



FORSCHUNGSBERICHTE Nr. 78

Gefängnis und Jugendbiographie

Qualitative Zugänge zu Jugend, Männlichkeitsentwürfen und Delinquenz

JuSt-Bericht Nr. 4

Mechthild Bereswill

1999

**Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN)
Lützerodestraße 9 ■ 30161 Hannover
Tel.: 0511/34836-0 ■ Fax: 0511/34836-10
<http://sun1.rrzn.uni-hannover.de/n5x5link.de>
e-mail: bereswill@kfn.uni-hannover.de**

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	1
I. Zentrale Untersuchungsperspektiven	2
1. Jugend und Jugenddelinquenz	2
2. Die Bewältigung von Gefängnis im biographischen Kontext	7
3. Jugendliche Männlichkeitsentwürfe und Männlichkeitskonflikte	9
4. Das Gefängnis als soziale Weiche	15
II. Das Erhebungskonzept und erste Eindrücke aus der Erprobungsphase	16
1. Das methodische Vorgehen	16
1.1 Das Sampling als Anpassungsprozeß an die Logik der Institution	16
1.2 Die Erhebungsmethoden	19
A. Das themenzentrierte Leitfadeninterview zur Gefängniserfahrung	20
B. Das leitfadengestützte biographische Interview	22
C. Das themenzentrierte Leitfadeninterview nach der Entlassung	24
2. Die Entwicklung der Leitfäden und die Vorbereitung auf die Interviews	26
2.1 Eine "peinliche" Frage wird trotzdem gestellt	27
2.2 Was ist eine emotionale Zumutung?	28
2.3 Produktive (Selbst)Reflexion als Bestandteil des Forschungsprozesses	30
3. Ausgewählte Erfahrungen aus den bisherigen Interviewerhebungen	31
3.1 Die Erfahrungen mit dem themenzentrierten Interview zur Haft	32
3.2 Die Erfahrungen mit dem leitfadengestützten biographischen Interview	36
4. Ausblick	44
5. Literaturverzeichnis	47
Anhang	52

Einleitung

Seit 1997 wird vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen eine Längsschnittstudie durchgeführt, in deren Zentrum der Einfluß einer ersten Haftstrafe auf die Identitätsentwicklung männlicher Jugendlicher und Heranwachsender steht. Dieses von der VW-Stiftung geförderte Forschungsprojekt mit dem Titel "Gefängnis und die Folgen" umfaßt zwei Untersuchungsteile: eine quantitative Vollerhebung in fünf verschiedenen Jugendhaftanstalten¹ und eine qualitative Untersuchung in ausgewählten Anstalten.

Die folgende Skizze liefert einen Überblick über das Forschungskonzept des qualitativen Projektteils, der seit Januar 1998 läuft und bis Ende des Jahres 2001 abgeschlossen sein soll.² Diskutiert werden zentrale Untersuchungsperspektiven und Forschungsfragen, die die Grundlage für das ausführlich vorgestellte Erhebungskonzept bilden. Außerdem wird ein kurzer Einblick in den Forschungsprozeß gegeben, hauptsächlich auf Grundlage der Erfahrungen mit den Probeinterviews, die im Sommer 1998 erhoben wurden. In diesem Zusammenhang werden kurze Ausschnitte aus den ersten Interviews mit Jugendlichen diskutiert, um die angesprochenen methodischen Perspektiven zu konkretisieren.³ Im Anhang des Textes finden sich die verschiedenen Interviewleitfäden, die zur Erhebung offener Interviews eingesetzt werden.

Der Werkstattbericht ist über einen längeren Zeitraum hinweg entstanden und soll keinen erschöpfenden Überblick über den Stand der qualitativen Untersuchung geben. Genauso wenig wird eine abschließende methodologische Perspektive beansprucht. Der Text hat bewußt einen skizzenhaften Charakter; die formulierten Thesen oder Fragen sind im Wechselspiel von Theorie und Empirie entstanden und werden sich im Lauf der weiteren Forschungsarbeit ganz sicher nicht nur weiter entwickeln, sondern auch wandeln.

¹ Vgl. Greve, Hosser und Pfeiffer 1997, Hosser/Greve 1998 und 1999.

² Für die Unterstützung meiner bisherigen Arbeit danke ich allen Kolleginnen und Kollegen des Projekts und Instituts. Mein Dank gilt außerdem allen Personen, die uns einen Zugang zu den Haftanstalten ermöglicht haben, und die den Aufwand, den unser Forschungsprojekt bedeutet, in ihre alltägliche Arbeit integrieren.

Der vorliegende Text ist auch Resultat einer regelmäßigen Zusammenarbeit und intensiver inhaltlicher Diskussionen mit verschiedenen wissenschaftlichen Hilfskräften und Praktikantinnen. Mein Dank gilt Almut Koesling, Stefan Krüger, Anne Schassan, Diana Wieser, Claudia Müller und Izabela Dyczek. Ebenfalls inspirierend waren für mich die methodischen und theoretischen Diskussionen sowie erste Fallinterpretationen in einem Forschungs-Lern-Seminar an der Universität Hannover.

Almut Koesling danke ich darüberhinaus für ihre zuverlässige und kreative Unterstützung bei der Fertigstellung dieses Textes und Werner Greve für die aufmerksame Lektüre und Kommentierung einer ersten Fassung.

³ Eine erste Fallskizze wird im August 1999 erscheinen (Bereswill, Mechthild: „Was ist das denn für'n Kindergarten hier“. Die biographische Positionierung eines Jugendlichen in einer geschlossenen Haftanstalt. KFN-Forschungsbericht).

Die folgenden Überlegungen sind nicht nur Resultate eines intensiven Auseinandersetzungsprozesses mit Theorien und Methoden. Der Text trägt auch die Handschrift eines kommunikativen Prozesses auf mehreren Ebenen. An erster Stelle ist die Bereitschaft vieler Jugendlicher und Heranwachsender zu nennen, sich im Rahmen erster, informeller Erkundungsgespräche zu öffnen und über ihre Geschichten und ihre Erfahrungen mit einem Gefängnisaufenthalt zu erzählen.⁴ Mittlerweile haben über dreißig Jugendliche in offenen Interviews über ihre Hafterfahrungen und ihre Biographien erzählt, zwei von ihnen wurden bereits nach ihrer Entlassung angetroffen und waren weiterhin bereit, über sich und ihre Situation Auskunft zu geben. Wertvoll für die Erkundung des Forschungsfeldes waren außerdem zahlreiche Gespräche mit verschiedenen Praktikerinnen und Praktikern aus Jugendhaftanstalten.

I. Zentrale Untersuchungsperspektiven

1. Jugend und Jugenddelinquenz

”Die Dramatisierung von Jugendkriminalität – diese wächst eigentlich immer, oder hört man jemals, daß sie sinkt? – gehört zur gesellschaftlichen Konstruktion der Jugendphase dazu” (Schumann u.a. 1997, 15). Männliche Jugendliche, die eine Haftstrafe verbüßen, können als eine Gruppe gesehen werden, die die von Karl F. Schumann angesprochenen Dramatisierungen symbolisiert; scheinen sie doch die Eskalation der bestraften Abweichungen auf die Spitze getrieben zu haben, indem sie mit ihrer Inhaftierung bei der höchsten, mit Vorstellungen von Erziehung verknüpften, Sanktion jugendlicher Delinquenz angelangt sind – dem Freiheitsentzug. Die Gruppe jugendlicher Straftäter in Gefängnissen verkörpert die wiederholte oder drastische Abweichung von gesellschaftlichen Normen. Diesen Jugendlichen und Heranwachsenden wird fehlende Einsicht und mangelnde Reife zugeschrieben, im Jugendgerichtsgesetz ist von ”schädlichen Neigungen” die Rede (§17(2)). Jugendliche Straftäter sind Symbolfiguren im öffentlichen Meinungskampf um Erziehung und Strafe. Sie werden schnell zu Projektionsflächen für kollektive Ängste und Konflikte und ziehen rigide Forderungen nach unerbittlicher Strafe oder überzogene Rettungsphantasien auf sich. Kriminell auffällige Jugendliche werden als Gefährdung gesellschaftlicher Normen und Werte gesehen:

⁴ Hier gilt mein Dank besonders den Jugendlichen und jungen Männern der Jugendhaftanstalt in Hahnöfersand, die mir während meines einwöchigen Besuchs dort mit Neugier und Freundlichkeit begegnet sind.

”Jugendliche, die mit ihrem Verhalten von den herrschenden Sozialnormen und kulturellen Werten abweichen, galten und gelten als gefährdet” (Böhnisch 1993, 213). Lothar Böhnischs Hinweis deutet auf eine Spannung hin. Jugendliche Straftäter werden als Gefahr oder Bedrohung erlebt und gelten zugleich als persönlich gefährdet und – aus Sicht der Institutionen sozialer Kontrolle und Hilfe - als hilfebedürftig. Im Zusammenhang mit dieser Spannung erfährt das Jugendgefängnis eine widersprüchliche Bedeutung; steht diese >totale Institution< (Goffman) doch für Erziehung und drastische Strafe zugleich. Die erzieherische Funktion des Jugendgefängnisses ist kritisch. Hier soll – mit Hilfe des Freiheitsentzugs – erzogen und gebessert, letztlich integriert werden. Das Jugendgefängnis ist eine Institution, in der wir es mit einem, bis heute wenig geklärten, konflikthaften Verhältnis zwischen Strafe und Erziehung zu tun haben. Siegfried Müller stellt fest, es gäbe wohl kaum eine Verknüpfung der Begriffe von Erziehung und Strafe, die im Diskurs um das Jugendstrafrecht nicht durchbuchstabiert worden wäre: ”Erziehung *statt* Strafe, Erziehung *und* Strafe, Erziehung *als* Strafe, Erziehung *in der* Strafe, Erziehung *neben der* Strafe, Erziehung *durch* Strafe, Strafe *statt* Erziehung, Strafe *als* Erziehung, etc” (1992, 218). Müllers ironisches Spiel mit den Paradigmen des Jugendstrafrechts verweist auf Grundsatzfragen:

Kommt Strafe grundsätzlich vor Erziehung?

Soll der strafende Freiheitsentzug Erziehung erst ermöglichen?

Ist Strafe ein wesentliches Element von Erziehung?

Solche Fragen betreffen nicht nur das Jugendstrafrecht. Sie zielen ebenso auf die allgemeine Bedeutung von Strafe für die Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Den längerfristigen Einfluß einer Strafhaft auf die weitere Entwicklung von Jugendlichen zu ermitteln, erfordert auch einen Blick auf deren Erziehungs- und Straferfahrungen vor dem Gefängnis und jenseits der Strafjustiz. Um den Stellenwert und den Einfluß einer Strafmaßnahme, wie die Haft sie darstellt, mit Hilfe eines qualitativen Untersuchungskonzepts auszuloten, liegt es nahe, nach dem Verhältnis von Strafe und Erziehung im Kontext der einzelnen Jugendbiographie zu fragen. Die Methoden der Qualitativen Sozialforschung eröffnen einen Zugang zu den biographischen Selbstdeutungen der Jugendlichen und zu deren eigenen Vorstellungen von Erziehung und Strafe innerhalb und außerhalb des Gefängnisses.

Die eingangs angesprochenen Dramatisierungen der Jugendkriminalität versperren schnell die Möglichkeit, den Blick über die konkreten Straftaten und die damit verbundenen Straf- und Erziehungsmaßnahmen hinauszulenken. Diese erweiterte Perspektive ist aber not-

wendig, soll Delinquenz als >soziale Tatsache< (Durkheim) begriffen und entschlüsselt werden. Die Dramatisierung von Jugendkriminalität und die Frontstellungen der öffentlichen Meinungen führen nicht nur zu Vereinfachung und Verzerrung eines sozialen Phänomens. Sie bringen auch zum Verschwinden, daß es sich bei jeder Kriminalisierung jugendlicher Abweichung von gesellschaftlichen Normen um eine vielschichtige und konfliktreiche Interaktion zwischen dem einzelnen Jugendlichen, seinem sozialen Umfeld und den Institutionen sozialer Kontrolle handelt.

Forscherinnen und Forscher, die den "Folgen von Gefängnis" nachspüren, sind in diesem Zusammenhang ebenfalls verführt, einfache Erklärungen und Kausalitäten zu konstruieren und diese in rezeptartige Präventionsvorschläge zu gießen. Diese Verführung verschärft sich durch die Tatsache, daß es es sich bei inhaftierten Jugendlichen um eine Gruppe handelt, die in hohem Maße objektive Merkmale sozialer Desintegration und Deklassierung aufweist. Aufgrund der nicht zu verleugnenden Häufung sozialer Problemlagen ist es eine Gruppe, die zu monokausalen Erklärungsmodellen von Jugenddelinquenz reizt. Ob es nun die gehäufte Scheidungsrate in den Herkunftsfamilien, auffällig hohe Raten bei Heimaufenthalten oder fehlende sowie abgebrochene Bildungsabschlüsse betrifft: es gibt genügend Anknüpfungspunkte für den Entwurf einfacher Ursache-Wirkungs-Modelle. Daß diese nicht greifen, zeigt sich spätestens bei der berechtigten und wiederholt gestellten Frage, warum Jugendliche mit vergleichbaren Sozialisationsbedingungen andere Wege gegangen sind. Der sozialisierenden Wirkung sozialer Benachteiligungen und psychosozialer Belastungsszenarien auf die Spur kommen zu wollen bedeutet, sich mit multikausalen und heteronomen Phänomenen auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung zielt auf zwei Ebenen, die nicht ineinander aufgehen: Es muß differenziert werden zwischen objektiven und subjektiven Dynamiken. In einer Forschung zu abweichendem Verhalten, die sich an den "Nahtstellen zwischen Subjekt und Gesellschaft" (Keupp 1994, 7) bewegt, sollten biographische Erfahrungen und gesellschaftliche Positionierungen des Einzelnen zueinander ins Verhältnis gesetzt, aber nicht als deckungsgleich behandelt werden. Die biographischen Strategien eines Individuums spiegeln gesellschaftliche Konflikte, aber nicht, ohne sie einer subjektiven Gestaltung zu unterziehen.⁵ Für einen qualitativen Zugang zu den sozialen Erfahrungen der Jugendlichen bedeutet dies, nach den Verarbeitungs- und Bewältigungsstrategien zu fragen, die Jugendliche im Kontext sozialer Problemlagen entwickeln.

⁵ Vgl. Adorno 1955, 22.

Wie auch immer das Verhältnis zwischen Strafe und Erziehung aussehen mag - jeder Einfluß auf Jugendliche, der Prozesse sozialen Lernens begünstigen soll, knüpft an vorherige Konflikt- und Lernerfahrungen an. Jugend gilt ganz allgemein als Lebensabschnitt voller Konflikte und Suchbewegungen.⁶ Diese Suchbewegungen korrespondieren nicht selten mit Motiven von Abweichung und Norm. Dieses allgemeine Phänomen erfährt mit Bezug zu Delinquenz eine entscheidende Wendung: hier geht es nicht nur um verpönte Haltungen oder Handlungen, die von allgemeingültigen Normen der Erwachsenenwelt abweichen. Es handelt sich um gesellschaftlich geahndete, verfolgte und mit Kriminalisierung verbundene Grenzüberschreitungen mit erheblichen sozialen Folgen. Mit kritischem Bezug zum Labeling-Ansatz⁷ geraten hier die biographischen Selbstdeutungen Jugendlicher vor dem Hintergrund ihrer offiziellen Etikettierung als "kriminell" in den Blick. Auch wenn nicht ausgemacht ist, wie stark der Einzelne gesellschaftliche Bilder von Abweichung verinnerlicht, bleibt doch unumstritten, daß wir an der Schnittstelle zwischen Institutionen sozialer Kontrolle und den Handlungsorientierungen von Individuen Interaktionen untersuchen können, die sowohl auf eine fortschreitende Marginalisierung wie auf eine soziale (Re-)Integration hinauslaufen können. Tillman Allert rekapituliert die komplexe Interaktionsdynamik zwischen einem Jugendlichen, seinem sozialen Umfeld und Vertretern von Jugendhilfe und Justiz und arbeitet eindrucksvoll "die komplexen Voraussetzungen jugendlicher Biographien im desintegrierten Großstadtmilieu" heraus (1993, 411). Allerts zahlreiche Perspektivwechsel machen deutlich, daß Stigmatisierungsprozesse keiner eindeutigen Ursache-Wirkungs-Dynamik unterliegen, sondern in biographische Prozesse der Reproduktion und Transformation von Zuschreibungen und Handlungsorientierungen eingebettet sind.

Einem Gefängnisaufenthalt geht fast immer eine Geschichte voraus, in deren Verlauf zahlreiche und widersprüchliche Interaktionen dieser Art stattgefunden haben, wobei nicht unbedeutend ist, daß es sich mehrheitlich um die Sozialisationsprozesse von Jungen handelt, wenn wir uns auf die Institution Gefängnis beziehen. Darauf wird später zurückzukommen sein.

⁶ Vgl. Böhnisch 1997 und 1996; Erdheim 1993; Ferchhoff 1993; Schröder/Leonhardt 1998.

⁷ Zur Kritik am Labeling-Ansatz vgl. Peters 1996. Vgl. außerdem Schumanns Überlegungen zum Zusammenhang von sozialer Lage und Stigmatisierungsprozessen in Schule und Ausbildung (1997, 38f).

Delinquenz als ein Teil der "gesellschaftlichen Konstruktion von Jugend" zu untersuchen heißt, einen kritischen Bezug, aber auch bewußte Distanz zu normativen Vorgaben und gesellschaftlichen Dramatisierungen anzustreben. Als Untersuchungsperspektive wird dabei - soweit dies im Rahmen eines reflexiven Forschungsprozesses gelingen mag - ein Interaktions-, Verstehens- und Interpretationskonzept jenseits eines normativen Zugriffs auf jugendliche Verhaltensmuster angestrebt. Für eine qualitative Untersuchung, die dem interpretativen Paradigma und damit einem Verstehensprozeß verpflichtet ist, ist diese Perspektive anspruchsvoll und fundamental zugleich. Leitend für diese Forschungshaltung ist ein theoretischer und empirischer Zugang zum Forschungsfeld und zu den Interviewerzählungen von Jugendlichen, bei dem die eigenen Vorannahmen nicht verdrängt, dem Material aber auch nicht übergestülpt werden. Mit dieser Haltung können die (Selbst-)Deutungen der Gefängnisverfahren in einem interpretativen Prozeß rekonstruiert und erfragt werden:

Welchen Bezug stellen die Jugendlichen selbst zu gesellschaftlich vorstrukturierten Konstellationen von Abweichungen und Normen her?

Welche eigenen Normen kommen zur Geltung und wie sind diese verknüpft mit gesellschaftlichen Vorgaben und Erwartungen?

Die zuvor formulierten Fragen verweisen erneut auf die biographische Dimension abweichenden Verhaltens: Devianz und Delinquenz erfahren ihre subjektive Bedeutung aus Sicht der Jugendlichen im Kontext ihrer Lebensgeschichten. Dieser Zugang schärft die Aufmerksamkeit dafür, daß abweichendes Verhalten von Jugendlichen nicht nur unter der Perspektive der Selbstgefährdung oder Gefährdung gesellschaftlicher Werte diskutiert werden kann: den Abweichungen und Grenzverletzungen von Jugendlichen liegen eigensinnige Deutungen und Potentiale zugrunde, in denen sich Gestaltungswünsche sowie der Gestaltungswillen von Jugendlichen genauso artikulieren wie ihre adoleszenten Konflikte.⁸

⁸ So wird beispielsweise in der psychoanalytisch orientierten Jugendforschung die Bedeutung adoleszenter Dynamiken und Konflikte für kulturellen Wandel betont (vgl. den Überblick bei Erdheim 1993). Zum kulturellen Potential Jugendlicher vgl. außerdem Schröder/Leonhardt 1998, 31ff sowie Böhnisch 1993, 229ff.

In Auseinandersetzung mit der Inhaftierung von Jugendlichen können diese eigenwilligen Bedeutungsdimensionen von Devianz und Delinquenz schnell aus dem Blick geraten. Das ist nicht verwunderlich, da ein Phänomen wie Delinquenz und eine Institution wie das Gefängnis einen Rahmen stecken, der es allen Beteiligten nahelegt, sich auf die erschreckenden Seiten delinquenten Verhaltens zu konzentrieren; werden die Jugendlichen doch schließlich wegen auffälliger Abweichungen inhaftiert.

2. Die Bewältigung von Gefängnis im biographischen Kontext

Goffmans Begriff des "bürgerlichen Todes"⁹, den Individuen in totalen Institutionen erleiden, verweist auf die Intensität, mit der eine Inhaftierung in das Leben von Menschen eingreift: anstelle ziviler Souveränität und unabhängiger Entscheidungsspielräume treten die starren Regeln und Rituale der Institution. Im Fall des Jugendgefängnisses sollen diese Regeln nicht nur strafen, sondern auch erziehen. Goffmans Bild vom "bürgerlichen Tod" erinnert an ein ähnliches Bild aus der Ethnologie: dort wird vom "sozialen Tod" gesprochen, womit eine tiefgreifenden Erschütterung der Selbst- und Weltbilder des Individuums, das in eine neue und fremde Situation gerät, gemeint ist.¹⁰ In Ergänzung zu Goffmans Hinweis auf den Verlust bürgerlicher Rechte und Freiheiten verweisen diese Überlegungen auf Prozesse, die sich in den Individuen abspielen: eine Erfahrung führt zu Verlusten und zu Umstrukturierungen. Gegen den "bürgerlichen", aber auch den "sozialen Tod" läßt sich kritisch einwenden, daß das Bild vom Sterben weniger eine Umstrukturierung im Sinne eines Übergangs, sondern vielmehr die Vorstellung eines drastischen Endes nahelegt – dies impliziert einen sehr tiefgreifenden und absoluten Einfluß von Institutionen oder fremden Umgebungen.¹¹ Trotz dieser kritischen Relativierung läßt sich in Anlehnung an beide Begriffe sagen, daß ein Gefängnis-aufenthalt eine Situation ist, in der es zu einer grundlegenden Umstrukturierung individueller Erfahrungen kommen kann. Gewohnte Rollensysteme und Identitätsmuster geraten ins Wanken und alle Inhaftierten müssen Strategien entwickeln, diese Erschütterungen zu bewälti-

⁹ Vgl. 1973, 26.

¹⁰ Vgl. Nadig 1986; Erdheim 1988. Beide beziehen sich in ihrer Definition des sozialen Todes auf eigene Forschungserfahrungen im Kontext der Ethnopschoanalyse. Für unseren Kontext ist weniger die psychodynamische Ausdeutung dessen, was den Prozeß des sozialen Sterbens ausmacht, von Interesse. Das Bild verweist genauso auf die komplexen Interaktionen im sozialen Raum, die zur Erschütterung der Inhaftierten beitragen.

¹¹ Vgl. die Kritik an diesem Begriff bei Bereswill und Ehlert 1996, 41.

gen.¹² Entsprechend ist das Gefängnis (nicht nur für Jugendliche) als einflußreicher >Sozialisationsraum< zu begreifen, in dem tiefgreifende persönliche und soziale Umstrukturierungen und Konflikte für den Einzelnen angelegt sind. Ein Gefängnisaufenthalt ist ein Sozialisationsprozeß mit einer eigenen Logik. Dessen Einfluß auf die weiteren persönlichen und sozialen Orientierungen der Inhaftierten ist aber nicht ohne weiteres auszumachen, denn die Bewältigung des bürgerlichen oder sozialen Todes ist auch von den persönlichen und sozialen Ressourcen abhängig, die jemand mitbringt. In der hier vorgestellten qualitativen Studie sollen diese Ressourcen mit Hilfe des Konzepts der Biographie untersucht werden: die Sozialisationserfahrung Gefängnis soll – ausgehend von den subjektiven Deutungen der Inhaftierten - im Kontext ihrer biographischen Selbstentwürfe entschlüsselt werden. Dabei verknüpfen sich - bezogen auf die befragten Jugendlichen - mehrere Fragen miteinander:

Wie erleben männliche Jugendliche die Erschütterung ihrer Selbst- und Weltbilder, die eine Inhaftierung mit sich bringt, und welche (Überlebens-)Strategien setzen sie ein, um die erfahrene Erschütterung zu bewältigen?

Wie sind die Strategien, Konflikte und Selbstpositionierungen der Inhaftierten in der totalen Institution im Kontext ihrer Biographien zu deuten?

Diese Fragen weisen einen institutionen- und biographiebezogenen Weg zur allgemeinen Untersuchungsperspektive der qualitativen Längsschnittstudie. Im Zentrum des Interesses steht der Einfluß einer ersten Haftstrafe auf die weiteren Integrationschancen und die subjektiven Integrationsstrategien der jugendlichen Erstverurteilten. Mit Integration ist an dieser Stelle das Verhältnis zwischen objektiven Chancen oder Benachteiligungen der Jugendlichen und ihren eigenen Gestaltungspotentialen im Kontext sozialer Ein- und Ausgrenzungen gemeint. Gefragt werden muß in diesem Zusammenhang nach den Relationen zwischen gesellschaftlich vorstrukturierten Lebensläufen und den biographischen Gestaltungen und Entwürfen des Einzelnen. Dazu zählen auch die Erfahrungen von Integration und Desintegration, die jemand aus der Zeit vor der Inhaftierung mitbringt. Bleiben wir an dieser Stelle aber bei der Erfahrung des Gefängnisaufenthaltes - wir haben es sowohl auf der institutionellen als auch auf der individuellen Ebene mit einer widersinnig anmutenden Konstellation zu tun: angestrebt wird die soziale Integration der Jugendlichen und Heranwachsenden, durchgesetzt werden soll sie mit

¹² Mit einem erweiterten, aus qualitativer Perspektive konzipierten, Bezug zur Life-Event-Forschung, wie Faltermaier (1987) ihn vorschlägt, läßt sich ein Gefängnisaufenthalt auch als "kritisches Lebensereignis" betrachten. Zu erfassen wären dann die subjektiven Sinnkonstruktionen der betroffenen Personen, sowohl was das Lebensereignis als auch dessen Bewältigung betrifft.

dem Mittel der zeitweiligen Desintegration. Denn die Haftstrafe soll der Integration (oder Re-sozialisierung) dienen und löst die Jugendlichen zugleich aus ihrer Lebenswelt heraus. Individuell heißt das, daß diese Desintegrationserfahrung in die eigene Biographie integriert werden muß. Für die subjektiven Deutungen der Jugendlichen stellt sich die Frage, welche Momente der Inhaftierung sie als Desintegration erleben und ob sie die Integrationsangebote, die die Institution Gefängnis für sie bereitstellen soll, erkennen und nutzen können. Für die Zeit vor dem Gefängnis wird zu rekonstruieren sein, ob und welche Momente sozialer Marginalisierung die Jugendlichen thematisieren. Nach der Entlassung stehen die rückblickende Verarbeitung und Bewertung der Hafterfahrung sowie vorhandene und subjektiv wahrgenommene Integrationsmöglichkeiten, Integrationsbarrieren und die Orientierungen der Jugendlichen im Zentrum des Interesses. Diese allgemeine Forschungsperspektive bildet den Rahmen für die eingangs entwickelten Fragen zur biographischen Bewältigung einer Haftstrafe und zur Integration der Desintegrationserfahrung, die eine Haft mit sich bringt, in den eigenen Selbstentwurf.

3. Jugendliche Männlichkeitsentwürfe und Männlichkeitskonflikte

Seit vier Tagen sind Schocker und Richy im Knast. Für Schocker ist das alles keine Wirklichkeit. Tag und Nacht liegt er auf seinem Bett, starrt an die Decke und bildet sich ein zu träumen. Geträumter Knast. Der Krach, der Gestank, das vergitterte Fenster, ewiges Schlüsselgeklimper, Türen ohne Klinken, Befehle, pausenlos Befehle, sobald man aus der Zelle kommt. Hofgang, essen fassen. Verhör, Licht aus, Licht an, Zelle putzen, Betten bauen. Schocker liegt mit zwei Typen zusammen, die den ganzen Tag Karten spielen, Witze erzählen und Ganoven werden wollen. Alles andere hat ihrer Meinung nach keinen Zweck. Warum der Piesch (*Richy, Anm. d. Verf.*) mit so einer Nulpe wie Schocker einen Bruch macht, können die Zellengenossen nicht verstehen. Sie halten Schocker für eine Memme. Sie glauben sogar, daß Piesch nur wegen Schocker dem Juwelier eins über die Rübe hauen mußte. Schocker schweigt, dreht sich zur Wand, denkt nichts, sieht nichts. Mit der Zeit lernt er, bei Krach zu schlafen, Tag wie Nacht.

Das ändert sich erst mit dem Brief, den Schocker von Richy zugesteckt bekommt. Wacklige Buchstaben und eine Menge Fehler. Das spielt keine Rolle. Der Inhalt ist es, der Schocker stark macht. Man könnte sagen, wach. Er befestigt den Brief über seinem Bett. Nicht nur die Typen können ihn lesen, auch der Stockwerkbeamte, der Sozialarbeiter und der Pfarrer, der die Zelle bisher einmal aufgesucht hat. „Lieber Schocker“, schreibt Richy Piesch, „wir sind zu zweit – Du und ich! Dein Freund Richy.“

Ab da zeigen die Typen in der Zelle Schocker gegenüber mehr Respekt. Denn Richy ist wer, da gibt's nichts. Der läßt sich nichts gefallen, schlägt zu, wenn ihm einer dumm kommt, hat nach drei Tagen den Schänzer zum Freund und soll neulich von geschmuggeltem Schnaps stockbesoffen gewesen sein. Aus dem Piesch wird mal ein ganz abgebrühter, darüber sind sich alle einig, auch die Beamten.

Daß er einen hingemacht hat, stört Richy nicht weiter. Fragt ihn einer danach, grinst er in die Gegend und sagt, daß der, den er umgelegt hat, eben ein bißchen Pech gehabt habe. So etwas kann vorkommen.

Neulich beim Hofgang sind sich Richy und Schocker begegnet. Zufall. „He, Schocker“, sagte Richy, und Schocker sagte: „He, Richy!“ Das war alles, aber es genügte. An dem Abend spielte Schocker zum ersten Mal mit seinen Zellengenossen Karten und gewann. (...)

Es hallt mächtig von einer Wand zur anderen durch den Knast. Beamte kommen angelaufen. Ihre Schritte knallen wie Schüsse. Unruhe, überall entsteht Unruhe. Es wird gerufen, geklopft. Flüche. Richy rennt. Natürlich kommt er nicht weit. Stockwerk für Stockwerk ist zu hören, was er schreit: „Wenn mein Vater stirbt, schlag ich sie alle tot!“

Zwei, drei geschickte Griffe, und Richys Arme liegen wie Krummholz auf seinem Rücken. Handschelle. In der Beruhigungszelle wird ihn niemand mehr hören.

„Der muß sich ausgerechnet aufregen“, sagt der Stockwerkbeamte, „schlägt selber einen tot und zieht dann bei uns so eine Show ab!“

Eine Stunde später ist alles vergessen. Der Knastalltag geht weiter. Nur nicht für Schocker. Der hat nämlich Richys Gebrüll gehört. Andere berichten davon. Wegen seinem Vater, heißt es, habe der Piesch total durchgedreht. Einige wollen gesehen haben, daß er wie ein Kind geheult hätte und vom Anstaltsarzt eine Spritze bekommen habe. So kann man sich irren! Piesch ist nicht der King, Piesch ist ein ganz armseliger Butzemann, dem bei der ersten Gelegenheit die Luft aus dem Absatz geht. Kein Wunder, daß der sich mit einem wie Schocker zusammnut.

Schocker nimmt nachts Richys Brief von der Wand. Den mit dem schönen Spruch. Alles stimmt nicht.¹³

Bisher wurde auf die Bedeutung der >Kategorie< Geschlecht für ein differenziertes Verständnis jugendlicher Biographien nur angespielt. Sich jugendlichen Biographien zuzuwenden, ist aber grundsätzlich kein geschlechtsneutrales Unterfangen. Für den hier untersuchten Kontext – die Gefängniserfahrungen männlicher Jugendlicher – liegt dies auf der Hand. Das Gefängnis als homosozial konstruierte Welt bringt die Jungen und jungen Männer auf verschärfte Weise in Konflikt, wenn es um ihre Selbstbilder als Jungen oder Männer geht: um in der Institution Gefängnis zurechtzukommen, liegt es nahe, männliche Verhaltensstereotypen einzusetzen, die eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Position und Befindlichkeit beeinflussen, wenn nicht sogar verhindern. Sich in der >Männerwelt Gefängnis< zu behaupten, erfordert auf der Verhaltensebene also einen gezielten Rückgriff auf Strategien und Männlichkeitssymbole, die eine Anerkennung im System „hegemonialer Männlichkeiten“ (Connell)¹⁴ garantieren sollen.

¹³ Aus: Leonie Ossowski. Die große Flatter 1997, S.207f und 210f.

¹⁴ Vgl. Connell 1987, 183; 1995a, 67ff; 1995b, 68f; 1999, 97ff. Zum Zusammenhang von Kriminalitätskonstruktionen und Männlichkeitsmustern vgl. Kersten/Steinert 1997; Messerschmidt 1993 und 1997, 17ff.

Mit Bezug zu Connells Konzept, daß Männlichkeitsentwürfe in Hierarchisierungsprozessen zwischen Frauen und Männern, aber auch in Prozessen zwischen Männern entstehen, läßt sich das Gefängnis als (Re)Produktionsstätte solcher Entwürfe bezeichnen. Die homosoziale Struktur der Inhaftiertengruppe und die Tatsache, daß es sich um Jugendliche und Heranwachsende handelt, die mit ihren Vorstellungen von Mann-Werden und Mann-Sein experimentieren, läßt erwarten, daß Hierarchisierungsprozesse zwischen Jungen und Männern besonders sichtbar werden.¹⁵ Konflikt- und Verhaltensstrategien wie "Coolness", Härte und die Inszenierung ungebrochener Durchsetzungsfähigkeit bis hin zum Einsatz physischer und psychischer Gewalt gelten unter Jungen und Männern jenseits von Kriminalisierung nicht nur im Gefängnis als Garantien für angesehene und sichere Positionen in der jugendlich-männlichen Hierarchie.¹⁶ In der Haftsituation können diese Strategien zum symbolischen Kapital für die eigene Sicherheit in einem bedrohlichen System institutioneller und subkultureller Regeln werden.

Die angedeuteten Verhaltensmuster gelten gemeinhin als Garantie dafür, das Gefängnis unversehrt zu überstehen. Das bedeutet aber nicht, daß alle Jungen und jungen Männer sich gleichermaßen auf diese kulturell tradierten Muster beziehen. Vielmehr sind alle gefordert, ihre Position und Sicherheit im Sozialisationsraum Gefängnis auszuhandeln. Joe Sim weist in diesem Zusammenhang zurecht darauf hin, daß die naheliegende Assoziation zwischen Gefängniskultur, Männlichkeitsstrategien und (extremer) Gewalt unseren Blick für die komplexen und widersprüchlichen Verhaltensstrategien und Selbstentwürfe von männlichen Inhaftierten verstellt. Das hat auch zur Folge, daß die Veränderungspotentiale der Männer oder

¹⁵ Die konkrete Abwesenheit von Mädchen oder Frauen bedeutet nicht, daß Frauenbilder und Geschlechterbeziehungen in diesen Prozessen keine Rolle spielen. Sehr konkret zeigt sich das auf der Bildebene: in Gestalt zahlreicher Pin-Ups an den Wänden und Türen der Hafträume, deren Häufung die Vermutung nahelegt, daß es sich um eine verstärkte Selbstvergewisserung gefährdeter Selbstentwürfe als heterosexueller Mann handelt. Außerdem sind Frauen nicht vollständig abwesend: Sie arbeiten in den verschiedenen Berufsgruppen der Institution und betreten die Anstalten als Besucherinnen und nicht zuletzt als Interviewerinnen im Rahmen unserer Studie. Das deutet auf die Frage hin, welchen Einfluß Geschlecht auf eine Interviewinteraktion hat. Diese Frage wird im Rahmen dieses Textes nicht weiter verfolgt, obwohl sie für die Vorbereitung der weiter unten vorgestellten Interviewerhebung von Bedeutung war und auch bei der Auswertung des Materials berücksichtigt werden wird. Vgl. außerdem Warren 1988.

¹⁶ Für das Gefängnis haben Kersten und Wollfersdorff-Ehlert die Interaktions- und Konfliktstrategien inhaftierter Jungen in ihrer 1980 erschienenen Studie *Jugendstrafe. Innenansichten aus dem Knast* nachgezeichnet: die Gruppengespräche der Inhaftierten kreisen wiederholt um das Verhältnis von Durchsetzungsfähigkeit und Gewalt. Böhnisch und Winter (1997) versuchen die angedeuteten Verhaltensstrategien in ihrem Konzept männlicher Sozialisation mit dem Begriff der "Externalisierung" als allgemeines Strukturmerkmal männlicher Sozialisation zu fassen (126f). Eine solche Verallgemeinerung führt allerdings schnell zur Reproduktion von Männlichkeits- und Weiblichkeitsstereotypen. Solche Stereotypen verstellen den Blick auf die Konflikte, die mit der eigenen Geschlechtsidentität verbunden sind (vgl. Becker-Schmidt/Knapp 1987).

Jungen übersehen werden oder hinter dem überwältigenden Bild männlicher Macht und Gewalt verschwinden.¹⁷

Im Zusammenhang mit den bisher entwickelten Überlegungen zu möglichen Zusammenhängen von Inhaftierung und Konflikten, die die Geschlechtsidentität der Gefangenen betreffen, lassen sich verschiedene Thesen formulieren: Die Gefängniskultur legt den Jugendlichen eine überzogene Identifikation mit Verhaltensweisen nahe, die auf eine Abwehr und Abwertung von ganz bestimmten Emotionen zielen – meist solche, die als Ausdruck von Schwäche diskreditiert werden, sollten sie in der peer-group sichtbar werden. Dies kann Folgen für die Integration einer Hafterfahrung in den eigenen Lebensentwurf haben, die einen Bezug zu Gefühlen und Befindlichkeiten und die Entwicklung selbstreflexiver Haltungen sowie das Aushalten von Konflikten voraussetzen würde. Im Gefängnis geraten solche selbstreflexiven Orientierungen in Widerstreit zu den geforderten Identifikationen mit stereotypen Männlichkeitsentwürfen. Vor diesem Hintergrund sind die Konflikte, die die Jugendlichen mit ihrer Inhaftierung thematisieren und ihre Strategien im Umgang mit der Haftstrafe (inklusive ihrer Vorgeschichte und ihrer Folgen) verknüpft mit Konflikten, die aus fremden, aber auch eigenen Männlichkeitserwartungen und – zumutungen resultieren. Diese Konflikte mit dem eigenen Selbstbild als heranwachsender Mann werden allerdings nicht im Gefängnis produziert, sie werden hier nur besonders virulent. Aus der diskutierten Konfliktkonstellation ergeben sich mehrere Fragen:

In welcher Weise (re)produzieren und verstärken männliche Jugendliche unter dem Druck der Inhaftierung Verhaltensmuster, die auf Männlichkeitsentwürfe verweisen?

Gelten diese Muster im Gefängnis als (überlebens)wichtige Bewältigungsressourcen, mit denen die Jugendlichen auch taktisch umzugehen verstehen?

Wie werden durchlebte Männlichkeitskonflikte im Gefängnis in die eigene Biographie integriert?

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Position in den Geschlechterbeziehungen ist alltäglich mit Konflikten verbunden¹⁸; das trifft nicht nur auf die sehr spezifische Situation im Gefängnis zu. In dieser Institution verschärft sich aber der Erwartungsdruck, kulturell anerkannten Klischees zu entsprechen und zugleich fördert der Autonomieverlust in der Haft

¹⁷ Vgl. Sim 1995, 115.

¹⁸ Mit der Auffassung, daß Geschlecht eine >Konfliktkategorie< ist und unsere Selbstbilder als Frauen oder Männer immer von nicht auflösbaren Inkonsistenzen und widerstreitenden Identifikationen geprägt sind, folge ich Becker-Schmidt und Axeli Knapp (vgl. 1987). Vgl. außerdem Bereswill 1998.

Stimmungen zutage, die diesen Klischees entgegenstehen (Angst, Unsicherheit, Trauer, Verzweiflung). Diese Spannung ist als Zumutung zu sehen, aber auch als Chance oder Impuls für Prozesse sozialen Lernens, da die Jugendlichen stärker als zuvor spüren dürften, wie stereotype Verhaltenserwartungen und eigene Befindlichkeiten in Nicht-Übereinstimmung geraten. Das heißt, daß die Verschärfung eines Konflikts auch die Möglichkeit bietet, diesem eine neue Wendung zu geben.

Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen greifen Erklärungsansätze, bei denen das Moment der Reproduktion überkommener Strukturen und Selbstbilder ins Zentrum gerückt wird, zu kurz. Beispielhaft läßt sich hier Joachim Kerstens Argumentation im Zusammenhang mit der Gewalt-Debatte nennen. Er behauptet, Unterschicht-Jungen würden mit ihrer Gewaltbereitschaft gesellschaftlich längst überkommene Männlichkeitsbilder reproduzieren:

Bezogen auf den Zusammenhang von Kultur, Schicht, Geschlecht und einer sichtbar angsterzeugenden Gewalt könnte man formulieren: Männlichkeitsideale haben ein enormes Beharrungsvermögen. Je mehr die ehemals >selbstverständlich< männlich besetzten Funktionen einer Gesellschaft an Bedeutung verlieren, umso nachdrücklicher wird in den unteren Schichten der Bevölkerung der Anspruch auf >richtige< Männlichkeit vorwiegend auf deren überkommene Leitbilder gerichtet. (1998, 106)

Diese Lesart von Jungengewalt ist sicher nicht ganz von der Hand zu weisen, stellt aber nur einen möglichen Ausgang der Identitätskonflikte von Jungen dar. Folgen wir Kersten, bleibt die andere Möglichkeit – sich von dominanten Männlichkeitsklischees abzugrenzen – für eine ganze Gruppe von Jungen ausgeblendet, präziser gesagt, bliebe sie den Mittelschichtjugendlichen vorbehalten. Eine homogene Konstruktion männlicher Unterschichtsidentiät wird auch von Connell angezweifelt. Er geht davon aus, daß sich gegenwärtig quer durch alle sozialen Milieus männliche Lebensentwürfe zeigen, in denen wir "bemerkenswerte Spannungen in der Ideologie" (1995, 78) finden. Ob Männer oder männliche Jugendliche mit verschiedenen Vorstellungen einer - aus ihrer Sicht - angemessenen Männlichkeit experimentieren, ist nicht allein eine Frage der Schichtzugehörigkeit, wenn auch nicht unabhängig von dieser zu entziffern.

Ebenfalls im Gegensatz zur Tendenz, Jungen mit Bezug zu ihrer sozialen Herkunft als homogene Gruppen zu beschreiben, zeigt sich in den sozialisationstheoretischen Überlegungen von Lothar Böhnisch und Reinhard Winter ein Blickwinkel, der offener für die Konfliktseite von Geschlechterarrangements ist. Sie meinen, die lebenslangen Konflikte, die Jungen und Männer im Lauf ihrer Biographien mit ihren Positionen und Selbstbildern als Männer hätten, würden besonders an biographischen Wendepunkten deutlich werden und diese Wen-

depunkte könnten zu Schauplätzen für Lernprozesse und Umstrukturierungen werden.¹⁹ Wenden wir diesen Gedanken auf das Gefängnis an: Eine Inhaftierung kann durchaus als ein biographischer Wendepunkt begriffen werden. Inwieweit den Jugendlichen dies bewußt ist, muß allerdings als offene Frage behandelt werden. Ob eine Inhaftierung in einem biographischen Prozeß als Bruch oder als Kontinuität wahrgenommen wird, erweist sich erst am Einzelfall und wird sich vermutlich in der wiederholten Thematisierung im Lauf der Zeit auch für den Einzelnen verändern.

Das gilt auch für die Konflikte, die an einem biographischen Wendepunkt möglicherweise zutage treten. Erleben die inhaftierten Jungen und Männer sich überhaupt im Konflikt mit sich selbst? Sollte dies der Fall sein, stellt sich immer noch die Frage nach den eigenen Deutungen der Konflikte und nach deren Stellenwert für weitere Lernprozesse. Denn jeder biographische Wendepunkt läßt offen, ob diese Erfahrungskonstellation zum Impuls für Veränderungen und Lernprozesse oder zum Anlaß für einen verstärkten Rückgriff auf vertraute Muster wird.²⁰ Dabei sind diese Möglichkeiten nicht unabhängig von den sozialen Kontexten, in denen sie umgesetzt werden können. Erweiterte Selbstbilder und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln bedarf einer >fördernden Umwelt< (Winnicott), das gilt nicht nur für die Lebenswelt des Kleinkindes. Diese Überlegungen sind gerade mit Bezug zu einer Konstellation wie >Gefängnis und Männlichkeitsmuster< von großer Bedeutung. Die männlichen Jugendlichen mögen auf der Verhaltensebene Geschlechterbilder reproduzieren, die uns überholt vorkommen und Jungen wie junge Männer als unflexibel oder dominanzfixiert erscheinen lassen. Welche Bedeutung dieses Verhalten für den Einzelnen hat und wie es an soziale Verhältnisse geknüpft ist, zeigt sich erst jenseits der klischeehaften Zuordnung – im Kontext geschlechtersensibler Auseinandersetzungen mit den Lebenslagen und Entwicklungsgeschichten der betroffenen Jugendlichen.

¹⁹ Vgl. Böhnisch und Winter 1997, besonders S. 151ff. Dem dynamischen Konzept, das die Autoren bezogen auf biographische Prozesse vorlegen, fügen sie allerdings Konstruktionen von Geschlechterdifferenz hinzu, die in letzter Konsequenz auf naturwüchsigen Vorstellungen von Frau-Sein und Mann-Sein fußen, was der hier eingenommenen Perspektive, Geschlecht als eine soziale und kulturelle Konstruktion zu begreifen, die gesellschaftlichem Wandel unterliegt, widerspricht.

²⁰ Hahn (1988) spricht von der Gleichzeitigkeit von Reproduktions- und Transformationsprozessen in jeder biographischen Phase.

4. Das Gefängnis als soziale Weiche

Die zuletzt formulierten Überlegungen verweisen auf Fragen nach dem Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Integration und Desintegration in den Biographien der inhaftierten Jugendlichen. Welchen Einfluß haben soziale Ungleichheit und gesellschaftlicher Wandel auf die Entwicklungen der Jugendlichen, ihre Lebensentwürfe und Handlungsorientierungen? Diese Frage berührt eine allgemeine Debatte in der gegenwärtigen Jugendforschung: Jugend wird mit großer Übereinstimmung als Risikolage beschrieben, was von vielen Beteiligten der gegenwärtigen Jugendforschung mit den Stichworten >Individualisierung< (Beck) und Modernisierung verbunden wird.²¹

Die soziologische Kontroverse über die Plausibilität der Individualisierungsthese soll an dieser Stelle nicht aufgerollt werden. Daß die Frage, wie stark – und vor allem auf welcher Ebene – der gesellschaftliche Strukturwandel die Lebensläufe und Biographien unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen prägt, nach wie vor strittig ist, zeigt sich auch – oder vielleicht sogar gerade – in den jugendsoziologischen Fachdiskussionen, die im Zusammenhang mit abweichendem Verhalten von Jugendlichen geführt werden.²²

Dies sicher nicht zuletzt deshalb, weil in den allgemeinen Kontroversen über Modernisierung und Individualisierung sozialstrukturelle Argumente und lebensstil- oder milieubezogene Aspekte nicht genügend differenziert werden. Eine empirische Präzisierung der Lebenslage Jugendlicher, die wiederholt durch Delinquenz auffallen und schließlich inhaftiert werden, verweist sofort auf eine Gruppe, die sozialstrukturell mit erheblichen Barrieren zu kämpfen hat, wenn es um eine Nutzung gesellschaftlicher Integrationsangebote geht. Jugendliche, die eine Haftstrafe verbüßen müssen, werden in der kriminologischen Literatur als Gruppe der Mehrfachbenachteiligten und Mehrfachbelasteten beschrieben.²³

²¹ Vgl. Böhnisch/Winter 1997, besonders 151ff.

²² Beispielhaft sei hier die kritische Auseinandersetzung mit den Studien Wilhelm Heitmeyers angeführt. Die Forschungsgruppe um Heitmeyer interpretiert die jugendliche Akzeptanz gegenüber fremdenfeindlichen und rechtsextremen Orientierungen und Handlungen als Ausdruck zunehmender Auflösungsprozesse und Desintegrationserfahrungen. Individualisierungsprozesse, die jenseits von Chancen sozialer Teilhabe und neuer Bindungs- und Zugehörigkeitserfahrungen verlaufen, werden hier als Impuls für ethnozentrische Phänomene gedeutet. Christel Hopf u.a. halten es nicht für angemessen, "direkte Schlüsse von Individualisierungsprozessen auf gesellschaftlicher Ebene auf [die] sozialen ... Orientierungen von [Jugendlichen] zu ziehen. Denn es bleibt zu erklären, warum Jugendliche, die von ihren äußeren Bedingungen her gesehen in derselben Situation von Konkurrenz, Leistungsdruck und sozialer Isolierung sind, hierauf ... so unterschiedlich reagieren ..." (1995, 18f.) Vgl. außerdem die Kritik in Rieker 1997, 35.

²³ Greve und Hosser (1998) fassen verschiedene Funde zu den Belastungsfaktoren und sozialstruktureller Merkmalen zusammen; vgl. außerdem Brakhage und Drewniak 1999; Dünkel 1996; Pfeiffer 1995; Walter 1995.

Für die Untersuchung jugendlicher Biographien von Gefängnisinsassen ist also davon auszugehen, daß wir auf Jugendliche treffen, die es mit erheblichen Barrieren zu tun haben, wenn es um die sozialstrukturelle Seite der Pluralisierung von Lebenslagen geht. Welche Bedeutung ist dem Gefängnis in diesem Zusammenhang beizumessen? Wenn wir diese Institution als eine soziale Weiche in den Lebensläufen der Betroffenen begreifen, öffnet sich der Blick für verschiedene Möglichkeiten. Ein Gefängnisaufenthalt kann die Reproduktion sozialer Ausschlüsse begünstigen oder einen Anschluß an bisher versperrte Integrationschancen eröffnen. Schließlich können beide Möglichkeiten zugleich eintreten und widersprüchliche Effekte im Lebenslauf provozieren, die neue Bewältigungsanforderungen an die Jugendlichen stellen.

Was die subjektive Erfahrung einer Inhaftierung betrifft, müssen die sozialen Auswirkungen eines Gefängnisaufenthaltes sinnhaft in den biographischen Selbstentwurf jedes Einzelnen eingewoben werden. Ein qualitativer Zugang zu diesen Erfahrungen verspricht einen Einblick sowohl in die biographischen Gestaltungspotentiale der Jugendlichen als auch Erkenntnisse über die sozialen Chancen und Barrieren, die diese Gestaltung rahmen.

II. Das Erhebungskonzept und erste Eindrücke aus der Erprobungsphase

1. Das methodische Vorgehen

1.1 Das Sampling als Anpassungsprozeß an die Logik der Institution

Die Überschrift dieses Abschnitts faßt die Erfahrungen zusammen, die bis zum jetzigen Stand mit der Zusammenstellung der Untersuchungsgruppe für den qualitativen Teil gemacht wurden. Die methodologischen Vorstellungen der Forschenden, die bei jeder Untersuchungsgruppe eine Rolle spielen, mußten in die Praxis der Institution vermittelt und zur empirischen Komplexität des Phänomens >Jugenddelinquenz< in Beziehung gesetzt werden. Im folgenden werden die zentralen Kriterien für eine Untersuchungsgruppe aufgeführt, und das Sampling wird als schrittweiser Entscheidungsprozeß dargelegt, der von Veränderungen und Verunsicherungen begleitet ist.

Zu Beginn stand die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und den Grenzen, die das >Untersuchungsfeld Gefängnis< im Rahmen einer zeitbefristeten Längsschnittstudie für

eine Orientierung am theoretischen Sampling nach Strauss und Glaser bereithält.²⁴ Da angestrebt wurde, Inhaftierte in mehreren Anstalten zu befragen und die Untersuchungsgruppe – bedingt durch das quantitative Design – von vorneherein bestimmte Merkmale aufweist, stand schnell fest, daß das Prinzip der >theoretischen Sättigung<, wie es in diesem Ansatz vorgesehen ist, nicht hätte eingelöst werden können. Es ist nicht davon auszugehen, daß die komplexe Dynamik in den jeweiligen Haftanstalten mit der Erhebung von maximal zwanzig Fällen in jeder Institution ausgeleuchtet werden kann. Deshalb wurden die Kriterien für die Untersuchungsgruppe im Rahmen eines statistischen Samplings festgelegt. Trotz dieser forschungsstrategisch begründeten Entscheidung gegen das prozeßhafte theoretische Sampling der Grounded Theory wird natürlich die Zusammensetzung einer Untersuchungsgruppe angestrebt, die eine angemessene inhaltliche Repräsentation des untersuchten Feldes verspricht. Das bedeutet, der Anspruch, der "Kern des Feldes" (Merkens 1997, 101) müsse in der Stichprobe gut vertreten sein, und die Tatsache, daß sowohl das Feld als auch der institutionelle Rahmen der Untersuchung selbst die Auswahl der Inhaftierten vorstrukturieren, müssen ausbalanciert werden.

So stieß die Idee einer trennscharfen Kontrastierung von Phänomenen schnell an ihre Grenzen. Bei einer Gruppengröße von vierzig Fällen scheint es sinnvoll, auf deutliche Kontraste zu achten. Diese sollten ursprünglich entlang von Altersgruppen und Delikten entstehen. Die Ausgangsidee bestand in einer Kontrastierung zwischen jüngeren (ca. Sechzehnjährigen) und älteren Inhaftierten (ca. Zwanzigjährigen) und zwischen Eigentumsdelikten mit und ohne personale Gewalt, also Diebstahl und Raub. Die ersten Daten der quantitativen Erhebung zeigten aber, daß die Zahl der unter achtzehnjährigen in den ausgewählten Anstalten nicht ausreichen würde, um innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitraums genügend Jugendliche dieser Altersspanne zu befragen, während es eine große Gruppe von Jugendlichen im Alter zwischen achtzehn und zweiundzwanzig Jahren gab, die sowohl von ihrem Strafmaß als auch von den Delikten her für die qualitative Erhebung in Frage kamen. In Anpassung an die empirische Altersgruppenverteilung im Gefängnis erfolgt die Zusammenstellung der Untersuchungsgruppe nun systematisch mit Bezug zu den – im juristischen Kontext differenzierten – Altersspannen >Jugendliche< (< 18 Jahre), >Heranwachsende<(18-20 Jahre) und (junge) >Erwachsene< (21-24 Jahre).

Wie zeitaufwendig es ist, ein Sampling im Gefängnis – auch mit sehr einfach klingenden Kriterien – umzusetzen, deutet sich spätestens bei einem Blick auf die zeitliche Befristung

²⁴ Vgl. Strauss 1994, S.70f.

des Projekts an. Für ein auf insgesamt vier Jahre begrenztes Projekt kommen von vorneherein nur Jugendliche mit einem bestimmten Entlassungszeitpunkt in Frage, zumal eine Längsschnittperspektive einbezogen, also eine Befragung nach der Entlassung angestrebt wird. Dadurch sind Jugendliche mit einer sehr langen Haftstrafe von vorneherein ausgeschlossen. Die maximale Strafdauer, die berücksichtigt werden kann, beträgt zweieinhalb Jahre, wobei die Tatsache, daß das Jugendstrafrecht die Möglichkeit einer vorzeitigen oder außerplanmäßigen Entlassung ausdrücklich zuläßt, auch die Perspektive einer zeitlich klaren Strukturierung der qualitativen Untersuchung erheblich einschränkt. Angestrebt wird eine erste Erhebung spätestens vier Monate vor der Entlassung und ein weiteres Interview ein halbes Jahr nach der Entlassung. Der Erhebungszeitpunkt während der Haft muß aber immer an der Möglichkeit einer vorzeitigen Entlassung orientiert sein, ohne daß diese regulär erfolgt oder planbar wäre.

Weitere Merkmale für die Auswahl der Jugendlichen resultieren aus dem quantitativen Untersuchungskonzept und sind verbindlich für das qualitative Projekt, dessen Untersuchungsgruppe im Sample der quantitativen Erhebung aufgeht. Zu nennen sind hier die Anstalten, die zur Auswahl stehen, die Beschränkung auf Jugendliche, die das erste Mal in ihrem Leben eine Straftat verbüßen, die Altersspanne der Inhaftierten (14-24) sowie die Kategorien Geschlecht und Ethnizität.²⁵

Diese Festlegungen haben einen unterschiedlichen Einfluß auf die Konzeption der qualitativen Untersuchung. Bei der Auswahl der Anstalten besteht beispielsweise ein Spielraum. Einbezogen werden drei von vier geschlossenen Institutionen der Studie (Halle, Hameln und Vechta). Dies ermöglicht einen Vergleich von verschiedenen Anstaltskulturen, bei formell vergleichbarer Sanktionsart. Die Festlegung der Gruppe auf Jugendliche, die erstmalig eine Haftstrafe verbüßen, ist nicht als Garantie dafür zu verstehen, daß diese Jugendlichen zuvor keine Hafterfahrungen gemacht haben. Die meisten erinnern sich lebhaft an ihre Eindrücke aus der Untersuchungshaft, auch wenn es um weiter zurückliegende Aufenthalte geht. Die Festlegung auf die deutsche Staatsangehörigkeit schließt nur auf den ersten Blick Jugendliche mit Migrationsgeschichten aus. Einerseits betrifft dies Migranten mit deutscher Staatsangehörigkeit, zum anderen die Gruppe der Aussiedler, die zwar als deutsch gilt, faktisch aber eingewandert ist.

²⁵ Für den standardisierten Teil wurde festgelegt, nur männliche Inhaftierte zu befragen, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und fließend deutsch sprechen. Zur methodischen Begründung dieses Auswahlverfahrens vgl. Greve /Hosser 1997, 54f.

Gerade die Jugendlichen aus Aussiedlerfamilien sprechen häufig nicht genügend Deutsch, um in einem offenen Interview über ihre Erfahrungen und Lebensgeschichten zu erzählen. Hinzu käme eine systematische theoriegeleitete Migrationsperspektive in den Erhebungs- und Auswertungskonzepten, die zum jetzigen Zeitpunkt auch im qualitativen Teil der Studie nicht zu leisten ist. Deshalb wurde der ethnizitätsbezogenen Vorgabe aus dem standardisierten Konzept für das qualitative Sample einerseits Folge geleistet, andererseits wurde sie faktisch überschritten: befragt werden derzeit nur Jugendliche, deren Geburtsort in der Bundesrepublik liegt. Das soll nicht nur eine Interviewsituation garantieren, die es dem einzelnen Jugendlichen ermöglicht, sich in der gleichen Sprache zu artikulieren wie sein deutschsprachiges Gegenüber. Es soll für die Untersuchungsperspektive gewährleisten, daß eine präzise Auseinandersetzung mit möglichen ethnischen Identifizierungen oder Abgrenzung der Jugendlichen in Betracht gezogen werden kann.

1.2 Die Erhebungsmethoden

Wie bereits ausgeführt, werden die Gefängniserfahrungen und die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Inhaftierten sowohl in ihrer je eigenen Logik als auch in Bezug zueinander untersucht. Für das Erhebungskonzept der Studie bedeutet dies, haftbezogene und biographische Themenkomplexe nicht zu vermischen, sondern ein geeignetes Interviewkonzept für jede der beiden Perspektiven zu entwickeln. Praktisch heißt das, zum ersten Erhebungszeitpunkt der Längsschnittuntersuchung zwei Interviews in relativ kurzem Abstand zu führen: ein Gespräch zu seinen Erfahrungen im Gefängnis und ein weiteres zu seiner Lebensgeschichte. Diese beiden Interviews finden in der Haftanstalt statt. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt folgt dann ein Interview über die Erfahrungen nach der Entlassung. Zeitlich liegen die ersten beiden Gespräche etwa ein bis zwei Wochen auseinander, das dritte Interview erfolgt ca. ein halbes Jahr nach der Entlassung.²⁶

Die Entscheidung, mit jedem Interviewten zuerst über die Hafterfahrungen zu sprechen und erst im zweiten Schritt die Lebensgeschichte zu erheben, war mit mehreren Ideen verbunden.²⁷

²⁶ Eine weitere qualitative Befragung nach einem Jahr ist geplant.

²⁷ Für die ausführliche Beratung über diese und andere methodische Fragen danke ich Gudrun Ehlert von der Hochschule Mittweida (FH) und Christiane Schmidt von der Universität Hildesheim ganz herzlich!

Ein erstes Interview über die aktuelle Situation des Betroffenen ermöglicht eine langsame Annäherung an seine Geschichte und bietet Gelegenheit, sich gegenseitig anzunähern und einschätzen zu lernen. Im Gegensatz dazu würde ein lebensgeschichtliches Interview den Jugendlichen gleich eine doppelte Leistung abverlangen. Sie müßten sowohl die Bereitschaft, sich zu erinnern, aufbringen als auch die Bereitschaft, die eigene Geschichte preiszugeben. Wobei hinzukommt, daß die Aufforderung, beim ersten Kontakt im Gefängnis seine Geschichte zu erzählen, dem Interviewten möglicherweise nahelegen würde, er solle in seiner Geschichte den Gefängnisaufenthalt plausibel machen und sie deshalb gezielt unter dieser Perspektive erzählen. Ein erstes Interview über das Gefängnis hingegen ermöglicht den Inhaftierten, sich auf die dortige Welt zu beziehen und ihrem fremdem Gegenüber auch als kompetente Informanten über eine Ausnahmeerfahrung entgegenzutreten, ohne sich gleich erklären zu müssen.

Bei allen drei Interviews handelt es sich um Leitfadeninterviews, die auf den jeweiligen Erhebungsfokus zugeschnitten sind. Mit dem Begriff >Leitfadeninterview< ist an dieser Stelle eine Übersetzung thematisch relevanter Felder und theoretischer Perspektiven in eine möglichst knappe Orientierungshilfe für die Interviewerinnen und Interviewer gemeint.²⁸

Der entstandene Leitfaden wird nicht unbedingt wortwörtlich und chronologisch abgefragt, sondern dient als Strukturierungshilfe und Gedächtnisstütze. Er legt aber zugleich den verbindlichen Themenkanon der verschiedenen Interviews fest. In der hier vorgestellten Untersuchungskonzeption unterscheiden sich die Strukturen des jeweiligen Leitfadens erheblich voneinander.²⁹ Darin spiegeln sich auch die verschiedenen Untersuchungsperspektiven, die verknüpft werden sollen. Im folgenden werden die drei verschiedenen Erhebungsschritte methodischen Konzepten zugeordnet und inhaltlich begründet.

A. Das themenzentrierte Leitfadeninterview zur Gefängniserfahrung

Die Interviewerzählung über die Hafterfahrung sollte weitgehend der Darstellungslogik und Themensetzung des Inhaftierten überlassen sein, um seine subjektiven Orientierungen und Bewertungen in den Blick zu nehmen.

²⁸ Einen hilfreichen und aktuellen Überblick über verschiedene Interviewtypen und -strategien gibt Friebertshäuser 1997; den Forschungs- und Auswertungsprozeß diskutiert Schmidt (1997) gut nachvollziehbar; vgl. außerdem Hopf/Schmidt 1993.

²⁹ Die Leitfäden befinden sich im Anhang des Textes.

Deshalb bot sich für diesen Erhebungsschritt eine Orientierung an Witzels problemzentriertem Interview³⁰ an. Dies wird hier als themenzentriertes Interview bezeichnet, um den irreführenden Unterton, der im Begriff des "Problems" mitschwingt, zu vermeiden. Im Zentrum des Konzepts steht die Konzentration auf ein Thema oder eine Erfahrungskonstellation, in unserem Fall auf die Erfahrungen, die die Befragten im Gefängnis machen. Was dabei von den Interviewten als Problem begriffen wird, ist damit nicht ausgemacht.³¹ Entscheidend ist, daß die Interviewer und Interviewerinnen ihre Gesprächsführung an der Erzählung der Interviewten orientieren und ihren thematischen Leitfadenskatalog nicht abhaken, sondern flexibel und auf die Themensetzung ihres Gegenübers bezogen einsetzen.

Der Charakter des Interviews läßt sich als ein kommunikativer Aushandlungsprozeß zwischen den Befragten mit ihren thematischen Vorlieben und den Forschenden mit ihren gezielten Untersuchungsinteressen beschreiben. Beide Seiten sind stark gefordert, sich auf ihr Gegenüber zu beziehen und ihre Themen einzubringen, obwohl die moderierende Steuerung des Interviews immer in der Hand der Interviewerinnen und Interviewer liegen soll. Um diesen offenen Charakter des themenzentrierten Interviews so weitgehend wie möglich auszuschöpfen, entschieden wir uns für einen Leitfaden, der fast ohne Formulierungsangebote für Fragen auskommt und eine knappe und übersichtliche Bündelung der Aspekte enthält, die für die Institution Gefängnis zentral sind. Dabei lautet die Faustregel für einen treffsicheren Leitfaden, daß die Themenfelder im Lauf eines Interviews weitgehend vom Befragten selbst zur Sprache gebracht werden. Das mitgebrachte Papier dient dann als Hintergrundliste, die im Geiste abgearbeitet und im Interviewgespräch durch detailbezogene Vertiefungsfragen dimensionalisiert wird.

Dieses Konzept wird ergänzt durch ein Element aus dem fokussierten Interview³². Zu ausgewählten Aspekten wurden (insgesamt vier) Impulsfragen formuliert, die verbindlich in das Leitfadenschema aufgenommen wurden und mit deren Hilfe nicht nur Erzählungen, sondern auch Argumentationen angestoßen werden sollen. Der Einsatz dieser Impulsfragen hat mehrere Gründe. Neben dem Bestreben, die Vergleichbarkeit des Materials zu erhöhen, sollen diese Fragen die Jugendlichen gezielt ermuntern, über ihre Alltagstheorien zum Gefängnis oder über umstrittene oder heikle Themen Auskunft zu geben.

³⁰ Vgl. Witzel 1985 und 1996.

³¹ Vgl. Hopf 1991.

³² Vgl. Merton/Kendall 1979.

Die Impulsfragen provozieren also eigene Meinung, Abgrenzungen, Widerstände, Zustimmung oder Kritik. Dies ist bei den ausgewählten Themenfeldern jedenfalls zu erwarten (Erziehung und Strafe; Vertrauensbeziehungen im Gefängnis; Alkohol und Drogen sowie ungeschriebene Regeln und Gesetze). Dabei dürfen die Impulsfragen nicht zum Dreh- und Angelpunkt des Interviews werden, sondern sollen in den Lauf des Gesprächs einfließen. Die Interviewer und Interviewerinnen müssen in jedem Interview neu entscheiden, an welchem Punkt des Dialogs sie eine der Fragen stellen, ohne daß dies zu einer zusammenhanglosen Abfrage wird.

Als Einstieg in das themenzentrierte Interview dient eine offene Auftaktfrage. Sie ist als Impuls für eine erste Erzählung über das Gefängnis gedacht. In der Entwicklung des Konzepts wurde angestrebt, eine offene Einstiegsfrage zu finden, die es dem Jugendlichen überläßt, welche Elemente seines Gefängnisalltags er zu Beginn in das Gespräch einführt. Um dabei keine Themensetzung unsererseits vorzunehmen, entschieden wir uns schließlich für eine Frage, die die Erinnerungen an die Ankunft im Gefängnis anstößt, also zurückführt zu den ersten Eindrücken und Gefühlen. Die Auftakterzählung wird zum Anknüpfungspunkt für weitere Fragen, die alle darauf zielen, daß die Jugendlichen so konkret und beispielhaft wie möglich über ihren Alltag, ihre Befindlichkeiten und ihre Konflikterfahrungen in der Haft erzählen können. Im Ausblick des Interviews werden mehrere Themen angesprochen:
 Eine abschließende Bewertung zum Gefängnis ("Bringt Ihnen die Zeit hier was?"); Veränderungswünsche und -ideen, die dem Interviewten zum Gefängnis einfallen;
 seine konkreten Zukunftspläne, Phantasien und Wünsche für sein weiteres Leben;
 seine Erwartungen und Befürchtungen.

B. Das leitfadengestützte biographische Interview

Zur Erhebung der Lebensgeschichte wird ein ausführliches Leitfadeninterview eingesetzt, mit dessen Hilfe die Jugendlichen ihre biographischen Erinnerungen artikulieren können. Der Leitfaden ist chronologisch aufgebaut und enthält Erzählimpulse, die auf eine exemplarische Konkretisierung und narrative Vertiefung einzelner Szenen zielen. Genau wie der themenzentrierte Leitfaden soll er flexibel gehandhabt werden, wirkt aber aufgrund seines Umfangs und des chronologischen Aufbaus wesentlich stärker als strukturierendes, also auch begrenzendes Element. Um die Gefahr der Überstrukturierung und erzwungenen Chronologisierung zu rela-

tivieren, wird in der Umsetzung dieses Konzept viel Wert auf den Einsatz der erzählgenerierenden Impulse gelegt. Das bedeutet, die Jugendlichen haben die Gelegenheit, ihre Geschichte in Form offener Erzählungen zu entwickeln und eigene Schwerpunkte zu entfalten.

Eine Kombination von narrationsorientierten Elementen und den Strukturierungsmomenten eines Leitfadens relativiert nicht nur die Gefahr, daß ein Leitfaden zum unsensiblen Abhaken von Themenfeldern und Fragen verführt und die Interviewten nicht mit dem Erzählen relevanter Erfahrungen, sondern mit knappem Aufsagen von Eckdaten reagieren. Ein "narrativ aufgeklärtes Leitfadeninterview" (Lenz 1991, 57) verbindet außerdem die Eigenlogik oder >Zugzwänge des Erzählens< (Schütze) mit dem themenbezogenen Interesse der Forschenden und der Möglichkeit, Erzählungen durch direkte Nachfragen noch mehr zu differenzieren. Außerdem wird die soziale Beziehung und Interaktion im Interview in ihrem Einfluß auf das Forschungsmaterial ernst genommen.³³

Der thematische Aufbau des vorliegenden Leitfadens folgt der zeitlichen Logik einer Biographie von der Kindheit bis zur aktuellen Situation des Befragten und ist in die zentralen Felder einer prototypischen Sozialisation untergliedert (familiärer/sozialer Kontext der Kindheit, Schule, Ausbildung, peers, Partnerschaften, Institutionenerfahrungen, etc.). Diese zeitliche und an Sozialisationsräumen orientierte Aufgliederung ist idealtypisch. Eine solche Chronologie hat ordnende, gleichzeitig aber auch fiktive Seiten, wenn biographisches Erinnern und Erzählen angeregt werden sollen. Ordnend ist sie insofern, als diese Chronologie denen, die erzählen und denen, die zuhören, einen Rahmen an die Hand gibt. Sie bildet ein Dach, unter dem eine Lebensgeschichte sequentiell sortiert und strukturiert werden kann. Gleichzeitig bleibt sie aber fiktiv, weil es eine normalbiographische Konstruktion ist, die sich nie bruchlos auf die Lebensgeschichten und Erinnerungen von Subjekten übertragen läßt. Biographien und die Erinnerungen an sie sind immer von Umwegen und Sprüngen gekennzeichnet. Die klassische, in Themensequenzen gegliederte Chronologie soll vor diesem Hintergrund einen Rahmen für den Verlauf des Interviews abstecken, aber auch hellhörig machen für die Sprünge und Inkonsistenzen in den Erzählungen der Jugendlichen, ohne daß die Leitfadenstruktur dazu eingesetzt wird, solche Sprünge zu glätten oder zu verdecken.

Gleichzeitig verführt ein ausführlicher Leitfaden die Interviewerinnen und Interviewer dazu, Themen abzuhaken und die Chronologie als Abwehr gegenüber Diskontinuitäten oder

³³ Zur Frage, inwieweit klassische narrative Interviews mit Jugendlichen an eine methodischen Grenze stoßen vgl. Diezinger 1995, 272.

schwierigen Themen einzusetzen.³⁴ Diese >Leitfadenbürokratie< (Hopf) hätte die allgemein oder oberflächlich bleibende Standardabfrage von Lebenslaufstationen zum Resultat, was uns kaum Einblick in die autobiographischen Konstruktionen der Erzählenden gäbe. Um diese Gefahr zu vermeiden, enthält der Leitfaden durchgängig Erzählimpulse, die die Befragten motivieren sollen, >exemplarische Erfahrungen< (Becker-Schmidt/Knapp) zu erinnern und "Geschichten" zu erzählen, bei denen die strenge chronologische Zuordnung zu den einzelnen Themenabschnitten hinter die Aussagekraft der erzählten Erinnerung treten kann. Als Erinnerungsimpulse gelten für die Kindheit z.B. Fragen nach konkreten Räumen, nach Spielen und nach wichtigen Bezugspersonen, wobei immer ermuntert wird, konkrete Beispiele zu erzählen³⁵. Diese Impulse sollen gewährleisten, daß die Befragten nicht nur benennen, wo und mit wem sie aufgewachsen sind. Wenn möglich, können sie einzelne Erfahrungen ihres Aufwachsens erinnern und schöne wie schwierige Geschichten erzählen, die ihre biographischen Selbstentwürfe bildhaft lebendig werden lassen. Es soll also trotz einer leitfadengestützten Interviewkonzeption, die im Gegensatz zum narrativen Konzept stark interaktiv-dialogisch angelegt ist, gelingen, detailreiche biographische Erzählungen zu erheben, die eine Rekonstruktion biographischer Selbstentwürfe erlauben. Für die Erhebungssituation läßt sich abschließend sagen, daß es sich um eine Gratwanderung zwischen chronologischer und themengebundener Strukturierung und einer Offenheit für die spontanen Erzählungen handelt. Das Material, das dabei erhoben wird, entspricht diesem Kompromiß. Die Interaktion im Interview ist als durchgängiger Einflußfaktor zu berücksichtigen, wenn es um die Rekonstruktion der biographischen Erzählung geht. Trotzdem entstehen Interviewtexte, die einen Einblick in "Biographien im Werden"³⁶ sowie die Selbstkonstruktion des Erzählers zulassen und es dabei erlauben, von biographischen Konstruktionen im Kontext sozialer Kontrolle zu sprechen.

C. Das themenzentrierte Leitfadeninterview nach der Entlassung

Für eine Erhebung der Erfahrungen, die für jemanden seit seiner Entlassung besonders wichtig waren, und seine rückblickenden Beurteilungen der Gefängniserfahrungen bietet sich wie-

³⁴ Vgl. das Beispiel in Abschnitt II. 3.2., S. 40.

³⁵ Eine Anregung aus den Arbeiten von Hopf u.a. (1993), die sich an Konzepten der Attachment-Forschung orientieren.

³⁶ Vgl. Diezinger 1995.

der das themenzentrierte Konzept des Erstinterviews an. Das heißt, daß zwar die Themenschwerpunkte des Interviews durch uns festgelegt werden, der Interviewverlauf sich aber stark nach den Impulsen richtet, die der Befragte einbringt und an seinen Erfahrungen seit der Entlassung orientiert ist. Die grundsätzlichen Ausführungen zum themenzentrierten Interview müssen hier nicht wiederholt werden. Der dritte Leitfaden soll an dieser Stelle in seinem Verhältnis zu den anderen beiden Leitfäden diskutiert werden – der Fokus liegt dabei auf den Zeitperspektiven der Interviewerzählungen.

Eine Betrachtung des themenzentrierten und des biographischen Leitfadens auf der Zeitachse zeigt, daß der Leitfaden zur Inhaftierung und der biographische Leitfaden jeweils in der nahen oder fernen Vergangenheit starten und sich deutlich um verschiedene Zeitebenen zentrieren. Zur Haft (Leitfaden I) konzentriert sich das Gespräch auf die aktuelle Situation, die Haft und den Alltag im Gefängnis (Gegenwart). Hier wird von einer nahen Vergangenheit auf die Gegenwart hin erzählt, Vergangenheit und Zukunft kommen in den Perspektivwechseln von Drinnen nach Draußen ins Spiel. Im biographischen Interview (Leitfaden II) soll die eigene Geschichte möglichst chronologisch erzählt werden, der Schwerpunkt liegt in der fernen und nahen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind im Ausblick von Bedeutung.

Mit dem Auftakt im dritten Leitfaden – der Bitte, sich an den Tag der Entlassung zu erinnern – wird an die Zeitstruktur des ersten Leitfadens angeknüpft. Der Jugendliche erzählt von der Vergangenheit (der Entlassung) auf die Gegenwart hin. Vor dem Horizont seiner aktuellen Situation wird er aufgefordert, zurückzublicken und eine Entwicklungsgeschichte von drinnen nach draußen zu entwerfen. Die Haft wird als Teil seiner Lebensgeschichte gesehen, die er rückblickend beurteilen kann. Alle drei Interviews zusammen ergeben eine Entwicklungsgeschichte über einen längeren Zeitraum³⁷, die uns ermöglichen soll, Veränderungen über die Zeit hinweg zu rekonstruieren.

Im dritten Leitfaden werden also zwei zeitliche Perspektiven aufgegriffen: die Erinnerungen an die Zeit von der Entlassung bis zum Zeitpunkt des Interviews sowie die aktuelle Lebenssituation, in der sich jemand befindet. Dabei kommt sowohl die rückblickende Bewertung des Gefängnisses zur Sprache als auch der mögliche Einfluß der Inhaftierung auf die

³⁷ Der genaue Zeitraum des Längsschnitts kann erst abschließend bestimmt werden, wenn die Einzelfälle in der Zusammenschau vorliegen. Geplant sind folgende Zeiträume: Die Erhebung in der Haft soll ca. ein Vierteljahr vor der Entlassung stattfinden, das dritte Interview ein halbes Jahr nach der Entlassung. Das heißt, es wird eine Befragung im Zeitraum von etwa einem Dreivierteljahr angestrebt. Das sind Richtwerte, die nicht immer mit der administrativen Realität der Institution Gefängnis in Übereinstimmung zu bringen sind. So finden Entlassungen beispielsweise aufgrund kurzfristiger richterlicher Entscheidungen früher statt als erwartet oder die Strafhaft wird aufgrund eines weiteren Verfahrens verlängert. Die meisten Inhaftierten hoffen auf eine Entlassung zum Zweidrittel-Termin der verhängten Strafe, dies ist jedoch weder formell geregelt, noch verlässliche Praxis.

aktuelle Lebenssituation des Einzelnen. Die Jugendlichen werden auch in diesem Teil der Interviewstudie ermuntert, ausführlich über ihre Alltagserfahrungen zu berichten, eigene Schwerpunkte zu setzen und exemplarische Geschichten zu erzählen.³⁸

2. Die Entwicklung der Leitfäden und die Vorbereitung auf die Interviews

Um die jugendlichen Bewältigungsstrategien von Gefängniserfahrungen im Kontext der biographischen Selbstentwürfe der Befragten interpretieren zu können, wurde ein Erhebungskonzept entwickelt, das sowohl den institutionen- als auch den biographiespezifischen Fragestellungen genügend Raum bietet und diese nicht von vorneherein unübersichtlich vermischt. Dieses Konzept ergab sich nicht nur aus dem Anspruch, verschiedene theoretische Perspektiven zu integrieren, sondern auch aus einer ausführlichen Erkundung des Feldes – u.a. in Form einer kurzen teilnehmenden Beobachtung in der Jugendanstalt Hahnhöfersand im Mai 1998. Nach diesen Erkundungen und der Sichtung relevanter Literatur wurden Interviewleitfäden für die Probeinterviews entwickelt. Sie entstanden im Rahmen intensiver Diskussionen zwischen der zuständigen Wissenschaftlerin sowie den im Projekt beschäftigten studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die auch in die Erhebung der Interviews eingebunden sind. Außerdem partizipierten zwei Praktikantinnen über mehrere Wochen am laufenden Forschungsprozeß und führten Interviews mit selbstgewählten Vergleichsgruppen.

Die gemeinsame Leitfadenerstellung ist Teil eines umfassenden Verständigungsprozesses über die Konzeption und die Durchführung einer Erhebung und verweist zugleich schon auf Themen und Fragen, die die spätere Interpretation des Materials betreffen. Die kommunikative Prüfung und Entwicklung geeigneter Methoden ist zugleich ein Austausch über Vorannahmen, (offene oder insgeheime) Hypothesen und persönliche Erwartungen, die alle Beteiligten an ein Forschungsfeld hegen. Dieser Austausch ist unumgänglich, wenn eine Einigung auf relevante Themen und einleuchtende Frageformulierungen angestrebt wird. Neben einer Bündelung und triftigen Begründung theoretischer und methodischer Prioritäten ist auch eine Reflexion über die eigenen Phantasien zu Jugendlichen in Gefängnissen gefragt.

³⁸ Die bereits vorliegende Variante dieses Leitfadens bezieht sich auf den Fall, daß jemand ein halbes Jahr nach der Entlassung aus dem Gefängnis interviewt wird. Die zweite Variante – jemand ist zu diesem Zeitpunkt erneut in Haft – wird zur Zeit noch entwickelt.

Damit einher geht die Antizipation von Interviewsituationen, die zum Ausgangspunkt einer kritischen Betrachtung eigener Bilder und Vermutungen über die Befragten und die Institution Gefängnis werden kann.

Im folgenden werden die wesentlichen Schritte dieses Prozesses skizziert. Damit soll der Forschungsprozeß als Zusammenhang von methodologischer Orientierung, ersten empirischen Erkundungen und systematischen Reflexionen über theoretische und methodische Entscheidungen veranschaulicht und der Entstehungsprozeß der im vorherigen Abschnitt vorgestellten Erhebungsmethoden nachvollziehbar werden.

In einer mehrmonatigen Vorbereitungsphase überschritten sich die Entwicklung der Interviewleitfäden und eine Vorbereitung auf die konkrete Erhebung zeitweise. Dies hatte den Vorteil, daß die Auseinandersetzung mit relevanten Themenfeldern und Frageperspektiven für die Leitfäden durch Reflexionen über die eigenen Interviewstrategien und über die Befürchtungen oder Erwartungen an die Interviews vertieft werden konnte (und umgekehrt). Wurde beispielsweise im Vorbereitungstraining für die Interviews mit Hilfe assoziativer Methoden über die eigenen Bilder von delinquenten Jugendlichen gearbeitet, veränderte dieser selbstreflexive Arbeitsschritt den Blick auf die inhaltlich-methodischen Diskussionen über das Themenfeld >Straffälligkeit< und die Formulierungshilfen für diesen Teil des biographischen Leitfadens. Umgekehrt ergab sich aus den Kontroversen zu den Leitfäden häufig ein Exkurs zu den eigenen Vorurteilen und Bildern von Jugendlichen und vom Gefängnis. Dies soll an zwei verschiedenen Beispielen veranschaulicht werden.

2.1 Eine "peinliche" Frage wird trotzdem gestellt

Für den Ausblick des Interviews zur Hafterfahrung war eine Sequenz vorgeschlagen, bei der nach dem Nutzen des Gefängnisses für den Einzelnen gefragt werden sollte. In einem Teil sollte der Inhaftierte ausführen, ob die Haft ihm etwas bringe oder ob sie "verlorene Zeit" sei. Ein Interviewer protestierte vehement gegen diese Frage und verkündete, daß er nicht bereit sei, sie zu stellen. Alle triftigen Argumente konnten sein Unbehagen nicht ausräumen: Er fand es regelrecht zynisch, inhaftierten Jugendlichen nahezu legen, das Gefängnis könne etwas "bringen", also einen positiven Effekt haben und etwas Anderes sein als "verlorene Zeit". Im Laufe der Diskussion trat eine Vorannahme des Kritikers zutage: nach seinem Dafürhalten sind Jugendgefängnisse überflüssige und schädliche Einrichtungen, deren negativer Einfluß

jedes Moment von erfolgreicher Veränderung überwiegt. Anders gesagt: Der Interviewer persönlich fand, eine Inhaftierung sei "verlorene Zeit"! Die Frage, die er hätte stellen sollen, rüttelte an den Grundfesten seiner Überzeugung, die er in seiner engagiert vorgetragenen Kritik auf die Jugendlichen übertrug. Weil er sein Urteil über das Gefängnis gefällt hatte, war es eine peinliche Vorstellung, einem Inhaftierten eine Frage zu stellen, die nahelegen würde, das Gefängnis habe möglicherweise positive Effekte.

Diese Kritik brachte eine produktive Auseinandersetzung über die Gefängnisbilder und die Urteile der Einzelnen in Gang. Nach und nach wurde es möglich, zwischen den eigenen Überzeugungen und den erwarteten Überzeugungen der Jugendlichen zu differenzieren und diese als Subjekte mit eigenen Einschätzungen wahrzunehmen. Die Frage wurde trotzdem modifiziert. Die "verlorene Zeit" wurde herausgestrichen, da der emotionale Widerstand des Interviewers die provozierende Wirkung dieses Bildes und die fehlende Offenheit der Frage deutlich gemacht hatte. In den bisher geführten Interviews beantworteten übrigens alle Jugendlichen die Frage, ob das Gefängnis ihnen etwas bringe³⁹, sehr differenziert und auf ihre spezielle Situation bezogen.

2.2 Was ist eine emotionale Zumutung?

Bei der Entwicklung des dritten Leitfadens standen zwei konkurrierende Modelle für den Einstieg in das Interview zur Diskussion. Eine Variante sollte in der Gegenwart ansetzen: "Erzählen Sie mal, wie Sie zur Zeit leben ...". Die andere knüpfte an die Konzeption des ersten Leitfadens an und setzte einen Erinnerungsimpuls: "Wenn Sie sich an den Tag ihrer Entlassung erinnern, was fällt Ihnen alles ein ...". Ein angestrebter Kompromiß zwischen beiden Konzepten entpuppte sich nach ausführlicher Diskussion als undurchsichtiges Durcheinander. Das Interview würde durch Raum und Zeit springen und eine Strapaze für alle Beteiligten werden. Wir mußten uns entscheiden, ob wir den Jugendlichen in der Vergangenheit – und damit beim Gefängnis – starten lassen wollten oder in der Gegenwart.

³⁹ Vgl. im Anhang: Leitfaden I, die Frage im Ausblick.

Was waren die Argumente für oder gegen die konkurrierenden Ideen? Als stärkstes Argument für die Gegenwarts- und gegen die Erinnerungsperspektive wurde angeführt, den Jugendlichen könne es kränken oder schockieren, wenn wir gleich wieder auf das Gefängnis zu sprechen kämen. Wenn wir im Heute ansetzen würden, würde er nicht sofort damit konfrontiert, daß das Interview stattfände, weil er im Gefängnis gewesen sei. Außerdem könne er viel offener Schwerpunkte setzen, so wie sie seiner aktuellen Situation entsprächen. Das methodisch wichtigste Gegenargument lautete, es entstünde keine spontane Erzählsituation >in der Zeit<, also über die zurückliegende Entlassung und die Zeit bis heute. Damit sei es schwierig, die Entwicklung aus Sicht des Jugendlichen nachzuvollziehen. Außerdem müßte er – gerade wenn er sich erzählend in der Gegenwart eingerichtet habe – in die Vergangenheit zurückgeschickt werden, denn um eine Bewertung der Gefängniszeit käme er nicht herum, weil sie uns nun mal interessiere!

Auffällig an der gesamten Diskussion war, daß alle Beteiligten die Idee, beim Entlassungstag anzusetzen, überzeugend und spannend fanden und sämtliche Bedenken sich auf die emotionale Überforderung des Befragten richteten. Diese Auffälligkeit wurde erst im zweiten Anlauf, eine Woche später, der gezielten Reflexion zugänglich. In der ersten Diskussionsrunde gewann der Stigmatisierungsverdacht die Überhand – gleich wieder auf das Gefängnis zurückgeworfen zu werden, sei eine Zumutung für den Jugendlichen und würde ihn auf seine Devianz und Delinquenz festlegen! Mit diesem Vorwurf wurde ausgeblendet, daß der Kontakt zwischen uns und dem Jugendlichen auf seiner Inhaftierung basiert; die Befürchtung, die Jugendlichen zu überfordern und zu verschrecken, war übermächtig.

Im zweiten Anlauf stießen wir auf eine Frage, die von den schutzbedürftigen Jugendlichen zu uns selbst und unseren Unsicherheiten führte. Wir konnten zwei Spuren verfolgen, die den Weg zu eigenen Vorannahmen wiesen: das Bild der sensiblen und von Diskriminierungserfahrungen betroffenen Jugendlichen und der Anspruch an einen sensiblen und behutsamen Umgang mit heiklen Themen und belastenden Lebensereignissen in einem Interview. Beide Vorstellungen greifen ineinander, wenn vor der Konfrontation mit dem Thema Gefängnis zurückgewichen wird. Der Wunsch, den Jugendlichen nicht zu verschrecken, wurde vor dem Hintergrund eigener Kommunikationsideale und Abgrenzungswünsche zur Richtschnur für ein methodisches Konzept. Der persönliche Umgang mit unangenehmen Gesprächsthemen und die eigene Furcht vor schmerzlichen Lebensereignissen wurde auf das (imaginäre) Gegenüber im Interview projiziert. Mit der dramatischen Antizipation eines Schocks für den Jugendlichen, wenn gleich zu Beginn das Gefängnis zur Sprache käme, war die Vorstellung

verbunden, jemand sei um sich selbst und sein eigenes Befinden zentriert und reagiere mit erschrockener, fast panischer Abgrenzung auf prekäre Einstiegsfragen. Hier wurden Ideale aus der eigenen selbsterfahrungsbezogenen und selbstreflexiv geprägten Kultur auf die Jugendlichen übertragen.

Hinter den spezifischen Befürchtungen, die unser Forschungsfeld mit sich bringt, zeigte sich also die idiosynkratische Ausprägung einer allgemeinen Befürchtung, wenn es um die Auftaktsituation im Interview geht: Wie entwickelt sich ein Interview, wenn die befragte Person gleich zu Anfang ausweicht oder emotionale Betroffenheit artikuliert? Das heißt, aus dem Motiv der altruistischen Rücksicht auf die Jugendlichen schälte sich die eigene Unsicherheit heraus. Wie sollte mit den Emotionen von Interviewpartnern umgegangen werden?

Zugleich wurde aber auch deutlich, was wir den Jugendlichen und Heranwachsenden mit unserer Befragung zumuten. Unsere Fragen sind tatsächlich eine Konfrontation mit schmerzhaften Erfahrungen und mit ihren Erinnerungen an die Demütigung des Freiheitsentzugs. Zugleich war es aber auch eine Konfrontation für uns selbst. Wir mußten uns mit den eigenen Gefängnisbildern und den gesellschaftlichen Bewertungen, besser gesagt Abwertungen auseinandersetzen, die mit einer Freiheitsstrafe einhergehen. Oder was sonst ließ uns zögern, auf das Gefängnis zurückzukommen?

Nachdem diese Dynamik entwirrt war, konnten wir uns erneut der Frage des Interviewauftakts zuwenden. Ein Blick auf die Einstiegssituationen in den Haftinterviews (Leitfaden I) machte deutlich, daß die Jugendlichen alle einen Weg fanden, die Angst, die mit der Ankunftsfrage verbunden ist, zu verschieben, umzubenennen oder zu artikulieren, ohne daß damit die Interviewsituation zu Fall gekommen wäre. Damit ist auch für ein Wiedersehen draußen (oder drinnen) zu rechnen. Die Interviewerinnen und Interviewer sind dabei auf zwei Ebenen gefordert: die eigenen Krisenstrategien nicht auf die Jugendlichen zu projizieren; die Reaktion des Jugendlichen auf die Einstiegsfrage auszuloten und für das jeweilige Interview zu entscheiden, ob und wie stark auf emotionale Aspekte eingegangen werden kann.

2.3 Produktive (Selbst)Reflexion als Bestandteil des Forschungsprozesses

Solche reflexiven Perspektivwechsel zwischen theoretischen Vorannahmen, methodischen Fragen der Leitfadententwicklung und den eigenen Haltungen zum Feld bedürfen einer Basis, die nicht allein durch die arbeitsteilige und teamzentrierte Arbeit am Erhebungskonzept ent-

steht. In unserem Fall legte die intensive Vorbereitung der Probeinterviews einen wichtigen Grundstein für eine solche Arbeitsweise. Allen Beteiligten war bewußt, daß es einen >subjektiven Faktor< gibt, der Einfluß auf die Forschung nimmt.⁴⁰ Als Störfaktor nimmt dieser Faktor Einfluß, wenn er verdrängt wird⁴¹, produktiver Nutzen ergibt sich aus einer bewußten Arbeit mit den eigenen Haltungen und Affekten. Deshalb wurden in der Interviewvorbereitung eigene Bilder, Erwartungen und Befürchtungen offengelegt. Mit Hilfe des assoziativen Schreibens⁴² war es möglich, zu Inhalten und Erfahrungen vorzudringen, die in einer Leitfadendiskussion oder beim bloßen Erlernen von Interviewtechniken nicht im Zentrum gestanden hätten. Rollenspiele brachten eigene Stärken und Unsicherheiten zutage, wobei die Gruppe als Ort der kritischen Rückmeldung und der positiven Stärkung erlebt werden konnte. Diese Erfahrungen bildeten auch eine vertrauensvolle Basis für den Austausch über die entstandenen Probeinterviews. Zugleich verlangten die Wechselschritte zwischen persönlicher Auseinandersetzung und konzeptioneller Arbeit allen Beteiligten ein hohes Maß an Konzentration und vor allem Kommunikationsbereitschaft ab, da beide Arbeitsschritte mit intensiven und teilweise streitbaren Diskussionen verbunden waren. Resultat dieses anstrengenden Prozesses waren umfangreiche Probeinterviews, mit denen alle – trotz verschiedener Pannen und Fehler – sehr zufrieden waren und ein Erhebungskonzept, das der Komplexität des Untersuchungsfeldes standhält.

3. Ausgewählte Erfahrungen aus den bisherigen Interviewerhebungen

Nach Erstellung der verschiedenen Leitfäden wurden mit insgesamt vier Jugendlichen im Alter von sechzehn bis achtzehn Jahren und einem jungen Mann im Alter von vierundzwanzig Jahren Probeinterviews in drei verschiedenen Haftanstalten durchgeführt. Das Konzept, mit jeder Person zweimal zu sprechen, traf bei den Inhaftierten auf Offenheit und auf eine große Bereitschaft, über ihre Situation zu erzählen. Die Reihenfolge, zuerst die Haftsituation zu thematisieren und erst dann die Lebensgeschichte zur Sprache zu bringen, erwies sich durchgängig als gutes Konzept für ein schrittweises Kennenlernen.

⁴⁰ Vgl. zur Bedeutung des >subjektiven Faktors< für qualitative Forschungsprozesse Mruck/May 1998; Breuer 1996; Muckel 1996.

⁴¹ Vgl. Devereux (1967) 1988; Hunt 1989; Kleinman/Kopp 1993.

⁴² Vgl. von Werder 1990 und 1993.

Die Probeerhebung läßt sich unter verschiedenen Blickwinkeln resümieren. Ganz allgemein sind zwei Fragen zentral, wenn es um die ersten Erhebungserfahrungen geht: Konnten die verschiedenen Elemente der Leitfäden umgesetzt werden? Wie verlief die Interaktion im Interview? Beide Aspekte hängen zusammen. Wie bereits weiter oben ausgeführt, wird die Interaktion im Interview durch den Einsatz eines Leitfadens geprägt, muß aber gleichzeitig auch eine Kommunikationskultur jenseits dieser Strukturvorgabe ermöglichen. Das heißt, das Leitfadenschema sollte einen Spielraum für eine Balance zwischen gezieltem Fragen und kontextbezogenem, personenspezifischem Interviewdialog bieten. Diese Balance verlangt den Interviewer und Interviewerinnen eine große Flexibilität ab, zumal es sich in unserem Fall um verschiedene Interviewkonzepte handelt.

3.1 Die Erfahrungen mit dem themenzentrierten Interview zur Haft

Generell läßt sich sagen, daß das themenzentrierte Konzept⁴³ in allen fünf Probeinterviews umgesetzt werden konnte.⁴⁴ Alle Inhaftierten entwickelten eigene Themen und Erzählstränge, an die die Interviewer und Interviewerinnen anknüpfen konnten. Das spontane Anknüpfen an die ersten Antworten des Jugendlichen wurde als unterschiedlich schwierig erlebt. Alle Transkripte weisen gelungene Gesprächsübergänge, aber auch Brüche, Sprünge oder irritierende Themenwechsel auf. Trotz dieser Einschränkungen entstanden schon in der Probeerhebung lebendige und aufschlußreiche Einblicke in den Haftalltag und die subjektiven Verarbeitungsweisen der Jugendlichen. Alle Interaktionen verliefen ohne Konflikte, und die eigenen Themen der Jugendlichen konnten dialogisch ausgelotet werden, ohne daß es zu einem Abhaken von Leitfadenthemen kam. Dabei zeigte sich, daß das Leitfadenschema im hohen Maß treffsicher ist, was die relevanten Themen der Jugendlichen betrifft. Ein Abfragen seitens der Interviewerinnen und Interviewer ist also nicht notwendig, weil die Jugendlichen meist von sich aus zur Sprache bringen, was auch aus unserer Sicht von Interesse ist.

Die größten Unsicherheiten entstanden im Umgang mit der Auftaktfrage und beim Einsatz der Impulsfragen. Während sich beim letzten Punkt mehr die mangelnde Übung zeigte und Einzelne deshalb kurzerhand auf die ein oder andere Frage verzichteten, brachte die Einstiegsfrage in mehreren Fällen ein Gefühl von Verwirrung auf Seiten der Interviewerin oder

⁴³ Vgl. den Leitfaden im Anhang.

⁴⁴ Ich danke Birgit Bergmann aus dem KFN für die schnelle und zuverlässige Transkription unserer Interviews.

des Interviewers. Die Anforderung, das Interviewgespräch im Auftakt offen und zugleich strukturiert in Gang zu setzen, verband sich mit Erwartungen an die Erzählung der Jugendlichen, so daß deren Reaktionen in verschiedenen Fällen als überraschend und irritierend erlebt wurde. Diese Erfahrung soll anhand eines Beispiels veranschaulicht werden.

“Ja, mies war das, sehr mies”

Die folgende Szene steht unter dem Vorzeichen der >Verwirrung<⁴⁵ - die Interviewerin (I.) muß sich bemühen, den verschiedenen Orts- und Zeitangaben des Jugendlichen, den wir Kurt Bürger (K.) genannt haben, zu folgen. Die gesamte Interviewsequenz wird nun zuerst leicht gekürzt in ihrem Ablauf vorgestellt und anschließend diskutiert.

I: Okay. Ehm, also ich würd gern anfangen mit den Erinnerungen, die Sie haben, ganz an ehm an den Anfang, als Sie hier angekommen sind.

K: Schlechte.

I: Wie war das?

K: Ja, ich war damals als kleiner 14-jähriger nicht sehr, sagen wir mal, nicht sehr beliebt hier. (I. Hm). Mich haben eh also, die meinen, kleine Kinder kann man auf denen rumhacken. Und damals eh bin ich etwas ausgerastet, weil man mich s- weil man mich so klein angesehen hat und dann haben die anderen auf mich rumgehackt und da habe ich mich mal gewehrt. (...)

I: Wie alt sind Sie jetzt?

K: Sieb, sechzehn.

I: Sechzehn? Hmhm. (K. räuspert sich) Also können Sie sich noch an Ihren ersten, an die Ankunft erinnern, wie Sie angekommen sind?

K: Tja, ja.

I: Wie war das?

K: Ja, mies war das, sehr mies. Also ich bin angekommen, mit 'n Einzeltransporter, nachts, dann hat er mich in 'ne Zelle reingeschmissen und meine Sachen gegeben und ich hatte damals gar nix (I. Hm) außer meine Zigaretten und meinem Feuerzeug. (I. Ja) Und ich konnte 'ne ganze Nacht nicht schlafen, das war mies, (I. Das-) das ging nicht.

⁴⁵ Auf diesen Begriff hat eine Arbeitsgruppe, die im Rahmen eines Forschungs-Lern-Seminars am Psychologischen Institut der Universität Hannover mit diesem Interview gearbeitet hat, ihren ersten Eindruck von diesem Fallbeispiel gebracht. Das heißt, das das Moment der Verwirrung und Desorientierung, das an dieser Stelle nur für einen Blick auf die Interaktion im Interview herangezogen wird, einen Erkenntnisgewinn für die Interpretation des gesamten Falls verspricht.

I: -das war jetzt auch die U-Haft?

K: Ja.

I: Und was haben Sie da so gedacht? Ich mein' -

K: Tja, eh s- ich der erste Gedanke war, was habe ich gemacht, wo bin ich gelandet. Ja nach 'ner Zeit wurde das, ist, wurde das nich - ist das nicht mehr so schlimm. Man, ich meine, ich bin jetzt das dritte Mal hier und ich kenn die Leute auch von früher und die sehen mich, die sehen mich öfters und grüßen mich, aber das, das ist nicht der Sinn der Sache, ich will nur wieder raus hier. (l. Ja) Das ist also mir vollkommen egal, was die anderen denken oder was die sagen, ist mir egal.

Die Aussage, er habe als Vierzehnjähriger schlechte Erfahrungen gemacht, weckt die erste Irritation der Interviewerin. Sie will herausfinden, über welche Hafterfahrung der Jugendliche spricht und fragt nach: "In der U-Haft jetzt?" Damit geht sie vorerst nicht auf die schlechten Erinnerungen ihres Gegenübers ein, sondern beginnt mit der Differenzierung seiner verschiedenen Hafterfahrungen.

Kurts Antwort auf ihre Frage führt zu einer weiteren Verwirrung: der Jugendliche bezieht sich offenbar auf eine Zeit, die zwei Jahre zurückliegt. Er sagt jedenfalls: "Ja. Ehm, damals war das, wo ich 14 war." Die Auftaktfrage erinnert ihn offenbar nicht an seine Ankunft in der Strafhaft, sondern an seine allererste Gefängniserfahrung. Diese Erinnerung an eine "schlimme" Situation wird von der Interviewerin aber nicht weiterverfolgt, als sie realisiert, daß der Jugendliche über eine andere Ankunftssituation spricht, als sie dachte. Sie vergewissert sich, indem sie sein aktuelles Alter erfragt, wechselt aber schließlich selbst wieder die Ebene, indem sie erneut auf die Ankunft in der Strafhaft zurückkommt:

I: Wie alt sind Sie jetzt?

K: Sieb, sechzehn.

I: Sechzehn? Hmhm. (K. räuspert sich) Also können Sie sich noch an Ihren ersten, an die Ankunft erinnern, wie Sie angekommen sind?

Der Jugendliche übergeht die Verwirrung seines Gegenübers und bleibt bei seinen Erinnerungen an die U-Haft: "Ja, mies war das, sehr mies (...)".

Wenn gesagt wurde, daß diese Passage unter dem Vorzeichen von Verwirrung steht, ist gemeint, daß die Kommunikation eine Struktur aufweist, in der Orientierungslosigkeit und Orientierungsversuche in schnellen Wechseln auftauchen. Der Jugendliche selbst bleibt bei seinen spontanen Erinnerungen. Die Auftaktfrage weckt bei ihm offenbar Erinnerungen an frühere Hafterfahrungen und er unterscheidet nicht zwischen der länger zurückliegenden

U-Haft und der Strafhaft, die Anlaß für das Interview mit ihm ist.

Die Szene macht auf eine generelle Erfahrung aus den themenzentrierten Interviews aufmerksam. Die meisten Inhaftierten, mit denen bisher gesprochen wurde, sind zwar das erste Mal in Strafhaft, nicht aber erstmals im Gefängnis. Die Verwirrung und das Orientierungsbedürfnis der Interviewerin weist auf ein wichtiges Strukturmerkmal der themenzentrierten Interviews hin. Auch die Jugendlichen müssen ihre Erinnerungen und Erfahrungen sortieren, wenn die Auftaktfrage gestellt wird. Nicht selten stellt sich dann heraus, daß die Unterscheidung zwischen der U-Haft und der Strafhaft für die Jugendlichen bedeutungslos ist, wenn die Erfahrung, das erste Mal eingesperrt zu sein, zur Sprache kommt. Erzählt wird von den ersten Eindrücken und die liegen oft länger zurück, nicht selten kommen U-Haft-Erfahrungen zur Sprache, denen keine Strafhaft folgte, sondern eine Entlassung (auch auf Bewährung).

Die wechselnde Bedeutung von Orientierungslosigkeit und Orientierungssuche hat also nicht nur für den hier zitierten Einzelfall und die Strategie der Interviewerin Bedeutung. Die Dynamik, die sich im hier ausgewählten Interviewausschnitt andeutet, strukturiert fast alle Einstiegsdialoge. Beide Seiten müssen sich orientieren, wobei die Interviewführung mit der Anforderung verbunden ist, wechselnde Zeiten, Orte und Anstaltsszenarien zu erfassen, ohne die Erzählungen der Jugendlichen mit einem übertriebenen und erzählhemmenden Systematisierungsbedürfnis zurückzuweisen. Im vorliegenden Beispiel gelingt dies schließlich doch noch. Als die Interviewerin sich zeitlich orientiert hat, fragt sie nach der zurückliegenden U-Haft und geht auf die schlechten Erinnerungen ihres Interviewpartners ein:

I: Und was haben Sie da so gedacht? Ich mein' -

K: Tja, eh s- ich der erste Gedanke war, was habe ich gemacht, wo bin ich gelandet. Ja nach 'ner Zeit wurde das, ist, wurde das nich - ist das nicht mehr so schlimm. Mann, ich meine, ich bin jetzt das dritte Mal hier und ich kenn die Leute auch von früher und die sehen mich, die sehen mich öfters und grüßen mich, aber das, das ist nicht der Sinn der Sache, ich will nur wieder raus hier. (I. Ja) Das ist also mir vollkommen egal, was die anderen denken oder was die sagen, ist mir egal.

Diese Passage ist mit vielen anderen Einstiegsdialogen vergleichbar. Der Erinnerung an den Anfang folgt deren Relativierung, indem ein Gewöhnungsprozeß betont wird, und der Jugendliche landet in seiner Interviewerzählung schnell bei seiner aktuellen Situation oder Stimmung. Ausführliche Schilderungen der Ankunftssituation sind eher selten oder ergeben sich erst aus wiederholtem Nachfragen. Dieses (vorläufige) Ergebnis verweist auf bedeutsame

methodische und theoretische Aspekte. In methodischer Hinsicht zeigt es, daß die Auftaktfrage eine Irritation hervorruft und zwar für beide Personen im Interview. Der Jugendliche soll sich an eine Situation erinnern, die vermutlich mit Gefühlen von Schwäche und Angst verbunden war; die Person, die das Interview führt, soll ihm einen Spielraum für seine eigene Erzählung eröffnen, ihn aber trotzdem zurück zu seinen Erinnerungen führen. Was die Forschungsfrage nach den geschlechtsspezifisch geprägten Bewältigungsstrategien einer Haft betrifft, zeigen sich in den Reaktionen der Jugendlichen auf diese Frage, oft schon wichtige Hinweise auf die dominanten Bewältigungsmuster der Einzelnen.

3.2 Die Erfahrungen mit dem leitfadengestützten biographischen Interview

Die Arbeit mit dem biographischen Leitfaden stieß in den Probeinterviews auf andere Barrieren als das themenzentrierte Interview. Schon in der Vorbereitung der Interviewerinnen und Interviewer zeigten sich Polarisierungen. Auf der einen Seite wurde eine große Neugier auf lebensgeschichtliche Erinnerungen formuliert. Diese Begeisterung ging einher mit dem erhöhten Ehrgeiz, den Jugendlichen durch sensible Gesprächsführung und fließend eingesetzte Erzählimpulse lebendige Geschichten zu entlocken. In dieser Variante wurde das biographische Interview in der Antizipation zu einem (überzogenen) Erfolgserlebnis.

Dagegen standen eine große Skepsis und die feste Überzeugung, die Jungen und jungen Männer würden sich entweder nicht erinnern können und wollen oder sie würden ihre Erinnerungen nicht erzählen. Vor dem Hintergrund dieser Vorannahme erschien die biographische Interviewsituation als Zwang und Leistungsdruck, nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für die Forschenden. Die Idee, die Jugendlichen könnten mit dieser Art Gesprächsangebot wenig anfangen, provozierte bei den Interviewerinnen und Interviewern die Phantasie, hilflos zu reagieren oder einfach grobe Fehler in der Interviewführung zu machen. Anders gesagt: Versagensängste, die bei jeder Forschungssituation auftauchen, machten sich besonders stark am biographischen Interview fest. Hinzu kam die Konkurrenz zwischen beiden Leitfäden. Für die einen war der themenzentrierte Leitfaden derjenige mit mehr Spielraum, für die anderen der biographische Leitfaden das kreativere von beiden Konzepten. Diese konkurrierenden Haltungen lösten sich auch in der Handhabung der Interviewkonzepte nicht völlig auf und korrespondierten teilweise mit den Haltungen der Jugendlichen. Damit ist gemeint, daß eine skeptische Haltung der Interviewer und Interviewerinnen die Unsicherheit der Ju-

gendlichen, was denn überhaupt erzählwürdige Geschichten seien, unterstützte. Umgekehrt schienen Verunsicherungen oder Abwehr auf Seiten der Inhaftierten die Erwartungen der Interviewerinnen oder Interviewer einfach nur zu bestätigen.

In dieser Polarisierung zeigt sich rückblickend, daß ein sensibles und bedrohliches Feld betreten wurde. Alle Beteiligten wußten, daß sowohl das Setting der Interviews (das Gefängnis) als auch die Zielgruppe der Studie es nicht einfach machen würde, zufriedenstellende biographische Interviews zu führen. Alle erwarteten traurige und belastende Geschichten, und niemand war sich sicher, wie es sein würde, diese Geschichten zu hören. Euphorie und Skepsis zeigen sich vor diesem Hintergrund als Abwehrstrategien ein und derselben Unsicherheit. Mit Hilfe der Begeisterung wurde auf die Hoffnung gesetzt, die Jugendlichen würden anhand unserer kreativen Erzählimpulse Seiten ihrer Biographie (wieder)entdecken, die jenseits ihrer dominanten Selbstentwürfe als abweichend existent seien. Durch den skeptischen Pessimismus wurden belastende Lebenssituationen und -erfahrungen als übermächtig affirmiert.

Der angedeutete Auseinandersetzungsprozeß mag rückblickend als Ausdruck sozialer Fremdheit in einem Forschungsfeld und übertriebener Unsicherheiten erscheinen. Zugleich sensibilisierte er aber dafür, daß es tatsächlich nicht leicht ist, mit Jugendlichen, deren Selbstentwürfe eng mit eigenen und fremden Vorstellungen von Abweichungen und Normen geprägt sind, unbefangene und nicht-normative biographische Interviews zu führen.

Schon in den Probeinterviews fällt auf, wie unterschiedlich die Erinnerungspfade der Jugendlichen sind, was auch für ihre Erzähl- und Interaktionsstile gilt. Die Bereitschaft oder Fähigkeit, sich zu erinnern und zu erzählen, trifft auf die unterschiedlichen Interaktionsstrategien des fragenden Gegenübers, was in den ersten biographischen Interviews besonders deutlich zutage tritt. In allen biographischen Interviews, die bisher geführt wurden, zeigt sich, daß der verbindliche Einsatz des Leitfadens immer in Relation zur Kommunikationsbereitschaft, Kommunikationskompetenz und zur konkreten Lebensgeschichte des Jugendlichen stehen muß. Das ist in der Probephase nicht in allen Interviews geglückt, was nicht zuletzt auch mit den schwierigen und belasteten Geschichten zusammenhängt, die die Jungen und jungen Männer zu erzählen haben. Im folgenden werden zwei Beispiele für den Umgang der Jugendlichen und ihres jeweiligen Gegenübers mit dem leitfadengestützten biographischen Interview vorgestellt. Dabei geht es nicht um einen bewertenden Vergleich, beispielsweise entlang der Frage, welches Interview besser oder schlechter gelaufen sei. Vielmehr soll veranschaulicht werden, wie unterschiedlich die Jugendlichen auf die biographische Perspektive reagieren und

wieviel Sensibilität und Flexibilität einer Interviewerin oder einem Interviewer jenseits des Leitfadens abverlangt wird.

“Erzählen Sie doch mal, wie wie es dazu gekommen ist”

Den Jugendlichen im ersten Beispiel haben wir Benjamin Schreiber genannt. Im folgenden wird die gesamte Interviewsequenz vorgestellt und anschließend im Hinblick auf die Interaktion und die Erzählungen des Jugendlichen betrachtet.

B: (...) Ja, und da war immer manchmal Streit mit meiner Schwester, oder. Aber das sag ich mal is normal, ne Ärger zwischen Geschwistern und Streit. Ja und Schule ging eigentlich so. Kam alles ganz langsam. Viel nicht verstanden und-

I: Wo sind Sie jetzt in der Schule gerade? Sind Sie in der Grundschule?

B: Eh, erste Klasse in der Grundschule.

I: Gut, dann fangen wir vielleicht mal einfach damit an. Können Sie sich noch daran erinnern, wie Sie in die Schule gekommen sind?

B: An meiner Zuckertüte, ne. (lacht) (I. Aha) Also so der erste Tag war ganz erfreulich. Weil da hat man ja auch nix gemacht. Da hat man nur darüber geredet, was weiß ich, wer die Lehrer sind. Aber nach ungefähr viertel Jahr hab ich dann so mitgemacht und so, aber bin halt nicht mitgekommen und war auch n bißchen so kindisch sag ich mal. Ja und dann wurde entschieden, daß ich Vorschule-(...)

B: Aus der Schule in die Vorschule. Ja, und das hab ich ein Jahr dann gemacht und da ging's eigentlich ganz locker. Ja, und dann kam ich wieder in erste Klasse. Ja, und dann hab ich das, okay, is immer noch n bißchen Scheiße passiert und so. Also immer noch n bißchen verrückt gewesen, aber nich, eben halt so.

I: Was heißt das, verrückt gewesen?

B: Ja, was weiß ich, kleine Albernheiten gemacht irgendwas.

I: Können Sie sich noch an eine Situation erinnern?

B: Ja, okay, die Schlimmste sag ich mal, aber das ist in der zweiten Klasse passiert, ist das ich der (lacht) Lehrerin ihr Geld geklaut habe, ne. (lacht) (I. Hmhm) Ja, das war das schlimmste. Aber eigentlich.

I: Wie ist das passiert?

B: Ich hab das Geld nur Schwachsinn ausgegeben.

I: Nee, erzählen Sie doch mal, wie wie es dazu gekommen ist.

B: Also wir hatten Sport gehabt und ich hab vorher eigentlich darüber, also, das war nicht geplant oder so ähnlich. Und dann die Lehrerin hat immer ihre Handtasche bei uns in Umkleidekabine hingehangen. Ja. (lacht) Und dann, ich wußte ganz genau, ich hatte extra halt gesagt "Ich hab keine Sportschuhe" und bin mit Socken in die Halle reinge-

gangen. Und dann wußte ich ganz genau, ich darf nicht mit Socken. Wenn dann mußte ich die Socken ausziehen und dann barfuß rein. Ja, dann bin ich halt wieder zurückgegangen. Dann hab ich die Handtasche geholt natürlich gleich reingegriffen, Portemonnaie. Das war also, Parterre kann man sagen und dann war wie so n kleiner Fenstergang. Hab ich da raus gemacht, Fenster wieder zu, daß ich das nachher abholen kann, wenn zu Ende ist. (lacht) Ja, und dann bin ich hingegangen, hab ich Sport gemacht. Sie hat das so nicht gemerkt zu in der Zeit. Und dann war Schluß. Ich hab das Portemonnaie genommen, war noch da gewesen. Ja, da hab ich das Geld, nur die Scheine rausgenommen und das Rest weggeschmissen, bin in die Stadt gegangen, also wo die ganzen Einkaufszentrums sind und so. Ja dann, was weiß ich, (lacht) hab ich mir gekauft, ich hab mir bei der Sparkasse so n Sparkassenkoffer geholt und dann hab ich (lacht) mir, was weiß ich, He-man Figuren und so was alles geholt, hab mir Hamburger geholt, Brötchen, dies das. Also, für alles mögliche. Einfach nur gutgehen lassen, ne. (l. Hm) Ja und dann kam ich nach Hause, mit m ganzen Koffer voll, mit Spielsachen, dies das. Ja und mein Vater wußte schon Bescheid. Lehrerin hat schon angerufen und sie hatte sich schon gedacht, daß ich das war, weil ich ja als einziger wieder zurück gegangen bin. Und dann hat er natürlich auch den Koffer gesehen. Ja, und dann hat er mich gefragt "Wo hast du die Sachen?" Hab ich gesagt ja, "Geschenkt bekommen." Hat er mir natürlich nicht geglaubt, weil alles neu verpackt war. Ja und dann hab ich später dann eben halt zugegeben, "Also ja, ich war das". Lehrerin ist noch zu uns nach Hause gekommen. Ich sach "Ich war das, Entschuldigung. Versuch das wieder gut zu machen" oder was. Mein Vater mir och bischen gesagt was ich sagen soll, irgendwas, Ja.

Die Passage folgt auf einen kurzen Auftaktdialog, in dessen Verlauf Benjamin zwar Situationen aus seiner Kindheit andeutet, gleichzeitig aber zu verstehen gibt, sich nicht zu erinnern ("... aber was da jetzt im einzelnen passiert oder so, weiß ich auch nicht mehr."). Der Interviewer fragt an einzelnen Stellen nach, es entwickelt sich aber keine längere, konkrete Erzählung, bis es zu dieser Erinnerung über die Schulzeit kommt.

Bemerkenswert an diesem Beispiel ist, daß der Interviewer sich deutlich und ausgesprochen entscheidet, die Chronologie des Leitfadens zu verlassen. Nachdem er sich versichert hat, über welche Zeit der Jugendliche gerade spricht ("Wo sind sie in der Schule jetzt gerade?"), eröffnet er das Interview erneut, zumindest was die Frage nach den Erinnerungen betrifft:

I: Gut, dann fangen wir vielleicht mal einfach damit an. Können Sie sich noch daran erinnern, wie Sie in die Schule gekommen sind?

Indem aufgegriffen wird, was der Jugendliche einbringt, wird dieser offenbar motiviert, eine Geschichte zu erzählen. Das passiert aber trotzdem erst nach mehreren weiteren Nachfragen. Benjamin Schreiber antwortet zwar mit einer Erinnerung – der "Zuckertüte" – , es braucht aber trotzdem noch mehrere Anläufe, bis er eine konkrete Erinnerung oder eine Geschichte erzählt. Es ist eine Geschichte über auffälliges und abweichendes Verhalten, die sich

in seinen Antworten zuvor schon angedeutet hat: "bißchen Scheiße passiert", "bißchen verrückt gewesen".

Es fällt auf, daß der Jugendliche sich lebhaft und mit hoher Detailgenauigkeit an einen Diebstahl in der Schule erinnert. Die erste längere Geschichte, die er erzählt, weist ihn schon in der Grundschule als deviant aus. Benjamin Schreiber bietet dem Interviewer eine Selbstthematisierung an, die sich auch in vielen anderen Interviews findet. Nicht alle Jugendlichen erzählen sofort eine Geschichte, viele kommen aber sehr früh im Interview auf das Thema Devianz (und Delinquenz) zu sprechen. Das mag nicht verwundern, wenn wir uns in Erinnerung rufen, daß die Interviews im Gefängnis stattfinden und die Jugendlichen ihrem Gegenüber im Interview vermutlich unterstellen, daß von ihnen eine biographische Präsentation erwartet wird, die unter dem Vorzeichen von Devianz und Delinquenz steht.

Methodisch ist die vorgestellte Passage interessant, weil der Interviewer sich über einen Teil der Leitfadenvorgabe hinwegsetzt – die Reihenfolge der Themen –, damit aber ein weiteres Element des Leitfadens eingelöst werden kann, indem der Jugendliche konkrete Erinnerungen und ein Beispiel zu erzählen beginnt.

“Ich will trotzdem erst mal noch bei dieser früheren Kindheit eben bleiben”

Der Einstieg in das biographische Interview mit einem Jugendlichen, den wir Paul Oswald genannt haben, verläuft vollkommen anders als die soeben diskutierte Kommunikation zwischen Benjamin Schreiber und seinem Gegenüber. Im folgenden wird zuerst wieder ein leicht gekürzter Auszug aus dem Transkript vorgestellt und anschließend diskutiert.⁴⁶

- I: (...) Ehm gut. Diesmal will ich anfangen mit Deinen Kindheitserinnerungen, das heißt ehm ich möchte mit Dir zuerst über die Kindheit sprechen, also die Zeit vor der Schule, bevor Du in die Schule gegangen bist. Eh wenn Du jetzt mal die Zeit zurückdrehst in diese Zeit, als Du klein warst, was fällt'n Dir jetzt spontan da zuerst ein?
- P: Spontan? Streß in der Schule, also was heißt, was heißt Schule, nicht zur Schule gegangen.
- I: Ja, das war vor der Schule jetzt erst mal, ne. Erinnerungen vor der Schule.
- P: Ja, vor der Schule? Ja, wenn man's so nimmt, hat meine Schule erst mit acht angefangen.

⁴⁶ Die Interviewerin benutzt im folgenden Beispiel die Du-Anrede, was der ausdrückliche Wunsch des Jugendlichen war.

(I. Hmhm) Weil ich bin nie zur Schule hingegangen, sehr viel Streß draußen gehabt. Eh Streß, so große Schnauze gehabt, er wollt lieber auf die Fresse, da bin ich flüchten gegangen. Spontan fällt mir da so nix ein.

I: Was, was Du jetzt gesagt hast, bezieht sich auf die Zeit, wo die Schule begonnen hat?

P: Nee, bev-

I: Vorher?

P: Vor, vorher.

I: Ja, dann möchte ich Dich erst mal um die Zeit vor der Schule, Schule kommt auch noch.

P: Ja, Schule bin ich, ich bin ja erst mit acht Jahren in (I. Hmhm) die Schule gegangen. (I. Hmhm) Also daher hatte ich ja ne Menge davor. (I. Hmhm) Weil ich nicht zur Schule gegangen bin bis zum achten Lebensjahr, dann bin ich immer zur Schule gegangen.

I: Was hat Dir denn in Deiner Kindheit Spaß gemacht?

P: Spaß gemacht? Inliner fahren. Bei meiner Oma die Zeit.

I: Hmhm.

P: Ja.

I: Inliner fahren? Wann hast Du denn damit angefangen?

P: Das erste Mal Inliner habe ich angezogen mit fünf Jahren.

I: Hmhm.

P: Ja was heißt Inliner, Rollschuhe, sagen wir's so. (I. Hmhm) Nach ner Zeit Schlittschuh gefahren, dann Inliner, dann richtig losgelegt.

I: Hmhm. Noch was anderes, was Dir einfällt, was Du, worauf Du Dich gefreut hast, was Du gerne gemacht hast?

P: Hm, Inliner gefahren, Sport eh Schwimmen bin ich oft eh gegangen.

I: Hmhm.

P: Das einzigste noch, wo eh woran ich mich dann noch erinner', daß ich meine Mutter umbringen wollte.

I: Das Du was?

P: Meine Mutter umbringen wollte.

I: Deine Mutter umbringen wolltest.

P: Das heißt, ich war im Heim, naja und dann irgendwann bin ich nach Hause gefahren, drei Wochen später und so, da habe ich meine Mutter gefragt "Wo ist denn Opa". Meine Mutter: "Ja, der ist gestorben, der ist schon beerdigt und so". Und das war ja drei Wochen vorher. Die haben mich nicht angerufen, gar nichts, nix Bescheid gesagt.

I: Aber da hast Du bei Deiner Oma nicht mehr gewohnt?

P: Nee.

I: Das hast Du, warst Du im Heim?

P: Da war ich im Heim. Das war, ja Anfang, wo ich ins Heim gekommen bin. (I. Hmhm)
Ja, da wollte ich ehm auf meine Mutter mit nem Messer losgehen.

I: Warum?

P: Weil sie mir das nicht gesagt hat mit meinem Opa.

I: Hmhm. Hmhm. Wie alt warst Du da?

P: Wie alt war ich da? Achte, neune.

I: Acht, neun, hmhm. Ehm, ich will trotzdem erst mal noch bei dieser früheren Kindheit eben bleiben. (P. Hmhm) Da warst Du, also mit wem bist Du da aufgewachsen, also?

Der Dialog wirkt dominiert von der Zeitperspektive der Leitfadenstruktur. Die Interviewerin scheint die Reaktionen ihres Gegenübers entlang der Frage zu bewerten, ob es die >richtigen<, passenden Themen oder Erinnerungen sind, die der Jugendliche auf ihre Fragen hin anbietet. Dabei ist sie in auffälliger Weise auf den Zeitaspekt fixiert. Sie fragt regelmäßig nach der zeitlichen Einordnung des Erzählten; dabei übergeht sie mehrere Anknüpfungspunkte, an denen sie den Jugendlichen zum Erzählen auffordern könnte (“viel Streß draußen gehabt”; “weil ich nicht zur Schule gegangen bin”).

Diese Kommunikationsstörung erfährt ihren Höhepunkt, als Paul erzählt, er habe seine Mutter “umbringen” wollen. Auch bei dieser dramatischen Szene, die Paul auch noch als “das einzigste ... woran ich mich dann noch erinner” einführt, reagiert die Interviewerin mit dem Bedürfnis, zeitlich zu ordnen und blockt schließlich ab: “Ich will trotzdem erst mal noch bei dieser früheren Kindheit eben bleiben”.

Was ist in dieser Szene los? Handelt es sich einfach nur um eine Interviewerin, die – aus welchen Gründen auch immer – eine rigide >Leitfadenbürokratie< (Hopf) durchzieht? Setzt sie den Leitfaden ein, um mögliche Kommunikationskonflikte mit dem Jugendlichen unter Kontrolle zu halten? Oder fürchtet sie sich vor einer schwierigen und diskontinuierlichen Lebensgeschichte und sortiert deshalb unter der Zeitperspektive? Diese Fragen sollen an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Sie weisen aber auf verschiedene Möglichkeiten hin, das irritierende Gesprächsverhalten der Interviewerin im Kontext des gesamten Interviews, präziser gesagt, im Kontext des gesamten Falls zu betrachten und dabei die Interaktionsstrategien des Jugendlichen einzubeziehen.⁴⁷

⁴⁷ Vgl. dazu die Fallskizze zu Paul Oswald, die im August 1999 in dieser Reihe erscheint.

Die problematische Interviewinteraktion ist ein markantes Beispiel für den kontraproduktiven Umgang mit einem offenen Leitfaden. Die Dynamik ausschließlich auf eine mißglückte Interviewführung zurückzuführen, wäre aber trotzdem verkürzt. Wir verstehen Konflikte, wie sie sich hier zwischen dem Jugendlichen und seinem Gegenüber zeigen, umfassender, wenn wir die Gesprächsstrategien beider Beteiligten beleuchten.

Wenden wir den Blick auf die Reaktionen des Jugendlichen, sehen wir, daß er Themen anbietet, aber nicht ausführt, und es bleibt unklar, ob er sich erinnert oder nicht. Durch das gesamte Interview hindurch fällt außerdem auf, daß seine Antworten und Erzählungen durch thematische und zeitliche Sprünge geprägt sind. Das gilt auch schon für das themenzentrierte Interview zur Haft. Pauls Geschichten folgen einer Logik, die die Gestalt >verknöteter Erzählungen< (Alheit/Dausien 1992, 174) aufweist. Es sind Geschichten, in denen sich Motive quer zu Zeit und Raum wiederholen und die in ihrer Lebendigkeit auf etwas verweisen, über das Paul nicht hinwegzukommen scheint – zentral ist dabei das Motiv des Machtkampfs, das sich in der Interaktion zwischen ihm und der Interviewerin zu reproduzieren scheint. Die beiden kämpfen um die >richtigen< Themen und um >richtige> und >falsche< Erinnerungen.

Vor diesem Hintergrund könnte die rigide Haltung der Interviewerin auch als eine verzweifelte Strategie gesehen werden, sich zu orientieren und die Kontrolle über den Gesprächsverlauf nicht zu verlieren.

Interessant ist, daß Paul zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews selbst eine Begründung dafür formuliert, warum er keine Erinnerungen bieten kann. Aus seiner Sicht führen die Diskontinuitätserfahrungen, die er mit Bezugspersonen und sozialen Räumen gemacht hat, dazu, daß er nichts zu erzählen hat:

P: Ich schätze, wenn ich die ganze Zeit bei meiner Mutter oder bei meiner Oma aufgewachsen wäre, könnte ich Ihnen stundenlang erzählen. (I. Hmhm) Aber war ja nicht.

Spannend ist, daß der Jugendliche selbst die normalbiographischen Vorgaben seines Gegenübers affirmiert und in direkter Anknüpfung an diese den Grund für seine Erinnerungslücken und >Erzählknoten< findet. Paul will erzählen, aber aus seiner Perspektive und die folgt keiner Aufschichtung in der Zeit, sondern einer anderen Logik.

Paul Oswalds Interview steht exemplarisch für andere Fallbeispiele, die durch Zeit- und Themensprünge gekennzeichnet sind. Hinzu kommen bei den meisten dieser Interviews Themen oder Konfliktkonstellationen, die immer wieder auftauchen, oft in Form kompletter Wiederholungen oder wiederzuerkennender Muster. Pauls Beispiel zeigt eindrucksvoll, daß

Strukturierungsversuche anhand des Leitfadens nicht nur die Kommunikation im Interview gefährden, sondern auch die Interviewerzählung in ihrer eigensinnigen Struktur unterdrücken.

Der Unterschied zwischen den beiden Passagen aus biographischen Interviews liegt nicht nur in den verschiedenen Strategien des Interviewers und der Interviewerin. Es sind auch die Erzählstile und Kommunikationsmuster der Jugendlichen, die das Leitfadenskonzept herausfordern. Das gilt genauso auch für die Erfahrungen mit den themenzentrierten Interviews.

4. Ausblick

Die Erfahrungen, die im Verlauf des bisherigen Forschungsprozesses gesammelt wurden, versprechen differenzierte Erkenntnisse über den Einfluß von Gefängnis auf die weitere Entwicklung und die sozialen Chancen männlicher Jugendlicher und junger Männer. Zu diesem Erkenntnisgewinn tragen nicht zuletzt die Inhaftierten selbst bei, indem sie sich auf das oben vorgestellte Setting qualitativer Sozialforschung einlassen. Das heißt, sie stellen nicht nur ihre Expertise zur Verfügung, sondern geben uns Einblicke in ihre subjektiven Deutungen und ihre Bewältigungsmuster.

In seinem Text über "Stichproben bei qualitativen Studien" spricht Hans Merrens davon, daß es eine wesentliche Herausforderung für die Forschenden sei, "gute Informanten zu finden" (1997, 101). Als Kriterien für die Auswahl von "Informanten" nennt er die Qualität ihres Wissens und ihrer Erfahrung, ihre Reflexionsfähigkeit, Artikulationskompetenzen, Zeit sowie die Bereitschaft, interviewt zu werden.⁴⁸ In solcher Allgemeinheit klingen Kriterien eher zweifelhaft, das wird auch im Zusammenhang mit der hier vorgestellten Studie deutlich. So haben Inhaftierte beispielsweise genügend Zeit, in Interviews über sich und ihre Alltagserfahrungen Auskunft zu geben. Diese >viele< Zeit ist aber gleichzeitig ein Moment des Zwangs, da sie ein Resultat des Freiheitsentzugs ist. Ausführliche, zeitintensive Interviews werden auch deshalb möglich, weil jemand dieses Gesprächs- und Kontaktangebot als willkommene Abwechslung gegenüber der alltäglichen Monotonie erlebt.

⁴⁸ Vgl. 1997, 101.

Auch die persönliche Bereitschaft, an Forschungsvorhaben mitzuwirken, unterliegt im Gefängnis deutlichen Einschränkungen. Kontakte zu Menschen von draußen haben einen hohen Stellenwert, was auch dazu verführen kann, an etwas mitzuwirken, von dem jemand sich draußen vielleicht abgrenzen würde.

Diese Überlegungen werfen die Frage auf, ob jugendliche und heranwachsende Gefängnisinsassen ihre Beteiligung an Interviews weniger aus persönlicher Bereitschaft, sondern eher im Kontext einer übermächtigen Institutionenlogik zusagen. Sicher ist dies auch ein starkes Motiv. Trotzdem läßt sich im Spiegel unserer bisherigen Erfahrungen sagen, daß alle Inhaftierten, die in zwei offenen Interviews über sich gesprochen haben, eine Motivation jenseits von instrumentellen Interessen oder von Institutionenzwängen zu erkennen gaben.

Die Jugendlichen und jungen Männer erweisen sich nicht nur als "gute Informanten", weil sie bereit sind, ihr Wissen zu artikulieren, mit uns zu teilen und auf sehr unterschiedliche Weise über ihre Situation zu reflektieren. Interessante und engagierte Gesprächspartner sind sie auch deshalb, weil sie die Herausforderung, offen über sich zu erzählen, in der Regel ernst nehmen und bereit sind, kommunikativ auszuhandeln, wohin dieses Erzählen führen soll. Das bedeutet, daß wir es bisher mit starken Interaktionspartnern zu tun hatten, die unsere Fragen eigensinnig wenden oder unsere Interaktionsmanöver durchschauen, was die (auch auf Vorurteilen basierende) Befürchtung, die Jugendlichen und jungen Männer würden die Interviewsituation nicht ernstnehmen, keinesfalls bestätigt.

Kommen wir in dem Zusammenhang noch einmal auf die hoffnungsvollen Erwartungen und die Befürchtungen zurück, die unsere methodischen Vorbereitungen auf die Interviewerhebungen begleiteten. Interviewdialoge mit jugendlichen Gefängnisinsassen sind eine Herausforderung an die eigene Flexibilität und Emotionalität. Sie verlangen die ganze Aufmerksamkeit, sowohl für die Wendungen im Interview, die unsere Vorannahmen auf den ersten Blick bestätigen, als auch für solche, die unsere Erwartungen erschüttern. Die Befürchtung, die Jugendlichen würden nichts erzählen wollen oder sie würden sich nur auf einen oberflächlichen Kontakt zu ihrem Gegenüber einlassen, hat sich nicht bestätigt. Die Erwartung, wir würden belastende und traurige Geschichten hören, trifft auf viele der Interviewerzählungen, die wir gehört haben, zu.

Laut Goffman sind solche >traurigen Geschichten< Ausdruck lebensgeschichtlicher Konstruktionen, die Menschen sich zurechtlegen (müssen), wenn sie als abweichend wahrgen-

nommen und ausgegrenzt werden.⁴⁹ Seine interaktionistische Perspektive hat einen produktiven Zugang zur Logik gegenseitiger Zuschreibungsprozesse und zur Bedeutung sozialer Konstruktionen von Abweichung und Norm eröffnet. Für die Interaktion während einer Interviewerhebung in einer totalen Institution kann es aber auch kontraproduktiv wirken, aktuelle oder lebensgeschichtliche Probleme und Konfliktkonstellationen, die von Inhaftierten zur Sprache gebracht werden, von vorneherein als Konstruktionen zu begreifen. So weisen Sherryl Kleinman und Martha A. Copp zurecht darauf hin, daß Goffmans Perspektive zynisch gwendet werden kann. Sein Konzept der >sad tales< würde uns nahelegen, daß es sich mehr um „stories“ handele als um richtigen Ärger oder reale Probleme und Konfliktlagen.⁵⁰ Wenn wir diesen Blickwinkel nicht verdrängen wollen, setzen die >traurigen Geschichten<, die wir hören, auch in uns selbst etwas in Bewegung. Diese emotionale Bewegung können wir mit Hilfe des von Kleinman und Copp problematisierten Zynismus verdrängen, wir können sie aber auch als Erkenntnisquelle für unseren Forschungsprozeß sehen.

Für qualitative Sozialforschung im Feld sozialer Kontrolle resultieren daraus wichtige methodologische Herausforderungen. Die Legitimierungsstrategien, die Subjekte im Rahmen gesellschaftlicher Konstruktionen von Abweichung entwickeln, dürfen nicht ausgeblendet werden. Diese Perspektive sollte aber nicht dazu führen, daß wir die Geschichten, die wir hören, nicht ernst nehmen oder uns von ihnen nicht berühren lassen, wenn es darum geht, biographische Prozesse zu verstehen.

⁴⁹ Vgl. 1972, 149.

⁵⁰ Vgl. 1993, 14.

III. Literatur

- Adorno, Theodor W. „Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie“. In: Adorno, Theodor W. *Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie*. Frankfurt am Main 1970, S.7-62.
- Allert, Tillman. „Autocrashing. Eine Fallstudie zur jugendlichen Selbst- und Fremdgefährdung“. *Neue Praxis* 5/1993, S. 393-414.
- Allert, Tillman. „Kumulativer Anerkennungszerfall“. In: Hradil, S. (Hg.). *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Verhandlungen des 28. Deutschen Soziologietags in Dresden. Frankfurt am Main/New York: Campus 1997, S. 952-970.
- Alheit, Peter und Bettina Dausien. „Biographie - ein ‚modernes Deutungsmuster‘? Sozialstrukturelle Brechungen einer Wissensform der Moderne“. In: Michael Meuser und Reinhold Sackmann (Hg.). *Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie*. Pfaffenweiler 1992, S. 161-182.
- Becker-Schmidt, Regina und Gudrun-Axeli Knapp (Hg.). *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main/New York: Campus 1995.
- Becker-Schmidt, Regina und Axeli Knapp. *Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegungen sozialen Lernens*. Bonn: Dietz 1987.
- Behnke, Cornelia und Michael Meuser. *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich 1999.
- Bereswill, Mechthild: *Typisch Mädchen –Typisch Junge? Geschlechtsbezogene Pädagogik zwischen Klischeebildung und Veränderung*. Ms. Hannover/Berlin Oktober 1998.
- Bereswill, Mechthild und Gudrun Ehlert. *Alleinreisende Frauen zwischen Selbst- und Welt-erfahrung*. Königstein/Taunus: Helmer 1996.
- Böhnisch, Lothar. *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters*. Weinheim/München: Juventa 1993.
- Böhnisch, Lothar. *Pädagogische Soziologie: Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa 1996.
- Böhnisch, Lothar. *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa 1997.
- Böhnisch, Lothar. *Abweichendes Verhalten: Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. Weinheim/München: Juventa 1999.
- Böhnisch, Lothar und Reinhard Winter. *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*. Weinheim/München: Juventa 1997 (3. Auflage).
- Brakhage, Monika und Regina Drewniak. „Sonst wäre ich im Knast gelandet...“ *Die ambulanten Maßnahmen aus der Perspektive der betroffenen Jugendlichen*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1999.
- Breuer, Franz (Hg.). *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- Cohen, Albert, K. *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*. New York: The Free Press 1955.
- Combe, Arno und Werner Helsper (Hg.). *Hermeneutische Jugendforschung: theoretische Konzepte und methodologische Ansätze*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991.
- Connell, Robert W. *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press 1987.

- Connell, Robert W. „Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik“. In: Christof Armbruster u.a. (Hg.) *Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse*. Band 1. Opladen: Leske + Budrich 1995, S.61-83.
- Connell, Robert W. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press 1995.
- Connell, Robert W. *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich 1999.
- Dausien, Bettina. *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat 1996
- Diezinger, Angelika. „Biographien im Werden: Qualitative Forschung im Bereich von Jugendbiographieforschung“. In: König, E. und R. Zedler (Hg.). *Bilanz qualitativer Forschung* Bd. II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995, S. 265-287.
- Dünel, Frieder. *Empirische Forschung im Strafvollzug. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bonn: Forum 1996.
- Erdheim, Mario. *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988.
- Erdheim, Mario. „Psychoanalytische Ansätze der Jugendforschung“. In: Heinz-Hermann Krüger (Hg.). *Handbuch der Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich 1993, S.91-108.
- Faltermaier, Toni. „Das Subjekt in einer Lebens-Ereignis-Perspektive – ein qualitativer Forschungsansatz“. In: Uwe Flick (Hg.). *Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen: DGVT 1987, S. 137-150.
- Ferchhoff, Wilfried. *Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile*. Opladen: Leske + Budrich 1993.
- Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa 1997.
- Friebertshäuser, Barbara. „Interviewtechniken – ein Überblick“. In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 371-395.
- Greve, Werner, Daniela Hosser und Christian Pfeiffer. *Gefängnis und die Folgen. Identitätsentwicklung und kriminelles Handeln während und nach Verbüßung einer Jugendstrafe*. Forschungsbericht Nr. 64; JuSt-Bericht Nr.1. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 1997.
- Greve, Werner und Daniela Hosser. Psychische und soziale Folgen einer Jugendstrafe: Forschungsstand und Desiderate. *Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 81/1998, S. 83-103.
- Goffman, Erving. *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1961/1972.
- Hahn, Alois. „Biographie und Lebenslauf“. In: Brose u.a. (Hg.). *Vom Ende des Individuums zur Individualisierung ohne Ende*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1988, S. 91-105.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.). *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*. Weinheim/München: Juventa 1986.
- Heitmeyer, Wilhelm, u.a. *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim/München: Juventa 1995.
- Honneth, Axel. *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Fischer Zeitschriften 1994.

- Hopf, Christel und Elmar Weingarten (Hg.). *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart 1979.
- Hopf, Christel. „Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick“. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.). *Handbuch qualitativer Sozialforschung*. München: Psychologie Verlags Union 1991.
- Hopf, Christel u.a. *Familie und Rechtsextremismus*. Weinheim/München: Juventa 1995.
- Hopf, Christel und Christiane Schmidt (Hg.). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim Mai 1993
- Hopf, Christel u.a. Projektgruppe „*Soziale Beziehungen in der Familie, geschlechtsspezifische Sozialisation und die Herausbildung rechtsextremer Orientierungen*“. Dokumentation und Erläuterung des methodischen Vorgehens. Hildesheim: Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim 1996.
- Hosser, Daniela und Werner Greve. *Gefängnis und die Folgen. Identitätsentwicklung und kriminelles Handeln während und nach Verbüßung einer Jugendstrafe. Das Erhebungsinstrument der standardisierten Befragung*. Forschungsbericht Nr. 77; JuSt-Bericht Nr.3. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. 1999.
- Hunt, Jennifer C. *Psychoanalytic Aspects of Fieldwork*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications 1989.
- Jünschke, Klaus und Ugur Tekin (Hg.). *Jugendkriminalität – gegen die Kriminalisierung von Jugendlichen*. Köln: Kölner Appell gegen Rassismus e.V. Edition Der Andere Buchladen 1997.
- Kersten, Joachim und Christian von Wolffersdorf-Ehlert. *Jugendstrafe. Innenansichten aus dem Knast*. Frankfurt am Main: Fischer 1980.
- Kersten, Joachim. „Sozialwissenschaftliche und politische Anmerkungen zum Thema ‚Jungen und Gewalt‘. In: Behn, Sabine u.a. (Hg.). *Jungen, Mädchen und Gewalt – ein Thema für die geschlechtsspezifische Jugendarbeit?* IFFJ Schriften 8, 1994, S.21-38.
- Kersten, Joachim. „Junge Männer und Gewalt“. *Neue Kriminalpolitik* 1/1995, S.22-27.
- Kersten, Joachim. „Risiken und Nebenwirkungen: Gewaltorientierung und die Bewerkstelligung von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ bei Jugendlichen der underclass“. *Kriminologisches Journal* 1997, 6. Beiheft, S.103-114.
- Kersten, Joachim und Heinz Steinert (Hg.). *Starke Typen. Iron Mike, Dirty Harry, Crocodile Dundee und der Alltag von Männlichkeit*. (Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie `96.) Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1997.
- Kersten, Joachim. „Die Gewalt der Falschen. Opfermentalität und Aggressionsbereitschaft.“ In: Klaus Farin (Hg.). *Die Skins*. Berlin: Christoph Links 1998, S. 96-117.
- Keupp, Heiner (Hg.). *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.). *Kinder- und Jugendkriminalität in Deutschland: Ursachen, Erscheinungsformen, Gegensteuerung*. Dokumentation einer Tagung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung 1996.
- Kleinman, Sherryl und Martha A. Copp. *Emotions and Fieldwork*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications 1993.
- Kruse, Andreas und Eric Schmitt. „Halbstrukturierte Interviews“. In: Jüttemann, Gerd und Hans Thomae (Hg.). *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998, S.161-174.
- Lamnek, Siegfried. *Neue Theorien abweichenden Verhaltens*. München: Fink 1994.

- Lenz, Karl. „Prozeßstrukturen biographischer Verläufe in der Jugendphase und danach. Methodische Grundlagen einer qualitativen Langzeitstudie“. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hg.). *Hermeneutische Jugendforschung: theoretische Konzepte und methodologische Ansätze*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991, S.50-70.
- Macha, Hildegard und Monika Klinkhammer. „Auswertungsstrategien methodenkombinierter biographischer Forschung“. In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 569-583.
- Matza, David. *Abweichendes Verhalten. Untersuchungen zur Genese abweichender Identität*. Heidelberg: Quelle und Meyer 1969.
- Messerschmidt, J.W. *Masculinities and Crime. Critique and Reconceptualization of Theory*. Lanham 1993.
- Meuser, Michael. *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen: Leske + Budrich 1998.
- Mruck, Katja und Günter Mey. „Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer ‚Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens‘ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft“. In: Jüttemann, G. und H. Thomae. *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998, S.284-306.
- Muckel, Petra. „Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozeß“. In: Breuer, Franz (Hg.). *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, S.61-78.
- Müller, Siegfried. Erziehen – Helfen – Strafen. Zur Klärung des Erziehungsbegriffs im Jugendstrafrecht aus pädagogischer Sicht. In: Peters, Helge (Hg.). *Muß Strafe sein? Zur Analyse und Kritik strafrechtlicher Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1993, S. 217-231.
- Nadig, Maya. *Die verborgene Kultur der Frau*. Frankfurt am Main: Rowohlt 1986.
- Olk, Thomas. „Jugend und Gesellschaft. Entwurf für einen Perspektivenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung“. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.). *Interdisziplinäre Jugendforschung: Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*. Weinheim/München: Juventa 1986, S. 41-62.
- Ossowski, Leonie. *Die große Flatter*. (© Weinheim und Basel: Beltz 1977) Frankfurt am Main: Fischer 1997.
- Peters, Helge. „Als Partisanenwissenschaft ausgedient, als Theorie aber nicht sterblich: der labeling approach“. *Kriminologisches Journal* 28.Jg. 2/1996, S.107-115.
- Pfeiffer, Christian. *Kriminalität junger Menschen im vereinigten Deutschland*. Eine Analyse auf Basis der Polizeilichen Kriminalstatistik 1984-1994. Forschungsbericht des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen, Nr. 47, 1995
- Pfeiffer, Christian und Werner Greve (Hg.). *Forschungsthema „Kriminalität“: Festschrift für Heinz Barth*. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft 1996.
- Rieker, Peter. *Ethnozentrismus junger Männer*. Weinheim/München: Juventa 1997.
- Rosenthal, Gabriele. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main/New York: Campus 1995.
- Schmidt, Christiane. „‘Am Material‘: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“. In: Friebertshäuser, Barbara und Annedore Prengel (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 544-567.
- Schröder, Achim und Ulrike Leonhardt. *Jugendkulturen und Adoleszenz. Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand 1998.

- Schröder, Helmut. *Jugend und Modernisierung: Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein*. Weinheim/München: Juventa 1995.
- Schumann, Karl F., u.a. „Lehre tut viel...“: *Berufsausbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen*. Münster: Votum 1997.
- Sim, Joe. „Tougher than the rest? Men in prison“. In: Newburn, Tim und Elizabeth A. Stanko (Hg.). *Men, Masculinities and Crime - Just Boys Doing Business?* London: Routledge 1994, S. 100-117.
- Strauss, Anselm L. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. München: Fink 1994
- Strobl, Rainer und Andreas Böttger (Hg.). *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews*. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft 1996.
- Walter, Michael. *Jugendkriminalität: eine systematische Darstellung*. Stuttgart/München/Hannover/Berlin/Weimar/Dresden: Boorberg 1995.
- Warren, Carol A.B. *Gender Issues in Field Research*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications 1988.
- Werder, Lutz von. *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Berlin: ifk 1990.
- Werder, Lutz von. *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis*. Berlin/Milow: Schibri 1993.
- Witzel, Andreas. „Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen“. In: Strobel, Rainer und Andreas Böttger (Hg.). *Wahre Geschichten?* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S.49-76.
- Ziehlke, Brigitte. *Deviante Jugendliche: Individualisierung, Geschlecht und soziale Kontrolle*. Opladen: Leske + Budrich 1993.

Anhang

**Was waren ihre ersten Eindrücke im Gefängnis?
Ankunft, Erlebnisse**

(Hatten Sie vorher Vorstellungen, wie es im Gefängnis sein könnte?)

Beziehungsflechte

Inhaftierte

- Gruppenbildung
- In- u. Ausländer
- Männerwelt
- Freundschaften
- Delikte

Beziehungsflechte

Personal

- einzelne Berufsgruppen
- verschiedene Kontakte
- Delikte

Machtverhältnisse

Gibt es Gesetze oder Regeln, an die man sich halten muß, um hier klarzukommen?

Vertrauen

Gibt es hier jemanden, dem Sie ganz persönliche Dinge anvertrauen können?

Eingesperrt Sein

Stimmungen

**Arbeit und
Aktivitäten**

Drogen und Alkohol

Ich weiß, daß in allen Gefängnissen Drogen / Alkohol eine große Rolle spielen. Wie ist das aus Ihrer Sicht?

Erziehung

Das Gefängnis soll ja erziehen? Erzieht das Gefängnis aus Ihrer Sicht?

Ausblick:

Bringt Ihnen die Zeit hier drin etwas?
Was müßte sich hier in der Anstalt verändern, damit der Alltag für Sie besser würde?
Wie soll es draußen weitergehen?

Leitfaden II (biographisches Interview)

Einführung in die Themenfelder: In diesem Gespräch wird es um Ihre Lebensgeschichte gehen; wie Sie aufgewachsen sind, Schule, Freunde, was für Sie wichtig war, Ausbildung, Straffälligkeit... (evtl. auf Themen aus dem letzten Interview zurückkommen)

I. Kindheit

Wenn Sie in Gedanken die Zeit zurückdrehen in die Zeit, als Sie klein waren, was fällt Ihnen da ein?

Themen	Formulierungshilfen/Erzählimpulse
Schöne Erinnerungen	Was hat Ihnen als Kind Spaß gemacht? Mit wem waren Sie besonders gerne zusammen?
Bezugspersonen Konkrete Erfahrungen Bewertungen	Wer von den Erwachsenen hat sich um Sie gekümmert? Mit wem? Wie? (Eltern, Nachbarn, Babysitter...) Was hat Ihnen an dieser Person gefallen? Was hat Ihnen nicht gefallen?
Andere Kinder?	Waren Sie mit anderen Kindern zusammen?
Plätze und Räume	Wo haben Sie sich gern aufgehalten? Wo haben Sie gespielt? (Lieblingsplätze)
Spiele	Hatten Sie Lieblingsspiele oder ein Lieblingsspiel? Haben Sie mit anderen zusammen gespielt? Mit wem?
Glücklichsein Unglücklichsein	Erinnern Sie eine Situation, in der Sie glücklich waren? Erinnern Sie eine Situation, in der sie unglücklich waren?

II. a) Beziehungen zu Erwachsenen

Vertrauensperson	Gab es jemanden, dem Sie sich anvertrauen konnten?
Respektsperson	Gab es jemanden, vor dem Sie großen Respekt hatten?
Vorbilder	Gab es jemanden, der für Sie Vorbild war? Warum?
Aktivitäten, Urlaube	Haben die Erwachsenen was mit Ihnen gemeinsam unternommen?
Feste (Geburtstage, Weihnachten etc.)	Erinnern Sie Feste? Hat Ihnen das gefallen? Was war schön? Was war nicht schön?
Streit	Weshalb gab es Streit? Wie lief das ab?
Ungerechtigkeiten	Gab es Situationen, in denen Sie sich ungerecht behandelt fühlten?
Verbote und Pflichten Verzicht	Was wurde Ihnen verboten? Was mußten Sie tun? Gab es etwas, worauf Sie verzichten mußten?

II. b) Beziehungen zwischen Erwachsenen

Beziehung zwischen den Eltern	Wie erinnern Sie die Beziehung Ihrer Eltern zueinander?
Arbeit der Erwachsenen	Waren Ihre Eltern berufstätig? Was erinnern Sie von deren Arbeit?

III. Schule

Wenn Sie an die Schule zurückdenken, was erinnern Sie zuerst?

Wenn jemand **sofort über außerschulische Aktivitäten, z.B. Gruppenaktivitäten oder Freunde, zu erzählen** beginnt, dann darauf eingehen (vgl. den Leitfaden-Teil zu Freundschaften und Freizeit) und dann wieder zurück zur Schule !

Lernwünsche	Gab es was, was Sie gerne lernen wollten?
Schöne Erinnerungen Nicht nur auf den Unterricht beziehen	Was hat Ihnen in der Schule gut gefallen?
Veränderung	Gab es einen Punkt, an dem sich das geändert hat? Was ist da passiert?
Wegbleiben	Gab es einen Punkt, an dem Sie nicht mehr hingegangen sind?
Lehrerinnen und Lehrer	Hatten Sie einen Lieblingslehrer, eine Lieblingslehrerin?
Freundschaften	Hatten Sie Freunde oder Freundinnen?
Feindschaften	Mit wem haben Sie was zusammen gemacht? Mit wem kamen Sie nicht zurecht?
Lernerfahrungen	Was fiel Ihnen leicht? Was fiel Ihnen schwer?
Eigenes Können	Was konnten Sie besonders gut? Worauf waren Sie stolz?
Angst oder Furcht	Können Sie sich an Situationen erinnern, in denen Sie Angst vor der Schule hatten?
Ärger und Probleme	Gab es mal richtig Ärger? Wie ging das aus?
Sanktionen	Sind Sie mal bestraft worden?
Unterstützung bei Schwierigkeiten	Gibt es eine Person, die über die ganze Zeit hinweg zu Ihnen stand und Sie unterstützt hat? Wer?
Schulwechsel	Wie oft haben Sie die Schule gewechselt?
Schulabgang	Wie haben Sie die Schulzeit beendet?

IV. Ausbildung/Arbeit vor der Inhaftierung

Was wollten Sie nach der Schule gerne machen? Was haben Sie dann gemacht? (Ausbildung, Jobs, illegale Arbeit)

A. Wenn jemand anfängt, **über Arbeit und Ausbildung im Gefängnis zu erzählen**, dann nicht abwürgen, sondern erzählen lassen und anschließend wieder auf die Ausbildungswünsche und Arbeitserfahrungen vor der Inhaftierung zurückkommen!

B. Wenn jemand viele **verschiedene Maßnahmen, Ausbildungsversuche oder Arbeiten gemacht** hat, dann wird nach einer Erfahrung gefragt, an die sich derjenige am besten erinnert: **Dann möchte ich mit Ihnen über die Arbeitserfahrung sprechen, an die Sie sich am besten erinnern.**

C. Wenn jemand gar nicht auf dem öffentlichen Arbeitsmarkt gelandet ist, wird sofort die letzte Frage

Dieses Abschnittes gestellt:

Wovon haben Sie gelebt (Geld)?

**Berufswunsch
Gründe für den realen Schritt
und Entscheidungen**

Wie sind Sie darauf gekommen? Was haben Sie dann gemacht?

Warum haben Sie Ihren Wunsch (nicht) umgesetzt?

Wer hat Entscheidungen getroffen?

**Einfluß von Erwachsenen,
Freunden etc.
Wege von Freunden**

Hat jemand Sie beeinflusst?

Was haben denn Ihre Freunde nach der Schule gemacht?

Womit haben die angefangen?

Motivation und Erwartungen

Was hatten Sie sich vorgestellt?

Ausbildungs-/Arbeitsrealität

Entsprach die Ausbildung/die Arbeit Ihren Erwartungen

**Gute Erfahrungen
Veränderungen**

Was ist gut gelaufen?

Gibt es einen Punkt, an dem sich das geändert hat?

Schlechte Erfahrungen

Was ist schlecht gelaufen?

Eigenes Können

Was konnten Sie besonders gut?

Konnten Sie ihre Fähigkeiten bei Ausbildung/Arbeit einbringen?

Eigene Grenzen

Was fiel Ihnen schwer?

Vorgesetzte

Wie kamen Sie mit den Ausbildern/mit Ihren Vorgesetzten klar?

Arbeitskollegen

Wie sind Sie mit Ihren KollegInnen zurecht gekommen?

Arbeitslosigkeit:
Gab es auch mal eine Zeit,
wo Sie arbeitslos waren?
Wie haben Sie da so die Tage
verbracht?

Existenzsicherung

Wovon haben Sie gelebt? Wieviel Geld hatten Sie monatlich?

NUR BEI BEDARF/UNKLARHEITEN FRAGEN

Wie war denn in den letzten Jahren vor Ihrer Inhaftierung Ihr Verhältnis zu Ihren Eltern/ErzieherInnen?

(auch an völlig andere Bezugspersonen denken!)

Wohnen/Umfeld

Mit wem haben Sie vor Ihrer Inhaftierung zusammengelebt?

Kontakte

Zu welchen Erwachsenen hatten Sie regelmäßig Kontakt?
 Wie sind Sie mit denen zurecht gekommen?

Unterstützung/Schwierigkeiten

Gab es eine Person, die Sie bei Schwierigkeiten (Ausbildung, Polizei etc.) unterstützt hat?

Aktivitäten

Was haben Sie zusammen gemacht?
 Wie ist das gelaufen?

Konflikte

Damals/heute?

Hatten Sie Streit?
 Wie ist das heute?

Vertrauensbeziehungen

Damals/heute?

Wem konnten Sie vertrauen?
 Hält das bis heute?

Aktuelle Beziehungen

Welche von den Personen, über die wir gesprochen haben, ist heute für Sie wichtig?

V. Freundschaften und (Freizeit-)Interessen

Ich möchte in diesem Abschnitt gerne über Erfahrungen mit Freundschaften sprechen:

A. Er hat bereits über Freundschaften gesprochen:

Sie haben ja schon verschiedene Freundschaften erwähnt: Welcher Freund oder welche Freundin ist für Sie besonders wichtig?

B. Freundschaften wurden bisher wenig oder gar nicht erwähnt:

Mir ist noch nicht so ganz klar, wie das für Sie mit der Bedeutung von Freundschaften aussieht: Gibt es jemanden, der besonders wichtig für Sie war oder ist?

C. Jemand gibt an, keine wichtigen Freundschaften zu haben:

Wie stellen Sie sich eine gute Freundschaft vor? Welche Wünsche hätten Sie?

Beziehungsgeschichte	Wie ist diese Freundschaft entstanden? Wie lange existiert sie schon?
Schöne Erinnerungen Schwierige Momente	Wann haben Sie sich besonders wohl gefühlt? Gab es schwierige Situationen in der Freundschaft?
Vergleich	Sind Sie beiden sich ähnlich? Wie ist das bei anderen Freundschaften?
Fremdbild	Stellen Sie sich vor, Ihr Freund/Ihre Freundin sollte sagen, wie er/sie Sie sieht, was käme dann?
Vertrauen	Können Sie Ihrem Freund/Ihrer Freundin vertrauen?
Veränderungen	Hat sich die Freundschaft im Laufe der Zeit geändert?
Kontinuität	Haben Sie zur Zeit Kontakt?
Trennung/Verlust	Warum ist die Freundschaft auseinandergegangen? Wie war das für Sie?
Andere Freundinnen/Freunde	Gibt es noch andere Freundschaften, die wichtig sind?
Clique/Aktivitäten	Was sind das für Leute? Was haben Sie zusammen gemacht?
Kulturelle Interessen/Szenen	Musik, Filme, Zugehörigkeiten ...
Selbstbeschreibung	Gibt es noch etwas, womit Sie sich gerne beschäftigen?

VI. Partnerschaften

Ich möchte jetzt mit Ihnen über Ihre Erfahrungen mit Partnerschaften sprechen:

A. Jemand hat zur Zeit eine feste Beziehung:

Was fällt Ihnen als erstes zu Ihrer jetzigen Partnerschaft ein?

B. Jemand hat von verschiedenen, nicht mehr existierenden Beziehungen erzählt:

Sie haben verschiedene Beziehungen angedeutet. Ich möchte über eine davon etwas ausführlicher mit Ihnen sprechen: Wenn Sie an die Beziehung denken, die am wichtigsten für Sie war, was fällt Ihnen als erstes dazu ein?

C. Jemand hat noch keine Beziehungen erwähnt:

Hatten Sie schon mal feste Partnerschaften? (wenn ja, mit B. weitermachen)

Beziehungsgeschichte Wie haben Sie Ihre Freundin kennengelernt?

Partnerin/Partner Wie würden Sie Ihre Partnerin/Ihren Partner beschreiben?

Warum sie/ihn und keine/n andere/n?

Gemeinsamer Alltag	Wie sah Ihr gemeinsamer Alltag aus? Haben Sie gemeinsam gewohnt?
Fremdbild	Stellen Sie sich vor, Ihre Freundin wird gefragt, wie sie sie sieht, was würde sie sagen? Was mag sie/er an Ihnen?
Streit	Wo gibt's Probleme? Worüber gibt's Krach? Wie wird das ausgetragen?
Veränderungen	Hat sich die Beziehung im Laufe der Zeit geändert?
Veränderungen durch das Gefängnis!	Wie hat sich Ihre Beziehung durch Ihre Inhaftierung verändert?
Trennung/Verlust	Warum ist die Beziehung auseinander gegangen? Wie sind Sie damit klargekommen?
Zukunft	Was für Träume hatten/haben Sie mit Ihrer Partnerin/Ihrem Partner?
Utopien	Wie wünschen Sie sich Partnerschaft für die Zeit nach der Entlassung?

Für Jugendliche und junge Männer, die Familie haben:

Haben Sie vor Ihrer Inhaftierung mit Ihrer Freundin/Frau und den Kindern zusammen gelebt?

Wie war das?

Was ist gut gelaufen? Was war schwierig?

Wie war Ihre finanzielle Situation?

Wie sieht Ihr Kontakt zur Zeit aus? Wer unterstützt Ihre Familie draußen?

VII. Straffälligkeit

Jetzt haben wir uns ausführlich über Ihr bisheriges Leben unterhalten: wenn Sie zurückgucken, was würden Sie sagen: Wie ist es aus Ihrer Sicht dazu gekommen, daß Sie heute hier im Gefängnis sind?

(Was waren aus Ihrer Sicht die wichtigsten Gründe?)

Äußere Anlässe /Einflüsse

Gibt es Ereignisse in Ihrem Leben, die aus Ihrer Sicht dazu beigetragen haben, daß Sie straffällig geworden sind?

Risikobereitschaft

Angst vor Konsequenzen

Haben Sie manchmal damit gerechnet, im Gefängnis zu landen?

Sind Sie bewußt das Risiko eingegangen, erwischt und Verurteilt zu werden?

Hat es sich gelohnt, dieses Risiko einzugehen?

**Hin- und hergerissen sein
Aussteigen**

Gab es Situationen, in denen Sie überlegt haben, auszusteigen?

Was war da los?

Sind Sie mal aus einer Sache ausgestiegen?

Reaktionen des Umfeldes	Wie haben die Menschen in Ihrer Umgebung auf Ihre Straffälligkeit reagiert? Gab es da große Unterschiede? Haben sich die Reaktionen Ihrer Umgebung im Lauf der Zeit verändert?
Auswirkungen auf das eigene Befinden	Wie sind Sie mit diesen Reaktionen zurechtgekommen? Hat sich das im Lauf der Zeit verändert?
Erfahrungen mit Sanktionen	Haben Sie vor Ihrer Inhaftierung Erfahrungen mit anderen Strafen gemacht?
Angebote der Sozialarbeit (Jugendamt)	Haben Sie Erfahrungen mit Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen gemacht? Wie war das?
Polizei Justiz	Haben Sie Erfahrungen mit Leuten von der Polizei gemacht? Haben Sie Erfahrungen mit Leuten vom Gericht gemacht? Ein konkretes Beispiel!

Abschlußfragen und Ausblick:

Abschluß des Interviews einleiten: Jetzt kommen nur noch wenige Fragen zum Schluß ...

1. Nachdem wir uns jetzt ausführlich über Ihre Geschichte unterhalten haben, hätte ich folgende Frage:

Wenn Sie sich mit Jugendlichen vergleichen, die nicht straffällig geworden sind, sehen Sie Unterschiede zwischen sich selbst und diesen anderen Jugendlichen?

2. Nachdem Sie selbst jetzt intensiv zurückgeschaut haben:

Was würden Sie sagen – sehen Sie Ihre eigenes Leben durch die Zeit und die Erfahrungen im Gefängnis anders als vorher?

3. Jetzt gibt es die Gelegenheit, daß Sie noch ansprechen oder erzählen, was für Sie noch wichtig ist ...

Ausblick

1. Wie war das Interview für Sie? War etwas unangenehm?

2. Ich möchte nach Ihrer Entlassung gerne noch mal mit Ihnen sprechen, können Sie sich das vorstellen? Danke!

Leitfaden III

Unterstützung

Beziehungssysteme

Veränderung
Kontinuität

Erinnern Sie sich bitte an den Tag Ihrer Entlassung ...

Auftauchen	Eintauchen	<i>Was mußte alles geregelt werden?</i>	<i>Wie verbringen Sie Ihren Tag?</i>
Stimmungen Eindrücke (Un-) Bekanntes Hoffnungen, Befürchtungen sich auf den Weg machen	erste Anlaufstationen Personen gegenseitige Reaktionen <i>Was lief gut?</i> <i>Was war schwierig?</i> <i>Wie ging es weiter?</i>	soziale Situation neue/bekannte Situation? Wohnen: Wo? Mit wem? Umgebung, Kontakte auf sich allein gestellt sein	Tätigkeiten (Arbeit, Ausbildung, sonstiges) (il-) legal Finanzen (Budget, Schulden, Existenzsicherung) (Un-) Abhängigkeiten Versorgungspflichten Pläne Sorgen, Zufriedenheit

Angst vor, Erfahrungen mit
Vorurteilen

<i>Wenn sie zurückschauen auf das Gefängnis ...</i>	Zukunft
<i>... wie bewerten Sie das Gefängnis aus Ihrer persönlichen Sicht?</i>	<i>Wenn Sie an das nächste Jahr denken, wie soll es weitergehen?</i>
Nachwirkungen (positiv/negativ)	<i>Was könnte schwierig werden?</i>
<i>Im ersten Interview war Ihre Meinung zu Erziehung und Strafe [...]. Wie sehen Sie das heute?</i>	<i>Worauf freuen Sie sich?</i>
Veränderungsvorschläge	Unsicherheiten Wünsche, Pläne

Legalbewährung
Auflagen der Justiz
Wie läuft es?
Hilfe oder Belastung?
Professionelle Hilfe und Kontrolle
Welche Bedeutung hat Kriminalität für Ihren Alltag?
Gibt es etwas, das an die Stelle getreten ist?