



**Gabriele Rosenthal / Michaela Köttig / Nicole Witte /  
Anne Blezinger**

## **Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen**

Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen

Verlag Barbara Budrich



Gabriele Rosenthal • Michaela Köttig •  
Nicole Witte • Anne Blezinger  
Biographisch-narrative Gespräche  
mit Jugendlichen

Gabriele Rosenthal • Michaela Köttig •  
Nicole Witte • Anne Blezinger

# Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen

Chancen für das Selbst-  
und Fremdverstehen

Verlag Barbara Budrich, Opladen 2006

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme  
Ein Titeldatensatz für die Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Alle Rechte vorbehalten.  
© 2006 Verlag Barbara Budrich, Opladen  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

<b>ISBN 10:</b>	<b>3-86649-055-0</b>
<b>ISBN 13:</b>	<b>978-3-86649-055-0</b>
eISBN:	978-3-86649-788-7

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Druck: paper & tinta, Warschau  
Printed in Europe

# Inhalt

---

<b>Vorbemerkung</b>	<b>7</b>
<b>1. Einleitung: Biographisches Fallverstehen von Jugendlichen mit schwierigen Übergängen zwischen Schule und Beruf</b>	<b>9</b>
1.1.    Bildungsarmut und Erwerbslosigkeit	9
1.2.    Aufgabenstellungen unserer Studie	14
1.3.    Forschungsverlauf und methodisches Vorgehen	16
<b>2. Biographische Wandlungsprozesse: Belastende Handlungsmuster und Bildungserfolge</b>	<b>31</b>
2.1.    Krisenhafte und traumatisierende biographische Verläufe	31
2.2.    Lebensverlauf und die Wirkung des ‚Freiwilligen sozialen Trainingsjahres‘	34
<b>3. Biographische Fallstudien</b>	<b>51</b>
3.1.    Saskia: „Ich bin halt auch adoptiert worden“	51
3.2.    Thomas: Auf der Suche nach einer väterlichen Autorität	80
3.3.    Michelle: Die sozial kompetent Helfende	114
3.4.    Sven: Gewalterleben und Gewaltverhalten	145

<b>4. Können sozial benachteiligte und problembelastete Jugendliche ihre Lebensgeschichte erzählen? Anleitungen zu einer konsequenten und sensiblen narrativen Gesprächsführung</b>	<b>189</b>
4.1. Das offene, eher vorsichtige Erstgespräch und das vertiefende Zweitgespräch	190
4.2. Eine am Gesprächsstil und an den Relevanzen der Jugendlichen orientierte Gesprächsführung	192
4.3. Eine konsequent narrative Gesprächshaltung	196
4.4. Die Herstellung von Sprachlosigkeit bei den interviewten Jugendlichen	202
4.5. Die Aufhebung von Sprachlosigkeit: narrative Detaillierungsfragen	205
4.6. Jede/r GesprächspartnerIn ist anders und uns zunächst fremd	214
4.7. Instrumente für die Praxis von SozialpädagogInnen	216
<b>Literatur</b>	<b>223</b>
<b>Anhang</b>	<b>227</b>
<b>Autorinnen</b>	<b>229</b>

## Vorbemerkung

Der vorliegende Band geht aus unserer Untersuchung *Biographische Fallstudien von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen* hervor, die aus Mitteln der Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V. gefördert und zwischen Juli 2004 und Juni 2005 am Methodenzentrum Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt wurde.

Die Studie – wie auch die Veröffentlichung – wurden von den Autorinnen gemeinsam geplant, durchgeführt und diskutiert. Vor allem sind die biographischen Fallauswertungen das Ergebnis eines diskursiven Auswertungsprozesses im Team der Mitarbeiterinnen. Dennoch haben wir die Autorinnen der einzelnen Kapitel gekennzeichnet, um damit die arbeitsteilige Produktion der und die Verantwortlichkeit für die einzelnen Teile des Bandes zu verdeutlichen.

Diese Untersuchung und Publikation wäre nicht möglich gewesen, wenn wir nicht von verschiedenen Seiten viel Unterstützung bekommen hätten. An erster Stelle sind hier die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu nennen, die uns so offen und freundlich gegenübergetreten sind und uns so bereitwillig über ihr Leben und ihre zum Teil schmerzhaften und belastenden Erfahrungen erzählten. Ihnen gilt unser besonders herzlicher Dank. Auch die MitarbeiterInnen der Qualifizierungsbüros, mit denen wir in Kontakt traten, zeigten sich sehr aufgeschlossen und waren ausgesprochen hilfreich bei der Durchführung unserer Erhebung. Auch ihnen, die uns viele Kontakte zu Jugendlichen vermittelten und praktische Hilfestellung leisteten, sind wir zu Dank verpflichtet. Nicht zuletzt, weil sie uns bereitwillig ihre Erfahrungen schilderten und damit unseren Blick auf die Praxis der sozialen Arbeit schärfen.

Darüber hinaus möchten wir uns bei Heike Förster vom Deutschen Jugendinstitut in Halle/Saale für ihre Zusammenarbeit bedanken. Sie vermittelte uns Adressen von Jugendlichen und Qualifizierungsbüros und erleichterte unseren Start in das Projekt. Artur Bogner, der das vorliegende Manuskript redigierte, Carla Wesselmann sowie Claudia Kretschmann, die den Band lektorierten, sei ebenfalls herzlich gedankt. Vor allem fühlen wir uns der Stiftung Deutsche Jugendmarke verpflichtet, ohne deren Förderung unser Projekt nicht möglich gewesen wäre.

Göttingen im März 2006

Gabriele Rosenthal  
Michaela Köttig  
Nicole Witte  
Anne Blezinger



# 1. Einleitung: Biographisches Fallverstehen von Jugendlichen mit schwierigen Übergängen zwischen Schule und Beruf

Gabriele Rosenthal und Nicole Witte

## 1.1. Bildungsarmut und Erwerbslosigkeit

Zum Beispiel Andrea<sup>1</sup>, 19, ohne Berufsausbildung, erwerbslos. Sie sitzt mit Nicole Witte in deren kleinem Büro in der Universität und erzählt ihre Geschichte. Es ist eines der ersten Interviews, die im Kontext unseres Projektes geführt wurden. Die Interviewerin ist auf eine schwierige Lebensgeschichte gefasst. Je länger Andrea jedoch spricht, desto größer wird die Betroffenheit und Erschütterung der Interviewerin, obwohl Andreas Biographie im Kontext unserer Untersuchung noch zu jenen gehört, die nicht besonders auffällig sind: Keine Drogensucht, keine Prostitution, keine Straftaten, keine Vergewaltigungen als Kind, keine Krankheiten, nicht mal aus der Schule ist sie geflogen. Nur eben das ganz Normale. Kleinstadt, Hauptschule, kein Schulabschluss, keine Ausbildung, immer mal wieder Schläge vom Vater, die Mutter oft betrunken, beide Eltern ohne Arbeit. Ein Leben wie aus einem sozialkritischen Bühnenstück. Ohne Zukunftsperspektive, ohne Hoffnung. Und das ist für die Interviewerin das Bedrückendste, Andrea hat keine Vorstellung davon, dass sie auch anders leben könnte. Für sie ist es eine ganz normale Lebenssituation. Andrea zeigt kein Aufbegehren. Sie spricht gelassen und verständlich. Es ist ausgesprochen nachvollziehbar, was sie erzählt. Wie eine Kulisse, nur die Darsteller bleiben der Interviewerin merkwürdig fremd.

Sowohl die Selbstverständlichkeit der aussichtslosen Situationen für die Befragten als auch unsere Fremdheit gegenüber dieser Lebenshaltung galt es für uns kritisch zu hinterfragen, und in einem Prozess des Fremdverstehens im Gespräch mit den Jugendlichen und in der Auswertung der Interviews zu überwinden.

Zunächst möchten wir einige Hinweise auf den Forschungskontext unserer Studie geben, in der wir uns den Lebensgeschichten von Jugendlichen mit schwierigen Übergängen zwischen Schule und Beruf annäherten. Dabei wollten wir auch der Frage nachgehen, ob eine konsequente biographisch-narrative Gesprächsführung – neben dem bereits genannten Fremdverstehen durch uns Forscherinnen – auch Prozesse eines biographischen Selbstverste-

---

1 Der Personennamen wurde maskiert.

hens bei den Jugendlichen anregen kann, ihnen damit neue Zukunftsperspektiven eröffnet und Handlungsoptionen aufzeigt. So geht es z.B. im Fall von Andrea nicht nur darum, dass wir sie, ihre biographische Gesamtsicht und ihre Zukunftsperspektive verstehen, sondern mindestens genauso darum, Andrea zu einem erweiterten Blick auf ihre Möglichkeiten und zu Handlungsinitiativen zu verhelfen.

Betrachten wir zunächst die gegenwärtige Situation der Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten für Jugendliche und die Diskussion über deren Veränderung in Zeiten der Massenerwerbslosigkeit und Arbeitsmarktreform.

Kaum ein politisches Thema beschäftigt die Menschen in Deutschland derzeit so sehr wie die anhaltend hohe Zahl von Erwerbslosen. Die nach Inkrafttreten des letzten Teils der neuen Arbeitsmarktgesetzgebung<sup>2</sup> im Rahmen der Agenda 2010 zu Beginn des Jahres 2005 erwartete spürbare Entspannung auf dem Arbeitsmarkt ist bisher ausgeblieben. Auch die Anzahl der erwerbslosen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland hat mit über 500.000 Personen einen ausgesprochen hohen Stand erreicht. Damit ist die Erwerbslosenquote innerhalb dieser Gruppe geringfügig höher als innerhalb der gesamten erwerbsfähigen Bevölkerung. Auch der Verweis auf die im europäischen Vergleich eher unterdurchschnittliche Quote jugendlicher Erwerbsloser in der Bundesrepublik kann nicht zum Nachweis positiver Tendenzen herangezogen werden, da Teilnehmende an Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit nicht in die Statistik eingehen.

Die gravierenden negativen wirtschaftlichen und sozialen Folgen der Massenerwerbslosigkeit reichen bspw. von Finanzierungslücken in den Sozialversicherungen über die Entvölkerung ganzer – so genannter strukturschwacher – Regionen, bis hin zu scheinbar individuellen Erfahrungen von Armut – die jedoch von immer größeren Bevölkerungsgruppen geteilt werden. Aufgrund dieser negativen Folgen der Erwerbslosigkeit wird deren Bekämpfung schon seit Jahren auf der politischen Bühne ein sehr hoher Stellenwert beigemessen.

Gerade auch die Erwerbslosigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in vielen Fällen bis zum 25. Lebensjahr noch kein einziges reguläres Beschäftigungsverhältnis bzw. keine ungeforderte Ausbildungsstelle aufweisen können, steht häufig im Zentrum der Diskussionen. Für die betroffenen Jugendlichen beginnt das Erwerbsleben in vielen Fällen wie die Schule endete: Sie genügen den Anforderungen nicht, sie sind offenbar ‚nutzlos‘ und werden nicht gebraucht.

Stets zu Beginn einer neuen Ausbildungsperiode im Sommer eines jeden Jahres werden deshalb Konzepte diskutiert, um möglichst alle Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz suchen, in eine geeignete Anstellung vermitteln

---

2 Gemeint ist hier das in der breiten Öffentlichkeit ‚Hartz IV‘ genannte Gesetz. Die offizielle Bezeichnung ist demgegenüber: „Viertes Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt (Arbeitslosengeld II)“

zu können. Hierbei reichen die politischen Bemühungen von Appellen an EntscheidungsträgerInnen in Wirtschaftsbetrieben, mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, bis hin zur Drohung mit einer gesetzlichen Regelung, die Strafzahlungen von Unternehmen im Falle des nicht zur Verfügungstellens von Ausbildungsmöglichkeiten vorsieht. War jedoch in den letzten Jahren in Politik und Wirtschaft stets davon die Rede, alle Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz wollen, sollten einen erhalten, so tritt seit dem Ausbildungspakt vom Sommer 2004, spätestens aber seit der viel beachteten Rede von Arbeitgeberpräsident Dieter Hundt im Januar 2005, im öffentlichen Diskurs dem ‚Wollen‘ auch immer stärker die ‚Ausbildungsfähigkeit‘ der Jugendlichen hinzu. Nun liegt der Fokus auf allen Jugendlichen, die *ausbildungswillig* und *ausbildungsfähig* sind. ‚Ausbildungsunfähige‘ Jugendliche gemäß dieser Definition sind diejenigen, die nicht richtig rechnen, schreiben und lesen können. Dieter Hundt nannte hier die Quote von 25% aller SchulabgängerInnen, auf die diese Defizitdefinition seiner Meinung nach zutreffe (Hundt 20.01.2005).

Vermutlich sind damit neben den Jugendlichen, die ohne Abschluss die Schule verlassen (etwa 10% aller Jugendlichen eines Jahrgangs), diejenigen Jugendlichen gemeint, die nicht die unterste Kompetenzstufe I der PISA-Studie erreichen (wiederum etwa 10% einer Jahrgangsstufe). Jutta Allmendinger spricht in diesem Zusammenhang von *Bildungsarmut* (Allmendinger 23.06.2005). Das Risiko dieser so genannten *Bildungsarmen*, dauerhaft ohne Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bleiben, ist in den letzten Dekaden in Deutschland stark angestiegen. Demgegenüber ist die Zahl der jungen Erwachsenen ohne Schulabschluss seit den 1950er Jahren stetig geringer geworden (vgl. Solga 2002). Vor dem Hintergrund der geschilderten Entwicklungstendenzen scheint ein Weg, Jugenderwerbslosigkeit zu verringern oder gar ganz zu vermeiden, darin zu bestehen, ‚Bildungsarmut‘ nicht entstehen zu lassen oder den potenziell davon gefährdeten Personen auch noch nach Abschluss der regulären Schulzeit die Möglichkeit zu eröffnen, fehlende Bildungsleistungen zu erbringen.

Eröffnet man den betroffenen Jugendlichen im Anschluss an deren wenig erfolgreich verlaufene Schulzeit die Möglichkeit, Versäumtes nachzuholen und ein Bildungszertifikat zu erlangen, trägt man dem oben genannten statistischen Zusammenhang zwischen Erwerbslosigkeit und Bildungsarmut Rechnung. In Maßnahmen, die darauf ausgerichtet sind, dass die teilnehmenden Jugendlichen einen Hauptschulabschluss nachholen können, scheint es jedoch nahezu unmöglich, die individuellen biographischen Hintergründe der Jugendlichen in Betracht zu ziehen. Wie die von uns durchgeführten biographischen Fallstudien drastisch zeigen, zeichnet sich die Vorgeschichte der Betroffenen im Allgemeinen durch ausgesprochen schwierige und oft auch traumatisierende Lebenserfahrungen aus. Diese sind auch in der Gegenwart meist eine schwerwiegende Belastung für sie und gefährden ihren erfolgrei-

chen Einstieg in eine Erwerbstätigkeit. Unsere Ergebnisse legen nahe, diese erheblichen Problemlagen der Jugendlichen, die meist ihren Ausgangspunkt schon in deren Kindheit hatten, sensibel und aufmerksam in den Blick zu nehmen und sich nicht nur auf das Erreichen von schulischen und beruflichen Abschlüssen zu konzentrieren.

Die von uns befragten Jugendlichen durchliefen bis auf wenige Ausnahmen eine Maßnahme, in der die individuellen Kompetenzen der Jugendlichen, aber auch ihre Belastungen Beachtung finden sollten. Das Freiwillige soziale Trainingsjahr (FsTj) war vom Jahr 2000 an ein Modellprojekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. In der auf die Dauer von einem Jahr ausgelegten Maßnahme sollten

„Jugendliche zwischen 16 und 27 Jahren, die keine Lehr- oder Arbeitsstelle und oft keinen Schulabschluss [hatten], berufspraktische Erfahrungen in Verbindung mit einer schulischen Weiterbildung erhalten. [...] Dazu werden sie sozialpädagogisch betreut, wobei ein lebensweltlicher Ansatz gilt, um sie bei der Bewältigung oft komplexer Problemlagen zu unterstützen“ (Marquardt 2004: 9).

Neben der schulischen Qualifizierung stand damit im FsTj auch die individuelle Unterstützung der Jugendlichen im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Das Projekt „Wissenschaftliche Begleitung des Freiwilligen Sozialen Trainingsjahrs“ des *Deutschen Jugendinstituts (DJI)* analysierte und dokumentierte die Umsetzung dieses Modellprogramms sowohl auf Seiten der Jugendlichen als auch auf Seiten der MaßnahmeträgerInnen. Dabei wurde festgestellt, dass das FsTj ein „*erfolgreiches Programm [war], aus dem heraus mehr als die Hälfte der Teilnehmenden in Ausbildung, Arbeit oder schulische Weiterbildung vermittelt werden konnten*“ (Marquardt 2004: 9). Selbst in dieser explizit individuell ausgerichteten Trainingsmaßnahme ist jedoch noch häufig von den in den Maßnahmen arbeitenden PraktikerInnen die „*Problembelastung bei den erreichten Jugendlichen unterschätzt*“ worden, wie Heike Förster und ihre KollegInnen (2002: 115) in ihrem Bericht zum ersten Jahr der FsTj-Maßnahmen schreiben. In dieser Projektanalyse scheint auf, dass es im Rahmen des FsTj nicht in umfassender Form gelingen konnte, sowohl einen Bildungsabschluss und die Einmündung in den Arbeitsmarkt zu erreichen als auch die komplexen Problemlagen der Jugendlichen zu bearbeiten – wie dies vom Ministerium in den Vorüberlegungen für dieses Modellprojekt formuliert worden war.

Für die innerhalb der Maßnahmen der Berufsbildung tätigen PraktikerInnen, aber auch für die betreuten Jugendlichen stellen die Anforderungen eine ‚Herkulesaufgabe‘ dar. Einerseits sollen die Jugendlichen Bildungszertifikate erreichen, andererseits müssen ihre individuellen Belastungen zumindest soweit vermindert werden, dass sie dem angestrebten Bildungserfolg nicht entgegenstehen. Darüber hinaus sollen die Jugendlichen in ihren bereits vorhandenen Fähigkeiten gestärkt werden und es sollen ihre Vorstellungen

und Wünsche Beachtung finden. Bei den MaßnahmeträgerInnen und den PraktikerInnen hat sich – um diesem Anforderungsdilemma zu begegnen – die Ansicht verfestigt, dass der Erwerb von Bildungszertifikaten wie dem Hauptschulabschluss eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Bedingung zur Erlangung und zum Erhalt eines Ausbildungsplatzes<sup>3</sup> darstellt, so dass sie verstärkt die Jugendlichen darin unterstützen, zumindest auf dieser formalen Ebene einen Erfolg zu erreichen.

Mit der Einführung des FsTj als Modellprojekt scheint sich auf Seiten der politischen EntscheidungsträgerInnen die Ansicht durchgesetzt zu haben, dass diese Aufgaben im Rahmen von maßnahmeorientierten Förderangeboten nicht zu erfüllen sind. Mit der neuen Gesetzgebung im Rahmen der Agenda 2010 kann hier von einem Paradigmenwechsel von der Maßnahmeorientierung hin zu einer stärkeren Personenorientierung gesprochen werden.

Im Hinblick auf die Integration problembelasteter und sozial benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt trat im September 2004 ein neues Fachkonzept für die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen in Kraft. Mit der ‚Neuen Förderstruktur‘ soll in der Vorbereitung auf die berufliche Erstqualifikation die individuelle Förderung in den Mittelpunkt gestellt werden, d.h. während der gesamten Phase des Übergangs von der Schule zur Berufstätigkeit soll der/die Jugendliche durch eine ihm/ihr zugeordnete Betreuungsperson beratend begleitet werden (Bildungsbegleitung). Aufgabe der Bildungsbegleitung soll die Initiierung, gemeinsame Entwicklung, Festschreibung und Kontrolle bzw. Auswertung und Weiterentwicklung einer ganzheitlichen Eingliederungsstrategie sein (vgl. BA, Neues Fachkonzept: 14 f.). Im neuen Fachkonzept heißt es dazu:

„Die Förderung und Entwicklung von Kompetenzen im Rahmen einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung stellt eine Querschnittsaufgabe dar. Sie wird durch eine ressourcen- und kompetenzorientierte individuelle Entwicklungsbegleitung unterstützt. Abgestimmt auf die unterschiedlichen Zielgruppen werden vorhandene Kompetenzen gefördert und Defizite abgebaut, um einen möglichst schnellen und dauerhaften Einstieg in Ausbildung oder Arbeit zu erreichen“ (BA, Neues Fachkonzept: 10).

Das neue Fachkonzept beinhaltet verschiedene, auf den Einzelfall abgestimmte Qualifizierungsebenen, so dass anstelle der bisherigen einjährigen Lehrgänge und Maßnahmen eine maximal sechsmonatige Grundstufe eingeführt wurde, darin eingeschlossen eine so genannte ‚Eignungsanalyse‘.

---

3 Sogar ein Hauptschulabschluss reicht häufig nicht mehr aus, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Nur noch 33% der AusbildungsanfängerInnen im Sommer 2005 haben diesen Schulabschluss (etwa 50% Realschulabschluss, 17% Abitur oder Fachhochschulreife) (Frankfurter Rundschau 27.07.2005). In der wissenschaftlichen Diskussion werden, diesem Trend scheinbar Rechnung tragend, erfolgreiche HauptschulabsolventInnen teilweise bereits zu den sogenannten Bildungsarmen gezählt.

Diese Analyse dient dem Ziel einer realistischen Einschätzung des Berufswunsches und der persönlichen Stärken der/des Jugendlichen und bildet die Grundlage für eine erfolgreiche Qualifizierungsplanung. Damit wird der Einsicht Rechnung getragen, dass eine bloße Vermittlung der Jugendlichen in ‚irgendwelche‘ Maßnahmen als nicht sinnvoll angesehen werden kann.

Für die Begleitung der Jugendlichen ist somit ein umfassendes Verstehen ihrer Lebensumstände und Förderbedarfe notwendig. Diese Aufgabe erfordert erhebliche Kompetenzen im Hinblick auf die beraterischen und analytischen Fähigkeiten der Helfenden. Dies macht es dringend erforderlich, dass die in den Maßnahmen der berufsvorbereitenden Bildung arbeitenden PraktikerInnen auf die gestiegenen Anforderungen aus- und weitergebildet werden. In den von uns im Rahmen unserer Studie geführten Gesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Qualifizierungsbüros kam der Wunsch nach Angeboten zur Weiterbildung deutlich zum Ausdruck. Vornehmlich wurden Qualifizierungsmöglichkeiten im Bereich der Gesprächsführung für erforderlich gehalten.

Die Zielvorstellungen des FsTj korrespondieren bereits mit vielen Anforderungen des neuen Förderkonzeptes. So finden auch im FsTj die individuellen Kompetenzen der Jugendlichen sowie deren biographische Hintergründe und die daraus resultierenden je spezifischen Problemlagen Beachtung. Daher ist eine Untersuchung der Wirksamkeit des Freiwilligen sozialen Trainingsjahrs und der Erfahrungen mit den Jugendlichen in diesem Kontext ebenfalls für die Konzeption, Planung und Vorbereitung in der Zukunft stattfindender Betreuung im Übergang von der Schule in den Beruf von Bedeutung.

## 1.2. Aufgabenstellungen unserer Studie

In der Studie des Deutschen Jugendinstituts wurde das Kriterium ‚Eingliederung in den Arbeitsmarkt‘ als wichtigster Indikator für den Erfolg der Maßnahme FsTj definiert. Orientiert an diesem Kriterium nahmen wir einen kontrastiven Vergleich zwischen Jugendlichen vor, bei denen die Maßnahme scheiterte und Jugendlichen, bei denen sie zu einem erfolgreichen Verlauf, d.h. zur Vermittlung in ein Beschäftigungs- oder Ausbildungsverhältnis führte. Hierzu führten wir biographisch-narrative Interviews mit Jugendlichen, die sich noch im FsTj befanden oder dieses gerade abgeschlossen hatten. Bei den **biographischen Fallstudien** von problembelasteten und sozial benachteiligten Jugendlichen wurden dabei die sozialen und lebensgeschichtlichen Konstellationen rekonstruiert, die sich förderlich oder hinderlich auf deren Bildungskarriere und berufliche Entwicklung auswirkten.

Unsere grundlegende Annahme hierbei war, dass es für das Gelingen einer Intervention bzw. für das Auslösen eines entwicklungsförderlichen Prozesses bei den Jugendlichen eines Passungsverhältnisses zwischen den biographisch aufgeschichteten Handlungsmustern, der gegenwärtigen Situation des/der Jugendlichen und der angebotenen Unterstützungsmaßnahmen bedarf (vgl. Rätz-Heinisch 2003)<sup>4</sup>. Ein auf diese Weise initiiertes entwicklungsfördernder Prozess kann zu einer dauerhaft erfolgreichen Eingliederung in das Arbeitsleben führen.

Für gezielte, auf die spezifische Problemsituation eines/einer Jugendlichen ‚passende‘ Interventionen werden zunächst konkrete Kenntnisse über die je spezifische lebensgeschichtliche Konstellation benötigt. Sowohl die gegenwärtige Lebenssituation als auch die in der Vergangenheit aufgeschichteten Erfahrungen und die damit zusammenhängende Zukunftsperspektive des/der Jugendlichen müssen hier thematisch werden. Impliziert ist darin die Annahme, dass nicht nur die gegenwärtige Lebenssituation eines/einer Jugendlichen den Verlauf einer Maßnahme mitbestimmt, sondern vielmehr auch frühere biographische Erfahrungen für deren Erfolg relevant sind. So wurde bei den vorliegenden Fallstudien der Frage nachgegangen, wann und in welchen Lebenssituationen die ersten Anzeichen eines schwierigen biographischen Verlaufs zu erkennen waren. In unserer empirischen Studie galt es neben einem verstehenden Nachvollzug der Problemerkennung eines/einer Jugendlichen ebenso seine/ihre spezifischen Handlungs- und Problemlösungskompetenzen zu rekonstruieren.

Unser Anliegen war darüber hinaus die Methode des von uns im sozialwissenschaftlichen Kontext angewandten biographischen Fallverstehens, bei der mit Hilfe einer biographisch-narrativen Gesprächsführung eine biographische Anamnese bzw. Fremdverstehen möglich ist, für die soziale Praxis und für Beratungsgespräche umzusetzen und darauf aufbauend Vorschläge für die Bildungsbegleitung, die Eignungsanalyse und allgemeiner die Beratungspraxis zu entwickeln. Dies bedeutet, dass wir bei den biographischen Interviews mit den Jugendlichen neben der Beantwortung der beschriebenen inhaltlichen Fragen unserer Untersuchung ebenso eine Erprobung unterschiedlicher von uns in anderen Forschungskontexten erprobter Gesprächstechniken anstrebten (vgl. Rosenthal 2002; Loch/Rosenthal 2002; Köttig 2004). Die Interviews dienten uns also als Erfahrungsgrundlage für die Entwicklung von Empfehlungen für eine geeignete Methodik der Gesprächsführung in der sozialen Praxis.

---

4 Regina Rätz-Heinisch konnte diese Annahme in ihrer empirischen Studie über „Gelingende Jugendhilfe bei aussichtslosen Fällen“ sehr deutlich empirisch belegen.

Zusammenfassend können die Fragestellungen dieser Studie so formuliert werden:

1. Welche sozialen und biographischen Konstellationen wirken fördernd oder hinderlich für die mittel- und langfristigen Chancen der Jugendlichen auf Eingliederung in den Arbeitsmarkt?
2. Welche Techniken der Gesprächsführung unterstützen eine Aktivierung der Jugendlichen und die Förderung ihrer Eigeninitiative durch eine fall-spezifisch abgestimmte Betreuungsarbeit?
3. Welche Empfehlungen für die Methodik der Gesprächsführung in der sozialen Praxis lassen sich aus unseren Erfahrungen in den Interviews mit den Jugendlichen ableiten?

Zunächst werden in *Kapitel 1.3* die von uns eingesetzten Methoden und das Vorgehen innerhalb unserer Untersuchung vorgestellt und dabei im Hinblick auf unsere Fragestellungen insbesondere die Regeln für eine biographisch-narrative Gesprächsführung erläutert. In *Kapitel 2* diskutieren wir den empirischen Befund der ausgesprochen schwierigen bis traumatisierenden Lebensverläufe der befragten Jugendlichen. Des Weiteren werden wir mit Hilfe einer Typologie der analysierten Fälle das zentrale Ergebnis unserer Studie verdeutlichen. Bei den Fallstudien zeigte sich, inwiefern ein erzielter formaler Bildungserfolg nicht notwendigerweise dazu führt, dass den Jugendlichen ein Einstieg und vor allem ein längerfristiger Verbleib in einer Erwerbstätigkeit gelingen. Mit den von uns im Detail diskutierten Fallstudien (*Kapitel 3*) werden wir die Problematik verdeutlichen, wie leicht es in einer Maßnahme ganz ohne Absicht der SozialpädagogInnen und praktisch unbemerkt geschehen kann, dass die die Jugendlichen belastenden und die Einmündung in die Erwerbstätigkeit behindernden Handlungsmuster nicht in den Blick genommen, teilweise sogar als sozial erwünscht angesehen und damit noch verstärkt werden können. Die Erfahrungen mit der Methodik der biographisch-narrativen Gesprächsführung im Rahmen unserer Untersuchung sowie unsere darauf begründeten Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die soziale Praxis werden wir in *Kapitel 4* vorstellen.

### **1.3. Forschungsverlauf und methodisches Vorgehen**

**Vorbemerkung.** Im Folgenden möchten wir den konkreten Ablauf und die Methoden unserer empirischen Untersuchung darstellen. Das methodische Design und die Vorgehensweise der vorliegenden Studie orientierten sich an der von Gabriele Rosenthal (1995; 2002) entwickelten und in verschiedenen

Forschungskontexten angewandten Methode biographischer Fallrekonstruktionen, die auf lebensgeschichtlichen Interviews in Anlehnung an das narrative Interview nach Fritz Schütze (1983) und vor allem der Anwendung einer konsequent offenen und narrativen Gesprächsführung beruhen. Da wir eine narrative Gesprächsführung auch für die soziale Praxis empfehlen, werden wir in diesem Kapitel deren Regeln ausführlich darstellen.

Vorab sei betont, dass bei den biographisch-narrativen Interviews mit den Jugendlichen sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung zunächst die gesamte Lebensgeschichte sowohl in ihrer Genese als auch in ihrer Konstruktion aus der Gegenwartsperspektive betrachtet und keine Einschränkung auf Teilaspekte oder einzelne Phasen der Biographie vorgenommen wurde. Die Analyse einzelner Lebensbereiche – wie der Erfahrungen in den berufsvorbereitenden Maßnahmen oder die schulischen oder beruflichen Probleme vor dieser Lebensphase – erfolgte erst zu einem Zeitpunkt, an dem die Struktur der gesamten Lebensgeschichte und der gesamten Lebenserzählung bereits erfasst worden war. Dementsprechend wurde auch bei den narrativen Interviews zunächst die offene Aufforderung zur Erzählung der Lebensgeschichte angewandt (vgl. Schütze 1983; Rosenthal 1995), im zweiten Teil des Interviews auf die angebotenen Erlebnisinhalte gezielter eingegangen und erst im dritten Teil des Gesprächs, falls dies noch nicht erfolgt war, Erfahrungen im Kontext von Schule und Ausbildung angesprochen.

### *1.3.1. Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen*

Vom Deutschen Jugendinstitut in Halle/Saale erhielten wir Adressenlisten von Jugendlichen, die am FsTj teilnahmen und sich für weitere Befragungen zur Verfügung gestellt hatten. Hierbei handelte es sich um 140 Adressdatensätze von TeilnehmerInnen aus sieben Städten. Wir bemühten uns, alle diese Jugendlichen telefonisch zu kontaktieren, was in etwa 70% der Fälle gelang. Darüber hinaus traten wir an Qualifizierungsbüros in weiteren sieben Städten heran, die uns vom Deutschen Jugendinstitut als kooperativ empfohlen worden waren. Insgesamt konnten wir Interviews mit 28 Jugendlichen führen. Neben Merkmalen wie Geschlecht, regionale Herkunft (Stadt-Land, alte und neue Bundesländer<sup>5</sup>) und ethnische Zugehörigkeit diente uns auch der mit der berufsvorbereitenden Maßnahme erreichte oder nicht erreichte formale Bildungserfolg der Teilnehmenden als vorläufiges Kriterium zur Auswahl unserer GesprächspartnerInnen für die Interviews.

Zu allen Telefonkontakten sowohl mit den Jugendlichen als auch mit den Qualifizierungsbüros wurden jeweils ausführliche Memos angefertigt. Zu

---

5 Hierbei musste aus Kostengründen eine regionale Beschränkung erfolgen. Aus Gründen der Anonymisierung bzw. Maskierung der Daten werden wir bei den Falldarstellungen in den späteren Kapiteln auf die Angabe des jeweiligen Ortes wie auch auf andere Daten verzichten müssen.

dieser Ausführlichkeit entschieden wir uns vor allem nach den ersten Erfahrungen, dass Interviewtermine mit den Jugendlichen fernmündlich leicht zu vereinbaren waren, die Jugendlichen dann jedoch nicht zu den Gesprächen erschienen. So wurde von den anfänglich vereinbarten Terminen nur etwa ein Drittel eingehalten.

Die **Analyse der Kontaktaufnahmen** mit Hilfe der von den Interviewerinnen dazu angefertigten Memos ergab, dass die Interviewtermine besonders in jenen Fällen nicht eingehalten wurden, in denen der oder die Jugendliche sich sofort und ohne weitere Fragen zu einem Gespräch mit uns bereit erklärte und das Telefongespräch demzufolge nur sehr kurz war. Es verdichtete sich der Eindruck, dass die Jugendlichen, die das Telefongespräch schnell beenden wollten, entweder zu höflich oder zu schüchtern für eine Ablehnung unseres Interviewwunsches waren, diese Möglichkeit nicht in Betracht zogen oder sich verpflichtet fühlten zuzustimmen.

Die Gespräche mit den Jugendlichen, die sich am Telefon zunächst unschlüssig verhielten, Nachfragen stellten und/oder um Bedenkzeit und weitere Telefongespräche baten, führten wesentlich häufiger zum Erfolg. Sie trafen eine Entscheidung für oder gegen ein Interview mit uns und hielten im Falle einer Zusage die vereinbarten Termine fast ausnahmslos ein.

Die Analyse der Kontaktaufnahmen führte zu einer Modifikation unseres Gesprächsverhaltens während der Telefonate: Wir sprachen ausführlicher mit dem/der Jugendlichen, regten Rückfragen an und thematisierten die Möglichkeit einer Absage von seiner/ihrer Seite ausdrücklich. Die so veränderten telefonischen Kontaktaufnahmen waren sehr viel erfolgreicher, da im Folgenden – bis auf einen – alle verabredeten Termine eingehalten wurden.

Darüber hinaus wurde jedoch deutlich, dass sich die Kontaktaufnahme weitaus einfacher gestaltete, wenn die Qualifizierungsbüros ‚zwischenengeschaltet‘ wurden. So kam etwa die Hälfte der realisierten 28 Interviewkontakte mit Hilfe einer je nach Fall unterschiedlich gestalteten Vermittlung der Qualifizierungsbüros zustande. Einige MitarbeiterInnen der Büros sandten uns Adressenlisten von Jugendlichen zu, andere nahmen uns die Kontaktaufnahme vollständig ab und vereinbarten Interviewtermine für uns. In jedem dieser Fälle übernahmen die MitarbeiterInnen der Büros einen Teil der Verantwortung für das Zustandekommen der Interviews. Für unser Projektteam war dies einerseits eine Arbeitserleichterung, andererseits gewannen wir in einigen Fällen den Eindruck, dass ein gewisser Druck auf die Jugendlichen ausgeübt wurde, um sie zum Interview zu bewegen. Dies entsprach nicht unserer Intention, da eine biographisch-narrative Gesprächsführung grundsätzlich auf Freiwilligkeit beruht.

### 1.3.2. *Geführte Interviews und Schreiben von Memos*

Wie bereits erwähnt, wurden 28 Interviews durchgeführt. Die Interviews fanden entweder bei den Interviewten zu Hause oder in Räumen der Qualifizierungsbüros der verschiedenen Städte statt. Bei den Interviewten handelt es sich um 11 Frauen und 17 Männer, 16 von ihnen kommen aus den alten Bundesländern, 12 aus den neuen Bundesländern, 5 Jugendliche weisen einen Migrationshintergrund auf<sup>6</sup>. Die Dauer der Interviews lag zwischen einer Stunde und fünf Stunden. Unmittelbar nach den Interviews wurden jeweils ausführliche Memos angefertigt, die im Falle von Zweitinterviews fortgeschrieben, bzw. nach eventuellen weiteren Kontakten ergänzt wurden. Die Art und Weise, wie wir Memos erstellen, sei hier etwas genauer beschrieben, da sie auch in der sozialpädagogischen Praxis als gute Möglichkeit für die Gesprächsnachbereitung sowie die Planung von weiteren Gesprächen dienen kann (vgl. Kap. 4).

In den Memos wurden die Kontaktaufnahme zu den Jugendlichen und das gesamte Geschehen vor dem Beginn des auf Tonband aufgezeichneten Interviews schriftlich festgehalten. Neben diesen Schilderungen nahmen wir auch Informationen über das auf Tonband aufgezeichnete Interview auf. Diese Gesprächsnotizen zum aufgezeichneten Interview orientieren sich bereits an den Kriterien einer biographischen Fallrekonstruktion, bei der in getrennten Auswertungsschritten die sequenzielle Gestalt der Lebensgeschichte und die sequenzielle Gestalt der Lebenserzählung, d.h. der *Präsentation* der Biographie im Interview rekonstruiert werden (vgl. Rosenthal 2005). Dies bedeutet, dass zunächst jeweils die biographischen Ereignisdaten in der chronologischen Reihenfolge des Geschehens notiert werden. Damit sind Daten gemeint, die – vermutlich – kaum an die Interpretationen des Erzählers gebunden sind<sup>7</sup> (vgl. Oevermann u.a. 1980), wie z.B. Geburt, Anzahl der Geschwister, Schulbesuch oder auch Daten zur Krankheitsgeschichte etc.

Darüber hinaus wurden im Memo auch die während eines narrativen Interviews protokollierten Stichpunkte entsprechend der sequenziellen Gestalt der von den Jugendlichen ohne weitere Zwischenfragen gestalteten Eingangs- bzw. Haupterzählung notiert. Soweit es rekonstruierbar war, gaben

---

6 Eine genaue Übersicht über die Zusammensetzung unserer Stichprobe bietet eine Tabelle im Anhang.

7 Einschränkung muss hier vermerkt werden, dass wir auch mit Interviewten zu rechnen haben, die sich bei ihren Lebensdaten in erhebliche Widersprüche verwickeln, z.B. mehrere Daten zu ein- und demselben Ereignis geben, aufgrund von massiven Umschreibungen ihrer Lebensgeschichte auch dementsprechend ihre Lebensdaten verändern etc. Diese Unstimmigkeiten werden oft bereits bei der sequenziellen Analyse der biographischen Daten deutlich. Es empfiehlt sich dann, zunächst die Frage nach dem „damaligen Geschehen“ zurückzustellen, Hypothesen zu den Unstimmigkeiten zu bilden und nach der möglichen Funktion der Widersprüche und Umschreibungen zu fragen (vgl. Rosenthal 2002).

wir an, in welcher Reihenfolge, in welcher Ausführlichkeit und in welcher Textsorte (einer Erzählung, einer Argumentation, eines kurzen Berichts oder einer Beschreibung) über bestimmte Bereiche oder Phasen des Lebens gesprochen wurde. Wie bei unseren Fallauswertungen (vgl. Kap. 3) deutlich werden wird, versuchen wir, die Bedeutung der Wahl der jeweiligen Textsorte zu entschlüsseln. Das heißt, wir fragen danach, was es z.B. bedeuten kann, dass manche Lebensphasen oder –bereiche nur knapp in Berichten, andere in ausführlichen Erzählungen oder mit Argumentationen abgehandelt werden. Des Weiteren wird in den Memos notiert, welche Informationen von den Befragten in die von ihnen selbst gestaltete Haupterzählung eingebracht wurden und welche wir erst auf Nachfragen erhielten.

Mit den Jugendlichen, deren Interviews nach einer ersten ‚Globalanalyse‘ (aller erfassten Fälle) zu einer weiteren biographischen Fallrekonstruktion herangezogen wurden, führten wir Zweitinterviews durch. Diese Interviews dienten uns dazu, den zwischenzeitlichen Verlauf im Hinblick auf unsere Hypothesen zu verfolgen, offen gebliebene Fragen zu stellen und herauszufinden, wie das erste Gespräch erlebt wurde. Weiterhin wurde ein zweites Gespräch mit einem/einer Jugendlichen geführt, der/die uns im Hinblick auf die Anwendung der narrativen Gesprächstechnik als empirisch besonders interessant erschien (vgl. Kap.4).

### *1.3.3. Stichprobenbildung, Globalanalysen, Transkription der Interviews*

Alle 28 von uns durchgeführten Interviews dienten uns als so genannte erste *theoretische Stichprobe*, die sich an unseren vorläufigen Annahmen über die möglichen Unterschiede der Falldynamiken (in Bezug z.B. auf Geschlecht, regionale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, ‚Erfolg‘ in der Maßnahme) orientiert, nicht aber an Verteilungskriterien im Sinne einer statistischen Stichprobe. Der Grund dafür ist darin zu sehen, dass im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung, in der die Bildung einer Stichprobe auf „ein verkleinertes Abbild der empirischen vorfindbaren ‚Fälle‘“ abzielt, die Stichprobenbildung in der qualitativen Sozialforschung „ein Abbild der theoretisch relevanten Kategorien darstellen“ soll (Hermanns 1992: 116).

Auf der Basis der zu den Interviews angefertigten Memos wurden Globalanalysen durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine erste, gröbere Auswertung des Interviewmaterials. Diese Globalanalysen bilden die Grundlage für die Entscheidung, welche Jugendlichen noch interviewt werden sollen und vor allem welche Interviews transkribiert und einer weiteren, sorgfältigeren Analyse unterzogen werden sollen. Die zweite theoretische Stichprobe umfasst dann nur die Fälle, die auf der Basis der transkribierten Interviews einer besonders sorgfältigen Auswertung unterzogen werden und ist damit eine Teilmenge der ersten Stichprobe.

Bei der globalen Analyse des vorliegenden Interviewmaterials haben wir zunächst entsprechend dem Verfahren einer Fallrekonstruktion die Ereignisdaten des Lebensablaufs gemäß dem von Ulrich Oevermann u.a. (1980) vorgestellten Verfahren sequenziell ausgelegt und in einem späteren Schritt mit den im Interview erhaltenen Darstellungen kontrastiert. Es wurden also, bevor wir die Selbstdarstellungen der interviewten Jugendlichen in den Blick nahmen, Hypothesen über die möglichen Bedeutungen der Daten für den zu untersuchenden Fall zur Zeit des damaligen Ereignisses und über den daraus folgenden möglichen weiteren Fortgang der Fallgeschichte formuliert. Damit wird es u.a. möglich, auf bestimmte biographische Daten aufmerksam und sensibel für deren mögliche Bedeutung zu werden. Dies schützt u.a. anderem davor, diese biographischen Ereignisse und deren mögliche Bedeutung im Leben eines/einer Jugendlichen zu übersehen, da er/sie selbst kaum darüber spricht oder scheinbar überzeugend nur eine mögliche Bedeutung in den Vordergrund stellt.

Erst im nächsten Schritt wurden Hypothesen zur möglichen Bedeutung der Darstellung im Interview formuliert. Hier wird dann bspw. gefragt: Weshalb werden bestimmten Erlebnisse an einer bestimmten Stelle im Gespräch, in einer bestimmten Textsorte und in welcher Kürze oder Ausführlichkeit eingeführt? Während wir bei der Analyse der biographischen Daten die Chronologie des Lebensablaufs zu analysieren versuchen, geht es in diesem Analyseschritt um die Rekonstruktion der sequenziellen Gestalt der Lebenserzählung, die sich mit zeitlichen Rückblenden oder Vorblenden, mit Sprüngen zwischen Gegenwart und Vergangenheit, mit Auslassungen von biographisch relevanten Ereignissen etc. prinzipiell von der sequenziellen Gestalt der Lebensgeschichte unterscheidet.

Bei den *Globalanalysen* werden somit in getrennten Schritten nach den Regeln eines sequenziellen und abduktiven Vorgehens erste Hypothesen zum Fall gebildet. Sie dienen uns zu einer vorläufigen Konzeptentwicklung und Typisierung der Fälle und lieferten damit, wie bereits vermerkt, theoretische Kriterien für die weitere Stichprobenziehung. Als theoretische Kriterien für die Auswahl der Fälle für biographische Fallrekonstruktionen haben uns einerseits – den Globalanalysen folgend – der formale Bildungserfolg und andererseits die oberflächlich zu erkennenden biographischen Wandlungsprozesse von belastenden Handlungsmustern gedient.

*Transkriptionen*<sup>8</sup> sind Verschriftlichungen der Tonbandaufnahmen. Hierbei wird alles, was auf dem Band zu hören ist, ohne Rücksicht auf die Regeln der Schriftsprache wortwörtlich und ohne Auslassungen niedergeschrieben. Hierzu zählen neben den verbalen Äußerungen alle Signale einschließlich Pausen, Betonungen, Versprechern und Abbrüchen. Es empfiehlt sich dabei, keine Satzzeichen im Sinne der grammatischen Regeln zu verwenden. Kommata werden stattdessen entsprechend der hörbaren Interpunktion also für

---

8 Eine Liste der von uns verwandten Transkriptionszeichen findet sich im Anhang.

kurzes Absetzen gesetzt (vgl. Bergmann 1976). Des Weiteren verzichten wir auf die Einteilung in Sätze durch Punkte, Ausrufe- oder Fragezeichen, da damit bereits eine Interpretation verbunden ist. Sprechpausen markieren wir mit Klammern, in denen die Dauer in Sekunden angegeben ist.

#### *1.3.4. Biographisch-narrative Gesprächsführung*

**Zum Vorteil von zwei InterviewerInnen.** Die biographisch-narrativen Interviews mit den Jugendlichen wurden, wenn es möglich war, von jeweils zwei Interviewerinnen durchgeführt. Dabei übernahm meist eine der beiden Interviewerinnen die Gesprächsleitung, stellte die Eingangsfrage und auch die meisten Nachfragen. Dennoch konnte sich die zweite Interviewerin jederzeit in das Gespräch einbringen und wurde auch am Ende jedes Themenkomplexes in den Nachfragephasen von ihrer Kollegin darauf angesprochen, ob sie dazu noch weitere Fragen hätte.

Für InterviewerInnen hat ein solches Vorgehen generell den Vorteil, dass das Gespräch aus zwei unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen werden kann. Der/die weniger aktiv gestaltende InterviewerIn kann die Gesprächsführung und den –verlauf eher von außen auf sich wirken lassen und nötigenfalls modifizierend eingreifen. Zwei InterviewerInnen bringen jeweils auch unterschiedliche eigene Erfahrungen und Sensibilitäten wie auch verschiedene Abwehrreaktionen auf bestimmte Themenbereiche ein. Ihnen fällt Unterschiedliches auf und sie können jeweils die Kollegin oder den Kollegen auf Fragen aufmerksam machen, die der/die andere übersehen hat.

Darüber hinaus zeigen unsere Erfahrungen mit dieser methodischen Konstellation aus ganz unterschiedlichen Forschungskontexten, dass diese auch von den Befragten selbst als angenehm erlebt wird. Ihnen ist es so möglich – vor allem zu Beginn eines Gesprächs – sich mehr an dem Interviewer oder der Interviewerin zu orientieren, zu dem oder zu der sie sich eher hingezogen fühlen. Diese Orientierung kann auch je nach Gesprächsverlauf und vor allem je nach Thema wechseln.

Die Interviewerinnen im Kontext der hier vorgestellten Studie waren ausschließlich Frauen. Dies hat bei manchen Jugendlichen, vor allem bei Mädchen, den Vorteil, dass sie über persönliche oder für sie intime Lebensbereiche leichter mit Frauen sprechen als mit Männern. Bei anderen Jugendlichen hingegen wäre ein männlicher Gesprächspartner vielleicht von Vorteil gewesen. Hier würden sich die Gesprächskonstellationen und die Zuwendung zu dem einen oder dem anderen Interviewenden je nach Themenbereich vermutlich anders gestalten.

**Zum Ablauf eines narrativen Interviews.** Wir baten die Jugendlichen zu Beginn des Gesprächs, wie oben bereits angemerkt, um ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen. Unsere Erzählaufforderung lautete in der Regel wie folgt:

"Wir möchten dich bitten, uns deine gesamte Lebensgeschichte zu erzählen, all die Erlebnisse, die dir einfallen. Du kannst dir so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Wir werden dich erst einmal nicht unterbrechen, uns nur einige Notizen machen und später noch darauf zurückkommen".

Die auf diese Bitte folgende so genannte Eingangserzählung wird nicht durch Detaillierungsfragen unterbrochen, sondern sie wird nur durch parasprachliche Bekundungen wie „mhm“ oder, bei Stockungen in der Erzählung, durch motivierende Aufforderungen zum Weitererzählen wie „Und wie ging es dann weiter?“, durch Blickkontakt und andere leibliche Aufmerksamkeitsbekundungen unterstützt. Erst in der zweiten Phase des Gesprächs, nach erkennbarer Beendigung der Haupteerzählung durch die Befragten, werden erzählgenerierende Nachfragen gestellt. Dabei geht es darum, keine Meinungs- oder Begründungsfragen („Weshalb hast du...?“, „Warum hast du das getan?“, „Wieso wolltest du...?“) zu stellen, sondern wiederum zur *Erzählung* von Lebensphasen oder einzelnen Situationen aufzufordern.

Es lassen sich fünf Fragetypen unterscheiden, die im Folgenden anhand eines Beispiels verdeutlicht werden sollen:

1. Ansteuern einer Lebensphase:  
Kannst du über die Zeit bei den Großeltern (der gemeinsamen Ferien mit den Freunden o.Ä.) noch etwas mehr erzählen?
2. Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen:  
Du hast von deinem besten Freund gesprochen. Vielleicht kannst du mal erzählen, wie du ihn kennen gelernt hast und was du so alles mit ihm erlebt hast?
3. Ansteuern einer zuvor erwähnten Situation  
Du hast vorher die Situation des Gerichtsverfahrens (Situation, als deine Mutter dich anbrüllte o.Ä.) angesprochen, magst du darüber noch etwas mehr erzählen?
4. Ansteuern einer Erzählung zu einem vorgebrachten Argument  
Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, in der du dich allein gelassen fühltest (in der du sehr wütend warst)?
5. Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderlebtem  
Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, als dir davon erzählt wurde (dass dein Vater gestorben ist, deine Großeltern fliehen mussten)?