Artikulationspraxen dieser pädagogischen Interventionspraktiken untersucht: Die Frage, mit welcher Intensität fachpolitische Forderungen als hegemoniale Ansprüche im pädagogischen Professionalisierungsdiskurs ausbuchstabiert werden, zeigt der folgende Forschungsausschnitt einer hegemonietheoretischen Diskursanalyse (Nonhoff, 2018).

Schlagwörter: Diskursanalyse – Gewaltprävention – Herrschaft – Konfrontation – Poststrukturalismus

Confrontational practices of control and domination: On the unexploited research potential of poststructuralist hegemony theory

The violence prevention concept of ‚confrontational pedagogy‘ (Weidner & Kilb, 2010, 2011, 2013), which is relevant to offender support, is particularly controversial in professional terms due to its punitive intervention strategies, because ‚severity‘ and discipline are identified as methodological categories of action (Heuer, 2013, 2015, 2021). Using the example of selected texts from the confrontational methods literature, the following article uses the research instruments of a post-structuralist hegemony analysis (Laclau & Mouffe, [1985] 2012) to examine the linguistic articulation practices of these pedagogical intervention practices: The question of the intensity with which subject-specific political demands are spelled out as hegemonic claims in the pedagogical professionalization discourse is shown in the following research excerpt of a hegemony-theoretical discourse analysis (Nonhoff, 2018).

Keywords: confrontation – discourse analysis – domination – poststructuralism – social control

1 Einleitung – zwei Ausgangspunkte

Wenn die konfrontative Pädagogik seit den frühen 90er Jahren als wirksames Handlungskonzept für jugendliche ‚Gewalttäter‘ vermarktet wird, stellt sich die Frage nach der fachlichen Legitimität dieses Interventionsprogrammes innerhalb der Straffälligenhilfe (Simon, 2014; Weidner & Kilb, 2013). Sogenannte Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) werden sowohl innerhalb des Jugendstrafvollzuges als auch der Jugend-

gerichtshilfe über richterliche Weisungen als Auflagen (§ 10 JGG) zu unfreiwilligen wie strittigen Interventionsprogrammen. Wenn für die Konzeptualisierung der Hilfen des Jugendstrafvollzugs und der Straffälligenhilfe insgesamt gilt, „Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen Bildungsangeboten für junge Menschen, Bildung für eine nachhaltige (Re-)Sozialisierung zu diversifizieren und bedürfnisorientiert zu individualisieren“ (Krause, Fickler-Stang, Blatz & Holtmann, 2022, S. 79), stehen diese Professionalisierungsbemühungen einer Konjunktur zwangsbasierter, geschlossener wie strafförmiger Interventionsprogramme gegenüber (Heuer, 2015, 2021). Die pädagogische Überzeugung, dass Resozialisierungsideale (Boers & Schaeffer, 2008; Neubacher & Kant, 2025) erzieherisch vorrangig auf Diversion (statt Strafverschärfung) setzen, ist brüchig geworden und verweist z. B. darauf, dass Kontrollmandate im Diskurs gewaltpräventiver Sicherheits- und Kriminalpolitik unter Vorzeichen der ‚Abschreckung‘, ‚Expressivität‘, ‚Risikoprävention‘ und ‚Opferzentrismus‘ (Garland, 2008; Klimke, Sack & Schlepper, 2013) zum erweiterten Instrumentarium pädagogisierter Kriminalitätskontrolle normalisiert werden (Kessl, 2011). In der diskursanalytischen Forschungsstudie „Strafe als pädagogisches Prinzip“ (Heuer, 2021), die dem folgenden Forschungsausschnitt methodologisch vorausgeht, wird gefragt, inwieweit der fachpolitische Diskurs in der Methodenliteratur ‚konfrontativer Pädagogik‘ über ihren punitiven Aufforderungscharakter einen hegemonialen Geltungsanspruch artikuliert. Die hier skizzierte Argumentation, die am Forschungsgegenstand eines ausgewählten konfrontationspädagogischen Fachtextes eine hegemonieanalytische Forschungsperspektive entfaltet, basiert auf zwei Ausgangspunkten, die in ihrer Diskursrelevanz für die Untersuchung eine analytische Rahmung abstecken:

- ▶ **Punitive Programmatik:** Die These eines ‚punitiven Turns‘, der in relevanten Bezugs- und Handlungsfeldern Sozialer Arbeit zwischen Justiz und allen Akteur*innen des Fürsorgesystems die Bedeutung für ein wohlfahrtsstaatliches Hilfeverständnis mitprägt, bildet einen ersten zentralen Diskussionshintergrund. In der kriminologischen Punitivitätsforschung wird grundlegend zwischen drei grundsätzlichen Strafontentionen unterschieden. Erstens wird Punitivität auf Bestrafungswünsche und Ausgrenzungstendenzen der Gesamtbevölkerung bezogen, zweitens steht das Bedürfnis nach Gesetzesverschärfung im Fokus und drittens wird nach Verschärfungstendenzen von Sanktionseingriffen der Justiz gefragt (Lautmann & Klimke, 2004; Reuband, 2010). Für die Soziale Arbeit lassen sich Punitivitätsforderungen sowohl auf der Ebene haltungsspezifischer Strafbereitschaft pädagogischer Akteur*innen als auch auf der Ebene des Konzeptdesigns konkreter Handlungs- und Interventionsmaßnahmen als Tendenzen einer institutionellen Punitivität (Dollinger, 2011) abbilden. Auf der Ebene der professionsbezogenen Strafbereitschaft gegenüber ihren Adressat*innengruppen stellen

Mohr und Ziegler (2012) in ihrer Studie im Rahmen von Begleitforschungen des Projekts ‚Zukunft Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe‘ – auf Basis einer Befragung von mehr als 700 Fachkräften aus ca. 20 Einrichtungen zu Frauen der Professionshaltungen gegenüber wohlfahrtsstaatlichen Hilfeleistungen – fest, dass über 36 % der Befragten eine „stärkere Betonung der Werte von Disziplin und Ordnung in der Sozialen Arbeit“ für wichtig halten. Über 40 % der Befragten plädieren dafür, dass mangelnde Kooperationsbereitschaft der Adressat*innen bestraft und sanktioniert werden muss: Diese „responsibilisierend-disziplinierende Problemdeutung“ (ebd., S. 23) verweist darauf, „dass die Ursachen für die Probleme primär in der mangelnden Eigenverantwortung der Klient*innen verortet (Responsibilisierung) und disziplinierende und sanktionierende Maßnahmen als Lösungsstrategien (Disziplinierung) nahegelegt werden“ (ebd., S. 20). Weitere Befragungen zu punitiven Haltungen von Studierenden zeigen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung geringere Sanktions- und Straforientierungen (Beinecke et al., 2023; Cornel et al., 2022). Auf der Ebene der Konzeptionsdesigns konkreter Interventionsmaßnahmen lässt sich die konfrontative Pädagogik als gruppenspezifisches wie kognitiv-behaviorales Programm sogenannter „neo-korrektionalistischer Behandlungsmaßnahmen“ identifizieren, die zwischen pragmatischem „Devianzmanagement“ und der „Darstellung souveräner staatlicher Macht und Härte“ (Oelkers & Ziegler, 2009, S. 41) zu verorten ist. In Anlehnung an Huber und Schierz (2013) lässt sich fragen, inwieweit konfrontative Programme – als ethisch strittige Trainingskonzepte – zur „Punitivierung“ (ebd.) pädagogischer Praktiken beitragen und somit als Hilfemandat durch ein spezifisches Ordnungsmandat aus ihrem Spannungsverhältnis herauslösen.

- **Forschungsrelevanz:** Der vorliegende Forschungsausschnitt ist zweitens als Impuls für die Etablierung hegemonieanalytischer Methodologie als integraler Bestandteil sozialpädagogischer wie sozialarbeiterischer Forschungspraxis und Theoriebildung zu verstehen. Mit wenigen Ausnahmen ist eine hegemonieanalytische Vorgehensweise, wie sie u. a. hier vorgeschlagen wird, im Gegensatz zu politikwissenschaftlichen Theoriekonzepten (Wullweber, 2012) als Forschungspraxis in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik unterrepräsentiert. Beispielsweise zeigen Dollinger und Urban (2012) für die Soziale Arbeit und den Diskurs um Punitivität in ihrem Forschungsdesign, wie Hegemonieanalyse und Interdiskurs methodologisch miteinander verschränkt werden können. In ihren darauffolgenden Datenanalysen, die einen Korpus an Zeitschriftenartikeln untersuchen, steht die vergleichende Rekonstruktion des Kooperationsverhältnisses zwischen Polizei und Jugendhilfe im Untersuchungsinteresse (Dollinger, Rudolph, Schmidt-Semisch & Urban, 2012, 2015; Lampe & Rudolph, 2016). Die Funktion von Kollektivsymbolen wird in der genannten Studie unter besonderer Berücksichtigung des Aspektes der Deutungsmuster zur Chiffre ‚Jugendkriminalität‘ generiert und

zeigt diese Einflüsse der kommunizierten Äquivalenzverhältnisse im genannten Diskurs (Dollinger & Urban, 2012).

Ausgehend von der These (a), dass konfrontative Programme einem punitiv-autoritären Professionsverständnis folgen, orientiert sich das Erkenntnisinteresse im Folgenden daran, jene fachlichen Partikularinteressen des Handlungsprogramms in ihre sprachtheoretischen Sinnstrukturen, Elemente und Relationen zu zerlegen und eine spezifisch artikulatorische Praxis herauszuarbeiten (b). Die poststrukturalistische Hegemonieanalyse, zum einen als Forschungsinstrumentarium, und die sozialarbeiterische/sozialpädagogische Punitivierungsfrage, zum anderen als handlungskonzeptionelle Praktik, werden hier forschungsstrategisch miteinander verknüpft. Dazu wird neben der Skizzierung der methodologischen Grundlagen (Kap. 2.1 und 2.2) in die Untersuchungsterminologie eingeführt, um im Anschluss an das heuristisch-hegemonieanalytische Konzept der Strategiemeanalyse von Nonhoff (2006, 2010, 2014) anzuknüpfen. Auf dieser methodologischen Basis ist es nun möglich zu fragen, welche Partikularinteressen des Handlungsprogramms einen Anspruch als Universalinteressen auf den Professionalisierungsdiskurs Sozialer Arbeit erheben (Kap. 2.3). In Kapitel 3 wird die Hegemonieanalyse am ausgewählten Fachtext „Ansätze einer ‚konfrontativen Pädagogik‘ in Schule und Jugendhilfe“ von Gall (2011) operationalisiert und jene fachlich-politischen Forderungen im Datenmaterial kategorisiert sowie in ihrer Diskursfunktionslogik näher bestimmt. Dabei werden folgende Fragen in diesem Beitrag beleuchtet:

- ▶ Welche Partikularinteressen erheben möglicherweise einen fachpolitischen Anspruch als Universalinteressen in der untersuchten Diskursformation?
- ▶ Erfüllt das Handlungsprogramm der konfrontativen Pädagogik die Kriterien eines sogenannten ‚hegemonialen Projektes‘?
- ▶ Was besagt der klassifizierende Intensitätsgrad der Hegemonie im Hinblick auf die punitive Funktion konfrontativer Konzeptualisierung?

2 Methodologie und Terminologie des Hegemoniekonzeptes

2.1 Ausgangspunkte der poststrukturalistischen Hegemonietheorie

Nach Gramscis ([1932-34] 1996) politischer Staatstheorie sind klassenförmige Herrschaftsverhältnisse als soziale wie ideologische Kampfarenen einer Hauptgruppe gegenüber einer anderen Klasse oder eines anderen „sozialen Blocks“ (Anderson, 2018, S. 49ff.) definiert. Innerhalb dieses sozialen Konfliktfeldes, z. B. als demokratische Auseinandersetzung sozialer Gruppen und Bewegungen gedacht, werden Gewaltformen und Unterwerfung nachrangig eingestuft, weil neue ideologische Formen des integrierten Zwanges eine Hegemonie als latente Zustimmung der be-

herrschen Gruppe repräsentieren. In der Weiterentwicklung poststrukturalistischer Theorien wird über die klassentheoretischen Hierarchien von Akteur*innen und Statusgruppen hinausgegangen, indem eine soziale Herrschaftskonstellation im Hinblick auf ihre Bedeutungsgehalte und deren sprachlich-inhaltliche Fixierung des gesellschaftlichen Sinns innerhalb einer konkreten Diskursformation – eines sozialen Kontextes – befragt wird: Aus dieser antiessentialistischen Perspektive lässt sich „Hegemonie [...] als die Vorherrschaft eines bestimmten Musters diskursiver (Re-)Produktion bezeichnen“ (Nonhoff, 2006, S. 11). In ihrem Theoriekonzept ‚Hegemony and Socialist Strategy‘ verschränken Laclau und Mouffe ([1985] 2012) – als Forschungsvertreter*innen der sogenannten Essex School of discourse analysis – die sozial- und politikwissenschaftliche Analyse miteinander, indem sie einerseits politiktheoretische Entwürfe des Marxismus dekonstruieren und andererseits eine radikal verstandene diskurstheoretische Analyseperspektive der Sozialwissenschaft vorschlagen (Opratko, 2012; Townshend, 2003). Basierend auf der Kritik und Revision des Hegemonie- und Marxismuskonzeptes von Gramsci ([1932–34] 1996), beziehen sich Laclau und Mouffe ([1985] 2012) grundlagentheoretisch auf die strukturalistische Linguistik. Die sogenannte Differenztheorie von de Saussure ([1916] 2001) definiert für das Hegemoniekonzept einen wichtigen theoretischen Ausgangspunkt, der mit der Annahme verbunden ist, dass „Bedeutung differenziell und nicht referenziell ist“ (Belsey, 2013, S. 20). Diese Aussage ist erklärungsbedürftig, weil ihr mit der Betonung des Begriffs der Differenz eine wesentliche Sprachfunktion zugesprochen wird. Die Unterscheidung zwischen Signifikant („signifiant“) und Signifikat („signifié“) legt fest, dass die Ebenen der Lautbilder oder die visuellen Formen und Vorstellungs- wie Bedeutungszuschreibungen die Verbindung eines Zeichens festschreiben. Diese beiden Seiten stehen allerdings arbiträr zueinander. „Weder ‚drückt‘ der Signifikant die Bedeutung ‚aus‘, noch ist das Signifikat der Form oder dem Laut ‚ähnlich‘“ (ebd., S. 21). Die Annahme, dass Objektivität außerhalb der Sprache als bereits normativ etabliertes Referenzsystem von Subjekt- und Gesellschaftsbegriffen aufgefasst wird, ist aus einer antiessentialistischen Theorieperspektive – wie sie Hegemonietheoretiker*innen einnehmen – in ihrer Einseitigkeit abzulehnen bzw. in ein kontingentes Verhältnis zu überführen. Wenn „Sprachgebrauch und Bedeutung gleichzeitig Objekt wie Terrain sozialer Auseinandersetzungen und Praktiken“ (Brunnett, 2009, S. 134) sind, wird eine konfliktorientierte Perspektive auf das ‚Soziale‘ (für die Soziale Arbeit/Sozialpädagogik) eröffnet. Auf dieser Theoriebasis der oben beschriebenen sprachtheoretischen Traditionen des Strukturalismus und Poststrukturalismus konzipieren Laclau und Mouffe ([1985] 2012) das begriffstheoretische Repräsentationsmodell sogenannter ‚Signifikationssysteme‘ (Laclau, 2010, S. 66).

2.2 Oberbegriffe der Hegemonieanalyse

Ein ‚Signifikationssystem‘ repräsentiert eine sinngebende Anordnung sogenannter ‚Elemente‘ untereinander und gestaltet in ihrer gesellschaftstheoretischen Funktion den adressierten Diskurs, indem sie Versuche der Bedeutungszuschreibung fixiert und dynamisiert (Laclau, 2007). Im Folgenden werden vier terminologische Oberbegriffe eines Signifikationssystems in ihrer Funktionsweise ausführlich skizziert, um die hegemonialen Artikulationspraxen zu illustrieren.

- ▶ Artikulation: Gerade das Forschungsvorgehen einer poststrukturalistischen Perspektive, „die jede essentialistische Betrachtungsweise sozialer Verhältnisse verwirft“ (Laclau & Mouffe, [1985] 2012, S. 131), muss semantisch differenzieren, wie Artikulationsformen unterschieden werden: „Im Kontext dieser Diskussion bezeichnen wir als Artikulation jede Praxis, die eine Beziehung zwischen Elementen so etabliert, daß ihre Identität als Resultat einer artikulatorischen Praxis modifiziert wird“ (ebd., S. 155). Die unterschiedlichen Artikulationsformen stehen ambivalent und ergebnisoffen zueinander in einem Bedingungsverhältnis, das zunächst partikulare Interessen bzw. einzelne Forderungen symbolisieren kann (Glasze & Mattissek, 2009, S. 165). „Die aus der artikulatorischen Praxis hervorgehende strukturierte Totalität nennen wir Diskurs. Die differentiellen Positionen, insofern sie innerhalb eines Diskurses artikuliert erscheinen, nennen wir Momente“ (Laclau & Mouffe, [1985] 2012, S. 155). Zudem werden alle Differenzen, die nicht zwangsläufig diskursiv als Artikulationsform veräußert werden, in der hegemonieanalytischen Begriffslogik als Elemente bezeichnet (ebd., S. 155).
- ▶ Äquivalenzketten: Es ist davon auszugehen, „dass die Logik der Äquivalenz eine Logik der Vereinfachung des politischen Raums ist, während die Logik der Differenz eine Logik seiner Erweiterung und zunehmenden Komplexität ist“ (Laclau & Mouffe, [1985] 2012, S. 171). Dieser Satz ist zentral für das Grundverständnis hegemonialer Prozesse. Die Logiken der Äquivalenz und Differenz stehen in einem Wechselverhältnis, das durch die diskursiven Elemente ‚umkämpft‘ wird. Die Erzeugung eines hegemonialen Effektes ist dann in seiner Dynamik zu beobachten, wenn differentielle Logiken durch die Äquivalenzrelationen oder Äquivalenzbeziehungen ersetzt bzw. verdrängt werden. So kann beispielsweise die Differenzbeziehung zweier Elemente in Frage gestellt werden, indem sie eine neue oder simplifizierte – weil nicht differente – Bedeutung erhalten (Priester, 2014). Generell ist bei der Bildung von Äquivalenzrelationen von keinem statischen Modell auszugehen, sondern von einer ständigen Dynamisierung, die von temporären Versuchen der Sinn- und Bedeutungsfixierung geprägt wird. „Während die Logik der Differenz versucht, die Bedeutung einzelner diskursiver Momente zu fixieren, subvertiert die Logik der Äquivalenz diese Bedeutungsfestlegung, da sie das Unterschiedliche gleichsetzt“ (Stäheli, 2002, S. 200). Indem es

um die Fixierung (Logik der Differenz) oder um die Auflösung von Sinnzuschreibungen (Logik der Äquivalenz) geht, werden Bedeutungen und Bedeutungszuschreibungen neu sortiert (ebd.). „Äquivalenz überformt und untergräbt zugleich das Spiel der Differenzen“ (Nonhoff, 2014, S. 34). Eine wesentliche Funktion von Äquivalenzketten ist somit das rhetorische Unterlaufen von Differenzen, das eine begriffliche Abgrenzung nach ‚außen‘ erzeugt (Glasze & Matissek, 2009).

- ▶ Der Antagonismus oder das Außen-Innen-Prinzip: Der Antagonismus bezeichnet jene Gegensätze, die sich zwischen den sozialen Konfliktlinien als Trennung von zwei Positionen, Parteien, Akteur*innen oder Diskursgemeinschaften manifestieren (Nonhoff, 2010). Der Begriff Antagonismus ist einerseits in seiner gesellschaftstheoretischen Funktion als Grenze des ‚Sozialen‘ zu verstehen, wenn zeitgleich andererseits der Antagonismus ein anderes ‚Außen‘ des diskursiven Raums markiert. Diese Zweiteilung des symbolischen Raumes ermöglicht, „zwischen dem, was legitimerweise ‚innerhalb‘ der intelligiblen Sphäre der Gesellschaft verläuft, und dem, was als bedrohliches, inakzeptables und kaum begreifbares Anderes außerhalb der Grenzen der Gesellschaft“ (Reckwitz, 2006, S. 345) verläuft, zu unterscheiden. Für die Konstituierung von Differenzbeziehungen innerhalb der hegemonietheoretischen Terminologie ist die räumliche Diskursordnung der Grenzziehung eines ‚Innen-Außen-Prinzips‘ insofern von enormer Bedeutung, weil diskursive Elemente, die aus dem Differenzsystem ausgeschlossen werden, die Argumentationslogik innerhalb der Differenzbeziehungen somit bewahren – sie bleiben selbstreferenziell. Über die Logik der antagonistischen Grenze werden beispielsweise ‚Wir-Sie‘- und ‚Freund-Feind‘-Unterscheidungen (Mouffe, 2007) ermöglicht, die über Themenrelevanz und das Konfliktpotenzial einer gesellschaftlichen Formierung entscheiden.
- ▶ Leere Signifikanten: „Ein leerer Signifikant ist genau genommen ein Signifikant ohne Signifikat“ (Laclau, 2010, S. 65) und betont in seiner Präsenz innerhalb eines Diskurses die Bedingungen für einen universalistischen Geltungsanspruch. Der Sprachtheorie von de Saussure ([1916] 2001) folgend, wird das Bezeichnende – der Ausdruck des Zeichens – vom Inhaltsaspekt des Zeichens ‚entleert‘ und übernimmt als leerer Signifikant eine Stellvertreterrolle oder eine Platzhalterfunktion. Eine ‚Sinnentleerung‘ der Signifikanten wird darin u. a. deutlich, dass sich die kleinsten gemeinsamen Schnittmengen einer diskursiven Thematisierung der Differenzbildung entziehen (Nonhoff, 2006) und paradoxerweise zeitgleich eine Universalität des Diskurses beanspruchen.
- ▶ Knotenpunkte: Sie repräsentieren den Versuch, spezifische Differenzbeziehungen verhindern zu können, indem Bedeutungszuschreibungen temporär mit dem Ziel ‚gestoppt‘ werden, Diskurse zu beherrschen bzw. Begriffe zu fixieren (Laclau & Mouffe, [1985] 2012). Signifikante können zu Knotenpunkten werden, wenn sie eine Dominanz – einen gemeinsamen thematischen Nenner des Dis-

kurses – fixieren. „So wird beispielsweise im traditionellen Patriarchatsdiskurs der Knotenpunkt ‚Mann‘ mit anderen Signifikanten wie ‚Stärke‘, ‚Vernunft‘, ‚Fußball‘ etc. äquivalent gesetzt“ (Glasze, 2015, S. 25; H. i. O.). Der Knotenpunkt lässt jedoch keine eigene Artikulation zu, sondern ist umgeben von symbolisch aufgeladenen Äquivalenzketten. „Dieser Knotenpunkt muss von jeglicher spezifischen Bedeutung entleert sein, da er sonst ja wieder in eine Differenzbeziehung treten würde und keine Äquivalenzbeziehung herstellen könnte: Er repräsentiert die vollkommene, aber letztlich unmögliche Identität einer Gruppe“ (Glasze, 2008, S. 193). Knotenpunkte begrenzen somit Kontingenzen, indem sie eine Komplexitätszunahme verhindern oder verunmöglichen.

2.3 Strategemanalyse als Forschungsmethode

Für die Studie „Strafe als pädagogisches Prinzip“ (Heuer, 2021) wurde die Strategemanalyse – nach Nonhoff (2006, 2010, 2014) und Schnabel (2018) – in ein modifiziertes methodisches Operationalisierungsschema übertragen (Tab. 1). Die Strategemanalyse kann folglich als eine poststrukturalistische „Methode zur Lektüre politischer Diskurse“ (Nonhoff, 2014, S. 190) eingesetzt werden, die als heuristisches Konzept und rekonstruktive Methode qualitativer Sozialforschung sehr konsequent auf den antiessentialistischen Prämissen von Laclau und Mouffe ([1985] 2012) fußt.

Tabelle 1: Analyseraster (Heuer, 2021, S. 152)

1. Textdaten
1.1 Autor bzw. Autoren
1.2 Textquelle
1.3 Institutioneller Rahmen
1.4 Fachkontext
2. Hegemoniale Strukturen
2.1 Das Allgemeine
2.2 Der Mangel
2.3 Hegemoniale Artikulationen bzw. Forderungen
2.4 Äquivalenzkette P
2.5 Antagonistische Teilung
2.6 Äquivalenzkette Q
3. Abschließende Bewertung
3.1 Gegenhegemoniale Strategien
3.2 Superdifferenz
3.3 Gesamtbewertung

Die Frage, wie sich hegemoniale Artikulationen bzw. Forderungen durchsetzen oder ob sie in einer Diskursformation als erfolgreich zu interpretieren sind, wird in der Hegemonieanalyse konkret erörtert. In Anschluss an Nonhoff (2006) können wir zunächst drei Niveaustufen als hegemoniale Artikulation (a), hegemoniales Projekt (b) und Hegemonie (c) definieren, die in der abschließenden Hegemonieanalyse als Bewertungsmaßstab wieder herangezogen werden (vgl. Kap. 3):

Die erste Niveaustufe der ‚hegemonialen Artikulation‘ benennt den Anspruch der formulierten Forderungen im gesellschaftspolitischen Raum, die jedoch lediglich artikuliert werden und nichts über deren tatsächliche Reichweite aussagen. Bezugspunkt von hegemonialen Artikulationen sind verallgemeinernde politische Themenfelder des öffentlichen Diskurses, in denen ein Mangel artikuliert wird. „Einzelne hegemoniale Artikulationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie ins Terrain des Anderen eindringen, dass sie also von einem stets singulären Ort der Artikulation aus die Forderungen anderer in Bezug auf das Allgemeine mit einverleiben“ (Nonhoff, 2007, S. 183).

Die zweite Niveaustufe, welche konkrete Merkmale eines hegemonialen Projektes definiert, rückt die zentral artikulierten Forderungen insofern in den Mittelpunkt, als diese einen Anspruch auf Vorherrschaft als realistische Option erheben (Nonhoff, 2007). Gewisse Inhalte enthalten nicht nur eine appellative Funktion, sondern liefern den Begründungskontext für die angestrebten Ansprüche auf eine vorherrschende Etablierung, z. B. einer nicht konsensualen politischen Position.

Die dritte Niveaustufe, die Hegemonie, „zeichnet sich dadurch aus, dass der mit einer umfassenden Forderung geäußerte Anspruch auf Vorherrschaft auch durchgesetzt werden kann“ (Nonhoff, 2007, S. 183) bzw. schlussendlich durchgesetzt wird. Auf dieser Niveaustufe wird die Repräsentation, dass ein Mangelzustand in einer gesellschaftspolitischen Debatte behoben wird, über die diskursiven Anordnungen der Differenz- und Äquivalenzbeziehungen ‚glaubwürdig‘ durchgesetzt.

Hier ist die Qualität der hegemonialen Strukturen entscheidend: Unter Punkt 2.4 im Analyseraster (Tab. 1) wird im späteren Verlauf gezeigt, wie ein hegemonialer Effekt dadurch eingeleitet wird, dass differentielle Logiken durch die Äquivalenzrelationen optional umgangen oder ausgesetzt werden (Kap. 3). Der Unterpunkt 2.5 thematisiert die sogenannte antagonistische Teilung, die eine räumliche Grenzziehung eines Innen-Außen-Prinzips konkretisiert: Die Grenzziehung zwischen den Äquivalenzketten Q und P steht für diese Teilung des diskursiven Raums (Nonhoff, 2007; Tab. 1). Die einzelnen Elemente der jeweiligen Äquivalenzketten können, wenn sie sich inhaltlich gegenüberstehen, eine gewisse Kontrarität zueinander aufweisen. Es handelt sich nicht ausschließlich um eine lineare Bestimmung konträrer Elemente, sondern um die Abgrenzung der bestimmten Äquivalenzketten und die konkrete Bestimmung zwischen den Elementen konkurrierender Äquivalenzketten (Abb. 1). Wie

eine fachpolitische Forderung als Charakteristika von hegemonialen Projekten im Verhältnis zu detaillierten hegemonialen Strategien innerhalb der artikulativen Praxis zu typisieren ist, wird in der folgenden Hegemonieanalyse abschließend gewichtet.

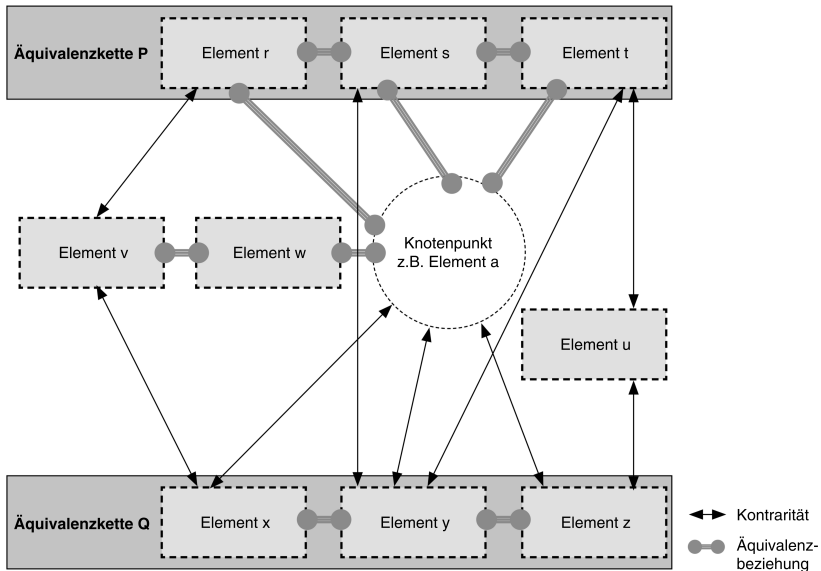


Abbildung 1: Strukturmodell der Äquivalenzrelationen (Heuer, 2021, S. 154)

3 Hegemonieanalyse – Notwendige Eingriffe der ‚Härte‘ als Gegenprinzip ‚falschen Helfens‘?

Im Folgenden wird eine einzelne textgebundene Hegemonieanalyse aus dem Textkorpus der Forschungsstudie „Strafe als pädagogisches Prinzip“ (Heuer, 2021) herausgelöst, um den fachpolitisch-hegemonialen Forderungscharakter des methodischen Handlungskonzeptes der konfrontativen Pädagogik (Weidner & Kilb, 2010, 2011, 2013) analytisch zu prüfen. Der untersuchte Text ‚Ansätze einer ‚konfrontativen Pädagogik‘ in Schule und Jugendhilfe‘ von Gall (2011), erschienen im Band ‚Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen‘, skizziert die Hauptziele und pädagogischen Interventionsformen konfrontativer Pädagogik des sogenannten Coolness-Trainings (CT®) im Handlungsfeld Schule. Das sekundäre Konzept des Coolness-Trainings (CT®) basiert in seinen methodischen Hand-

lungsprämissen auf dem Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®), fokussiert jedoch vorrangig als auffällig sowie gewaltbereit etikettierte Kinder und Jugendliche als Zielgruppe im Handlungsfeld der Erziehungshilfe und Schule. Auch wenn das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®) als tertiäres Präventionskonzept bereits straffällige Zielgruppen („Intensiv- und Mehrfachtäter“) im geschlossenen Strafvollzug adressiert, bleiben beide Konzepte in ihren zentralen curricularen Bausteinen der Trainingsausgestaltung identisch und werden im Hinblick auf rechtliche wie ethische Deprofessionalisierungstendenzen kontrovers diskutiert (Heuer, 2013). Die ausgewählten Zitate lassen generalisierte Rückschlüsse auf die hegemoniale Struktur des Handlungskonzeptes zu und werden im Folgenden über das hegemoniale Analyse-raster in ausgewählten Kategorien (Tab. 1) dekonstruiert.

- Die Artikulation eines Mangelzustands (2.2 im Analyseraster): Im ersten Schritt werden die Grundprämissen konfrontativer Vorgehensweise definiert: „Konfrontation und Grenzziehung sind kein Selbstzweck, sondern die Normverdeutlichung im Kontext eines Demokratieverständnisses, das fordern und fördern will. Die Selbstverantwortung des Klienten im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten hat dabei zentrale Bedeutung“ (Gall, 2011, S. 243), heißt es zur Einleitung. „Pädagogen und Pädagoginnen entwickelten auf dem Hintergrund zahlreicher Verständnis- und Erklärungsmuster für Gewaltdelikte eine verstehende und oft entschuldigende Pädagogik, die den jungen Leuten Regel- und Normenverletzungen nachsah, wenn die individuelle Sozialisation schwierig genug war“ (ebd., S. 243). Was hier als ‚entschuldigende Pädagogik‘ beschrieben wird, ist gleichbedeutend mit einer Pädagogik, die auf Grenzziehung und Normdurchsetzung verzichtet. Basierend auf dem oben formulierten Vorverständnis einer ‚verstehenden und oft entschuldigenden Pädagogik‘ werden die daraus abgeleiteten Handlungsmaximen als vergebliche Impulse beschrieben: „Mit Empathie alleine sind diese Kinder und Jugendlichen nicht zu bewegen“ (ebd., S. 243). Neben der allgemein artikulierten Kritik am „Erziehungsklima zwischen Verwöhnung und Vernachlässigung“ (ebd., S. 244) leitet Gall über zur Kritik an Haltungen, Handlungsstilen und Vorgehensweisen sozialpädagogischer Akteur*innen im konkreten Praxisfeld. Ein beispielhafter Mangel wird in einer fehlenden konfliktorientierten Sprache oder Gesprächstechnik ausgemacht: „Zudem zeichnen sich die Fachkräfte in der Auseinandersetzung mit Jugendlichen oftmals durch einen Mangel an Eindeutigkeit und Klarheit aus“ (ebd., S. 244). Gall definiert – verallgemeinernd – einen gewissen Professionstypus, der Regelsetzung und Grenzziehung im Hinblick auf seine Adressat*innengruppe beliebig ausweitet (ebd.). Die Mangelbeschreibung wird metaphorisch zusammengefasst: „Diese Pädagogen und Pädagoginnen sind schlechte Schiedsrichter“ (ebd., S. 244).

- ▶ Die fachpolitischen Forderungen (2.3 im Analyseraster): „Konfrontative Pädagogik will gewaltakzeptierende Muster verstören, Verhaltensressourcen entdecken und Verhaltensressourcen aktivieren“ (Gall, 2011, S. 246). Die Forderungen beziehen sich auf die professionsbezogene Etablierung konfrontativer ‚Grenzziehung‘ und ‚Normverdeutlichung‘, welche über gezielte Konfrontationsinszenierungen und verhaltensbezogene Lernziele gewaltfreie Verhaltensweisen dauerhaft fördern und begünstigen sollen.
- ▶ Äquivalenzkette P (2.4 im Analyseraster): Thematisch geht es in den Gruppensitzungen um eine sozialpädagogische Thematisierung von Gewalthandeln: „Ursachen, Auslöser und Gelegenheiten werden Gegenstand der Analyse des gewalttätigen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen“ (Gall, 2011, S. 246). Um Grenzziehung und Normverdeutlichung pädagogisch über Handlungsstile, Methoden und Lerninhalte (ebd.) konfrontativ zu praktizieren – mit dem zentralen Ziel die ‚Selbstverantwortung‘ (z. B. für eine Gewalttat) der Adressat*innengruppe zu steigern –, werden weitere Leitideen formuliert. ‚Grenzziehung‘, ‚Normverdeutlichung‘ und ‚Selbstverantwortung‘ sind einzelne Elemente im Diskurs. Die Rolle der konfrontativen Pädagogik als Opferprävention besitzt gerade dort eine Relevanz, wo der Opferschutz über die konfrontative ‚Normverdeutlichung‘ als eine Interventionsstrategie der Verantwortungssensibilisierung für die Tat beschrieben wird (ebd.). Auch wenn im Coolness-Training (CT®) der sogenannte ‚heiße Stuhl‘ als szenische Konfrontation den Situationen in Schule und der Altersgruppe angepasst wird, findet eine Inszenierung über den heißen Stuhl statt: „Der betroffene Schüler bzw. die betroffene Schülerin wird in die Mitte eines Stuhlkreises gesetzt. Dort muss er/sie sich der Gruppe stellen und Rechenschaft für sein/ihr negatives Verhalten ablegen. Ziel ist es, die Strategien, mit denen dissoziales Verhalten neutralisiert und gerechtfertigt wird, abzuschwächen und Schuldgefühle sowie Empathie zu wecken“ (ebd., S. 252). Somit ist das zweite Element der Äquivalenzkette P die „Tatkonfrontation“ (ebd., S. 247). Das letzte ausgewählte Element in Äquivalenzkette P kann somit unter ‚freiwillige Teilnahme‘ subsumiert werden – wie im Text als Verhältnis zwischen Trainer*innen und Teilnehmer*innen beschrieben (ebd.).
- ▶ Antagonistische Teilung (2.5 im Analyseraster): Eine ‚verstehende und oft entschuldigende Pädagogik‘ bildet den Gegenpol zu konfrontativen Interventionskonzepten. Den pädagogischen Akteur*innen, die eine ‚verstehende‘ Pädagogik praktizieren, wird fehlende Klarheit und mangelnde Grenzziehung als Handlungsdefizite attestiert (Gall, 2011). Im Diskursbereich der Äquivalenzkette P wird hingegen die positive Selbstbeschreibung der konfrontativen Pädagogik als Interventionsinstanz der Opferprävention und Grenzziehung artikuliert (ebd.). Diese Lagerbildung kann sowohl als Versuch einer antagonistischen Grenzzie-

hung als auch als Popularisierungseffekt einer vermeintlich pädagogischen Eindeutigkeit interpretiert werden.

- ▶ Äquivalenzkette Q (2.6 im Analyseraster): Die Äquivalenzkette Q bildet in Bezug auf die Artikulationsformen im Text die Negativseite im Vergleich zur Äquivalenzkette P ab. Neben den verschiedenen Verlaufsformen, den Techniken und Strategien der praktizierten Konfrontation geht es um gezielte Grenzüberschreitungen: „Wird die Konfrontation verweigert, macht der Trainer/die Trainerin die Verweigerung zum Thema [...]. Dabei wird die gewohnte Entfernung von Nähe und Distanz überschritten“ (Gall, 2011, S. 251). Der Prozess der ‚Grenzüberschreitung‘ kann als gezieltes Mittel erscheinen und bildet das erste Element in der Äquivalenzkette Q. Wird eine Grenze überschritten und als Negativeffekt für eine der beteiligten Personen in der Interaktion interpretiert, kommt es zu psychischen Belastungssituationen. Damit wird jede Tatkonfrontation, die grenzüberschreitend angelegt ist, zu einer „außerordentlichen Belastung“ (ebd., S. 252). Temporär kann von Differenzbeziehungen gesprochen werden, weil Negativaspekte durchaus genannt werden. Der Einsatz des heißen Stuhls zeigt mögliche Folgebelastrungen: „Die Konfrontation zum Tathergang, den Vermeidungsstrategien und den Folgen für das Opfer, aber auch die Provokationstests, sind hart und belastend“ (ebd., S. 252). Die konkreten Belastungen, die die adressierten Kinder und Jugendlichen in den Konfrontationssitzungen durchlaufen, werden ausschließlich durch die Interventionsberechtigung der Erziehungsberechtigten legitimiert. Neben den Interventionsberechtigungen der Trainer*in, die sich aus dem institutionellen Auftragsverhältnis ableiten lassen, sollen Eltern und Erziehungsberechtigte umfassend über das Coolness-Training (CT®) informiert werden (ebd.). Somit nehmen die „Eltern eine bedeutsame Stellung“ (ebd., S. 248) bei der Zustimmung der Maßnahme ein, weil – im Vergleich zum Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®) – für das Coolness-Training (CT®) keine juristischen Auflagen oder Verpflichtungen den Einsatz konfrontativer Methoden rechtfertigen. Als drittes Element ist somit die ‚Einwilligung Dritter‘ zu benennen. Demzufolge setzt sich die Äquivalenzkette Q aus den Elementen ‚Grenzüberschreitung‘, ‚Belastung‘ und ‚Einwilligung Dritter‘ zusammen. In der Gegenüberstellung der Äquivalenzketten P und Q wird deutlich, dass diese einen Knotenpunkt konstituieren, der die Frage nach der Plausibilität von Interventionsrechtfertigung in ihrer Differenzierung inhaltlich unterläuft. Somit ist der Knotenpunkt mit dem Begriff des ‚Interventionsrechts‘ zu fixieren, der durch die Gegenüberstellung zwischen der Positivseite (mit den Elementen ‚Opferprävention‘, ‚Tatkonfrontation‘ und ‚freiwillige Teilnahme‘) und Negativseite (mit den dazugehörigen Elementen der ‚Grenzüberschreitung‘, ‚Belastung‘ und ‚Einwilligung Dritter‘) seine Positionierung im Strukturmodell erhält (Abb. 2). Die Kontraritätsbeziehung zwischen den Elementen ‚Normverdeutlichung‘ und ‚Bequemlichkeitsli-

beralismus' oder die konträre Beziehung zwischen dem Element ‚Opferprävention‘ und ‚Erziehungskultur zwischen Vernachlässigung und Verwöhnung‘ sind Belege für die sprachliche Polarisierung unvereinbarer Bedeutungsmuster. Die zahlreichen Äquivalenzbeziehungen, die zum Knotenpunkt über die Äquivalenzkette P hergestellt werden, erzeugen eine Überdeterminierung des Begriffs – wie es Laclau und Mouffe ([1985] 2012) verstehen. Bezogen auf die professionsethische Frage um das ‚Interventionsrecht‘, wird hier deutlich, dass der Legitimationsrahmen für eine interventions- und konzeptionsbezogene Punitivität ‚sinnentleert‘ wurde. Der Knotenpunkt ‚Interventionsrecht‘ wurde damit zum leeren Signifikanten.

- ▶ Gegenhegemoniale Strategien und Superdifferenz (3.1 im Analyseraster): Es können direkte gegenhegemoniale Strategien im Text festgestellt werden, weil die Kritik an einer „verstehenden und oft entschuldigenden Pädagogik“ (Gall, 2011, S. 243) einerseits als Verallgemeinerung in der Erziehungskultur und andererseits als ein konkretes Abgrenzungsmotiv unter professionsbezogenen Aspekten ausformuliert wird. Es ist auf der verallgemeinerten Ebene die Rede von „Bequemlichkeitsliberalismus vieler Eltern und pädagogischer Fachkräfte“ (ebd., S. 244); dieses erziehungskulturelle Phänomen kann als ein Element von ‚Bequemlichkeitsliberalismus‘ zusammengefasst werden. Im Hinblick auf pädagogische Handlungsfelder heißt es: „Die oftmals gravierenden Unterschiede in Werthaltungen und Interventionsformen zwischen den Beschäftigten [...], begünstigen Konflikte und aggressives Verhalten“ (ebd., S. 244). Eine willkürliche und beliebige Erziehungskultur – so im Text attestiert – ist die Folge (ebd.). Die Abgrenzung gegenüber einer ‚verstehenden und oft entschuldigenden Pädagogik‘ erfolgt über die professionsbezogene Gegenfigur des „schlechten Schiedsrichters“ (ebd., S. 244), der dem/der konfrontativen Akteur*in gegenübergestellt wird. Weiter lässt sich eine superdifferenzielle Grenzziehung im Text konkretisieren: „Falsches Helfen [...] verhindert soziales Wachstum“ (ebd., S. 244). In einer Erziehungskultur zwischen „Vernachlässigung und Verwöhnung entstehen Konflikt[e]“ (ebd., S. 244). Eine ‚Erziehungskultur zwischen Vernachlässigung und Verwöhnung‘ kann in diesem Fall als ein Element gebündelt werden; konkret heißt es: „Der Hauptfehler von Eltern und Erziehenden in Schule und Jugendhilfe: Anstatt erwünschtes Verhalten zu fördern, treiben sie nicht erwünschtes Verhalten aus. Sie versuchen nicht, Kinder und Jugendliche durch Belohnung, Aufmerksamkeit und Respekt zu beeinflussen, sondern durch Bestrafung und Demütigung“ (ebd., S. 244). Erziehung antizipiert in jedem dieser Fälle ein pädagogisches Scheitern. Folglich kann die Erziehungskultur „falschen Helfens“ als Superdifferenz zwischen „Vernachlässigung und Verwöhnung“ (ebd., S. 244) die hegemoniale Funktion stärken.

Die im Fachtext artikuliert hegemoniale Forderung, den partikulären Eingriff konfrontativer Praxis zum verallgemeinernden Etablierungsanspruch gewaltpräventiven Opferschutzes umzuwandeln, erfüllt die Kriterien einer subsumtiven Forderung und kann der zweiten Niveaustufe zugeordnet werden. Über die zentralen Funktionsweisen der antagonistischen Teilung und des Knotenpunktes ‚Interventionsrecht‘ konnte in den obigen Textdetails mittels kategorial-semantischer Zuordnung gezeigt werden, wie die Dynamik hegemonialer Artikulationen (die Etablierung konfrontativer ‚Grenzziehung‘ und ‚Normverdeutlichung‘) den attestierten Mangel als pädagogisches Defizit und Problemfeld bearbeitet.

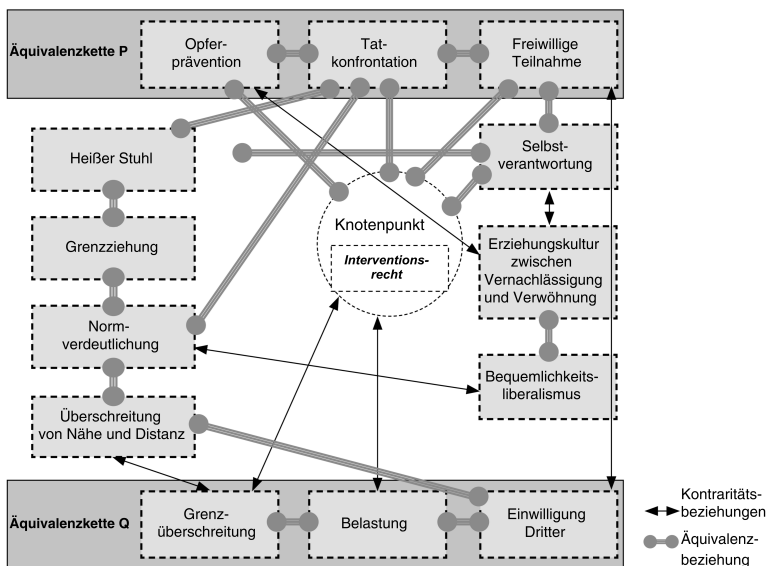


Abbildung 2: Hegemonieanalyse/Strukturmodell der Äquivalenzrelationen (Heuer, 2021, S. 168)

4 Fazit

Eine konfrontative Pädagogik, die sich als wirksames Konzept des ‚richtigen‘ Opferschutzes versteht, indem sie sich gegenüber einer vermeintlichen „Erziehungskultur der Vernachlässigung und Verwöhnung“ (Gall, 2011, S. 244) abgrenzt, verengt den Fachdiskurs. Konkret wird durch die antagonistische Teilung zwischen „verstehender und oft entschuldigender Pädagogik“ und dem „konfrontativen Interventionskon-

zept“ (ebd., S. 244f.) eine Kontraritätsbeziehung des Diskursraumes stabilisiert. Mit der professionstheoretischen Folge, dass der „Beherrschbarkeitsmythos punitiver Pädagogik“ (Heuer, 2021, S. 182) fachliche Antinomien und Kontingenzverhältnisse regelrecht unterläuft. Der Knotenpunkt des Interventionsrechtes wurde in der vorausgegangenen Hegemonieanalyse zum leeren Signifikanten, weil die Konfrontationseinwilligung als „unangenehmer“, „harter“ und „belastender, aber notwendiger Prozess für alle Beteiligten [...] ins physische Gleichgewicht“ (Kilb, 2010, S. 45) als notwendig suggeriert wird. Die Legitimation erfolgt über die Adressat*innen hinweg und durchläuft somit keine nennenswerten ethischen Prüfschemen oder eine professionelle Reflexionslogik, die sich auf rechtliche Normativität stützt.

Die hegemoniale Artikulationspraxis schafft – so konnte hier gezeigt werden – einen umkämpften Legitimationsrahmen für eine interventionsbezogene Punitivitätspraxis konfrontativer Akteur*innen. Über die exemplarische Textanalyse hinaus, ist für die Soziale Arbeit die Dekonstruktion dieses fachpolitischen Wechselspiels bei der Identitätsbestimmung professioneller Praktiken (Dollinger, 2011) in zweierlei Hinsicht erkenntnisversprechend. Erstens kann die Hegemonietheorie den methodologischen Referenzrahmen bieten, der zwischen radikaler Demokratietheorie und poststrukturalistischer Theoriebildung die reduktionistischen Professionalisierungsversprechen (fach-)politisch untersucht und die notwendigen Ansätze einer politischen Theorie der Sozialen Arbeit (Kessl, 2005) fruchtbar macht. Und zweitens verweist das programmatische Erkenntnisinteresse an Differenz- und Äquivalenzbildung sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Praktiken auf einen zentralen Forschungszweig, der für eine reflexiv-differenzierte Professionalitätsbestimmung (einer Sozialen Arbeit als Grenzbearbeiter*in), wie sie Kessl und Maurer (2010) formuliert haben, anschlussfähig ist und bisher noch nicht ausreichend ausbuchstabiert wurde.

Literatur

- Anderson, P. (2018). *Hegemonie*. Berlin: Suhrkamp.
- Beineke, Ch., Schmidt, S. & Wen, S. (2023). Mehr oder weniger punitiv? Ein Vergleich punitiver Einstellungen angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit der Allgemeinbevölkerung, *Soziale Passagen*, 15 (1), 147-163.
- Belsey, C. (2013). *Poststrukturalismus*. Stuttgart: Reclam.
- Boers, K. P. & Schaeff, M. (2008). Abschied vom Primat der Resozialisierung im Jugendstrafvollzug? *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 19 (4), 316-324.
- Brunnett, R. (2009). *Die Hegemonie symbolischer Gesundheit: Eine Studie zum Mehrwert von Gesundheit im Postfordismus*. Bielefeld: Transcript.
- Cornel, H., Graebisch, C., Höynck, T., König, A., Lindenberg, M., Mönig, U., Schneider, S. & Trenczek, T. (2022). Strafeinstellungen unter Studierenden der Sozialen Arbeit. Eine kriminologische Befragung an sieben Hochschulen Deutschlands. In *AK HochschulelehrerInnen Kriminologie & Straffälligenhilfe in der Sozialen Arbeit* (Hrsg.), *Kriminologie und Soziale Arbeit. Ein Lehrbuch* (2. Aufl., S. 93-110). Weinheim: Beltz Juventa.

- De Saussure, F. ([1916] 2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaften*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dollinger, B. (2011). Die politische Identität der Sozialpädagogik. Bruchstücke einer herrschaftstheoretischen Reformulierung. *Neue Praxis*, 41 (3), 228-242.
- Dollinger, B., Rudolph, H., Schmidt-Semisch, H. & Urban, M. (2012). Ein goldenes Zeitalter der Integration? Die Repräsentation von Jugendkriminalität in polizeilichen und sozialpädagogischen Zeitschriften der 1970er Jahre. *Kriminologisches Journal*, 44 (4), 279-297.
- Dollinger, B., Rudolph, H., Schmidt-Semisch, H. & Urban, M. (2015). Von Marionettentheatern und Teufelskreisen. Punitive Entwicklungen der Sozialen Arbeit und Polizei in den vergangenen vier Jahrzehnten. In P. Bauer, B. Dollinger, C. Füssenhäuser, F. Kessl & S. Neumann (Hrsg.), *Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit* (S. 92-106). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dollinger, B. & Urban M. (2012). Die Analyse von Interdiskursen als Form qualitativer Sozialforschung. Ein Grundlagen- und Projektbericht am Beispiel Jugendkriminalität. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (2), 1-25.
- Gall, R. (2011). Ansätze einer „konfrontativen Pädagogik“ in Schule und Jugendhilfe. In H. U. Brinkmann, S. Frech & R.-E. Posselt (Hrsg.), *Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen* (S. 243-254). Bonn: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.
- Garland, D. (2008). *Kultur der Kontrolle*. Frankfurt am Main: Campus.
- Glazze, G. (2008). Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden. *Historical Social Research*, 33 (1), 185-223.
- Glazze, G. (2015). Identitäten und Räume als politisch: die Perspektive der Diskurs- und Hegemonietheorie. *Europa Regional*, 21 (1-2), 23-35.
- Glazze, G. & Mattissek, A. (2009). Die Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe. In G. Glazze & A. Mattissek (Hrsg.), *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung* (S. 153-179). Bielefeld: Transcript.
- Gramsci, A. ([1932-34] 1996). *Gefängnishefte* (Bd. 7, Heft 12-15). Hamburg: Argument.
- Heuer, S. (2013). Die Ordnung der „konfrontativen Pädagogik“ – Zwischen Präventionsstrategie und Punitivitätskonzept. *Widersprüche*, 33 (129), 117-130.
- Heuer, S. (2015). Pädagogik der neuen Härte und Strafe? Die politische Restaurierung punitiver Kontrollfunktionen als repressive Tendenzen der Sozialen Arbeit. In M. Hußmann & B. Redmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest: Zwischen Erziehung und Strafe* (S. 51-71). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heuer, S. (2021). Strafe als pädagogisches Prinzip. Kritik einer sozialen Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S. & Schierz, S. (2013). Punitivierung der Sozialen Arbeit? Anmerkungen zur gegenwärtigen Debatte. In P. Rieker, S. Huber & A. Schnitzler (Hrsg.), *Hilfe! Strafe! Reflexionen zu einem Spannungsverhältnis professionellen Handelns* (S. 102-118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kessl, F. (2005). Von der Notwendigkeit einer Politischen Theorie Sozialer Arbeit. *Neue Praxis*, 35 (3), 216-219.
- Kessl, F. (2011). Punitivität in der Sozialen Arbeit – von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen* (S. 131-143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Maurer, S. (2010). Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung: Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In F. Kessl, F. & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit anderen* (S. 154-169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kilb, R. (2010). Konfrontative Pädagogik – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemäßer Pädagogik? In J. Weidner & R. Kilb (Hrsg.), *Konfrontative Pädagogik* (3. Aufl., S. 38-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klimke, D., Sack, F. & Schlepper, C. (2013). Wie der punitive turn an den deutschen Grenzen Halt machen soll. In D. Klimke & A. Legnaro (Hrsg.), *Politische Ökonomie und Sicherheit* (S. 99-158). Weinheim: Beltz Juventa.

- Krause, A., Fickler-Stang, U., Blatz, S. & Holtmann, S. C. (2022). Bildung in geschlossenen Institutionen. Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen Bildungsangeboten für junge Menschen. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE), 4 (4), 70-80.
- Laclau, E. (2007). Ideologie und Post-Marxismus. In M. Nonhoff (Hrsg.), *Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe* (S. 25-41). Bielefeld: Transcript.
- Laclau, E. (2010). *Emanzipation und Differenz*. Wien: Turia & Kant.
- Laclau, E. & Mouffe, C. ([1985] 2012). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus* (2. Aufl.). Wien: Passagen.
- Lampe, D. & Rudolph, M. (2016). Jugendkriminalität als Ergebnis politischer Konstruktionsprozesse – Eine Analyse der Jugendstrafrechtsreformen in den Jahren 1990 und 2012. In J. Luedtke & C. Wieszorek (Hrsg.), *Jugendpolitiken: Wie geht Gesellschaft mit ihrer Jugend um?* (S. 91-117). Weinheim: Juventa.
- Lautmann, R. & Klimke, D. (2004). Punitivität als Schlüsselbegriff für eine Kritische Kriminologie. In R. Lautmann, D. Klimke & F. Sack (Hrsg.), *Punitivität. Kriminologisches Journal* (Beiheft 8, S. 9-29). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mohr, S. & Ziegler, H. (2012). *Professionelle Haltungen, sozialpädagogische Praxis und Organisationskultur. EREV-Schriftenreihe* (Bd. 53, S. 20-29). Hannover: EREV.
- Mouffe, C. (2007). *Über das Politische: Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neubacher, F. & Kant, D. (2025). Resozialisierung als leeres Versprechen: Warum der Strafvollzug hinter den eigenen Ansprüchen zurückbleibt. *Befunde und Erkenntnisse aus der Forschung zum Anstaltsklima in Deutschland. Kriminologie – das Online-Journal*, 7, 227-254. <https://doi.org/10.18716/ojs/krimoj/2025.1.12>
- Nonhoff, M. (2006). *Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“*. Bielefeld: Transcript.
- Nonhoff, M. (2007). Politische Diskursanalyse als Hegemonieanalyse. In M. Nonhoff (Hrsg.), *Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe* (S. 173-193). Bielefeld: Transcript.
- Nonhoff, M. (2010). Chantal Mouffe und Ernesto Laclau: Konfliktivität und Dynamik des Politischen. In U. Bröckling & R. Feustel (Hrsg.), *Das Politische denken* (S. 33-57). Bielefeld: Transcript.
- Nonhoff, M. (2014). Die Vermessung der europäischen Universität als hegemoniales Projekt. Eine Hegemonieanalyse. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgillchrist, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (Bd. 2, S. 185-211). Bielefeld: Transcript.
- Nonhoff, M. (2018). Diskursanalyse. In S. Salzborn (Hrsg.), *Handbuch Politische Ideengeschichte. Zugänge – Methoden – Strömungen* (S. 29-35). Stuttgart: Metzler.
- Oelkers, N. & Ziegler, H. (2009). Punitivität, Verantwortung und Soziale Arbeit. *Zeitschrift für Jugend-kriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ)*, 20 (1), 38-44.
- Opratto, B. (2012). *Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Priester, K. (2014). *Mystik und Politik. Ernesto Laclau, Chantal Mouffe und die radikale Demokratie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Reckwitz, A. (2006). Ernesto Laclau. Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 339-349). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reuband, K.-H. (2010). Steigende Punitivität oder stabile Sanktionsorientierungen der Bundesbürger? *Das Strafverlangen auf der Deliktebene im Zeitvergleich. Soziale Probleme*, 21 (1), 98-115.
- Schnabel, M. (2018). *Macht und Subjektivierung: Eine Diskursanalyse am Beispiel der Demenzdebatte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Simon, T. (2014). Selbstbewusst trotz mäßiger Erfolge. Wider die Heilsversprechen brachialer Pädagogik. *Sozial Extra*, 38 (5), 41-42.

- Stäheli, U. (2002). Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In A. Brodocz & G. S. Schaal (Hrsg.), *Politische Theorien der Gegenwart II. Eine Einführung* (S. 193-225). Opladen: Leske & Budrich.
- Townshend, J. (2003). Discourse theory and political analysis: A new paradigm from the Essex School? *The British Journal of Politics and International Relations*, 5 (1), 129-42.
- Weidner, J. (2010). Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaften. In J. Weidner & R. Kilb (Hrsg.), *Konfrontative Pädagogik* (3. Aufl., S. 11-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weidner, J. & Kilb, R. (Hrsg.). (2010). *Konfrontative Pädagogik* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weidner, J. & Kilb, R. (2011). *Handbuch Konfrontative Pädagogik: Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weidner, J. & Kilb, R. (2013). *Einführung in die Konfrontative Pädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Wullweber, J. (2012). Konturen eines politischen Analyserahmens – Hegemonie, Diskurs und Antagonismus. In I. Dzudzek, C. Kunze & J. Wullweber (Hrsg.), *Diskurs und Hegemonie* (S. 29-58). Bielefeld: Transcript.

Autor

Prof. Dr. Sven Heuer, Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth,
Studiengang Soziale Arbeit, Standort: Wilhelmshaven.

Korrespondenz an: sven.heuer@jade-hs.de

Jan Hoyer

Begleitung auf einem brüchigen Weg: Metaphorische Konzepte zur intensiven Jugenddelinquenz

In diesem Beitrag soll, ausgehend von theoretischen und empirischen Vorinformationen, ein Forschungsdesign begründet und erläutert werden, um Strukturen im Zuständigkeitsbereich der intensiven Jugenddelinquenz zu untersuchen. Hierbei wird der Fokus auf die systematische Metaphernanalyse sowie auf die theoretische Fundierung dieser Auswertungsmethode gerichtet. Exemplarisch wird die Wegmetapher als ein Teilergebnis dargestellt und im Hinblick auf Handlungsmöglichkeiten im Zuständigkeitsbereich der intensiven Jugenddelinquenz konzeptualisiert.

Schlagwörter: Geteilte Zuständigkeiten – Jugenddelinquenz – korrigierende Begleitung – Metaphernanalyse

Walking together on a crumbling path: Exploring metaphorical patterns in the context of severe juvenile delinquency

This present paper aims to justify and explain a research design, based on theoretical and empirical prior knowledge, to investigate structures within the area of responsibility for intensive youth delinquency. The focus will be on systematic metaphor analysis as well as the theoretical foundation of this evaluation method. As an example, the path metaphor is presented as a partial result and conceptualized in relation to possible courses of action within the area of responsibility for intensive youth delinquency.

Keywords: corrective support – metaphor analysis – persistent juvenile delinquency – shared responsibility

1 Einleitung

In diesem Beitrag sollen Möglichkeiten der Metaphernanalyse als Auswertungsmethode in der kriminologischen und pädagogischen Forschung dargestellt werden. Hierzu soll eingangs der multiprofessionelle Zuständigkeitsbereich für intensive Jugenddelinquenz und die Komplexitäten und Widersprüchlichkeiten in diesem Zuständigkeitsbereich theoretisch erläutert werden. Ausgehend von der Hypothese, dass intensive Jugenddelinquenz als ein Produkt des Scheiterns der Interaktion von Sanktions- und Unterstützungsinstanzen und ihrer Adressat*innen verstanden werden könnte, wird die Frage aufgeworfen, ob für dieses Forschungsfeld besondere Methoden erforderlich sein könnten. Um dieser Frage nachzugehen, soll die Metaphernanalyse als eine besondere Auswertungsmethode skizziert und ihre Verwendung für die Auswertung von Interviews zuständiger Professioneller in komplexen

und widersprüchlichen Handlungsfeldern erläutert werden. Hierzu wird exemplarisch der Prozess der Identifikation des metaphorischen Konzepts des Weges sowie die Nutzbarmachung dieses metaphorischen Konzepts dargestellt und diskutiert.

2 Die Ambivalenz von Moratorium und kodifizierter Normen im Jugendalter

Die Verwendung des Begriffs 'Jugend' impliziert die Unterscheidbarkeit von Menschen auf Basis des Trennungsprinzips in Entwicklungsphasen. Unter Zuhilfenahme dieser Strukturkategorie werden individuelle Entwicklungsverläufe in Referenz auf das biologische Alter oder den individuellen Entwicklungsstand in biografische Abschnitte unterteilt. Die Referenz auf die Unterscheidbarkeit in Entwicklungsphasen liegt auch der Bestimmung des Anwendungsbereichs des JGG zugrunde (§ 1 JGG). Die Verwendung dieser Kategorisierung ermöglicht aber nicht nur die Bestimmung gesetzlicher Bedingungen, sondern auch die differenzierte Definition und wissenschaftliche Untersuchung der Gruppe der Jugendlichen in Abgrenzung zur Gesamtpopulation (vgl. Lohaus, Vierhaus & Lemola, 2024; Scherr & Bauer, 2024; Sendera & Sendera, 2011).

Scherr und Bauer (2024) erläutern, dass Jugend in hochdiversifizierte Lebenswelten und -bedingungen eingebettet ist und wir deshalb von Jugendlichen sprechen sollten. Trotz dieser Diversifizierung nennen sie Merkmale, die die Gruppe der Jugendlichen kennzeichnen.

Das markanteste Merkmal ist die Übergangsphase, mit der das Risiko des Scheiterns verbunden ist und die „zugleich für die künftige soziale Positionierung der Jugendlichen folgenreich“ (Scherr & Bauer, 2024, S. 19) ist. Ein weiteres Merkmal ist das lebensphasentypische Spannungsverhältnis von Eigenverantwortlichkeit und Abhängigkeiten, das auf Basis ungleicher Ressourcen (Geld, Bildung, soziale Beziehungen usw.) bewältigt werden sollte.

Für die Bestimmung, Beschreibung und Eingrenzung der Phase 'Jugend' wird üblicherweise das biologische Alter als Referenz verwendet. Dies gilt auch für gesetzliche und verwaltungstechnische Regelungen. Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Jugendphase teilweise „nicht über Altersklassen, sondern anhand von Funktionsbereichen (z. B. Berufsaufnahme), Rollenübergängen und Kriterien sozialer Reife“ (Raithel, 2011, S. 14) bestimmt. Die Jugendphase kann auch als Moratorium verstanden werden, das den Raum zwischen Kindheit und Erwachsenenalter beschreibt, der durch veränderte Bildungs- und Entwicklungsansprüche moderner Gesellschaften entsteht. Dieses Moratorium wird als Zeit des Freiraums und als Kennzeichen der Adoleszenz benannt, in der Jugendliche verschiedene Rollen erproben und dadurch mögliche zukünftige Platzierungen in der Gesellschaft vorerfahren können (vgl.

Ecirli, 2012). Erst die Position des Jugendlichen abseits direkter gesellschaftlicher Reproduktionsanforderungen ermöglicht dies (vgl. Stange, 1993). Es entsteht ein Erprobungs- und Erfahrungsfreiraum (Hurrelmann & Quenzel, 2016).

Das psychosoziale Moratorium beinhaltet nach King ein eigensinniges und eigenständiges Experimentieren ohne Regelungen sowie die Bereitstellung von genügend Raum und Zeit, damit Heranwachsende produktiv die innere und äußere Realität umdeuten und verarbeiten können (vgl. King, 2013). Diese Vorstellung geht auf Eriksons Konzept der Phasen zur Identitätsentwicklung zurück. Er versteht das Moratorium als „eine Periode, die durch selektives Gewährenlassen seitens der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist“ (Erikson, 1974, S. 161).

Bei Erikson wird das Verhältnis der provokativen Verspieltheit und des selektiven Gewährenlassens als adoleszente Krise bezeichnet, aus deren Lösung im Idealfall die Identität des Erwachsenen hervorgeht. Hierbei lässt sich jugendspezifisches Verhalten in das Spektrum zwischen gewährten Freiräumen und der Vielfalt der Verspieltheit einordnen. Gerade das Selektive beim Gewährenlassen stellt eine hohe Anforderung an den Jugendlichen dar, denn er muss den Spielraum hierfür einschätzen bzw. erfahren können. Das Provokante in der Verspieltheit stellt eine hohe Anforderung an die Gesellschaft dar.

Provokation, Verspieltheit, gesellschaftliche Normen und die selektive Toleranz der Auslegung dieser bilden ein Bedingungsgefüge, das auch Devianz begünstigt. Dies führt dazu, dass das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft häufig als problematisch oder risikohaft beschrieben wird oder Jugendliche als Gefahr für bestehende Ordnungsmuster verstanden werden (vgl. Scherr, 2018).

Folglich kommt es im Verhältnis von Jugend und Gesellschaft zu einem Spannungsverhältnis zwischen Moratorium und Disziplinierung, wenn der gesellschaftlich gewährte Freiraum in Bezug auf strafrechtlich kodierte Normen begrenzt wird. Werden kodifizierte Normen durch Verhaltensweisen Jugendlicher verletzt, sprechen wir von Jugenddelinquenz. Jugenddelinquenz gilt als „ubiquitär und episodenhaft“ (Schumann, 2018, S. 261). Das heißt, Jugenddelinquenz „betrifft zahlreiche Jugendliche in allen Schichten (...), der Kontakt mit den Strafverfolgungsbehörden bleibt in den meisten Fällen auf die Jugendphase bzw. auf ein oder wenige Verfahren begrenzt“ (Philipp, 2025, S. 1199).

Delinquenz wird als statistisch normales und zeitlich begrenztes Phänomen im Spannungsverhältnis zwischen Moratorium und kodifizierten Normen verstanden. Es ergibt sich ein ambivalentes Verhältnis zwischen der statistischen Norm der hohen Auftretenswahrscheinlichkeit im Jugendalter und der sozialen Norm als Referenz zur Bestimmung der Delinquenz. Die besondere Ausformung jugendgerichtli-

cher, sozialpädagogischer und jugendpolizeilicher Strukturen organisiert sich entlang dieser Ambivalenz (vgl. Hoyer, 2015).

3 Ausgangslage: Intensive Jugenddelinquenz als Ausdruck fehlgeschlagener Interaktion zwischen delinquenten Jugendlichen und Sanktionsinstanzen

Der Begriff der Jugenddelinquenz beschreibt ein breites Spektrum möglicher Abweichungen von kodifizierten Normen sowie die Persönlichkeiten von Jugendlichen, die diese Abweichungen zeigen. Nicht alle Formen der Jugenddelinquenz können als jugendtypisch und ubiquitär verstanden werden. Statistisch lässt sich in diesem Spektrum die Gruppe der intensiv delinquenten Jugendlichen von der Gruppe ubiquitär bzw. episodenhaft delinquenter Jugendlicher abgrenzen. Intensive Jugenddelinquenz gilt nicht als ubiquitär, da dieses Merkmal eine sehr kleine Gruppe Jugendlicher betrifft (vgl. Glaubitz, Bliesener & Klatt, 2017). Diese Gruppe „von etwa 5 % aller Jugendlichen, die bis zu 60 % aller Straftaten begehen“ (Baier, 2022, S. 133), kann von der Gesamtpopulation gerade über die Anzahl festgestellter Gesetzesverletzungen abgegrenzt werden.

Verwaltungs- und verfahrenstechnisch richtet sich auf diese Gruppe vermehrt die staatliche Aufmerksamkeit, insbesondere von polizeilicher Seite (vgl. Thiel, 2022; Welesly, 2015). Empirische Ergebnisse zur Gruppe intensiv delinquenter Jugendlicher unterscheiden sich deutlich von den Ergebnissen zur Gruppe episodenhaft delinquenter Jugendlicher. Laut der Befragung von Bereswill und der Aktenanalyse von Ohder weisen Mitglieder der Gruppe intensiv delinquenter Jugendlicher signifikant häufiger biografische und lebensweltliche Belastungsmomente auf (vgl. Bereswill, 2018; Ohder, 2009). Diskontinuierliche Lebensläufe, psychosomatische Erkrankungen, Armut und Ausschlusserfahrungen sind statistisch überproportional mit intensiver Jugenddelinquenz assoziiert und lassen sich auch in qualitativen Untersuchungen nachweisen (vgl. Freiheit, Groß, Wandschneider & Heitmeyer, 2018; Maier, 2015).

Die intensive Delinquenz stellt somit ein Element in der komplexen Fallstruktur dar, die aus vielen Elementen besteht (vgl. Hoyer, 2021). Dieses Element provoziert gesellschaftliche Handlungslogiken im Spannungsfeld zwischen Erziehung und Unterstützung sowie Strafe und Schutz. Gleichzeitig droht es, andere Elemente der komplexen Fallstruktur in der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Wahrnehmung zu überlagern. Dennoch werden diese weiteren Elemente der Fallstruktur von Fachkräften für die praktische Arbeit mit intensiv delinquenten Jugendlichen als bedeutsam erachtet (vgl. Hoyer, 2021). Die Reduktion der Komplexität auf das Element der Delinquenz lässt sich durch den erhöhten Handlungsdruck erklären: Intensive

Delinquenz erzeugt Leidensdruck sowie finanziellen und gesellschaftlichen Schaden, da sie wiederholt Rechtsgüter wie körperliche Unversehrtheit, sexuelle Selbstbestimmung oder Eigentum verletzt.

Das Phasenmodell der fehlgeschlagenen Interaktion von Quensel (1970, 2014) beschreibt, wie Jugendliche auf ihre Delinquenz reduziert werden und dient als Grundlage für theoretische Überlegungen. In einschlägigen Veröffentlichungen wird das Modell genutzt, wenn der Fokus auf den institutionellen Umgang mit delinquenten Jugendlichen gelegt wird (vgl. Lampe, 2018; Legnaro & Klimke, 2022). Laut diesem Modell ist intensive Jugenddelinquenz immer als Konsequenz einer fehlgeschlagenen Interaktion zwischen delinquenten Personen und den zuständigen Normalisierungsinstanzen zu verstehen. In diesem Prozess nehmen sowohl die delinquenten Handlungen der Jugendlichen als auch die Kriminalisierungsprozesse zu. Quensel gliedert diesen Prozess in acht Phasen, in denen sich Delinquenz als subjektive Problemlösungsstrategie verfestigt und sich das Maß an Überwachung sowie Sanktionierung erhöht.

Die Folgen dieser Eskalation (vgl. Hollenstein, 2020) sind durchweg negativ – sowohl für staatliche Sanktionsinstanzen als auch für die betroffenen Jugendlichen und potenzielle Opfer. Dies verweist auf die Möglichkeit, dass etablierte und oft erfolgreiche gesellschaftliche Umgangsformen mit strafrechtlich relevantem Verhalten nicht immer zum definierten Ziel der Legalbewährung führen. Wird das Konzept der negativen Eskalation mit dem Phänomen intensiver Jugenddelinquenz verknüpft, lässt sich feststellen, dass diese Gruppe das Scheitern des Interaktionsprozesses zwischen staatlichen Stellen und delinquenten Jugendlichen exemplarisch sichtbar macht.

In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass diese Gruppe nicht nur besondere und ungewöhnliche rechtliche sowie erzieherische Maßnahmen erfordert, um negative Eskalationen zu unterbrechen. Vielmehr wirft sie auch außergewöhnliche wissenschaftliche Fragestellungen auf und erfordert unkonventionelle forschungsmethodische Zugänge. Eine solche methodische Anlage soll hier mit besonderem Fokus auf die Auswertungsmethodik in Form der Metaphernanalyse von Interviews dargestellt werden.

4 Professionelle Akteur*innen im geteilten Zuständigkeitsbereich als Träger*innen sektorspezifischer Handlungslogiken

Intensive Jugenddelinquenz fordert unterschiedliche gesellschaftliche Funktionssysteme und deren professionelle Akteur*innen aus den Bereichen Polizei, Justiz und Sozialer Arbeit zur Aktivität auf. Diese unterschiedlichen Funktionssysteme weisen spezifische Arbeitsweisen auf, die je nach Verwendung soziologischer Ansätze als

systemspezifisches Programm, feldspezifischer Nomos, Theorie-in-use oder sektorspezifische Handlungslogik bezeichnet werden könnten. In diesem Beitrag wird der Begriff „sektorspezifische Handlungslogik“ verwendet, da dieser Begriff in Abgrenzung zu den anderen angeführten Begriffen ohne Erläuterung eines erweiterten Theorierahmens auskommen kann. Sektorspezifische Handlungslogiken verweisen auf Hybriditäten in Handlungsfeldern geteilter Zuständigkeiten und die „Kopräsenz verschiedener sektorspezifischer Handlungs- und Steuerungslogiken. Durch diese Kopräsenz entsteht ein Spannungsfeld, wodurch in Organisationen teils massive Mehrdeutigkeiten auftreten“ (Wendt, Schröer & Lackas, 2022, S. 47).

Die sektorspezifischen Handlungslogiken von Polizei, Justiz und Sozialer Arbeit unterscheiden sich in ihrem Auftrag, ihrer Rahmung durch Erlass- und Gesetzeslage, ihren Traditionen und der jeweiligen Ausbildungsgänge, Arbeitszeitregelungen und Beschäftigungsverhältnisse ihrer Akteur*innen sowie in den verwendeten impliziten und expliziten Wissensbeständen oder Expertisen. Es entsteht eine Kopräsenz, die einerseits der komplexen Fallstruktur intensiv delinquenter Jugendlicher angemessen erscheint und andererseits Mehrdeutigkeiten hervorbringen kann. Erst die arbeitsteilig orientierte Ausdifferenzierung entlang komplexer gesellschaftlicher Aufgaben bringt diese Unterschiede hervor. Intensiv delinquente Jugendliche werden als Adressat*innen dieser Funktionssysteme verstanden, und die angebotenen oder veranlassten Aktivitäten und Leistungen von Polizei, Jugendgerichten und Jugendhilfe adressieren eine geteilte Zielgruppe (vgl. Hoyer, 2021). Die Sanktionsinstanz im Sinne Quensels kann als komplexer Apparat bzw. multiprofessionell besetztes Handlungsfeld verstanden werden, das arbeitsteilig strukturiert ist und auf unterschiedliche Wirkungsräume der Jugendlichen sowie auf unterschiedliche Elemente in der komplexen Fallstruktur ausgerichtet ist. Es werden gesellschaftliche bzw. staatlich strukturierte und finanzierte Leistungen in Form von Ermittlungen, Sicherung seitens der Polizei, in Form von Feststellung der Schuld und Festlegung der Sanktion seitens der Jugendgerichte sowie subsidiäre Leistungen für Jugendliche (§ 52 SGB VIII) und die Unterstützung der Jugendgerichte (§ 38 JGG) seitens der Jugendgerichtshilfe im Zuständigkeitsbereich bereitgestellt. Aus diesem Grund werden für die dargestellte Untersuchung dieser Sanktionsinstanz Jugendkontaktbeamt*innen, Jugendrichter*innen und Mitarbeitende der Jugendhilfe im Strafverfahren befragt, um Aussagen über sektorspezifische und sektorübergreifende Handlungslogiken im geteilten Zuständigkeitsbereich erkennen zu können. Die Untersuchungsgruppe wird in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Struktur der Untersuchungsgruppe

Dienstbezeichnung	Kürzel	Feld
Leiterin Dezernat Jugendkriminalität	Poli1	Polizei
Jugendkontaktbeamter	Poli2	Polizei
Jugendkontaktbeamter	Poli3	Polizei
Jugendstaatanwältin	Recht1	Jugendgericht
Jugendrichter	Recht2	Jugendgericht
Jugendrichterin	Recht3	Jugendgericht
Leiter der Jugendhilfe im Strafverfahren	Juhi1	Jugendhilfe
Mitarbeiterin der Jugendgerichtshilfe	Juhi2	Jugendhilfe
Mitarbeiterin der Jugendhilfe	Juhi3	Jugendhilfe

Meuser und Nagel erachten „ein offenes Leitfadeninterview als das angemessene Erhebungsinstrument“ (2009, S. 472) um Betriebs- und Kontextwissen zu erheben. Eine standardisierte und quantitativ ausgerichtete Erhebung würde die „Ebene des diskursiven Bewusstseins erfassen; hierbei handelt es sich vielfach um rationalisierte und vor allem legitimationsfähige Argumentationsfiguren“ (ebd.). Für eine Untersuchung, die auf Betriebswissen bzw. implizite Wissensbestände ausgerichtet ist, ist ihnen zufolge eine hohe Standardisierung oder Quantifizierung ungeeignet. Gerade „wenn sie fortfahren und erläutern, extemporieren, Beispiele geben oder andere Formen der Exploration verwenden“ (ebd.), können Expert*innen implizite Wissensbestände externalisieren. Nach Meuser und Nagel kann solches „nur in offenen Interviewsituationen gelingen“ (ebd.). Sie sprechen von einer Notwendigkeit, einen thematischen Leitfaden zu entwickeln und diesen in der Erhebungssituation flexibel zu handhaben. Die Verwendung des Leitfadens wird als sinnvoll angesehen, da diese Verwendung die formale Kompetenz der interviewenden Person unterstreicht und den Status des „Quasi-Experten“ (Pfadenhauer, 2009, S. 106) signalisiert. Weiterhin soll die Verwendung des Leitfadens sicherstellen, dass der Fokus des Interviews auf den „bestimmten Funktionskontext“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 473) ausgerichtet bleibt. Weiterhin richtet sich der Leitfaden auf „vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe aus“ (Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439), die sich am Erkenntnisinteresse und der theoretischen Sensibilität der Forscherin für das Untersuchungsfeld orientieren. Zusätzlich dient ein Leitfaden auch dazu, „Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews vergleichen zu können“ (ebd.).

5 Die Metaphernanalyse als Auswertungsmethode

5.1 Die konzeptuelle Metapher

Der Begriff der konzeptuellen Metapher geht auf die Arbeiten von Lakoff und Johnson zurück, deren Ansatz im deutschsprachigen Raum überwiegend als kognitive Linguistik (Stadelbacher, 2022), aber auch als kognitive Metapherntheorie (Schröder, 2022) bezeichnet wird. Ausgangspunkt der kognitiven Linguistik nach Lakoff und Johnson ist der wechselseitige Zusammenhang von Sprachverwendung und kognitiven Modellen, die sie „idealized cognitive model (ICM)“ (Lakoff, 1987, S. 67) nennen. Nach Lakoff entstehen diese kognitiven Modelle in frühen präverbalen Entwicklungsphasen. Lakoff geht davon aus, dass die Basis für den Aufbau komplexer Denkmodelle „embodied“ (Lakoff, 1987, S. 13), also körperbezogene Erfahrungen, sind. Über die iterative Anwendung dieser körperbezogenen kognitiven Grundmodelle und der synchron verlaufenden Sprachentwicklung organisieren sich diese zu abstrakten und semantisch strukturierten Denkmodellen (Stadelbacher, 2022). Lakoff benutzt den Frame-Begriff und den Begriff 'Gestalt' im Sinne der Gestaltpsychologie, um das idealisierte kognitive Modell zu definieren: „Each ICM is a complex structured whole, a gestalt“ (Lakoff, 1987, S. 68).

Mit dem Begriff „structured whole“ ist einerseits der Verweis auf eine Gesamtheit gegeben, und andererseits wird ein Strukturbegriff im Sinne moderner Synergiethorien verwendet. Ein semantisch strukturiertes ICM besteht aus Elementen bzw. Wörtern, Begriffen und Phrasen, um einen Bereich komplexer Wirklichkeit zu strukturieren, in diesem handlungsfähig zu werden und diesen kommunizierbar zu machen. Im moderneren Verständnis der kognitiven Linguistik von Lakoff und Johnson ließe sich dies folgendermaßen formulieren:

„Our conceptual systems influence not only how we understand the world but also how we think and behave, shaping our perceptions, attitudes, and actions“
(Bankier Karp, Southcott & Cooper, 2025, S. 9).

So wird beispielsweise ein Tag, ungeachtet der physikalischen Vorstellung von Zeit, fast weltweit in 24 gleichlange Phasen unterteilt, die wir mit den Ziffern von 1 bis 12 bzw. 1 bis 24 nummerieren. Das macht uns handlungsfähig, stellt Planung sicher und ermöglicht Kommunikation über den Zielbereich „Zeit“. Die Uhrzeit ist ein ICM, das einen bestimmten Gegenstandsbereich semantisch strukturiert. Wir verfügen über diverse ICMs, die jeweils bestimmten Gegenstandsbereichen zugeordnet sind. Dieser Gegenstandsbereich wird von Lakoff und Johnson als „Quellbereich“ (2021, S. 10) bezeichnet. Werden Begriffe eines ICMs verwendet, die einem spezifischen Quellbereich entsprechen, um sprachlich einen anderen Gegenstandsbereich zu beschreiben bzw. zu konzeptualisieren, sprechen Lakoff und Johnson vom „mapping“. Hierbei wird ein semantisch strukturiertes ICM zur Erklärung eines anderen, eines

„Zielbereichs“ (Lakoff & Johnson, 2021, S. 14) verwendet. Beim Mapping entstehen Metaphern. Wenn wir beispielsweise sagen, es sei in Bezug auf die Klimapolitik „fünf vor 12“, verwenden wir die Uhrzeit metaphorisch. Lakoff und Johnson haben „festgestellt, dass die Metapher unser Alltagsleben durchdringt, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln“ (2021, S. 11). Wenn wir metaphorisch sagen, es sei fünf vor 12, nutzen wir nicht nur einen Teilaspekt des kognitiven Modells, sondern wir evozieren die „übergeordnete Wissensdomäne“ (Ziem, 2008, S. 41), die der zuhörenden Person bekannt sein muss, damit die Metapher verstanden werden kann. In der modernen kognitiven Linguistik geht man „davon aus, dass jeder Mensch über ein Konzeptsystem verfügt, dessen er sich im Normalfall nicht bewusst ist, das jedoch weitgehend metaphorisch angelegt ist“ (Dziony, 2024, S. 73). Ausgehend von der kognitiven Linguistik haben sich Forschungsmethoden etabliert, die Begriffe eines fremden Quellbereichs identifizieren, die sich ggf. zu einer konzeptuellen Metapher verdichten lassen, wenn die Metapher an mehreren Stellen im Forschungsfeld über Begriffe evoziert wird. Ein Begriff kann somit ein gesamtes Denkmodell evozieren und der forschenden Person aufzeigen, welches kognitive Denkmodell verwendet wird. Neben dem Identifizieren metaphorischer Konzepte sind für Forschende weitere Aspekte der kognitiven Linguistik bedeutsam, denn konzeptuelle Metaphern haben eine „aufmerksamkeitsfokussierende und -ausblendende Funktion“ (Schmitt, Schröder & Pfaller, 2018, S. 23). Das bedeutet, dass Verwendungen konzeptueller Metaphern bestimmte Aspekte eines Zielbereichs besonders in den Vordergrund stellen (Highlighting) und andere verbergen (Hiding). Für Forschende gilt es, nicht nur konzeptuelle Metaphern im Forschungsfeld zu identifizieren, sondern diese auch unter dem Aspekt ihrer Formgebungspotentiale eines Zielbereichs bzw. des Forschungsgegenstandes hin zu untersuchen. Wie diese hier nur kurz dargestellte Bezugstheorie zur Systematik einer Auswertungsmethode entwickelt werden kann, stellt vor allem Rudolf Schmitt in diversen Veröffentlichungen dar.

5.2 Identifikation von Metaphern und die Bildung von Konzepten

Schmitt überführt die Kognitive Linguistik in eine Handhabung zur strukturierten Auswertung sprachlicher Daten. Hierbei werden sowohl typische Aspekte qualitativer Auswertungsmethoden, wie beispielsweise die Gegenstandsbestimmung (hier Zielbereiche), die Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, die Festlegung möglicher Textsorten oder die Triangulation, als auch methodenspezifische Aspekte erläutert. In diesem Beitrag sollen vor allem zwei Spezifika der systematischen Metaphernanalyse dargestellt und mit Beispielen versehen werden. Eingangs sollen hier die Identifikation von Metaphern und die Bildung von Konzepten exemplarisch erläutert werden. Hierfür empfehlen Schmitt, Schröder und Pfaller folgendes Vorgehen:

„ein Wort oder eine Wendung in einem strengen Sinn in dem für die Sprechäußerung relevanten Kontext mehr als nur wörtliche Bedeutung hat, die wörtliche Bedeutung einem prägnanten Bedeutungsbereich (Quellbereich) entstammt und gleichzeitig auf einen zweiten, oft abstrakteren Bereich (Zielbereich) übertragen wird“ (2018, S. 70).

Für die hier dargestellte Untersuchung gilt es, Mappingprozesse in Interviews zu identifizieren und Quell- wie Zielbereiche festzustellen und ggf. zu konzeptuellen Metaphern zu verdichten. In diesem Beitrag wird die Konzeptuelle Metapher „Delinquenz ist ein Weg“ exemplarisch dargestellt. Zur Identifikation dieser Metapher werden Begriffe der räumlichen Fortbewegung wie „Weg“, „Straße“, „gehen“ und „kommen“ oder Positionierungen in einem Raum kodiert, die im strengen Sinne von den Befragten keine Fortbewegung oder einen Aufenthaltsort konzeptualisieren, sondern Delinquenz oder delinquente Jugendliche als Zielbereich beschreiben, wie beispielsweise folgende Sequenz: „die Jugendlichen, die hier sind ähm da hätten die meisten ähm hätten auch nen anderen Weg gehen können“ (Juhi3: 213). Die Konzeptuelle Metapher des Weges wird von Befragten verwendet, um die Situation intensiv delinquenter Jugendlicher darzustellen: Es „finden ständige Grenzüberschreitungen statt“ (Poli3: 21), die sie „noch mal weg von dem, was wir an, eh, Formalien haben, was wir an Normen haben“ positionieren. Dieser Weg zu dieser Position wird als brüchiger und riskanter Weg beschrieben. Sie „kommen aus brüchigen familiärem Umfeld“ (Poli1: 32). Auch auf dem weiteren Weg „ist meistens bei dem Jugendlichen irgendwas weggebrochen“ (Poli3: 37). Die Folge der brüchigen Wege ist, dass sie „dann irgendwann auch über Alkohol und Drogen in entsprechende andere Kreise dann abgeglitten sind“ (Recht3: 25) und „Abrutschen“ (Poli1: 56). Wenn Jugendliche dann nicht „in die Schule gehen, äh äh (.) sind sie im freien Fall“ (Poli2: 116). Auch subsidiäre Strukturen können intensiv delinquente Jugendliche „im Bereich der sozialen Arbeit gar nicht auffangen“ (Poli3: 33). Schutz vor dem Abrutschen bieten lediglich Kontextbedingungen, „an die er sich klammern kann“ (Poli2: 57). Gerade die metaphorische Konzeptualisierung des „Wegbrechens“ stellt eine Besonderheit der beschriebenen Gruppe Jugendlicher dar, die sich anderen metaphorischen Konzeptualisierungen des Lebens als Weg (vgl. Schmitt, 2017) unterscheidet. Neben der Bewegung auf brüchigen Wegen, bewegen sich intensiv delinquente Jugendliche ohne Orientierungen oder verirren sich: „zu einem Zeitpunkt, wo man sich selber mit seinem Geschlecht, Identität, wo komme ich her, wo will ich hin beschäftigt und das, ähm, so aus der Bahn auch nochmal wirft, dass daraus auch nochmal Straftaten sogar tatsächlich auch entstehen können“ (Juhi2: 20). Für sie ist es schwierig „sich da durchfinden“ (Recht2: 57) und sie „müssen sich orientieren können“ (Recht3: 95).

5.3 Heuristiken der Interpretation unter dem Gesichtspunkt der Möglichkeiten professioneller Einflussnahme auf intensiv delinquente Jugendliche

Schmitt et al. bieten Hilfen zur Interpretation konzeptueller Metaphern, wie beispielsweise das Highlighting, an und beschreiben das Vorgehen beim Highlighting als „Suche nach ausdruckerweiternden und funktionalen Gehalten“ (2018, S. 82) einer konzeptuellen Metapher. In diesem Beitrag sollen kurz ausdruckerweiternde Aspekte der konzeptuellen Metapher „Delinquenz als Weg“ mit dem Fokus auf Möglichkeiten der Einflussnahme durch professionelle Fachkräfte vom Beginn bis zu einem hypothetischen Ende der Delinquenz skizziert werden. „Delinquenz als Weg“ konzeptualisiert den Zielbereich der Delinquenz als eine Verirrung auf einem brüchigen Weg. Es kommt zu Grenzüberschreitungen also zum Verlassen des brüchigen Weges oder zu einem Abrutschen bzw. Stürzen auf einen anderen Weg oder zu einem anderen Ort. Dieser andere Weg ist der Weg der Delinquenz. Erst auf dem Weg der Delinquenz kann der Jugendliche eine Zielperspektive entwickeln, die auf dem Weg legaler Handlungsweisen für ihn nicht erkennbar gewesen ist. Dieser Weg ist bei intensiv delinquenten Jugendlichen sehr weit entfernt von Normen und sie sind auf diesem Weg schwer für professionelle Fachkräfte zu erreichen: „gerade bei diesem Kreis der Intensivtäter oder Systemsprenger kommen wir ja oftmals gar nicht dahin, die zu verstehen (...) oder auch, wo muss ich mich hinbegeben, um ihn zu verstehen? (...) über die Grenze zu gucken und den Blick von ihm irgendwie aufzufangen“ (Juhi1: 8). Um diese Distanz zu überwinden, wird von polizeilicher Seite die Herstellung von Nähe als erforderlich erachtet: „dranbleiben an denen und dann macht‘a meiner Meinung nach auch‘n Weg“ (Poli3: 37). Intensiv delinquente Jugendliche benötigen also „ne Face-to-face Begleitung(lacht). Also wirklich jemanden, der an ihnen nah dran ist“ (Poli3: 41). Somit kann entlang der Wegmetapher als professionelle Anforderung, die Überwindung von Distanz bzw. der Isolation bestimmt werden. Weiterhin wird in der konzeptuellen Metapher des Weges der Begriff der „Begleitung“ verwendet, der auch in anderen Sequenzen verwendet wird, wenn beispielsweise „auch Wege mitgehen, zeigen, lernen“ (Juhi2: 52) als wichtiger Teil der Arbeit benannt wird. Erst die Überwindung der Distanz ermöglicht das Mitgehen und Begleiten und erlaubt die Einflussnahme bzw. die Korrektur auf dem Weg der Delinquenz. Die Begleitung zielt auf die Einflussnahme der Bewegungsrichtung der Jugendlichen ab, in dem formuliert wird, „dass es dann schon Anstöße von außen braucht um in andere Richtungen zu gehen“ (Juhi3: 37). Das Gehen in eine andere Richtung, erfordert aber die Herstellung einer Zielvorstellung: „Das wirklich, eh, ja, nen Ziel da ist und auch nen Wille, eh, sich an diesem Ziel auszurichten, darauf zuzuarbeiten“ (Juhi1: 24). Es soll ein teleologisches Denkmuster im Rahmen der Legalbewährung entwickelt werden. Auch im jugendgerichtlichen Bereich wird die

Aufgabe der Zielbestimmung intensiv delinquenter Jugendlicher innerhalb der Wegmetapher konzeptualisiert. Hier wird der Schwerpunkt sektorspezifisch auf die Herstellung der Transparenz über die staatlichen Sanktionsfunktion gelegt. Die jugendgerichtliche Aufgabe besteht darin, „zu zeigen, da würde der Weg hinführen, wenn weitere Straftaten jetzt begangen würden“ (Recht3: 107). Dies zielt darauf ab, dass der Jugendliche „sich entscheidet jetzt einen anderen Weg zu gehen“ (Recht2: 57). Im Untersuchungsfeld besteht das Bewusstsein, dass die Überwindung von Distanz durch Fachkräfte, die Herstellung einer Zielvorstellung und die rationale Entscheidung, keine Straftaten zu begehen, eine erste Phase auf dem Weg der Legalbewährung darstellt. Auf diesem Weg ergeben sich auch nach dieser Phase Schwierigkeiten. Hier werden „Steine in den Weg gelegt“ (Recht2: 57), Jugendliche müssen „Hürden bewältigen“ (Recht2: 63) und die Begleitung sollte folglich über die erste Phase hinausgehen. Im Idealfall wird eine Legalbewährung erreicht und „dann lässt man die wieder raus aus unserem System und die gehen ja ihren Lebensweg ganz normal“ (Juhi1: 6).

6 Korrigierende Begleitung als Konzeptualisierung eines professionellen Handlungsrahmens

Die „korrigierende Begleitung“ beschreibt eine Form pädagogischer Einflussnahme durch Fachkräfte im Zuständigkeitsbereich. Das zentrale kognitive Konzept der korrigierenden Begleitung als gemeinsamer Weg zeigt sich in allen Interviews. Dies entspricht bestehenden Ergebnissen, dass Soziale Arbeit als Form der „Begleitung“ konzeptualisiert wird (vgl. Schmitt, 2009, 2017). Im Untersuchungsfeld der Jugendgerichte wird vornehmlich eine lenkende und orientierende Rolle in dieser Begleitung für intensiv delinquente Jugendliche beschrieben, da diese selbst keine Klarheit und Orientierung herstellen können. Im Untersuchungsfeld der Polizei und der Jugendhilfe wird der Aspekt der Nähe und der Überwindung von Isolation priorisiert und als Voraussetzung zur Realisierung der Korrekturfunktionen benannt. Ziel ist, soziale und psychische Isolation zu überwinden, um die Korrekturfunktionen zu ermöglichen.

Die erste Korrekturfunktion ist die Kompensation von Orientierungslosigkeit durch die Fachdienste. Diese helfen Jugendlichen, eigene Ziele im legalen Rahmen zu definieren. Ressourcen zur Zielerreichung sind oft vorhanden, aber bleiben unbewusst oder ungenutzt. Die korrigierende Begleitung soll diese aktivieren. Die Entwicklung einer Zielperspektive kann normative gesellschaftliche Ansprüche transportieren.

Die zweite Funktion ist die rahmengebende Korrektur. Sie transportiert gesellschaftliche Normen auf verschiedenen Ebenen. Im Untersuchungsfeld der Polizei und der Jugendhilfe wird der Vorbildcharakter der Fachkräfte betont: Sie bieten Orientierung

und Identifikationsmöglichkeiten. Gleichzeitig setzen sie normative Rahmen, die abweichendes Verhalten als dieses erkennbar machen und Transparenz über weitere Sanktionsstrukturen herstellen.

Die dritte Funktion ist das Stabilisieren. Gerade nach einer Haftstrafe begegnen Jugendliche vielen Hürden: unzureichende Wohnsituationen, fehlende finanzielle Mittel oder bürokratische Barrieren. Positive Effekte eines deliktfreien Lebens zeigen sich oft zu langsam um lebensweltliche Belastungen auszugleichen. Ohne Unterstützung droht ein Rückfall. Daher ist es essenziell, Jugendliche zur Aufrechterhaltung ihres Engagements zu motivieren.

7 Schluss

Die Konzeptualisierung der korrigierenden Begleitung ist als Teilergebnis der gesamten Studie zu verstehen, welches vor allem die komplexen Fallstrukturen intensiv delinquenter Jugendlicher in den Vordergrund von Handlungsentscheidungen stellt. Andere Teile der Studie zeigen auch biologistische bzw. endokrinologische Vorstellungen menschlicher Entwicklung sowie Legitimationen für freiheitsentziehende Maßnahmen und punitiver Haltungen auf, die eher die delinquenten Handlungen in den Vordergrund der komplexen Fallstruktur der Jugendlichen stellen (vgl. Hoyer, 2021). Es zeigen sich auch Vermischungen, Gemeinsamkeiten und Unvereinbarkeiten sektorspezifischer Handlungslogiken (vgl. ebd.). In diesem Beitrag soll der Prozess von der theoretischen und empirischen Ausgangslage zur Entwicklung eines Forschungsdesigns hin zur Bereitstellung pädagogischer Praxiskonzepte exemplarisch anhand der Wegmetapher dargestellt werden, was hier nur in Bezug auf ein Teilergebnis erfolgen kann. Dieses Teilergebnis der „korrigierenden Begleitung“ reduziert jedoch auch die Ambivalenz zwischen Moratorium und kodifizierten Normen im Jugendalter und stellt die Einhaltung kodifizierter Normen zumindest vorerst in den Hintergrund, während es die Entwicklung Jugendlicher in einer Ausnahmesituation priorisiert. Gleichzeitig weist der Aspekt des Korrigierens auf normative Aspekte jeglicher Begleitung von Straftätern hin. Das Moment der Korrektur steht somit der Begleitung eines*r Jugendlichen in einer biographischen Ausnahmesituation gegenüber und fokussiert die Eigenschaft der Delinquenzbelastung bzw. das Ziel der Reduzierung der Delinquenzbelastung. Das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft als Spannungsverhältnis zwischen Moratorium und Disziplinierung bildet sich im Konzept der korrigierenden Begleitung ab und scheint somit als bedeutendes Bezugskonzept für Handlungslogiken im Untersuchungsfeld erkennbar zu sein.

Literatur

- Baier, D. (2022). Entwicklung der Jugendkriminalität im deutschsprachigen Raum. In *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 14 (2), 141-148.
- Bankier-Karp, A., Southcott, A. & Cooper, R. (2025). Bubbles, seekers, and servers: A metaphor analysis of jewish identity construction. *Contemporary Jewry*, 45 (9), 2-22.
- Bereswill, M. (2018). Straftat als biographischer Einschnitt. Befunde zum Jugendstrafvollzug aus der Perspektive seiner Insassen. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (2. Aufl., S. 729-744). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Dziony, M. (2024). Die konzeptuellen Metaphern in den Kirchenliedern des zweisprachigen Gebet- und Gesangbuchs «Weg zum Himmel/Droga do Nieba». Berlin: Peter Lang Verlag.
- Ecirli, H. (2012). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Analysen ihrer differentiellen Wahrnehmung und Bewältigung bei 13- bis 17-Jährigen. Hamburg: Dr. Kovac.
- Erikson, E. H. (1974). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Unter Mitarbeit von Marianne von Eckardt-Jaffé (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freiheit, M., Groß, E., Wandschneider, S. & Heitmeyer, W. (2018). Mehrfachtäterschaft im Jugendalter. Soziale Hintergründe und Verläufe wiederholter Delinquenz. Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 437-456). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Glaubit, C., Bliesener, T. & Klatt, T. (2017). Junge Mehrfach- und Intensivtäter. Persistierende Delinquenz und „callous-unemotional traits“. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 11 (2), 349-354.
- Hollenstein, L. (2020). Gesellschaft, Organisation, Professionalität. Zur Relevanz von Professionspolitik in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoyer, J. (2015). Die Paradoxie der jugendlichen Delinquenz. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), „... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe (S. 87-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoyer, J. (2021). Metaphern der Jugenddelinquenz – Analyse von Deutungsmustern feldspezifischer Expert*innen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- King, V. (2013). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2021). *Leben in Metaphern* (10. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Lampe, D. (2018). Prävention für alle und von Anfang an. In B. Dollinger und H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (3. Aufl., S. 559-587). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Legnaro, A. & Klimke, D. (2022). Einleitung: Kriminalität als Instrument des Regierens. In A. Legnaro, & D. Klimke (Hrsg.), *Kriminologische Diskussionstexte* (S. 137-147). Wiesbaden: Springer VS.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Lemola, S. (2024). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (5. Aufl.). Berlin: Springer-Lehrbuch.
- Maier, J. (2015). Jugendliche Gewalttäter zwischen Jugendhilfe- und krimineller Karriere. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/jugendkriminalitaet/AST_Abschlussbericht_Gewalttaeter.pdf
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465-479). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Ohder, C. (2009). Intensivtäter ein neuer Tätertypus? In G. Bindel-Kögel, K. M. Karliczek (Hrsg.), *Jugendliche Mehrfach- und „Intensivtäter“* (S. 17-40). Münster: Lit-Verlag.
- Pfadenhauer, M. (2009). Das Experteninterview ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.), *Experteninterviews*. (S. 99-116). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.

- Philipp, F. (2025). Urteilsbildung zur Legalprognose bei jugendlichen und heranwachsenden Straftätern. In R. Dohrenbusch (Hrsg.), *Psychologische Begutachtung* (S. 1199-1211). Wiesbaden: Springer Nature.
- Quensel, S. (1970). Wie wird man kriminell? *Kritische Justiz*, 3 (1), 375-382.
- Quensel, S. (2014). Wie wird man kriminell? Kommentar des Autors nach 44 Jahren. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* (ZJJ), 24 (1), 38-46.
- Raithel, J. (2011). *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Scherr, A. (2018). Jugend als gesellschaftliche Institution und Lebensphase. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (3. vollst. überarb. und Aufl., S. 17-34). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherr, A. & Bauer, U. (2024). *Jugendsoziologie – Eine Einführung in Theorien, Konzepte und ausgewählte Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43641-4>
- Schmitt, R. (2009). Zentrale metaphorische Deutungsmuster des psychosozialen Helfens. In A. Mühlum & G. Rieger (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Wissenschaft und Praxis. Festschrift für Wolf Rainer Wendt* (S. 141-152). Lage: Jacobs.
- Schmitt, R. (2017). *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse – Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, J. (2022). Die Triangulation von Gesprächsanalyse und Metaphernanalyse. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A. Hoklas (Hrsg.), *Praxis der systematischen Metaphernanalyse* (S. 15-27). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Schumann, K. (2018). Jugenddelinquenz im Lebenslauf. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (2. Aufl., S. 243-259). Wiesbaden: Springer VS.
- Senders, A. & Senders, M. (2011). *Kinder und Jugendliche im Gefühlschaos – Grundlagen und praktische Anleitungen für den Umgang mit psychischen Auffälligkeiten und Erkrankungen*. Wien: Springer.
- Stadelbacher, S. (2022). Die kognitive Metapherntheorie und die sozialkonstruktivistische Wissenssoziologie. Ein Beitrag zur körperlichen Konstruktion von Wirklichkeit. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A. Hoklas. (Hrsg.), *Praxis der systematischen Metaphernanalyse* (S. 43-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Stange, H. (1993). *Jugend, Identität, Sexualität. Zur Ambivalenz von Individualisierungsprozessen unter erschwerten Lern- und Lebensbedingungen*. Dortmund: Projekt-Verlag.
- Thiel, M. (2022). Der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz bei (sicherheits-)behördlichen Maßnahmen gegenüber Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* (ZJJ), 32 (1), 4-9.
- Wendt, T., Schröder, A. & Lackas, L. (2022). Der Unterschied des Unterschieds – Perspektivendifferenz als methodisches Prinzip der Innovationsförderung. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen* (S. 41-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Wesely, T. (2015). Ein Blick aus der Praxis auf die polizeiliche Gefährdersprache und deren Entwicklung. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* (ZJJ), 25 (1), 64-68.
- Ziem, A. (2008). *Frames und sprachliches Wissen – Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin: De Gruyter.

Autor

Dr. Jan Hoyer, Universität Bremen, Lehrinheit Inklusive Pädagogik
Korrespondenz an: jhoyer@uni-bremen.de

Gutachter*innen im Jahr 2025

Die Redaktion dankt den folgenden Gutachter*innen für ihre Tätigkeit im Jahr 2025:

Birgit Althans
Nicole Balzer
Petra Bauer
Nicole Bögelein
Mai-Anh Boger
Dennis Tobias Boll
Ingo Bosse
Anna Carnap
Armin Castello
Caroline Clormann
Margret Dörr
Juliane Engel
Astrid Engl
Markus Gebhardt
Jens Geldner-Belli
Stephan GINGELMAIER
Marcel Grummt
Rebekka Haubold
Mandy Hauser
Fanny Isensee
Sven Jennessen
Ulrike Kipman
Sven Kommer
Marian Kratz
Tillmann F. Kreuzer
Robert Langnickel
Susanne Leitner

Ulla Lincandro

Felicitas Macgilchrist

Tanja Mayer

Anja Mensching

Anke Neuber

Marion Neunkirchner

Tobias Nolte

Lisa Pfahl

Sebastian Ruin

Rudolf Schmitt

Robert Schneider-Reisinger

Nicola-Hans Schwarzer

Markus Spreer

Sven Thiersch

Ramona Thümmeler

Olaf Tietje

Niels Uhlendorf

Philipp Walkenhorst

Christian Walter-Klose

Karsten Wolf

Clarissa Zillner

Jahresinhalt 2025

Editorials

- Ulrike Fickler-Stang, Julian Knop, Janet Langer & Pierre-Carl Link
Zwischen Mauern und Möglichkeiten: Empirisch-Rekonstruktive Studien
zum (Jugend-)Strafvollzug..... 369
- Julia Gasterstädt, Jana Helbig & Michael Urban
Die Situationsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung:
Aktuelle Nutzungsformen und Weiterentwicklungen..... 5
- Robert Langnickel, Annett Thiele, Nicola Sommer, Agnes Turner & Pierre-Carl Link
Empirisch-pädagogische Zugänge zur schulischen Teilhabe bei
Krankheit: Editorial zur Gastherausgabe..... 222
- Lena Staab & Daniel Töpfer
Sorge und pädagogische Organisationen – intersektionale Perspektiven 123

Thementeil

- Francesco Ciociola & Morsi Abdallah
Psychische Grundbedürfnisse in den jugendlichen Lebenswelten Social
Media und Schule: Eine vergleichende Fragebogenstudie an Gesamt-
und Klinikschulen..... 265
- Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding & Maria Jakob
„Ja okay, ich mach' das“: Zur ko-konstruktiven Herstellung von
Freiwilligkeit bei pädagogischen Projekten im Strafvollzug 417
- Stefanie Elbracht, René Schroeder, Katja Höglinger, Melanie Willke & Stephan
Gingelmaier
Lehrkräfte an Klinikschulen: Eine reflexive thematische Analyse
professioneller Anforderungen im Licht des COACTIV-Modells..... 282
- Caroline Grabensteiner
Digitale Bildungsräume mittels Situationsanalyse erkunden: Mapping-
Analyse hybrider Settings 46

Sven Heuer	
Konfrontative Kontroll- und Herrschaftspraktiken: Zum unerschlossenen Forschungspotenzial poststrukturalistischer Hegemonietheorie	449
Britta Hoffarth	
Materialisierungen. Zur Untersuchung von Körpern mit Situationsanalyse und Agentiellem Realismus	81
Katja Höglinger & Sophia Falkenstörfer	
Zur Unsichtbarkeit chronischer Erkrankungen und ihrer Bedeutung für die Pädagogik: Eine meta-ethnographische Studie	335
Jan Hoyer	
Begleitung auf einem brüchigen Weg: Metaphorische Konzepte zur intensiven Jugenddelinquenz	468
Sven Jennessen & Kristin Fellbaum	
Robotics, Klinikbetten, Menschen: Hoher Unterstützungsbedarf als Herausforderung für eine Pädagogik bei Krankheit an unterschiedlichen Lernorten	248
Anna Kistner, Florian Cristóbal Klenk, Julia Gasterstädt, Katja Adl-Amini & Julia Kadel	
Positions-Maps als Heuristik zur Analyse von Machtkonstellationen? Die Situation der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ‚Lernen‘	25
Enya Kohlwege	
Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit chronisch erkrankten Schüler*innen – Entwicklung und Validierung einer Kurzsкала (SUmES)	303
Ulrike Koopmann	
Intersektionale Hospizarbeit: Konzeptionelle Leitideen, empirische Leerstellen und professionalisierte Umsetzung	154
Andreas Köpfer & Katharina Papke	
Die Entrepreneure der Autismus-Arena: Eine situationsanalytische Betrachtung im schulischen Feld	9
Karsten Krauskopf & Friederike Lorenz-Sinai	
Doing Fathering im Strafvollzug: Selbstpositionierungen in doppelter Liminalität	398

Doreen Muhl	
Gender und Strafvollzug: Eine ethnografische Analyse von Zurückweisungspraktiken sexualisierter Gewalt.....	433
Jan-Niclas Peeters & Laura von Albedylhll	
Reflektieren, Kommunizieren, Revolvieren: Diffraktives Potenzial der Abbildung forschender Personen in der Theoriegenerierung der Situationsanalyse	63
Anke Redecker	
Armut und Behinderung in Organisationen der Elementar- und Primarbildung. Ein Literatur-Review zu einer wenig beachteten intersektionalen Problematik.....	173
Rebecca Schumacher & Ewa Sliwinski	
Handlungsbedarf für die Lehrkräfteprofessionalisierung zum Umgang mit sprachlichen Auffälligkeiten bei chronisch erkrankten Schüler*innen mit angeborenem Herzfehler	321
Ulrich Theobald, Jochen Mayer & Martin Giese	
Sportunterricht für Schüler*innen mit chronischer Erkrankung: Ein Scoping Review	228
Julia Tietjen	
Zwischen Möglichkeiten und Grenzen: Zum Einfluss heteronormativer Gesellschaftsstrukturen auf Entscheidungen marginalisierter Mütter.....	138
Miriam Warmuth	
Erziehung als unbestimmter Auftrag? Zur jugendjuristischen Deutung und Umsetzung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht	376
Allgemeiner Teil	
Sascha Heß & Ann-Christin Faix	
Integrative Unterrichtsentwicklung durch Kooperation in den Fachkonferenzen des Unterrichtsfachs Gesellschaftslehre? Eine Rekonstruktion.....	98
Philipp Loesche	
Untersuchung von Geschlechterunterschieden in PISA mittels Neuronaler Netze	192

Contents 2025

Topic-centered section

Francesco Ciociola & Morsi Abdallah	
Psychological needs in the youth life areas social media and school: A comparative questionnaire study at comprehensive and hospital schools	265
Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding & Maria Jakob	
"Yeah, okay, I'll do it": The collaborative construction of voluntariness in pedagogical projects in prison	418
Stefanie Elbracht, René Schroeder, Katja Höglinger, Melanie Willke & Stephan Ginkelmaier	
Teachers in hospital schools: A reflexive thematic analysis of professional demands discussed in relation to the COACTIV-Model.....	282
Caroline Grabensteiner	
Exploring digital educational spaces by means of situational analysis: Mapping analyses of hybrid settings.....	46
Sven Heuer	
Confrontational practices of control and domination: On the unexploited research potential of poststructuralist hegemony theory	450
Britta Hoffarth	
Materialisations. On the investigation of bodies with situation analysis and agentine realism	81
Katja Höglinger & Sophia Falkenstörfer	
On the invisibility of chronic illnesses and their significance for pedagogy: A meta-ethnographic study	335
Jan Hoyer	
Walking together on a crumbling path: Exploring metaphorical patterns in the context of severe juvenile delinquency	469
Sven Jennessen & Kristin Fellbaum	
Robotics, hospital beds, people: High support needs as a challenge for pedagogy in the event of illness at different learning locations	248

Anna Kistner, Florian Cristóbal Klenk, Julia Gasterstädt, Katja Adl-Amini & Julia Kadel	
Positional maps as a heuristic for power analysis? The situation of special educational needs assessment procedures	25
Enya Kohlwege	
Self-efficacy expectations of student teachers in dealing with chronically ill pupils – Development and validation of a short scale (SUmES)	303
Ulrike Koopmann	
Intersectional hospice care: conceptual guiding principles, empirical gaps, and professionalized implementation	154
Andreas Köpfer & Katharina Papke	
The entrepreneurs of the autism arena: A situational analysis in the school setting	9
Karsten Krauskopf & Friederike Lorenz-Sinai	
Doing fathering in prison: Self-positioning in a state of double liminality	399
Doreen Muhl	
Gender and the penal system: An ethnographic analysis of rejection practices of sexualized violence.....	434
Jan-Niclas Peeters & Laura von Albedyhll	
Reflecting, communicating, revolving: Diffractive potential of mapping researchers in the generation of theory for situation analysis.....	63
Anke Redecker	
Poverty and disability in organizations of basic and primary education. A literature review on a little noticed intersectional problem.....	173
Rebecca Schumacher & Ewa Sliwinski	
Need for teacher professionalization in addressing language difficulties among chronically ill students with congenital heart defects.....	321
Ulrich Theobald, Jochen Mayer & Martin Giese	
Physical education for students with chronic health conditions: A scoping review	228
Julia Tietjen	
Between opportunities and boundaries: The influence of heteronormative social structures on the decisions of marginalised mothers	138

Miriam Warmuth

Education as an undefined task? On the interpretation and
implementation of the educational principle in juvenile criminal law376

General section

Sascha Heß & Ann-Christin Faix

Integrative lesson development through cooperation in social studies
subject conferences? A reconstruction..... 98

Philipp Loesche

Using neural networks to quantify and explore gender differences in
PISA item responses 192

Impressum

Empirische Pädagogik

Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung

ISSN 0931-5020

Verlag Empirische Pädagogik

Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz

Telefon: +49 6341 280 32180; Telefax: +49 6341 280 32166

E-Mail: ep@vep-landau.de

Homepage: www.vep-landau.de

Beirat

Roland Arbinger (Landau), Susanne Buch (Wuppertal), Monika Buhl (Heidelberg), Marten Clausen (Duisburg), Andreas Frey (Mannheim), Julia Riebel (Aachen), Michaela Gläser-Zikuda (Erlangen-Nürnberg), Reinhold S. Jäger (Landau), Gisela Kammermeyer (Landau), Katharina Maag Merki (Zürich), Jörn Sparfeldt (Saarbrücken), Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Mainz).

Redaktion

Gabriele E. Dlugosch, Ingmar Hosenfeld, Teresa Noichl, Tamara Nold, Sarah Poersch, Michael Zimmer-Müller.

Beiträge

Die Empirische Pädagogik veröffentlicht Beiträge zu folgenden Rubriken: Originalarbeiten, Forschungsmethoden, Forum, Historische Seite und Rezensionen. Beiträge nimmt die Redaktion entgegen.

Manuskriptgestaltung

Die aktuellen Manuskriptrichtlinien finden Sie auf unserer Webseite unter www.vep-landau.de/publizieren/. Abgabe des Manuskripts per E-Mail als Word-Datei an: ep@vep-landau.de.

Open Access

Die Konditionen zur Publikation als Open Access finden Sie auf unserer Webseite unter www.vep-landau.de/publizieren/.

Erscheinungsweise/Preis

Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Der Bezugspreis beträgt € 60.00/Jahr zzgl. Porto. Kündigung bis spätestens 8 Wochen vor Jahresende.

Teacher Education under Review

LbP 2024

17. Jahrgang
 Heft 2

Special Issue

Effects of Internationalization in Teacher Education
 Jonas Scharfenberg, Ulrike Stadler-Altman,
 Kathrin Plank & Michael Schlauch (Hrsg.)



Lehrerbildung auf dem Prüfstand Teacher Education under Review

Beiträge zur Lehrerbildung mit Hilfe empirischer Untersuchungen, Analysen und Diskussionen

ISSN 1867-2779

Zwei Hefte pro Jahr, € 40.00/Jahr (zzgl. Versandkosten); Einzelhefte ab € 15.90;

Digitale Versionen sind als DRM-freies PDF über den Shop (<https://www.vep-landau.de>) erhältlich

Wir bieten die Möglichkeit, einzelne Beiträge oder ganze Hefte als Open Access zu publizieren. Details unter www.vep-landau.de/publizieren/

Letzte Themenhefte

Jahrgang 17 (2024)

- ▶ Scharfenberg, J., Stadler-Altman, U., Plank, K. E. & Schlauch, M. (Hrsg.). (2024). Effects of Internationalization in Teacher Education (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 17 (2), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-68921-004-5
<https://doi.org/10.62350/VJVQ8518> **OPEN ACCESS**

Jahrgang 16 (2023)

- ▶ Balzer, L., Laupper, E., Eicher, V. & Kammermann, M. (Hrsg.). (2023). Evaluation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 16 (2), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-95-0.
<https://doi.org/10.62350/GHBH7658> **OPEN ACCESS**

Jahrgang 15 (2022)

- ▶ Schaper, N. & Vogelsang, C. (Hrsg.). (2022). Erfassung und Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 15 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. ISBN 978-3-944996-86-8. **OPEN ACCESS**

Editorial

- Ulrike Fickler-Stang, Julian Knop, Janet Langer & Pierre-Carl Link: Zwischen Mauern und Möglichkeiten: Empirisch-Rekonstruktive Studien zum (Jugend-) Strafvollzug

Thementeil

- Miriam Warmuth: Erziehung als unbestimmter Auftrag? Zur jugendjuristischen Deutung und Umsetzung des Erziehungsgedankens im Jugendstrafrecht
- Karsten Krauskopf & Friederike Lorenz-Sinai: Doing Fathering im Strafvollzug: Selbstpositionierungen in doppelter Liminalität
- Daniel Diegmann, Anja Frank, Maruta Herding & Maria Jakob: „Ja okay, ich mach’ das“: Zur ko-konstruktiven Herstellung von Freiwilligkeit bei pädagogischen Projekten im Strafvollzug
- Doreen Muhl: Gender und Strafvollzug: Eine ethnografische Analyse von Zurückweisungspraktiken sexualisierter Gewalt
- Sven Heuer: Konfrontative Kontroll- und Herrschaftspraktiken: Zum unerschlossenen Forschungspotenzial poststrukturalistischer Hegemonietheorie
- Jan Hoyer: Begleitung auf einem brüchigen Weg: Metaphorische Konzepte zur intensiven Jugenddelinquenz



www.vep-landau.de

ISSN 0931-5020

ISBN 978-3-68921-010-6



9 783689 210106