

The background of the cover is a photograph of a prison facility. In the foreground, there is a field of green grass with small white and yellow flowers. A chain-link fence runs across the middle ground, topped with several strands of barbed wire. Behind the fence, a large, light-colored building with a gabled roof is visible. A red circular sign with a diagonal slash (no entry) is mounted on the fence. To the left, a small white sign on a post reads 'Privatweg' and 'kein Durchgang'. The entire image is framed by a dark blue border with white, hand-drawn style lines.

Sprachgebrauch in der Deutschschweizer Justizvollzugsanstalt Pöschwies

Zum sprachlichen Umgang
zwischen fremdsprachigen Gefangenen
und den Anstaltsmitarbeitenden
im Spannungsfeld von sprachlicher
und institutioneller Asymmetrie

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät
der Universität Fribourg (CH)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag der Herren Prof. Dr. Thomas Studer
und Prof. Dr. Anton Näf. Freiburg, 5. Oktober 2012 Prof. Dr. Marc-Henry Sohlet, Dekan

Monika Schumacher, Oberwil (BL) und Treiten (BE), 2012

Titelgestaltung:

Andreas Schumacher für diese Studie

Fotografie der Justizvollzugsanstalt Pöschwies: © Wädi Volkart

Layout der Vorlage: © Ulrich Ruf und © Silvio Gadola

Erschienen im Anstaltskalender, Mai 2006

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Thomas Studer für seine fachliche Unterstützung, aber auch für seine konstruktive Kritik.

Mein Dank geht ausserdem an Bruno Altorfer, Hans-Jürg Baumann, Dölf Ehrler, Angelika Grundmann, Katie Head, Andreas Schumacher, Angélique Thabar und Claudia Willimann, die alle auf ihre Weise wichtig waren bei der Entstehung dieser Arbeit.

Für die Erlaubnis zur empirischen Forschung vor Ort danke ich der Leitung der Justizvollzugsanstalt Pöschwies. Den an der Studie beteiligten Betreuenden und Insassen danke ich für ihre Kooperationsbereitschaft und grosse Offenheit.

Diese Arbeit widme ich meinen Eltern.

Abstract

Prisons are social systems with a distinctly authoritative and bureaucratic organisational structure. In the German speaking part of Switzerland, the inmate population is extremely multilingual, and therefore prisons would seem to offer suitable settings for sociolinguistic research. However, the specific setting has rarely framed the context for research so far, presumably due to its very restrictive access policy.

This qualitative study is set in the prison of “Pöschwies” in the canton of Zurich and investigates the communication between the non-native prisoners, who have little or no command of the German language and in particular the locally spoken dialect, and the warders. It is claimed that this communication is asymmetric both for institutional and linguistic reasons. In an attempt to overcome linguistic difficulties, the institution provides optional German language courses for non-native inmates; this is set against the diglossic background of the warders, who speak dialects.

It has been argued that communication is generally prone to conflict. This study aims at discovering areas of such conflict in the situation described above. An explorative multi-method approach was chosen and data was derived from semi-structured interviews with both the non-native inmates who are learning German as a foreign language, and the warders. For the interview design, the issue of “vulnerable informant” was addressed and stimuli of visual, verbal and auditory nature were used. Participants were asked about their views on language learning, attitudes and behaviour in the prison context, and to suggest ways of improving the communication between the two parties.

Results show that there are areas where the communication between non-native inmates and warders could be enhanced and made more effective for institutional goals to be achieved. They also indicate ways in which the language learning process could be fostered and made easier for individual non-native inmates.

Two practical outcomes of this study are suggested: firstly, that a handbook on appropriate communication should be introduced to support the prison staff. Secondly, that an appropriate pedagogy for German language learning and all learning in the prison context, should be developed. The outcomes of this study suggest that prisons should be considered as a distinct sociolinguistic context within the Swiss German part of Switzerland. However, further research is needed to foster this view.

Wer auf andere Leute wirken will, der muss erst einmal in ihrer Sprache mit ihnen reden.
(Kurt Tucholsky)

Vorwort

Der Ursprung dieser Arbeit ist eng verbunden mit meiner Tätigkeit als Deutschlehrerin in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies, der grössten geschlossenen Institution dieser Art in der Schweiz. Dort habe ich seit Anfang 2005 die Aufgabe, straffälligen fremdsprachigen Männern Deutsch beizubringen. Durch meinen Unterricht sollen die Insassen ihre Deutschkompetenz verbessern, um den Alltag in der Anstalt und die Eingliederung in die Gesellschaft leichter meistern zu können. Tatsächlich sind damit die Vorgaben der Anstalt an meine Tätigkeit bereits umrissen. Ich habe also kein speziell auf meine Arbeit ausgerichtetes Pflichtenheft, vielmehr gelten für mich die gleichen Vorgaben wie für alle Mitarbeitenden in der Anstalt, die im Kontakt mit den Gefangenen stehen. Für den Deutschunterricht gibt es zwar kein eigentliches Curriculum, jedoch stellt die Anstalt jedem Gefangenen, der am freiwilligen Unterricht teilnimmt, ein Lehrmittel zur Verfügung. Das auf das jeweilige Klassenniveau ausgerichtete Buch ist thematisch der Inhalt meines Unterrichts, erweitert um eigenes Material. Die Lerninhalte sind also teilweise vorgegeben, hingegen habe ich betreffend Lernprozesse und -organisation freie Hand. So werden auch die Leistungsgruppen, in denen unterrichtet wird, von mir zusammengestellt. Mein Lehrauftrag ist somit weit gefasst und ich bekomme als Lehrende in einem äusserst straff durchorganisierten System viel Freiheit in der Ausgestaltung meines Unterrichts.

Es liegt auf der Hand, dass ich meine Rolle im Deutschunterricht der Anstalt weitgehend selber definieren kann bzw. muss. Dies unterscheidet mich von den übrigen Institutionszugehörigen, deren Funktion üblicherweise klar definiert ist und auf der personellen Seite funktionale Wichtigkeit für den reibungslosen Ablauf des Anstaltsbetriebs hat. Zwar sind mir Abläufe in der Institution und die Organisation derselben bekannt, meine Tätigkeit hat jedoch eher einen indirekten Zusammenhang mit dem System, was mir manchmal das Gefühl einer betriebsfremden Exotin gibt.

Wenn sich allwöchentlich die Mauer des Anstaltseingangs öffnet, um sich gleich wieder hinter mir zu schliessen, überschreite ich physisch und mental eine Schwelle zu einer von aussen abgeschotteten Welt. Inzwischen ist der Gang zu der in den Augen vieler Aussenstehender ungewöhnlichen Arbeitsstätte weitgehend zur Routine geworden. Abnützungseffekte hingegen, wie etwa die Trivialisierung des Kontextes, konnte ich bisher noch keine an mir ausmachen. Dafür ist und bleibt mir die Welt hinter Gittern in ihrer Konstruiertheit zu fremd. Alles, was mich im Beruflichen und Privaten umtreibt, bleibt vor den Mauern zurück, es scheint hinter ihnen keinen Platz zu haben. Beim Gang durch den Innenhof der Anstalt passiere ich weitere räumliche Hindernisse, wie z.B. die Sicherheitskontrolle und mehrere Schleusen. Schliesslich gelange ich zum Unterrichtsraum, der sich nicht wesentlich von

ähnlichen Räumlichkeiten in Freiheit unterscheidet und der mir, reduziert auf seine Funktion, als Lehrende vertraut ist. Die Örtlichkeit hat in meinem subjektiven Empfinden kaum einen Bezug zur Anstalt, blickte man nicht durch eng gesetzte blaue Gitterstäbe hinaus. Vielleicht hat dies damit zu tun, dass ich mit den Lernenden einen Kontext schaffe, der für die Dauer einer Lektion die ausserhalb des Klassenzimmers geltenden Regeln aufhebt und den Alltag im Vollzug nicht verschweigt, aber auf eine Metaebene verschiebt: die gelebte Vollzugsrealität ist höchstens Gesprächsinhalt. Dadurch fehlt mir das «Insider»-Wissen im eigentlichen Sinn, auch wenn ich den Anstaltsalltag durch Anekdoten der Lernenden, aber im Besonderen auch durch ihre momentane Verfassung subjektiv und indirekt – und teilweise auch intensiv direkt und mit Konsequenzen für das Lernen miterlebe. Gewisse Lernende besuchen über Monate oder Jahre meinen Unterricht. Dadurch bin ich, zumindest was den Deutschunterricht hinter Gittern betrifft, dann doch auch eine Art «Insiderin», deren Schilderungen ihres Arbeitsfelds subjektiv gefärbt sind bzw. sein müssen.

Für die vorliegende Arbeit bin ich in die Rolle der Untersuchenden geschlüpft. Wenn nachfolgend von der «Forschenden» die Rede ist, verweist der Begriff auf die Verfasserin dieser Studie, während die maskuline Entsprechung (der Forschende) die Allgemeinheit der Forscher meint. Dieser Rollentausch wäre nie zustande gekommen ohne meine Lehraufgabe. Allerdings bin ich dabei nicht zur reflektierenden Praktikerin im Sinne von Littlewood (1991) geworden, die den eigenen Unterricht zum Untersuchungsgegenstand macht. Vielmehr habe ich meine bisherige Rolle temporär verlassen, um den kommunikativen Anstaltsalltag von fremdsprachigen Insassen, d.h. den Deutschschülern, und dem Anstaltspersonal zu untersuchen. Dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass ich innerhalb der Institution, trotz meiner oben geschilderten Selbstwahrnehmung, als derselben zugehörig angesehen werde.

Eine Forschungsarbeit wird immer von subjektiven Entscheiden geleitet, die je nach individueller Sozialisation und den dabei entstandenen (Vor-)Urteilen des Schreibenden ausfallen. In meinem Fall jedoch ist die Subjektivität durch die genannte Konstellation vergleichsweise auffällig und drastisch. Mein Blick auf die Binnenstruktur der Anstalt kann daher nicht gänzlich unverstellt sein. In der Konsequenz werde ich zunächst darüber reflektieren, wo meine Arbeit Probleme mit der Subjektivität bietet, und diese beschreiben. Im methodischen Teil meiner Forschung ist die Subjektivität aufgrund des qualitativen Ansatzes integriert. Eine detaillierte Beschreibung der Methodik, begründete Entscheide und Fakten kontrollieren diese Subjektivität, soweit dies möglich ist.

Übersicht über den Inhalt

Vorwort.....	5
Verzeichnis der Abbildungen.....	15
1. Einleitung	17
1.1 Hinführung	17
1.2 Erkenntnisinteresse	24
1.3 Die Motive zur vorliegenden Arbeit.....	38
1.4 Die Leithypothese	40
1.5 Forschungsstand	41
1.6 Fragestellung und allgemeine Konzeption der Arbeit	46
1.7 Irrwege und Stolpersteine.....	55
2. Der Deutschschweizer Justizvollzug	58
2.1 Formen von Freiheitsstrafen.....	58
2.2 Allgemeine Grundsätze des Deutschschweizer Justizvollzugs	59
2.3 Die Umsetzung der allgemeinen Grundsätze	60
2.4 Der geschlossene Vollzug in der Deutschschweiz	61
2.5 Bildung im Justizvollzug	70
3. Die Kommunikation in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies	76
3.1 Ein gesellschaftstheoretisches Kommunikationsmodell	77
3.2 Asymmetrie in der Kommunikation Anstaltspersonal – Insassen	80
4. Anlage und Methode der empirischen Untersuchung.....	142
4.1 Ein Multimethodenansatz	142
4.2 Die Vorstudie: die mündliche und schriftliche Befragung von Anstalts- mitarbeitenden als Wegweiser für das Befragungsdesign	143
4.3. Die Leitfadeninterviews	144
5. Das Spannungsfeld institutioneller und sprachlicher Asymmetrie im Gefangenent- alltag: Die Einschätzung der fremdsprachigen Insassen.....	162
5.1 Einstellungen zu den Varietäten Zürcher Dialekt, Deutschschweizer Standard und grammatisch vereinfachter Standard in der Anstalt.....	163
5.2 Das individuelle In-Beziehung-Setzen von Facetten des Kommunikations- bzw. Lernkontextes.....	180
5.3 Die Zusammenschau der Brennpunkte und ihre Interpretation hinsichtlich der zentralen Fragestellung	254

6. Das Spannungsfeld institutioneller und sprachlicher Asymmetrie am Arbeitsplatz: Die Einschätzung der muttersprachlichen Betreuer	265
6.1 Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse	265
6.2 Kommunikation	267
6.3 Fremdsprachigkeit der Insassen	271
6.4 Sprachliche Herausforderung für den Betreuer	274
6.5 Deutsch lernen	275
6.6 Institutionelle Hierarchie Betreuer – Insasse	278
6.7 Sprache in der Institution	283
6.8 Deutschschweizer Diglossie	284
6.9 Synopse der Betreueransichten zum sprachlichen Umgang	286
7. Synopse der Treffpunkte Insassen- und Betreuerbefragung	290
8. Die subjektive kommunikative Realität in der Gegenüberstellung zu institutionellen Vorgaben	293
9. Ansätze zu einer weniger konflikträchtigen Kommunikation unter Berücksichtigung zwingender institutioneller Vorgaben	296
10. Fazit und Ausblick.....	302
10.1 Die doppelte Asymmetrie zur theoretischen Einordnung der sprachlichen Situation in der Justizvollzugsanstalt: eine Bewertung	302
10.2 Relevanz der Studie	304
10.3 Forschungsperspektiven	306
Bibliografie.....	308
Anhang	325

Inhalt

Vorwort.....	5
Verzeichnis der Abbildungen.....	15
1. Einleitung	17
1.1 Hinführung	17
1.1.1 Das Problem der Forschersubjektivität	18
1.1.2 Die Binnensicht der sprachlichen Situation	22
1.2 Erkenntnisinteresse	24
1.2.1 Rollentheorie	29
1.2.2 Eine Annäherung an die «totale Institution».....	35
1.2.3 Fremdsprachigkeit.....	37
1.2.4 Spracheinstellungen	38
1.3 Die Motive zur vorliegenden Arbeit	38
1.4 Die Leithypothese	40
1.5 Forschungsstand.....	41
1.6 Fragestellung und allgemeine Konzeption der Arbeit	46
1.6.1 Subjektive Theorien als Zielvariablen.....	49
a) Begriffsexplikation.....	49
b) Konzeption in zwei Phasen.....	51
c) Menschenbildannahmen im Rahmen des FST	53
1.7 Irrwege und Stolpersteine	55
 2. Der Deutschschweizer Justizvollzug	 58
2.1 Formen von Freiheitsstrafen	58
2.2 Allgemeine Grundsätze des Deutschschweizer Justizvollzugs.....	59
2.3 Die Umsetzung der allgemeinen Grundsätze	60
2.3.1 Vollzugsplan	60
2.3.2 Arbeits- und Wohnexternat.....	60
2.3.3 Bedingte Entlassung und Bewährungshilfe	60
2.3.4 Arbeit und Arbeitsentgelt	60
2.3.5 Ausbildung.....	61
2.3.6 Beziehung zur Aussenwelt.....	61
2.4 Der geschlossene Vollzug in der Deutschschweiz.....	61
2.4.1 Die Justizvollzugsanstalt Pöschwies in Regensdorf – einige statistische Angaben.....	62
a) Angaben zur Gefangenenpopulation	65

b) Angaben zum Anstaltspersonal	68
2.5 Bildung im Justizvollzug	70
2.5.1 im europäischen Kontext.....	71
2.5.2 im Deutschschweizer Kontext	71
2.5.3 Das Projekt «BiSt» (Bildung im Justizvollzug).....	74
3. Die Kommunikation in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies	76
3.1 Ein gesellschaftstheoretisches Kommunikationsmodell.....	77
3.2 Asymmetrie in der Kommunikation Anstaltspersonal – Insassen.....	80
3.2.1 Die institutionelle Asymmetrie	82
a) Auswirkungen auf die Insassen	85
b) Auswirkungen auf das Personal	88
c) Folgen für die Machtverteilung in der Kommunikation.....	89
d) Die institutionelle Asymmetrie als kommunikativer Rahmen der Arbeit.....	90
e) Schlussfolgerungen	97
3.2.2 Facetten sprachlicher Asymmetrie	98
a) Im Deutschschweizer Anstaltskontext	99
«Die Sprachsituation»	99
«Spracheinstellungen/Sprachattitüde zu den Varietäten»	106
«Das Sprechverhalten»	109
b) Sicht des muttersprachlichen Betreuers	112
«im sozialen Kontakt des Deutschen mit anderen Sprachen»	112
«Fremdsprachliche Kommunikation mit der Insassenschaft»	117
«Der «Foreigner Talk» in der Kommunikation».....	121
c) Sicht des Deutsch lernenden Insassen.....	122
«Der Erwerb des Deutschen als Fremd-, Zweit- oder weitere Fremd- sprache?».....	123
«Die Lernaltersprache oder -varietät/die Interlanguage/die Interimssprache» ...	126
d) Der Sprachunterricht: auf dem Weg zu mehr sprachlicher Symmetrie.....	128
«Der Unterrichtskontext»	129
«Grenzen des gesteuerten Erwerbs und autonomes Lernen».....	132
«Der Dialektunterricht».....	133
3.2.3 Schriftliche Textsorten an der Schnittstelle von institutioneller und sprachliche Asymmetrie: eine Typologie	135
3.2.4 Zusammenfassung und Versuch einer Definition der Anstaltskommunikation	139

4. Anlage und Methode der empirischen Untersuchung.....	142
4.1 Ein Multimethodenansatz	142
4.2 Die Vorstudie: die mündliche und schriftliche Befragung von Anstalts- mitarbeitenden als Wegweiser für das Befragungsdesign	143
4.3. Die Leitfadeninterviews	144
4.3.1 Die Insasseninterviews.....	145
a) Das Insassensample: Deutschkursteilnehmer als interessierte und sensibilisierte Wahrnehmer des sprachlichen Kontexts	146
b) Die Fremdsprachigkeit der Probanden: das Sprachenmix als Spiegel der momentanen Deutschklassenzusammensetzung	148
c) Der Pre-Test mit einem ehemaligen Deutschkursteilnehmer	149
d) Eine dreiteilige Konzeption der Interviews	151
«Ein Aussagenkatalog mit einem «matched guise»»	152
«Ein Leitfadeninterview mit der «mirror-image»-Technik»	155
«Ein Leitfadeninterview mit Gestikbildern als visuellen Stimuli»	156
e) Transkription der Insasseninterviews	157
f) Auswertung der Insasseninterviews als Basis des Member-Checking.....	157
g) Das Member-Checking	158
4.3.2 Die Betreuerinterviews	159
a) Das Betreuersample: Betreuende mit langjähriger Erfahrung	160
b) Eine zweiteilige Konzeption der Interviews unter Einbezug von Insassenaussagen als Stimuli	160
c) Transkription der Betreuerinterviews	161
 5. Das Spannungsfeld institutioneller und sprachlicher Asymmetrie im Gefangenenen- alltag: Die Einschätzung der fremdsprachigen Insassen.....	162
5.1 Einstellungen zu den Varietäten Zürcher Dialekt, Deutschschweizer Standard und grammatisch vereinfachter Standard.....	163
5.1.1. Die Einstellungen der fremdsprachigen Insassen als Gruppe.....	163
a) Wahrnehmung der drei Varietäten im Kontext.....	163
b) Wahrgenommene Verwendungsbereiche der Varietäten: unterstützend oder hindernd im Kommunikations- bzw. Lernkontext	175
5.1.2 Zusammenfassung	179
5.1.3 Die individuellen Einstellungen	179
5.2 Das individuelle In-Beziehung-Setzen von Facetten des Kommunikations- bzw. Lernkontextes	180
5.2.1 Die Transkription	181

5.2.2 Die Sequenzanalyse	181
5.2.3 Das Formulieren von Statements zu den einzelnen Leitfadenthemen	183
5.2.4 Das Erstellen des Strukturbildes für die Einzelfälle	189
a) Insasse 1: 31-jährig aus der Dominikanischen Republik, spanischer Muttersprache	194
b) Insasse 3: 40-jährig aus dem Iran, kurdischer Muttersprache	200
c) Insasse 4: 38-jährig aus Nigeria, Muttersprache: Igbo	209
d) Insasse 5: 30-jährig aus Jamaika, Muttersprache: jamaikanisches Kreolisch und Englisch	217
e) Insasse 6: 29-jährig aus dem Iran, persischer und türkischer Muttersprache....	222
f) Insasse 7: 38-jährig von den niederländischen Antillen, Muttersprache: Papiamentu	227
g) Insasse 8: 32-jährig aus Guinea, Muttersprache: Susu	231
h) Insasse 9: 35-jährig aus Nigeria, Muttersprache: Igbo	237
i) Insasse 10: 27-jährig aus Nigeria, Muttersprache: Uhrobo	243
j) Insasse 12: 38-jährig aus Sri Lanka, tamilischer Muttersprache	247
5.2.5 Die Deutungsmusteranalyse und die Gesamtinterpretation	253
5.3 Die Zusammenschau der Brennpunkte und ihre Interpretation hinsichtlich der zentralen Fragestellung.....	254
5.3.1 Der Anstaltskontext – ein (un)geeigneter Lernkontext?	256
5.3.2 Die (Un-)Möglichkeit einer Annäherung?	261
5.3.3 Der Standard als Patentrezept?	262
5.3.4 Der Dialekt: ein überbewerteter Störfaktor?	263
6. Das Spannungsfeld institutioneller und sprachlicher Asymmetrie am Arbeits- platz: Die Einschätzung der muttersprachigen Betreuer	265
6.1 Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse	265
6.2 Kommunikation.....	267
6.2.1 Relevanz guter Kommunikation	267
6.2.2 Aspekte guter Kommunikation	267
6.2.3 Repetitiver Charakter der Anstaltskommunikation?	269
6.2.4 Notwendigkeit der Optimierung der Kommunikation und Empfehlungen dazu	269
6.3 Fremdsprachigkeit der Insassen	271
6.3.1 Missverständnisse aufgrund der Fremdsprachigkeit.....	271
6.3.2 Sprachliche Unsicherheit der Insassen durch Defizite im Deutschen	272
6.4 Sprachliche Herausforderung für den Betreuer	274
6.4.1 Simplifizierter Sprachgebrauch	274

6.4.2 Aneignung von fehlerhaften Sprachelementen durch Kontext	275
6.5 Deutsch lernen	275
6.5.1 Korrektur im Alltag	275
6.5.2 Crashkurs für alle fremdsprachigen Insassen?	276
6.6 Institutionelle Hierarchie Betreuer – Insasse	278
6.6.1 Umgang mit Macht	278
6.6.2 Kontakt mit Gefangenen	279
6.6.3 Gleichbehandlung aller Insassen	280
6.6.4 Informationsfluss	280
6.6.5 Umgang mit der Sprache – ist er diffizil?	281
6.6.6 Gruppendynamik bei den Betreuern	282
6.7 Sprache in der Institution	283
6.7.1 Institutionelle Vorgaben?	283
6.8 Deutschschweizer Diglossie	284
6.8.1 Standardgebrauch als Hilfe für Deutsch Lernende	284
6.8.2 Vorschläge fürs Lernen	285
6.9 Synopse der Betreueransichten zum sprachlichen Umgang	286
7. Synopse der Treffpunkte Insassen- und Betreuerbefragung	290
8. Die subjektive kommunikative Realität in der Gegenüberstellung zu institutionellen Vorgaben	293
9. Ansätze zu einer weniger konfliktträchtigen Kommunikation unter Berücksichtigung zwingender institutioneller Vorgaben	296
10. Fazit und Ausblick	302
10.1 Die doppelte Asymmetrie zur theoretischen Einordnung der sprachlichen Situation in der Justizvollzugsanstalt: eine Bewertung	302
10.2 Relevanz der Studie	304
10.3 Forschungsperspektiven	306
Bibliografie	308

Anhang	325
1: Übersicht über die schriftlichen Textsorten	325
2: Personalfragebogen für die Mitarbeitenden aus den Bereichen Vollzug, Wirtschaft und Arbeit, Sicherheit, Sozialwesen und Dienste: «Deutsch im Vollzugsalltag»	326
3: «matched guise»: eine Verkehrsmeldung	331
4: Teil 1 der Insassenbefragung zu den Spracheinstellungen	333
5: Hörtexte	336
6: Leitfaden zum Member-Checking	338
7: Individuelle Auswertung der Insasseneinstellungen	340
8: Übersicht der Ergebnisse der Einstellungsbefragung nach Aussagen und Insassen	352
9: Statements aus den Insasseninterviews	357
10: Fragenkatalog Personalinterviews	377
11: Kategoriensystem für die zusammenfassende Inhaltsanalyse der Betreuerinterviews	382

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Die Justizvollzugsanstalt Pöschwies

Abb. 2: Innenansicht einer Einzelzelle

Abb. 3: Übersicht der Herkunftsländer

Abb. 4: Die prozentuale Verteilung auf die verschiedenen Altersklassen

Abb. 5: Auflistung nach Art des Vergehens

Abb. 6: Sind die Insassen vorbestraft, wie oft sind sie es?

Abb. 7: Die soziobiografischen Variablen der Insassen

Abb. 8: Aussagen mit entsprechender bzw. adversativer Beziehung zueinander

Abb. 9: Die prozentuale Verteilung der Aussagen auf die Bereiche «Gefühle», Gedanken»/
«Überzeugungen» und «Handlungsbereitschaft»

Abb. 10: Aussagen zur Einstellungskomponente «Gefühle»

Abb. 11: Positive/neutrale Gefühle gegenüber den Varietäten

Abb. 12: Negative Gefühle gegenüber den Varietäten

Abb. 13: Aussagen zur Einstellungskomponente «Gedanken»/«Überzeugungen»

Abb. 14: Aussagen zur Einstellungskomponente «Handlungsbereitschaft»

Abb. 15: Verständlichkeit der Sprachvarietäten

Abb. 16: Wünschbare Sprachvarietät für Anstaltskommunikation

Abb. 17: Lernbarkeit einer Varietät

Abb. 18: Verwendung einer Varietät als Zeichen der Wertschätzung

Abb. 19: Sprachkompetenz der Betreuenden in den Varietäten

Abb. 20: Einsatz einer Varietät durch die Insasse und Reaktionen

Abb. 21: Zielorientierte Wahl der Kommunikation

Abb. 22: Gedanken/Überzeugungen: So erleichtert eine Varietät die Kommunikation

Abb. 23: Handlungsbereitschaft: So erleichtert eine Varietät die Kommunikation

Abb. 24: Gedanken/Überzeugungen: So erschwert eine Varietät die Kommunikation

Abb. 25: Handlungsbereitschaft: So erschwert eine Varietät die Kommunikation

Abb. 26: Aus den vier Grobkategorien entwickelte Feinkategorien

Abb. 27: Ausschnitt aus dem Strukturbild von Insasse 4

Abb. 28: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins1

Abb. 29: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins3

Abb. 30: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins4

Abb. 31: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins5

Abb. 32: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins6

Abb. 33: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins7

Abb. 34: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins8

Abb. 35: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins9

Abb. 36: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins10

Abb. 37: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins12

Abb. 38: Synopse der Betreueransichten zum sprachlichen Umgang

Abb. 39: Synopse der Treffpunkte Insassen- und Betreuerbefragung

Abb. 40: Gegenüberstellung der institutionellen Vorgaben und der Einschätzungen der Probanden

1. Einleitung

Die vorliegende Studie hat die Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und dem Personal einer Deutschschweizer Justizvollzugsanstalt zum Thema. Wie läuft die unmittelbare Kommunikation zwischen Vertretern der beiden Personengruppen ab? Das erste Kapitel ordnet meine Untersuchung theoretisch ein und gibt eine Übersicht über deren Vorgehensweise. Durch meine Unterrichtstätigkeit im Vollzug verfüge ich über eine Binnenperspektive. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Die Innenansicht hat Implikationen für eine qualitative Sozialstudie wie die vorliegende, und zwar im positiven wie im problematischen Sinn, und wird daher gleich am Anfang genau reflektiert. Dies erfolgt in zwei Schritten: im Aufzeigen der Subjektivität in meiner Rolle als Anstaltsmitarbeitende und im Darstellen meiner subjektiven Kenntnisse der sprachlichen Anstaltssituation.

1.1 Hinführung

Gefängnisse sind Randerscheinungen unserer modernen Gesellschaft. Die breite Öffentlichkeit weiss um die Existenz solcher Einrichtungen, aber die wenigsten von uns haben eine Vorstellung davon, wie es jenseits der Mauern tatsächlich aussieht. Dem Einzelnen ist verständlicherweise daran gelegen, seiner Umwelt zu signalisieren, dass ihm jeglicher persönliche Bezug zu dieser Art Institution fehlt. Schliesslich ist die Auseinandersetzung mit Delikten Sache der Justiz. Dennoch existieren in unseren Köpfen bestimmte Vorstellungen von der Welt hinter Gittern, doch meist sind diese klischeebehaftet und zur Hauptsache von Unterhaltungs- und Informationsmedien inspiriert. Man könnte somit eher von verbreiteten Vorurteilen sprechen. Medial aufbereitete Meldungen erreichen uns nämlich nur dann, wenn sie spektakulär genug sind, d.h., wenn der (vermeintliche) Täter oder die Täterin prominent ist, eine Tat besonders verabscheuenswert erscheint oder man am Ende gar befürchten muss, dass Delinquenz bagatellisiert werden könnte. In der Folge ersetzt Emotionalität leider oft eine nüchtern-rationale Auseinandersetzung mit der Thematik. Diese Mechanismen lassen sich m.E. gut am Beispiel der Verwahrungsinitiative¹ illustrieren, die 2004 vors Schweizer Stimmvolk kam. Im Vorfeld der Abstimmung hatten die Initiantinnen und Initianten an die Emotionen des Stimmvolkes appelliert. Dies mit Erfolg, denn die Initiative wurde deutlich angenommen und die entsprechende Gesetzesänderung erwirkt.

Zuweilen werden Meldungen zur Unterbringungs- und Verpflegungssituation von Inhaftierten an uns herangetragen. Von luxuriösen Lebensumständen im Zusammenhang mit dem Schlagwort «Kuscheljustiz» ist die Rede. Auch die Bildung im Justizvollzug wird, sofern man überhaupt von ihrer Existenz weiss, gerne als eine Art Belohnung aufgefasst. – «Darf sich

¹ Schweizerisches Strafgesetzbuch (lebenslängliche Verwahrung extrem gefährlicher Straftäter) Änderung vom 21. Dezember 2007, Artikel 64, www.admin.ch/ch/d/ff/2008/23.pdf.

Strafe auch noch lohnen?», fragt sich stellvertretend für den besorgten Steuerzahler/die besorgte Steuerzahlerin der Satiriker.²

Im Gegensatz zur breiten Öffentlichkeit verfüge ich seit Anfang 2005 über eine Binnensicht einer Deutschschweizer Justizvollzugsanstalt als Arbeitsort: Ich unterrichte Deutsch als Fremdsprache in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies. Mit 430 Plätzen für straffällige Männer ist dies die grösste geschlossene Anstalt der Schweiz.³

Es ist mir wichtig, meine Insiderperspektive an dieser Stelle deutlich hervorzuheben, da die vorliegende Untersuchung durch sie in ein anderes Licht gerückt werden muss, als wenn die Forschende eine Aussenstehende wäre. Im folgenden Abschnitt werde ich darlegen, welche Schwierigkeiten durch mein «Insiderwissen» entstehen können und wie diese in dieser Arbeit kontrolliert werden sollen. Als Untersuchungsfeld habe ich ganz bewusst meinen Arbeitsort, d.h. die bereits genannte Anstalt, gewählt. Ich werde daher im Folgenden auch die Gründe für diese Entscheidung und die dadurch entstehenden Implikationen erörtern.

1.1.1 Das Problem der Forschersubjektivität

Forschung birgt ganz allgemein die Problematik der Subjektivität, da Erkennen das Konstruieren von Bedeutung (Beuhausen 2007: 2) ist. Dieser Prozess wird vom Forschenden mitgestaltet, der offensichtlich das Erkenntnisinteresse vor Augen hat. Wenn jedoch das Erkenntnisinteresse den Prozess steuert, ist Letzterer nicht wertfrei (Habermas 1981). Subjektivität als eine Tatsache in der Forschung zu akzeptieren, befreit die Forschungsleitenden jedoch nicht davor, kritisch zu reflektieren, inwiefern sie in der eigenen Forschung zum Tragen kommt. Auch die reflektierte Perspektive kann noch voreingenommen sein, denn letztlich ist jeder Forschende immer auch Mitglied der Gesellschaft, von der er einen Ausschnitt untersucht (Cicourel 1968: xxi).

Das Problem der Subjektivität wird hier anhand von zwei Fragen erörtert: Welche Aspekte prägen meine Binnensicht als Arbeitnehmerin der Anstalt? Aus welcher Perspektive konstruiere ich meine Wahrnehmung der Anstalt und somit «meine» Realität, also letztlich das, was ich hier beschreibe?

Durch meine Lehrtätigkeit habe ich innerhalb der Anstalt einen genau definierten lokalen Rahmen: das Schulzimmer, das sich im ersten Stock des Sozialzentrums befindet. Dieses

² Satirisch setzte sich etwa der Psychoanalytiker und Autor Peter Schneider mit der Frage auseinander: «Darf sich Strafe auch noch lohnen? – Gedanken zur Bildung – nicht nur im Knast» an der BiSt-Fachtagung zur Bildung im Strafvollzug am 18.11.2009 im KKL Luzern.

³ Vgl. www.poeschwies.ch

bildet innerhalb des Anstaltsgeländes einen eigenen Trakt. Das Gebäude hat zwei Stockwerke: ein Erdgeschoss und eine erste Etage sowie Räumlichkeiten im Keller. Hier sind Büroräume der Sozialarbeiter, Therapieräume, Schulzimmer, die Aula, das Anstaltsmuseum und eine Turnhalle angesiedelt.

Durch meine Arbeit bin ich hauptsächlich mit den Kursteilnehmern vertraut, etwa dreissig bis vierzig fremdsprachigen Insassen. Angaben zu ihrer Person bekomme ich von ihnen direkt. Ich kenne ihr jeweiliges Lernverhalten und ihre Sprachkompetenz. Ich bin in den meisten Fällen über den etwaigen Besuch weiterer Kurse im Rahmen des Anstaltsangebots und über laufende Ausbildungen informiert. Bei manchen Teilnehmenden bin ich auch über das individuelle Tagesprogramm am Wochentag, an dem der Deutschkurs stattfindet, im Bilde. Vielleicht kann ein Teilnehmer nur Kurse am späteren Vormittag oder Nachmittag besuchen, da er in der Bäckerei arbeitet und eine frühe Tagwache hat. Ein anderer arbeitet z.B. in der Küche und muss dort in der hektischsten Zeit vor der Essensausgabe anwesend sein. Ein Kursbesuch vor der Mittagspause kommt für ihn daher nicht in Frage. Ein anderer Insasse geht direkt nach dem Unterricht ins Krafttraining und erscheint deshalb im Trainingsanzug in der Schule. Bei einigen Kursteilnehmern weiss ich auch Näheres über den familiären Hintergrund oder habe Informationen zu ihrem Delikt.

Vom eigentlichen Anstaltsalltag bekomme ich also eher indirekt einen knappen Eindruck, etwa dann, wenn es um für den Unterricht Relevantes geht oder durch Anekdoten der Insassen. Im Rahmen dieser Arbeit hat sich allerdings das Sichtfeld erweitert. Auf dem Weg zu meinem Arbeitsort passiere ich ein Gebiet, das für die Insassen und das Personal Lebens- und Arbeits- bzw. im zweiten Fall nur Arbeitsbereich ist. Beim Vorübergehen treffe ich sporadisch auf Personal bei der Arbeit oder in der Raucherpause. Man grüsst sich, aber zu Gesprächen kommt es eher selten. Das Gleiche gilt für gelegentliche Telefonate, die ich mit Personal vom Schulzimmer aus tätige, wobei es um einzelne Insassen und ihre Teilnahme am Unterricht geht. Mit Mitarbeitenden der Anstaltsgewerbe spreche ich auch ab und an über individuelle Lernfortschritte von einzelnen Insassen. Regelmässig finden in der Anstalt Personalinformationen statt. Wenn sie während meines Unterrichtstages angesetzt sind, nehme ich daran teil. Der Anstaltsdirektor und der Personalchef⁴ halten das dabei Erörtere jeweils in einem Protokoll fest, das per Briefpost an alle Mitarbeitenden versandt wird. Ebenfalls und in noch ausführlicherer Form Faktenwissen liefert der jeweilige Jahresbericht.

⁴

In der hier gemeinten Anstalt als «Chef Dienste» bezeichnet.

Wie das bisher Gesagte zeigt, handelt es sich bei der partiellen Subjektivität um eine einseitige, d.h., die Binnensicht ist geprägt vom Bild, das die lernenden Insassen vermitteln, und wird nur am Rande von den Berichten des Personals beeinflusst. Im methodologischen Teil dieser Arbeit führe ich Insassen- und Personalbefragungen durch. Hier erweist sich die oben beschriebene einseitige Subjektivität der Befragenden als problematisch. Ich werde im folgenden Abschnitt mithilfe von thematischen Stichworten präzisieren, um welche Phänomene es sich handelt.

1. Eine Interessenvertreterin: als Deutschlehrerin der genannten Anstalt vertrete ich die Interessen der Lernenden, d.h. der Insassen, wenn es sich um Bereiche handelt, die den Deutschunterricht tangieren. In der Empirie hingegen vertrete ich ausschliesslich meine eigenen Interessen als Forschende mit dem Ziel meines Erkenntnisinteresses. Auf dieses Ziel müssen die Interviewfragen ausgerichtet sein und die Daten interpretiert werden. Auf der Seite der Insassen soll so vermieden werden, dass sie sozial Erwünschtes äussern, von dem sie annehmen, dass ich als Lehrende es hören wolle. Auf der Seite des Personals ist es wichtig, den Probanden darzulegen, dass ich als Interviewerin eine neutrale Position einnehme, die nichts mit meiner Lehrtätigkeit zu tun hat. Dadurch möchte ich vermeiden, dass das Personal meine Fragen aus der Defensive beantworten. Es ist nicht ausgeschlossen, dass ich in meine Rolle der Lehrenden zurückfalle, besonders in der Empirie. Meine immer wieder kritische Reflexion der Interviewerinnenrolle versucht dem entgegenzuwirken. So verwende ich für die Interviews eine Art Journal, in dem ich notiere, wie der Interviewte sich während des Interviews verhält und wie ich mich als Befragende verhalte. Ausserdem verwende ich während der Insasseninterviews Bildkarten⁵, um dem Gesprächspartner bewusst zu machen, um welche Art der Kommunikation und um welche Kommunikationspartner es geht. Unter Mitarbeitern der Anstalt könnten gewisse Vorurteile zu meiner Person oder meiner Tätigkeit als Lehrende vorhanden sein. Hier hilft es meiner Meinung nach, in den Interviews transparent zu machen, was das Ziel meiner Arbeit ist, und die Befragten und ihre Aufgabe in der Anstalt ernst zu nehmen.

2. Die Überidentifikation mit den Akteuren: Atteslander (2006: 92) bezeichnet dieses Phänomen als «going native». Die Konsequenz könnte eine eingeschränkte oder verzerrte Wahrnehmung sein. In der qualitativen Untersuchung wird dieses Distanz-Teilnahme-Problem inzwischen als unvermeidbar gesehen. Empathie und Identifikation mit den Untersuchungspersonen werden im Gegenteil für das Verstehen der Interpretationsprozesse der Befragten als unabdingbar betrachtet. Damit kann und will ich diese Problematik in meiner

⁵ Vgl. 4.3.1 d): Es handelt sich um zwei Karten: auf der einen ist ein Betreuender, auf der anderen ein Gefangener der Anstalt zu sehen, wobei jedoch die Gesichter nicht zu erkennen und die Personen so nicht identifizierbar sind.

Arbeit nicht ausschliessen. Jedoch haben wir es in meiner Forschung mit zwei Aktanten-
gruppen zu tun: Insassen und Personal. Während zwischen den Insassen und mir durch den
Unterricht ein gewisses Vertrauensverhältnis besteht, das im Verlauf des jeweiligen Kurs-
besuchs eines Insassen aufgebaut wurde, kenne ich das Personal kaum oder nur wenig.
Einseitigkeit soll hier ausgeschlossen werden.

3. Die zu starke Bindung zu sogenannten Schlüsselinformanten: wenn die Information von
Schlüsselinformanten, sogenannten Gate-Keepern⁶, (vgl. z.B. White 1950 für die Nachrich-
tenauswahl in einer Medienorganisation oder neueren Datums Weischenberg 1992: 304ff.
für die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft) im Vergleich zu anderen Informanten
zu stark gewichtet wird, kann es in der Folge zu einer Verzerrung der Wahrnehmung kom-
men (Atteslander 2006: 93). Es ist für die Befragten nichts Aussergewöhnliches, dass sie mir
Auskunft über Kommunikationsmomente im Anstaltsalltag geben. Im Unterricht läuft der
Informationsfluss ungefiltert: Es gibt Insassen, die immer über den Alltag berichten, während
andere in dieser Beziehung äusserst zurückhaltend sind. Für die Insassenbefragung konnte
ich unter den lernenden Informanten wählen und diese um ein Interview bitten. Die Anstalt
liess mir bei der Rekrutierung freie Hand. Um Einseitigkeit zu vermeiden, habe ich dabei
darauf geachtet, dass es eine möglichst grosse Streuung bezüglich persönlicher Variablen
wie Alter, Herkunft, Sprachkompetenz, aber vor allem auch der Persönlichkeit des Einzelnen
gibt.

Neben diesen problematische Aspekten, die sich durch mein Kontextwissen ergeben, messe
ich diesem aber auch gewisse Vorteile für meine Arbeit bei: Gefängnisse bezeichnet
Atteslander (2006: 86) als «geschlossene Institutionen»; das Attribut bezieht sich ganz offen-
sichtlich auch auf die Zugänglichkeit von aussen. Diese Untersuchung wurde mir nur auf-
grund meiner mehrjährigen Tätigkeit im Vollzug vonseiten der Anstaltsleitung ermöglicht.
Generell gewährt die genannte Anstalt nur jenen Personenkreisen, die eng mit der Institution
selber zusammenarbeiten, einen Einblick. Mitarbeitende haben ausserdem jährlich einmal
die Gelegenheit, Angehörigen den Arbeitsplatz zu zeigen. In beiden Fällen haben die Besu-
cher selbstverständlich keinen Kontakt zu Gefangenen. Insassen lassen sich natürlich weder
als Lernende noch als Menschen in Kategorien einteilen. Dennoch half mir mein Umgang mit
dieser Klientel beim Design der Studie, so konnte ich potenzielle Stolpersteine bei der

⁶ Der Begriff «gate-keeper» geht ursprünglich auf eine sozialpsychologisch orientierte
Kleingruppenuntersuchung von Kurt Lewin im Jahr 1947 zurück. Analysiert wurde dabei das
Einkaufsverhalten amerikanischer Hausfrauen. Die Studienleiter ermittelten dabei, dass in
formalisierten Institutionen bestimmte Stellen von sozialen und ökonomischen Kanälen dafür
entscheidend sind, was letztendlich gekauft wird. In der Soziolinguistik betrachteten Gumperz et al.
(1981) sprachliche Fähigkeiten als Einflussfaktor für die Mobilität von Personen. In diesem
Zusammenhang wird dann von «hidden gate-keeping» gesprochen, wenn die Mobilität von verborgen
bleibenden Faktoren gesteuert wird.

Befragung vorgängig eliminieren (vgl. 1.7). Oben habe ich das Vertrauensverhältnis zwischen den Insassen und mir als Subjektivitätsproblem bezeichnet. Es ermöglicht aber gleichzeitig den Informationsaustausch und lässt den Forschenden die fremde Lebenswelt ohne Täuschung verstehen (Atteslander 2006: 101). Doch nicht nur der empirische Teil dieser Arbeit, sondern auch die Ergebnisse meiner Forschung und zu einem späteren Zeitpunkt auch eine mögliche Umsetzung derselben in einem Sprachkonzept können m.E. von meiner Binnensicht der Anstalt profitieren: durch meine Kenntnis der institutionellen Strukturen und Abläufe weiss ich, welche konkreten Vorschläge, die aus meiner Arbeit erwachsen, sich im Vollzugsalltag realisieren lassen. Dazu kommt, dass ich durch meine Tätigkeit, die über diese Studie hinausgeht, die Möglichkeiten zum Gespräch und Austausch mit Personal auf der Direktionsebene habe.

Mit meinen Ausführungen zur Problematik der Subjektivität wollte ich aufzeigen, dass sich diese nicht vollständig eliminieren lässt. Neben den erwähnten Gegenmassnahmen werde ich auch durch die Schilderung von Sachverhalten, faktischen Abläufen und «unbezweifelbaren Tatsachen» versuchen, die Subjektivität zu kontrollieren. Die fehlende Objektivität wird kompensiert durch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit: eine möglichst transparente Darstellung der einzelnen Vorgehensschritte soll diese ermöglichen. Ausserdem werde ich immer wieder durch kritische Selbstreflexion meine Rolle als Interviewerin hinterfragen. Ein unterstützendes Instrument dabei ist ein Forschungstagebuch, wo Eindrücke, Widersprüche und sozial unerwünschte Eindrücke festgehalten werden können (Atteslander 2006: 110).

1.1.2 Die Binnensicht der sprachlichen Situation

Nun werde ich zunächst noch zur sprachlichen Situation innerhalb der Anstalt Stellung nehmen. Das Ziel dieser Ausführungen ist es, dem Leser eine Vorstellung davon zu geben, mit welchem sprachlichen Rucksack fremdsprachige Insassen in der Kommunikation auf das Personal treffen. Umgekehrt soll aber auch darauf eingegangen werden, mit welchen Kommunikationspartnern die Insassen in der Interaktion mit dem Personal zu tun haben. Schliesslich soll für Anstaltsfremde das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit nachvollziehbar werden. Beim Folgenden handelt es sich erneut um meine subjektive Sicht der Dinge, die allerdings auf statistische Angaben gestützt ist.

In der Anstalt Pöschwies lag der Bestand der Ausländer unter den Gefangenen Ende 2010 bei 66,98 %.⁷ Es kann ausserdem festgestellt werden, dass die Insassenpopulation von ihrer Herkunft her immer heterogener wird.⁸ Dadurch wird der Anstaltskontext aber auch multi-

⁷ Jahresbericht 2010 nachfolgend als «Jb. » + betreffendes Jahr abgekürzt. Die Bibliografie weist Publikationen des Justizvollzugs Kanton Zürich separat aus.

⁸ Jb. 2007:24.

kultureller und -lingualer und in direkter Konsequenz Deutsch die Sprache einer Minderheit.⁹ Ein nicht geringer Prozentsatz der Fremdsprachigen hat höchstens elementare Kenntnisse der deutschen Sprache. Dennoch werden in der Anstalt praktisch ausschliesslich Hochdeutsch und vor allem auch Dialekte gesprochen. Dem Personal, das hauptsächlich aus Schweizern besteht, wird bezüglich Sprachgebrauch bei der Arbeit keine Vorschriften gemacht.¹⁰ Wenn man aber berücksichtigt, dass 79 % Prozent der Deutschschweizer Bevölkerung den Deutschschweizer Standard als erste Fremdsprache bezeichnen (Scharloth 2004:5), kann man davon ausgehen, dass auch in der Anstalt Dialekte präferiert werden und vorherrschen. Der Insasse im Sprachlernprozess bewegt sich in einem Umfeld, in dem die beiden Varietäten Deutschschweizer Standard und Schweizer Dialekte nebeneinander existieren. Er ist also mit beiden im Alltag konfrontiert. Auf das Verhältnis der beiden Varietäten und seine Relevanz für diese Studie werde ich im Besonderen im Kapitel 3.2.2 a) noch zu sprechen kommen. Wo die Anstalt dabei von der Schweiz abweicht, werde ich speziell darauf eingehen.

Was heisst dieser faktische Rahmen nun für die Kommunikation der Insassen mit dem Personal? Neben den Mitinsassen sind es die Aufseher, Betreuer und Mitarbeitenden in den Gewerken, mit denen es im Alltag die meisten kommunikativen Berührungspunkte gibt. In der unmittelbaren Kommunikation kommen Defizite am ehesten zum Tragen. Um einen Anhaltspunkt zu haben, was in der täglichen sprachlichen Praxis vom Fremdsprachigen und seinem Gegenüber gefordert wird, stelle man sich Folgendes vor: man ist in einem Kontext gefangen, in dem der Alltag völlig durchreguliert ist, der von der Umwelt abgeschlossen ist und der einen vom eigenen sozialen Umfeld trennt. In der Konsequenz ist an diesem Ort selbstverantwortliches Handeln – und hierzu gehört auch das Sprechhandeln – stark eingeschränkt. Die Fremdsprachigkeit des Einzelnen ist eine zusätzliche Schranke: für die eigene Muttersprache gibt es wenige, vielleicht gar keine Empfänger. Die im Kontext vorherrschende und allgegenwärtige Sprache ist eine andere. Es ist die Sprache der Institution und der sie umgebenden Gesellschaft. Wer dieser Sprache nicht oder nur zum Teil mächtig ist, wird im doppelten Sinn isoliert: im Kontext und in seiner eigenen Sprache.

Wer sich selber in seiner Vorstellung in die beschriebene Situation hineinversetzt, ahnt vielleicht etwas vom Wunsch vieler fremdsprachiger Insassen, sprachlich weniger hilflos zu sein.

⁹ Gemäss Volkszählung 2000 beträgt der Ausländeranteil gesamtschweizerisch einen Fünftel der Wohnbevölkerung (Lüdi & Werlen 2005: 9).

¹⁰ Das Gefängnispersonal, das im Schweizerischen Ausbildungszentrum für Strafvollzugpersonal (SAZ) seine Weiterbildung erhält (vgl. www.prison.ch), wird zwar im Verlauf der Weiterbildung darauf aufmerksam gemacht, dass das Verwenden des deutschen Standards im Umgang mit Gefangenen sinnvoll sei, aber eine explizite Pflicht zum Hochdeutschsprechen gibt es in der Anstalt keine. Personal communication 1, nachfolgend «p.c.» abgekürzt.

Tatsächlich eröffnet die Sprachkompetenz in Deutsch Fremdsprachigen im Deutschschweizer Vollzug die Möglichkeit, vor Ort eine Lehre, eine Anlehre¹¹ oder eine Grundbildung mit Attest zu absolvieren. Daneben ist sie oft eine Bedingung für eine bestimmte, sprachlich anspruchsvollere Arbeit in einem der noch zu beschreibenden Gewerbe. Weiter kann die Sprachkompetenz eines Delinquenten darüber entscheiden, ob eine Psychotherapie für ihn infrage kommt. Nicht zuletzt sei auch erwähnt, dass ein des Deutschen mächtiger Insasse vor Gericht selber aussagen kann, ohne dabei auf die Übertragung seiner Aussagen durch einen Dolmetscher angewiesen zu sein.

1.2 Erkenntnisinteresse

Wie gestaltet sich die unmittelbare, alltägliche Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und Personal der Justizvollzugsanstalt Pöschwies (ZH)? – Dies ist die vorwissenschaftlich formulierte Fragestellung zu meiner Untersuchung.

Nachfolgend werde ich auf diese Fragestellung eingehen und in der Folge mein Erkenntnisinteresse thematisch abstecken. Ich definiere Aspekte der hier zu beschreibenden kommunikativen Situation, die für dieselbe zentral sind. Mit der eigentlichen Konstellation fremdsprachiger Insassen und deutschsprachiger Anstaltsmitarbeiter werde ich mich nach einigen Vorüberlegungen beschäftigen.

Mit jeder neu in die Anstalt eintretenden Person wird laut Goffman (1961: 84) ein Bewertungsmechanismus bei den Anstaltsmitarbeitenden ausgelöst. Es ist für sie der «prima facie»-Beweis, dass der Neuling zum Personenkreis gehört, für den die Anstalt erbaut wurde. Bevor sich ein Mitarbeitender X und ein Insasse Y zum ersten Mal zur Kommunikation in der Anstalt gegenüberstehen, dürften beide bereits über Informationen zum Gegenüber verfügen. Damit ist ein unvoreingenommener, neutraler kommunikativer Umgang zumindest erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Um meine Argumentation zu stützen, greife ich an dieser Stelle vor und beziehe mich auf die organisatorische Struktur der für diese Untersuchung ausgewählten Anstalt. Sie verfügt über verschiedene Abteilungen (vgl. 2.4. Der geschlossene Vollzug in der Deutschschweiz), wobei ich mich in dieser Arbeit auf den sogenannten Normalvollzug konzentriere. Im diesem ist der Wohn- vom Gewerbebereich abgetrennt. Die Insassen wohnen und verbringen ihre Freizeit in sogenannten Pavillons (zur Justizvollzugsanstalt Pöschwies vgl. 2.4.1). Wer als Gefangener dorthin

¹¹ Das Bundesgesetz 412.10 vom 13.12.2002 über die Berufsbildung (BBG) legt fest, dass ab 2004 keine Anlehren mehr vorgesehen sind. Im Kanton Zürich wird die Anlehre in Berufen ohne zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest vorerst bis 2012 (Abschluss 2014) weitergeführt.

gelangt, hat bereits die erste Stufe des Vollzugs, den sogenannten Eintrittspavillon¹², durchlaufen und schon etwa drei Monate in der Anstalt verbracht. Dabei wurden das Verhalten und die Führung eines jeden Insassen in dieser Abteilung schriftlich festgehalten. Die Mitarbeitenden im Normalvollzug haben neben diesen Angaben ein sogenanntes Stammbblatt mit Angaben zum deliktischen Verhalten der ihnen zugeteilten Insassen. Im Büro der Gruppenleiter in den Pavillons des Normalvollzugs werden ausserdem die Fotos mit den Personalien und dem Entlassungsdatum der Gefangenen aufgehängt. Den Betreuenden im Wohnpavillon der Anstalt steht also einiges an Dokumenten zu jedem einzelnen Insassen zur Verfügung. Wie der einzelne Mitarbeitende mit diesen Informationen umgeht, ist einerseits abhängig davon, wie er seinen Arbeitsauftrag versteht, andererseits dürfte aber auch der individuelle Charakter eine Rolle spielen. Schlussendlich entscheidet jeder Einzelne selbst, ob er sich beim Umgang mit einem Insassen auf schriftlich Festgehaltenes stützt oder vorerst unvoreingenommen auf den diesen zugeht und sich selber ein Bild macht.¹³

Auf der anderen Seite sind auch die Insassen bei ihrem Eintritt in den Normalvollzug bereits über bestimmte Mitarbeitende des Normalvollzugs informiert. Im Eintrittspavillon gibt es immer wieder Insassen, die aus dem Normalvollzug dorthin zurückversetzt werden müssen. Ich möchte an dieser Stelle nicht näher auf die Gründe einer solchen Massnahme eingehen, weil sie meiner Ansicht nach nebensächlich sind für meine Ausführungen im Rahmen meiner Forschung. Mit der Anstalt vertraute Insassen stehen im Kontakt zu neuen, dabei kann man davon ausgehen, dass neben die Institution, Abläufe und Strukturen betreffenden Informationen auch solche über einzelne Mitarbeitende ausgetauscht werden. Auch beim allwöchentlichen Gang zum Anstaltskiosk, der sich auf dem Gelände des Normalvollzugs befindet, sind solche Gespräche theoretisch möglich.

Für die eigentliche Kommunikationssituation bedeutet das bisher Gesagte, dass unbewusste Mechanismen ins Spiel kommen. Insasse und Anstaltsmitarbeiter sind in den Augen des Gegenübers im wahrsten Sinne des Wortes kein unbeschriebenes Blatt. Ihr Ruf eilt ihnen gewissermassen voraus und verstellt den objektiven Blick, was nicht ohne Konsequenzen auf die Kommunikation sein dürfte. Im Moment der Begegnung ist das Gegenüber bereits kategorisiert, auch wenn den Kommunikationspartnern dies vielleicht gar nicht oder wenig be-

¹² Die Gefangenen in der Anstalt Pöschwies werden nach dem Eintritt in die Anstalt in einem sogenannten Eintrittspavillon untergebracht. Dort verbleiben sie für nicht mehr als drei Monate. Es handelt sich hier um eine Art Vorbereitung auf den Normalvollzug. Im Eintrittsbereich erledigen die Insassen Arbeit von der Zelle oder Gemeinschaftsräumen aus, sie können noch nicht vom Freizeitangebot des Normalvollzugs profitieren und sind einmal in der Woche zum Besuch des Anstaltskiosks berechtigt (im Normalvollzug können täglich Produkte am Kiosk erworben werden).

¹³ Man frage sich jedoch auf der Führungsebene der Anstalt, ob nicht alle Mitarbeitenden, die mit Gefangenen in Kontakt treten, über deren Anamnese etwas wissen sollten. So äusserte sich mir gegenüber der Personalchef der Anstalt (p.c.2).

wusst ist oder wenn der Umstand bagatellisiert wird. Mit dem Mechanismus der Kategorisierung aufgrund schriftlicher Texte hat sich der Ethnomethodologe Cicourel (1968) eingehend auseinandergesetzt. Die betreffende Studie stelle ich unter 1.5 vor. Dabei geht es darum aufzuzeigen, dass Schriftstücke immer ein Geschehen komprimiert wiedergeben. Cicourel wählt eine Textsorte für die dies ist im besonders starken Ausmass gilt: Die Statistik. Er zeigt auf, wie das Interpretieren von Statistiken jugendlicher Straftäter eine Eigendynamik entwickelt, bei der durch eine vorschnelle Typisierung der Jugendlichen Kriminalität geradezu heraufbeschworen wird.

Im Strafvollzug können Dokumente über Insassen dem Personal die Arbeit sicher erleichtern. Noch steht es einem Mitarbeitenden frei, ob er ihren Inhalt kennen möchte. Möglicherweise werden diese Texte aber eines Tages zur Pflichtlektüre aller Anstaltsmitarbeitenden (vgl. Fussnote 13). Gleichzeitig können die Betreffenden negativ voreingenommen sein. Doch auch die Insassen können gegenüber dem Personal voreingenommen sein: So werden Neulinge rasch darüber ins Bild gesetzt, wer von den Betreuenden sich wie verhält, wen man eher ansprechen und wen man eher meiden sollte. Ein Fehlschlag in der Verständigung zwischen Gefangenen und Betreuern könnte durch diese Grundstimmung ausschliesslich dem Gegenüber als Person oder seiner Intention zugeschrieben werden (Knapp und Knapp-Potthoff 1990: 67).

Die Kategorisierung hat in einem Umfeld, in dem es zur Hauptsache um Resozialisierung und Integration geht, m.E. ein negatives Potenzial. Es bleibt die Frage, wie ein Insasse im Vollzug von seinem delinquenten Verhalten abkommen soll, wenn er als ausschliesslich als Krimineller taxiert wird. Wie kann er im Kontakt mit den Mitarbeitenden die Wiedereingliederung in die Gesellschaft üben, wenn er die Anstaltsangestellten meidet, weil sie für ihn in die falsche Kategorie gehören? Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die verschiedensten Formen der Kategorisierung in jeder Gesellschaft eine Rolle spielen. Aber gerade im Vollzug wäre es wichtig, Strategien zur Überwindung zu entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der die Kommunikation zwischen Insassen und Personal bereits im Vorfeld bestimmt, ist die Stigmatisierung. Das Wort «Stigma» hat seinen Ursprung im Griechischen: Das körperliche Brandmarken eines Mensch, dessen moralischer Status ungewöhnlich oder schlecht war. Es handelte sich meist um Sklaven, Kriminelle und Betrüger, die es zu meiden galt, besonders in der Öffentlichkeit. Gemäss Goffman (1963: 2) hat diese ursprüngliche Definition bis in die moderne Zeit ihre Gültigkeit bewahrt, allerdings spielt heutzutage der körperliche Beweis einer Stigmatisierung als Erkennungsmerkmal keine Rolle mehr, viel mehr ist es die Abnormität selbst. Ein Stigma kommt erst in sozialen Bezie-

hungen zum Tragen, da es von Relationen abhängig ist.

Goffman definiert vier grobe Gruppen von Stigma, wovon eine eine negative Charaktereigenschaft meint, die aufgrund einer rapportierbaren Tatsache, wie z.B. des Freiheitsentzugs, gilt (ebd., 4). Wir sind davon überzeugt, dass die Person mit Stigma nicht ganz menschlich ist und behandeln sie diskriminierend. Dabei haben wir die Tendenz, dem Stigmatisierten auf der Basis des Stigmas weitere negative Eigenschaften zu unterstellen. Wir konstruieren eine Stigma-Theorie, um gegen die Gefahr, die von einer solchen Person ausgeht, gerüstet zu sein (ebd., 5). Reagiert der Stigmatisierte mit einer Verteidigungshaltung, schreiben wir diese seinem Defekt zu, was wiederum die Stigmatisierung rechtfertigt (ebd., 6). Wenn die Stigmatisierenden mit den Stigmatisierten in Kontakt treten, z.B. in der Kommunikation, müssen Ursprünge und Folgen der Stigmatisierung direkt konfrontiert werden (ebd., 13). Dies dürfte zu einem eher angespannten Gespräch führen, womit allerdings der Stigmatisierte besser umzugehen weiss, da er eher an eine solche Situation gewohnt ist (ebd., 19). Es ist tendenziell anzunehmen, dass Stigmatisierte mit derselben Auffälligkeit sich als kleine Gruppe zusammenschliessen. Jedoch ist es Aussenstehenden möglich, als sogenannte «weise Person» in den Kreis der Stigmatisierten eingelassen zu werden, ohne selber mit einem Stigma behaftet zu sein. Das Konzept «the wise» war ursprünglich im Umfeld von Homosexuellen gebräuchlich (Goffman 1963: 28). Eine Person, die dieses Prädikat erhält, ist durch bestimmte Umstände sehr vertraut mit dem Leben am Rande der Gesellschaft und hat Mitleid und Verständnis mit den Betroffenen. So kann z.B. ein Polizist «weise» werden durch seinen dauernden Umgang mit Kriminellen: «... in fact the police are the only people apart from other criminals who accept you for what you are» (Parker/Allerton 1962: 150, zitiert nach Goffman 1963: 29).

Speziell dafür vorgesehene Institutionen haben die Resozialisierung des Individuums mit Stigma zum Ziel. Dabei gehört es fast immer in den Aufgabenbereich der Institution, den Stigmatisierten zu pathologisieren. Damit hat er Eigenschaften, die von der Gesellschaft geringgeschätzt werden, was schliesslich eine Resozialisierung scheitern lässt. Die Gefangenen in der Anstalt sind durch ihren Verbleib in der Institution stigmatisiert. Sie tragen offizielle Insassenkleidung. Weiter ist davon auszugehen, dass Insassen mit einem von den anderen als besonders verwerflich eingestuften Delikt stigmatisiert werden. Auf der anderen Seite werden möglicherweise Anstaltsmitarbeiter durch die Insassen stigmatisiert, weil sie in deren Augen als rechtschaffene Bürger ein zwanghaft angepasstes Leben in Normalität führen.

Alle oben genannten Aspekte sind eine Art implizite Vorgaben und müssen also solche berücksichtigt werden, wenn es um die eigentliche Kommunikationskonstellation zwischen

Mitgliedern des Personals und Insassen geht, die ich ins Zentrum dieser Arbeit stelle. Vorerst wird aber die Kommunikationssituation an und für sich geschildert.

In der Theorie gilt ein Kommunikationsprozess allgemein als komplex und daher störanfällig.¹⁴ Wenn die Beteiligten jedoch Insassen und Personal sind, seien gravierende Schwierigkeiten der Kommunikation inhärent, unabhängig davon, ob der Gefangene als Gesprächspartner fremdsprachig ist oder nicht:

Kann man als Mensch (Vollzugsbeamter) einen Menschen (Gefangener) als Partner betrachten, wenn man die Pflicht hat, ihn beispielsweise zu durchsuchen und einzuschliessen (...). Kann man als Mensch (Gefangener) einen Menschen (Vollzugsbeamter) als Partner betrachten, wenn man die Pflicht hat, sich von ihm beispielsweise durchsuchen und einschliessen zu lassen? (Rückert 1975: 130)

Aus dem oben stehenden Zitat geht hervor, dass die Institution für die hierarchische Rollenverteilung in der Interaktion zwischen Insasse und Anstaltsmitarbeiter verantwortlich ist, dieselbe geradezu aktiv fördert. Mit Aufsehern, Betreuern und Mitarbeitenden in den Gewerben haben die fremdsprachigen Insassen im Alltag die meisten kommunikativen Berührungspunkte. Die genannten Personengruppen sind für die Grundbedürfnisse der Insassen (z.B. Verpflegung, Ordnung usw.) zuständig und so entsteht ein Nahverhältnis im Zusammenleben (Hein 1988: 44). Dies wiederum ist ein Widerspruch zur in der Anstalt vorherrschenden gesetzlichen Regulierung aller Lebensbereiche, die hier an ihre Grenzen stösst.

Vier zentrale Aspekte der genannten Kommunikationskonstellation gehen aus oben genanntem Zitat hervor; sie sind für mein Erkenntnisinteresse massgebend. Rückert nimmt keinen Bezug zur Fremdsprachigkeit der Insassen. Ich gehe jedoch stillschweigend davon aus, dass dieser Faktor als die Kommunikation erschwerend hinzukommt. Aufgrund der Komplexität der Thematik erscheint es mir sinnvoll, einen heuristischen Ansatz zu wählen, um so dem Konglomerat an Faktoren gerecht zu werden. Es geht einerseits um die praktische Seite der Kommunikation, um die Handlungsorientierung der Kommunikationspartner. Hier nehme ich Bezug auf:

1. die institutionelle Rollenverteilung,
2. den Rahmen der «totalen Institution»,
3. die Fremdsprachigkeit der Insassen und ihre Rolle als Deutschlernende.

¹⁴ Bohnsack (1992) liefert einen Überblick darüber, wie verschiedene Theorien Kommunikation analysieren.

Schliesslich geht es auch um die affektive Befindlichkeit der Kommunizierenden in der Kommunikationssituation:

4. Die Spracheinstellungen der an der Kommunikation beteiligten Personen.

Nachfolgend gehe ich auf die oben erwähnten Dimensionen ein, zunächst auf die Rollenverteilung Insasse – Personal. Die einzelnen Konzepte sollen es dann unter 3.2 ermöglichen, die Situation in der Anstalt theoretisch einzubetten.¹⁵

1.2.1 Rollentheorie

Die Rollentheorie liefert einerseits eine Sammlung von Konzepten, andererseits hypothetische Ansätze über das Verhalten einer Person in einer bestimmten Rolle und über das Interagieren von äusseren Umständen und dem zu erwartenden Verhalten (Hardy & Conway²1988: 63). Von Anfang an befasste sie sich mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Den *homo sociologicus* sah Dahrendorf (⁵1965: 16) als Träger verschiedener sozial vorgeformter Rollen, die Erwartungen an das Individuum stellen und so «eine ärgerliche Tatsache der Gesellschaft» (ebd., 16) sind. Zwei Richtungen bestimmen im Wesentlichen die wissenschaftliche Diskussion der Rollentheorie: Die strukturalistische und die interaktionistische. Der strukturalistische Ansatz ist aus dem Blickpunkt der Gesellschaft entwickelt: Rollen sind gesellschaftliche Positionen oder Regeln, mit denen bestimmte Erwartungen und Voraussetzungen verbunden sind und die durch negative oder positive Sanktionen verstärkt werden. Dass dieses Modell in der Lage sei, den Sozialisationsprozess auch als Individuierungsprozess zu verstehen, wurde von den Interaktionisten bezweifelt. In ihrem Modell fungieren die Gesellschaft und ihre Institutionen als Rahmen oder Gerüst, auf dem soziale Aktion konstruiert oder organisiert wird (Bolton 1967: 104). Dabei sind Strukturen vom Individuum kaum veränderbar (Stryker 1980: 66). In dieser Arbeit soll keinem der beiden Modelle der Vorzug gegeben werden, vielmehr sollen Phänomene und Aspekte der Ausprägung der Rollentheorie nebeneinander Platz haben.

Am interaktionistischen Konzept wurde kritisiert, dass es die Probleme von «Macht», «Herrschaft» und «Zwang» aussen vor lasse (Joas 1978 zitiert nach Geller 1994: 9). Ganz sicher kann in einer Institution, zumal einer «totalen» wie der hier beschriebenen, wo hoheitliche Funktionen ausgeübt werden¹⁶, nicht von herrschaftsfreier Interaktion ausgegangen werden.

¹⁵ Um alle hier erwähnten Konzepte in einen Zusammenhang zu bringen, gehe ich dort von einer doppelten Asymmetrie aus: einer institutionell/sprachlichen.

¹⁶ Die Justizvollzugsanstalt Pöschwies weist in «der Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Strafanstalt Pöschwies» (2008, nachfolgend mit «E.n.M.» abgekürzt) darauf hin, dass das Personal beim Vollzug der Staatsgewalt den rechtsstaatlichen Grundsätzen Beachtung

Obwohl dem Begriff der Macht mit 3.2.1 c) ein spezifischer Abschnitt gewidmet ist, sei an dieser Stelle das Konzept angesprochen, wo es Bezüge zur Rollentheorie gibt. Mit einer Position wird einer Person gleichzeitig eine Vollmacht übertragen, wobei schon die Begrifflichkeit klärt, worum es geht: sie wird dazu befähigt, in einem bestimmten Rahmen Macht auszuüben. Möglicherweise ist der Positionsinhaber gezwungen «den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen» Weber (⁵1976: 28). Macht kann nur mithilfe von Techniken umgesetzt werden. Diese müssen aber erst entwickelt werden. Am umfassendsten ist diese Tatsache wohl bei der Erzieherposition erforscht (vgl. Geller 1994). Die Definition der Tätigkeit impliziert ein Machtgefälle zwischen Erzieher und Zögling. Das eigentliche Verhalten des zu Erziehenden wird an den Erwartungen des Erziehers gemessen. Dies geschieht durch die Kontrolltechnik. Eine wichtige Handlung des Erziehers ist es auf abweichendes Verhalten zu reagieren. Die Situationsdefinition des Erziehers wird dabei als wahr und richtig angenommen. Notfalls muss er die Situationsdefinition des Zöglings entwerten, um die Machtbasis zu gewinnen. Diese Machttechnik, die einhergeht mit dem Entzug der Kompetenz des Interaktionspartners, ist viel flexibler als etwa der Einsatz oder die Androhung von Gewalt (ebd., 107). Der Erzieher hat im Vergleich zum Anstaltspersonal mehrere Möglichkeiten der Autoritätsausübung, z.B. die liebesorientierte: Zuwendung und erwünschte Verhaltensweise werden aneinander gebunden (Geller 1994: 108) oder auch die induktive: Anteilnahme und Unterstützung, verbal begründete Erziehungsmassstäbe und ein Spielraum kindlicher Entscheidungsautonomie (Caesar 1972: 61ff.). Ansonsten herrscht aber zwischen den beiden Rolleninhabern weitgehende Übereinstimmung und tatsächlich hat ja auch der Betreuer eine erzieherische Funktion, da, wo er im Alltag von den Vorgaben abweichendes Verhalten der Insassen mündlich kritisiert oder schriftliche Berichte zum Verhalten der Insassen über einen bestimmten Zeitraum verfasst.

Coser (1974 zitiert nach Blau et al. 1995: 134) gibt zu bedenken, dass sich Autonomie und Individualität nur auf der Basis eines komplexen und überlappenden Rollensets entwickeln können. Gerade diese beiden Charakteristika sind jedoch weder beim Personal noch bei den Insassen vorgesehen, im letzteren Fall sogar explizit nicht erwünscht. Durch die weitgehende Isolation der Gefangenen von der übrigen Gesellschaft tritt viel eher eine starke Einschränkung der möglichen Rollen ein, wo die Rolle des Insassen durch die Regeln der Anstalt definiert ist und deren Einhaltung vorausgesetzt wird. Abweichendes Rollenverhalten wird unter Umständen sanktioniert. Hinzu kommt die andauernde Beurteilung des Gefangenen in seinem Rollenverhalten. In Freiheit einnehmbare Rollen gehen verloren; dieser Verlust der Möglichkeiten der Rolleneinnahme kann gerade zu Beginn der Haft drastisch sein (Goffman 1961, zitiert nach Froschauer 2008: 152). So können z.B. Besuche weder gemacht

noch zu Beginn empfangen werden. Rollenübernahmen und Wegfallen bestimmter Rollenoptionen gibt es auch in anderen Institutionen, z.B. im Arbeitsleben. Allerdings geht es dort eher darum, dass mithilfe einer eingenommenen Rolle Organisationszwecke erfüllt werden können.

In der im Zentrum dieser Studie stehenden Kommunikationskonstellation kann man davon ausgehen, dass beide Gesprächspartner ihre von der Institution festgelegte Rolle erhalten und wahren müssen. Optisch wird dies sichtbar durch die Insassenkleidung und die Dienstuniform der Anstaltsmitarbeitenden. Dabei werden an den Mitarbeitenden in seiner «hoheitlichen Rolle» hohe Ansprüche gestellt, denen er ausschliesslich professionell gerecht werden muss. Er handelt fachlich korrekt, reflektiert und verbindlich und so, dass eine kritische Prüfung von aussen nichts zu bemängeln hätte:

Zentrales Anwendungsgebiet des professionellen Handelns ist der Umgang mit der Dimension «Nähe – Distanz» gegenüber den Gefangenen, wobei zu viel Distanz ebenso verwerflich ist wie zu viel Nähe. Die Rollen bleiben stets klar – hier die/der Angestellte in hoheitlicher Funktion, dort der verurteilte Täter. Das bedeutet nicht, dass der Gefangene weniger Wert sein soll, als wir es sind. Es geht um die unterschiedlichen Rollen innerhalb der «totalen Institution». So kann der Gefangene nie ein Kamerad des Vollzugsmitarbeiters oder der Vollzugsmitarbeiterin sein. Gefangene werden grundsätzlich gesiezt. Es werden mit ihnen keine dienstlichen oder privaten Angelegenheiten erörtert.¹⁷

Allerdings bleibt hier die Frage, inwieweit der Anstaltsmitarbeiter aus seiner von der Institution festgelegten Rolle heraustreten kann und als (beschränkt) autonomer Kommunikationspartner mit dem Insassen kommunizieren kann. Die Frage nach einer möglichen Autonomie und ihrer Ausprägung berücksichtige ich in der zentralen Fragestellung.

Soziale Strukturen sind ein wesentlicher Bestandteil des Kontextes, in dem sich der einzelne Mensch bewegt. Sie sind für das soziale Verhalten verantwortlich. Die jeweilige soziale Struktur und die von ihr geschaffenen und von den Akteuren einzunehmenden Rollen können sehr schwierige, nicht miteinander zu vereinbarende oder sogar unmögliche Erwartungen an das Individuum stellen. Diese kann eine Ketten von Reaktionen nach sich ziehen: Der Einzelne bekommt Probleme mit der eigenen Rolle, wofür die Strukturalisten aber nicht etwa spezifische Persönlichkeitstypen verantwortlich machen. Merton hat eine soziologische Ambivalenztheorie eingesetzt, um dieses Phänomen, «role stress», zu beschreiben (1976: 7). Dabei geht es darum, wie soziale Strukturen zu Umständen führen, unter denen es zu

¹⁷ Die Aussagen entstammen einem Überarbeitungsvorschlag der Direktion für das Leitbild 11, das seit 1. Juli 2011 in Kraft ist. Im Betriebskulturprojekt «Männergefängnis – Männerwelt – Umgang untereinander und mit Frauen» wurde von Anstaltsmitarbeitenden darauf hingewiesen, dass das Leitbild aus dem Jahr 2000 kaum mehr gelebt werde. Ausserdem erwähnten Vorgesetzte ihre Mühe im Umgang mit den allgemein gehaltenen Aussagen. Im neuen Leitbild wird jede Aussage durch einen Kommentar des Anstaltsdirektors ergänzt, um dadurch ihre Intention zu klären.

Ambivalenz kommt. So können sowohl der Kontext einer sozialen Position als auch die verschiedenen Funktionen einer Position zu «role stress» führen.

Aus diesen entsteht möglicherweise ein subjektives Gefühl von Frustration, Anspannung und Ängstlichkeit: «role strain». Das Grundgefühl ist dabei, dass Rollenpflichten nur sehr schwer oder gänzlich unmöglich zu erfüllen sind (Hardy & Hardy ²1988: 190). Dieses individuelle subjektive Gefühl behindert zunächst die Interaktion und schlussendlich das Erreichen von Zielen innerhalb eines Systems. Eliminieren liesse es sich durch das Aushandeln von Anpassungen der Rolle mit den Rollenpartnern. Dabei würde zwar das Individuum geschützt, gleichzeitig aber die offiziellen Ziele einer Organisation gefährdet, was besonders drastisch im Falle eines Krankenhauses zum Ausdruck käme, wo Leben auf dem Spiel steht (ebd., 159) .

Hardy & Hardy (²1988: 162) definieren in ihrem Modell folgende Rollenprobleme:

1. «role ambiguity»: sie meint, dass die Erwartungen an die Rolle nicht klar, sondern bloss vage definiert sind. In der Soziologie wird die Meinung vertreten, dass dieses Rollenproblem zur Hauptsache die berufliche Rolle betrifft (Hardy & Hardy ²1988: 197);
2. «role conflict»: die Erwartungen an die Rolle sind inkompatibel oder schliessen sich gegenseitig aus. Konflikt soll in Organisationen unausweichlich sein. Was einst der Konflikt zwischen Arbeitskraft und Leitung war, ist nun der zwischen gelerntem Berufsmann und Leitung;
3. «role incongruity»: es herrscht weitgehende Inkongruenz der eigene Identität und subjektiver Werte mit den Erwartungen an die Rolle;
4. «role overload»: in der verfügbaren Zeit wird zu viel erwartet, den Rollenverpflichtungen kann aus zeitlichen Gründen nicht nachgekommen werden;
5. «role underload»: die Erwartungen an die Rolle sind minimal und der Rolleninhaber kann seine Möglichkeiten und Fähigkeiten nicht ausschöpfen;
6. «role overqualification»: die Motivation, die Fähigkeiten und das Wissen des Rolleninhabers gehen weit über das Erwartete hinaus;
7. «role underqualification» (Inkompetenz in der Rolle). Dem Rolleninhaber fehlen die nötigen Ressourcen (Verpflichtetsein, «commitment», Fähigkeiten und Wissen).

In den folgenden Ausführungen werden die sieben Differenzierungen des «role stress» auf die Anstalt übertragen, um dabei in der Betreuer- und Insassenrolle potenzielle Schwierigkeiten mit der jeweiligen Rolle zur Sprache zu bringen.

Die «role ambiguity» könnte in der Betreuungsfunktion unter Umständen dann relevant werden, wenn aufgrund einer Situation nicht klar ist, welche Rolle eingenommen werden soll, z.B. in einer Ausnahmesituation, bei noch mangelnder Berufserfahrung und wenn im Führungshandbuch¹⁸ keine Hinweise zum Verhalten in der Situation zu finden sind. Da muss das Mitglied des Personals aus der Rolle heraus nach dem eigenen Ermessen handeln, worauf ich mit Hein weiter oben (1988: 44) bereits hingewiesen habe. Zu einem «role conflict» könnte bei den Betreuern möglicherweise die Tatsache führen, dass ihre zwei Hauptaufgaben, der Schutz der Öffentlichkeit und die individuelle Besserung der Insassen, miteinander unvereinbar sind. In ihrer Funktion haben sie also die Rolle des gestrengen Aufsehers und zugleich des dem Insassen gegenüber empathischen Betreuers inne. Damit ist im Vollzug ein Zielkonflikt gegeben (Hohmeier 1971: 129). Welchem Teilaspekt ist dabei der Vorzug zu geben? Wie wir noch unter Punkt 3.2.1 im Zusammenhang mit der institutionellen Asymmetrie sehen werden, geht diese Problematik über den Entscheid betreffend Rollenverhalten hinaus und spielt sogar in die Persönlichkeit des Betreuers hinein: Es kommt bei der betreffenden Person zu einem inneren Konflikt. Daneben kann der Betreuer in einen Rollenkonflikt geraten, wenn er einerseits versucht, der Institution gegenüber loyal zu sein und dabei die Menschen in derselben als Produkte zu sehen, oder aber andererseits, die Normen der Humanität aufrechterhalten und den Menschen als Wert an sich zu sehen. Ganz generell ist der «role conflict» der Rolle des Mitarbeitenden an der Basis selber bereits inhärent: «Täglich den Spagat zu schaffen zwischen den Aufgaben des zugewandten, hilfsbereiten Betreuers und denen des misstrauischen, vorsichtigen und strengen Aufsehers. Wahrlich keine einfache Aufgabe!»¹⁹

«Role incongruity» könnte bei den Insassen entstehen, da die Insassenrolle und entsprechende Erwartungen kaum etwas mit den eigenen Werten und der eigenen Identität gemein haben. Im Gegenteil: sie müssen bei Eintritt in die Institution eine desidentifizierende Rolle einnehmen, denn als Insassen sind sie den Mitinsassen in allem gleich gestellt. Davon zeugen die Anstaltskleidung und eine Nummer, die von nun an mit dem jeweiligen Namen geführt wird. Der Insasse kann gewisse Rollen gar nicht mehr wahrnehmen, da er sein soziales Umfeld verlassen hat und die Besuchsmöglichkeiten beschränkt sind. Goffman erwähnt an dieser Stelle die Furcht vor dem Verlust der Männlichkeit aufgrund inexistenter heterosexueller Möglichkeiten (Sykes 1958 in Goffman 1961: 23). Anders als in einer anderen Institution, wo die Akteure auf ein Ziel hinarbeiten, hat der Insasse kein direktes Interesse, zielorientiert zu handeln, aber er muss. Wenn ein Insasse im ihm zugeteilten Gewerbe eine motivierende

¹⁸ Das Führungshandbuch ist eine Art Richtschnur, die den Mitarbeitenden Hilfestellung bei ihrer täglichen Arbeit in der Anstalt bietet.

¹⁹ So einer der beiden Abteilungsleiter im Normalvollzug, Justizvollzugsanstalt Pöschwies, Jb. 2010: 27).

Tätigkeit in der Rolle eines Arbeitnehmers gefunden hat, dürfte eine Kongruenz mit dieser Rolle bestehen. Diese legt er jedoch ab, sobald er den Arbeitsplatz wieder verlässt. Ein «role overload» ist auf der Betreuerseite nicht ausgeschlossen, da die Anstalt keine Dienstleistungen hervorbringt, sondern Objekte und Produkte, die in diesem Fall Menschen sind (Goffman 1961: 74). Der Betreuer muss also vonseiten der Insassen mit Rollenerwartungen rechnen, die an ihn herangetragen werden und bei denen er vor dem Hintergrund der institutionellen Regeln entscheiden muss, ob er sich darauf einlassen kann. Da der Betreuer mit einer Gruppe von Insassen zu arbeiten hat, sind diese Erwartungen nicht immer in gleicher Intensität und Qualität über die Insassenpopulation vertreten. Das kann den Betreuer in hektischen Momenten überfordern, umgekehrt kann die Situation ihn aber auch kurzzeitig unterfordern, da temporär wenig Rollenforderungen an ihn gestellt werden. Dieser sogenannte «role underload» kann auch in die Rolle des Insassen einfließen, er verliert ja beim Eintritt in die Anstalt seine bisherigen Rollen, die er in Freiheit innehatte, weitgehend. Innerhalb der Institution muss er gezwungenermassen arbeiten und den Anweisungen des Personals Folge leisten. Intellektuell mag dies einer Unterforderung gleichkommen, die aber paradoxerweise emotional eine Überforderung sein kann. Der Insasse muss, was draussen banale Selbstverständlichkeiten wären, drinnen aufwendig erbitten, denn Selbstbestimmung, Autonomie und Handlungsfreiheit und die freie Verfügungsgewalt über das eigene Geld sind stark eingeschränkt oder entfallen. Daraus resultiert eine Infantilisierung, die schliesslich zu einer tatsächlichen Inkompetenz punkto Denken und Handeln führt. Die «role overqualification» ist für den Insassen von keinerlei Bedeutung, da seine Rolle weder wählbar noch freiwillig ist. Von einer «role underqualification» kann man sprechen, wenn der Anstaltsmitarbeiter im Umgang mit den Insassen intellektuell überfordert ist oder wenn sein *commitment* nicht dem entspricht, was die Leitung erwartet. Es wird von ihm erwartet, dass er eine hohe Bindung an die Institution entwickelt und die Normen und Werte der Anstalt innerlich übernommen hat. Beides ist nicht nur unerlässlich für die zu leistende Arbeit, sondern auch Beweis dafür, dass der Einführungsprozess vom Neueintretenden abgeschlossen ist.²⁰

Ein möglicher Lösungsansatz für die besprochenen Schwierigkeiten wäre eine Neudefinition der Rolle oder eine Neudefinition dessen, was als angebrachtes Rollenverhalten angesehen wird. Damit würde man auf die Individuen in der Interaktion eingehen, dabei aber der Institution und ihren Zielen mehr schaden als nützen. Es ist also anzunehmen, dass keine der vorgeschlagenen Lösungen für die Institution Anstalt praktikabel wäre.

²⁰ Die Anstalt Pöschwies hält für neu eintretende Mitarbeitende in «E.n.M. (2008: 5) den Einführungsprozess und seine Ziele fest.

1.2.2 Eine Annäherung an die «totale Institution»

Eine weitere Dimension meiner Arbeit ist der Begriff der «Institution» bzw. im vorliegenden Fall der «totalen Institution»: Ein grosser Teil unseres Lebens spielt sich in Institutionen ab. Dieser Umstand und die Tatsache, dass institutionelle Kommunikation einen hohen Versprachlichungsgrad aufweist, führte dazu, dass die Diskursforschung der letzten Jahre den Institutionen grösste Beachtung schenkte. Auf dem Gebiet der Justiz überwiegen Untersuchungen vor Gericht. Dies dürfte mit den klar geregelten und konventionalisierten Bedingungen zusammenhängen (Becker-Mrotzek 1992: 7). Die Untersuchung der Strafvollstreckung, d.h. des Vollzugs, steckt indes noch in den Kinderschuhen²¹, wie der Forschungsüberblick (vgl. 1.5) verdeutlicht.

Gefängnisse gelten gemeinhin als «totale Institutionen», denn Freiheitsstrafen werden meist in geschlossenen Einrichtungen verbüsst (Vomberg 2000: 69).²² Der Begriff hat seinen Ursprung in der französischen Architektur. Louis-Pierre Baltard erbaute in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Gefängnis Saint Joseph in Lyon. Der Architekt gilt als Begründer der funktionellen Architektur, was sich in der panoptischen Form des Baus niederschlug. Allerdings ist die panoptische Architektur längst kein definierendes Merkmal mehr, Gefängnisse, auch dezentral organisierte, sind unbestritten Inbegriff «totaler Institutionen», wie der Personalchef der genannten Anstalt betont (Baumann 2009: 57). In der Soziologie gilt Erving Goffman (1922–1982) als diejenige Person, die den Begriff entscheidend geprägt hat.²³ Goffman, als Vertreter des symbolischen Interaktionismus, neben Garfinkel und Cicourel, beides Ethnomethodologen, interessierte sich massgeblich dafür, wie Personen, deren Aufenthalt und Behandlung in institutionellen Kontexten wie dem Gefängnis, aber auch psychiatrischen und medizinischen Anstalten zur Stigmatisierung beiträgt, als Gruppen sozial definiert und konstituiert werden konnten. Der Kontext diente ihm dabei als Untersuchungsrahmen. Die genannten Anstalten waren ebenfalls die, die von Michel Foucault (1976) aufgenommen wurden, der für die Anthropologie von aktuellem Interesse ist.²⁴ Goffman definierte in seiner Studie «Asylums»²⁵ «totale Institutionen» als soziale Gebilde mit Anstaltscharakter:

²¹ Einen Überblick liefern Hoffmann, Ludger und Nothdurft, Werner, 1989. Kommunikation und Kommunikationsprobleme in Institutionen. In Förster, J., E. Neuland und G. Rupp (Hrsg.), 118-132.

²² «E.n.M.» (2008: 11) stellt das Konzept der «totalen Institution» vor.

²³ Allerdings hat Goffman den Begriff nicht begründet. Bereits 1829 wird die Begrifflichkeit «totale und asketische Institutionen» von Baltard (zitiert nach Foucault 1976: 301) gewählt, um auf die erschöpfende Disziplinierung der Gefängnisse hinzuweisen (Baltard, L. 1829: Architectonographie des prisons).

²⁴ Foucaults Befunde zum Konzept «Macht» werden unter 3.2.1 c) abgehandelt.

²⁵ In «Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates» beschreibt er seinen Untersuchungsgegenstand, eine mit 7000 Insassen belegte psychiatrische Klinik (St. Elizabeth's Hospital, Washington, D.C.). Dort machte Goffman eine «teilnehmende Beobachtung», um in der Folge ein innenperspektivisches, mikrosoziologisch orientiertes Modell von geschlossenen Institutionen zu entwickeln. Goffman gilt als einer der Begründer des Begriffs «totale Institution» und als derjenige, der ihn am nachhaltigsten geprägt hat.

Every institution captures something of the time and interest of its members and provides something of a world for them; in brief, every institution has encompassing tendencies. When we review the different institutions in our Western society, we find some that are encompassing to a degree discontinuously greater than the ones next in line. Their encompassing or total character is symbolized by the barrier to social intercourse with the outside and to departure that is often built right into the physical plant, such as locked doors, high walls, barbed wire, cliffs, water, forest, or moors. These establishments I am calling total institutions.

(Goffman 1961: 4).

Goffman (ebd., 5) nennt fünf Formen der «totalen Institution», die er nach ihrem Zweck einordnet: Es geht dabei um die Fürsorge für unselbständige Menschen (Beispiel: Waisenhaus), die Fürsorge für Menschen, die ungewollt eine Gefahr für die Umgebung darstellen können (Beispiel: Nervenheilanstalt), den Schutz der Gesellschaft (Beispiel: Gefängnis), die Kontrolle von Insassen mit arbeitsähnlichen Zielen (Beispiel: Kaserne) und die Zufluchtsstätte vor der Welt (Beispiel: Kloster).

Laut Goffman haben alle «totalen Institutionen» trotz unterschiedlicher Ziele gemeinsame Eigenschaften:

1. den allumfassenden Charakter: alle Mitglieder leben an einem Ort und werden von einer zentralen Autorität bestimmt. Die Institution ist durch eine physische Barriere von der Aussenwelt getrennt;
2. die erzwungene Gemeinschaft: die Mitglieder arbeiten in Gemeinschaft miteinander;
3. die genaue Planung: die Tätigkeiten und Lebensäußerungen sind geplant und ihre Abfolge geben Funktionäre des Stabs vor;
4. die ständige Überwachung: die Tätigkeiten und Lebensäußerungen werden überwacht, sie sind Teil des Plans hinsichtlich der offiziellen Ziele der Institution.

(ebd., 7).

Ein Hauptmerkmal von Goffmans interaktionalistischem Konzept ist, dass der Insasse alle Bereiche seines Anstaltslebens in unmittelbarer Gesellschaft mit anderen, die ähnlich wie er von der Umwelt abgeschnitten sind, verbringt (ebd.). Das Individuum wird dabei in eine Rolle hineingedrängt, mit der es seine Identität nicht ausdrücken kann. Aktives Rollengestalten ist für den Insassen genauso ausgeschlossen wie die Distanzierung von Rollenpflichten. Er verliert bisherige Rollen und wird von seiner Identität abgetrennt. Eine aktive Rollengestaltung wäre aber aus der Sicht der Institution überhaupt nicht wünschenswert, da sie nur Abläufe behinderte. Der Insasse kompensiert diese fehlende Möglichkeit mit einer Form von Anpassung an seine momentane Situation. Die Rolle des Personals hingegen wird als bindendes Glied zwischen Individuum und Institution angesehen.

Die Vielzahl von Regeln mag das besondere Merkmal der «totalen Institution» sein, es ist aber nicht so, dass die restriktiven Strukturen den Alltag völlig durchdringen. Es wäre daher falsch zu behaupten, das Anstaltsleben sei permanent repressiv. Es seien die Regeln selber, die dies verhindern: Gemäss Goffman gibt jede einzelne derselben den beiden Akteuren Ressourcen in die Hand, die sie für Aushandlungen u.a. in der Kommunikation nutzen können. Welches diese Ressourcen sind und wie sie zu Aushandlungen eingesetzt werden, genau da will diese Arbeit ansetzen.

1.2.3 Fremdsprachigkeit

Für die Anstalt hat ein reibungsloser Ablauf oberste Priorität. Dies gilt auch für sogenannte Krisensituationen im Alltag, egal ob echt oder zu Übungszwecken simuliert; als Extremfälle wären etwa Feuer, ein Stromausfall oder eine Geiselnahme zu nennen. Dabei sind fremdsprachige Gefangene mit mangelnden bis gar keinen Deutschkenntnissen eine potenzielle und auch reale Störquelle. Sie wirken durch ihr sprachliches Unvermögen der Effizienz entgegen und behindern dadurch Abläufe. Um das Personal für solche Situationen zu sensibilisieren, hat der Fortbildungslehrgang am Schweizerischen Ausbildungszentrum für das Justizvollzugspersonal in Freiburg das Thema «Ausländer im Vollzug» in seinen Modulen. Dies bestätigte der Vizedirektor des Zentrums.²⁶ Dieser Umstand scheint zu bestätigen, dass die Schwierigkeiten mit fremdsprachigen Insassen zwar erkannt, aber nicht unbedingt praktisch angegangen werden. Möglicherweise wirkt sich hier die Diglossiesituation²⁷ der Deutschschweiz bei der Suche nach Lösungsansätzen als erschwerend aus. Weiter ist es erstaunlich, dass die Thematik der Kommunikation zwischen Insassen und Anstaltspersonal in der Deutschschweiz bisher nie im Zentrum einer Untersuchung stand.

In oben stehendem Zitat wird die soziale Asymmetrie zwischen Insassen und Personal genannt, die ein Machtgefälle schafft. Dazu gesellt sich in vielen Fällen die Fremdsprachigkeit. Und dies ist die dritte wichtige Dimension dieser Arbeit. Wo der einzelne Insasse (noch) zu wenig Deutschkenntnisse erworben hat, um auf Deutsch zu kommunizieren, ist er dem Mitglied des Personals doppelt unterlegen. Allerdings hat diese Aussage keine Allgemeingültigkeit: der Insasse könnte dem Angestellten im Deutschschweizer Standard überlegen sein. Sei es, dass er bereits gute Kenntnisse von draussen mitbringt, sei es, dass sich erste Lernerfolge im Spracherwerb hinter Gittern zeigen. Aber auch in diesem Fall bleibt eine

²⁶ P.c. 1.

²⁷ In einem Sprachraum existieren verschiedene Varietäten einer Sprache nebeneinander. Ferguson (1959) führte den Begriff ein. Um die Situation in der Deutschschweiz zu beschreiben, ist der Begriff umstritten. Ammon (1995), Rash (1998) oder auch Sitta (1994) argumentieren für eine Spezifizierung: «mediale Diglossie», da das Medium über die Varietät entscheide. Für Häcki Buhofer und Burger (1998: 16) gibt die Modalität den Ausschlag zum Gebrauch einer der Varietäten. Ris (1990) und Werlen (1998) lehnen den Begriff der Diglossie für die Deutschschweiz gänzlich ab und argumentieren im Sinne einer bilingualen Sprachsituation.

Asymmetrie bestehen, wenn der Insasse keinen Schweizer Dialekt spricht. Der Begriff «Macht» soll nicht nur aus soziologischer, sondern auch soziolinguistischer Perspektive beleuchtet werden.

Die Studie konzentriert sich ausschliesslich auf fremdsprachige Insassen der erwähnten Justizvollzugsanstalt. Vor dem Hintergrund von Neldes bekannter Aussage, dass alle Sprachkontakte auch Sprachkonflikte seien, vermutet Bugarski (1990: 41), dass bei einem sozialen Kontakt hauptsächlich Konflikte sozialer Natur (ethisch, wirtschaftlich, kulturell, ideologisch oder politisch) zwischen den Sprechern entstehen können. Nur in den seltensten Fällen handelt es sich um rein sprachliche Konflikte, dennoch: unabhängig davon, ob der Ursprung ein linguistischer oder ein sozialer ist, er tritt mittels Sprache zutage. Somit könnte man davon ausgehen, dass die Resultate dieser Untersuchung auch Implikationen für die monolinguale Kommunikation innerhalb der Anstalt hätten. Hier böte sich möglicherweise ein Ansatz für weitere Forschung. Ich werde im Fazit und Ausblick (Vgl. Kapitel 10) darauf zurückkommen.

1.2.4 Spracheinstellungen

Schliesslich zeigt die emotionale Wortwahl für die oben stehende Aussage, dass es bei der Kommunikation nicht allein um das objektive Übermitteln bzw. Verstehen von Inhalt geht. Vielmehr interveniert hier der Affekt, der u.a. individuelle Merkmale kommunikativen Handelns massgeblich (Hermann 1983: 57) steuert. So auch in der geschilderten Kommunikationskonstellation, wo beide Seiten von affektiven Faktoren beeinflusst werden: Der Insasse sieht sich in der Person des Anstaltsmitarbeiters der Institution selber gegenüber, während der Anstaltsangestellte im Insassen auf den «Bösen» trifft, den er zu massregeln legitimiert ist (Rick 2002: 5).

Der Affekt gilt neben dem sprachlichen Handeln bzw. der Prädisposition dazu als Komponente von Einstellungen. Ich werde mich auf die Definitionsmodelle von Einstellungen unter 3.2.2. a) beziehen. Da auch Spracherwerb durch den Affekt beeinflusst wird, bietet es sich für die vorliegende Untersuchung an, Einstellungen zur deutschen Sprache und ihren Varietäten zu erheben.

1.3 Die Motive zu der vorliegenden Arbeit

Die Beweggründe dazu, die hier beschriebene spezielle Kommunikationskonstellation zu untersuchen, gehen in verschiedene Richtungen. Ich werde sie nachfolgend differenzierend darstellen: Zum einen ist es meine persönliche Motivation. Im Unterricht in der Anstalt nehmen die Lernenden immer wieder Bezug auf konkrete Situationen, in denen sie mit dem An-

staltspersonal kommunizieren. Dabei geht es in erster Linie um das Verstehen der Fremdsprache, um die Unterscheidung der Varietäten und um Fragen zum Sprachregister: «Wie kann ich das höflich formulieren?» oder «Was meint die Person mit dieser oder jener Aussage?». Das Mitglied des Personals ist neben anderen Insassen der einzige Gesprächspartner, mit dem Deutsch unmittelbar zum Einsatz kommt. Der Deutschunterricht steht zur Kommunikation im Anstaltsalltag in einer Wechselwirkung. Die Untersuchung kann mir daher wichtige Anhaltspunkte für den Unterricht geben. Weniger als Lehrende, aber mehr als Forschende möchte ich mit der Studie einen kleinen Ausschnitt der Gefängnisrealität an die Öffentlichkeit bringen und somit dazu beitragen, Klischees und Vorstellungen betreffend Gefängnisse zu relativieren oder diese Welt überhaupt erst ins öffentliche Bewusstsein zu rücken.

Daneben geht es mir beim Forschungsinteresse darum, die breite wissenschaftliche Lücke betreffend Kommunikation zwischen Insassen und Personal zu füllen. Wie der Stand der Forschung zeigt und obwohl schon lange Untersuchungen dazu eingefordert werden (Hoffmann 1983), steht diese erst seit kurzer Zeit im Zentrum des Interesses, was u.a. mit der oben genannten Zugänglichkeit dieser Art von Institution zu tun haben mag (Becker-Mrotzek 1992: 7). Die Anstalt gilt als der Ort, wo der richterliche Machtspruch durchgesetzt wird und die für den betreffenden Fall getroffene Lösung exekutiert wird. Organisierte Sozialsysteme konstituieren sich durch eine formale Sozialbeziehung, eine Asymmetrie und die prinzipielle Nichtaustauschbarkeit der Standpunkte und Perspektiven. Position und Beziehungen der Akteure sind bereits festgelegt. Weder ihre Handlungschancen noch ihre Relevanzsysteme sind deckungsgleich (Giesecke 1988). Knight (zitiert nach Collins 2008: 593) spricht sogar von einer Exkommunikation aufseiten der Insassen, dadurch nämlich, dass kommunale und kommunikative Möglichkeiten ausgelöscht werden: «... What they succeed in doing is further alienating you» (ebd.).

Schliesslich ist auch der praktische Nutzen dieser Untersuchung ein wesentliches Motiv für dieselbe. In der in dieser Arbeit im Zentrum stehenden Anstalt sollte ein Betriebskulturprojekt Aufschluss darüber geben, warum man innerhalb der Anstalt der vermehrten Anstellung von Frauen im Betreuungs- und Sicherheitsbereich insgesamt eher kritisch gegenübersteht. Im Mai 2010²⁸ wurde die Situationsanalyse desselben von der die Untersuchung leitenden Arbeits- und Organisationspsychologin vorgestellt und u.a. in den Ergebnissen festgehalten, dass der Umgang mit bzw. das Verhalten gegenüber den Gefangenen verbessert werden könnte. Ich gehe davon aus, dass diese Aussage auch die Kommunikation betrifft. Weiter

²⁸ Situationsanalyse «Männergefängnis – Männerwelt – Umgang miteinander und Umgang mit Frauen»

wird auch das Machtverhältnis in der «totalen Institution» erwähnt, in dem das Personal hoheitliche Funktionen ausübt. Eine solche Befugnis verlange nach Reflexion des Verhaltens (Angst 2010: 5). Auch hier halte ich den Bezug zur Kommunikation für gegeben. Eine Möglichkeit, um dieses Problem zu lösen, wäre die Entwicklung eines Konzepts zum sprachlichen Umgang mit fremdsprachigen Insassen. In der Folge könnte dies der Anstaltsleitung vorgeschlagen werden. Mit den Führungspersonen könnte über Relevanz und Praktikabilität des Vorgesprochenen diskutiert werden. In der Folge könnte eine konsequente Regelung zum Sprachgebrauch entstehen. Bezüglich Ausbildung und Fortbildung der Anstaltsmitarbeitenden könnte dies ein erster Schritt Richtung Gefängnispädagogik sein, die bisher in der Schweiz fehlt, im Gegensatz zu unseren deutschsprachigen Nachbarländern und dem angelsächsischen Raum, wo bereits seit 1946 die «Correctional Education Association» als Verband der Lehrenden in Justizvollzugsanstalten existiert und das «Journal of Correctional Education» herausgibt. Auszubildende und Lehrer in den Schweizer Haftanstalten haben keine auf den Arbeitsplatz ausgerichtete Ausbildung. Das Gefängnispersonal, das im Schweizer Ausbildungszentrum für das Strafvollzugspersonal (SAZ) seine Weiterbildung erhält, wird zwar im Verlauf der Weiterbildung darauf aufmerksam gemacht, dass das Verwenden des deutschen Standards im Umgang mit Gefangenen sinnvoll sei, aber eine explizite Regelung zum Hochdeutschsprechen gibt es in der Anstalt keine.

1.4 Die Leithypothese

Für den empirischen Teil meiner Untersuchung stelle ich folgende Leithypothese auf:

Die Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und dem Personal ist konfliktträchtig.

Die Institution determiniert die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen Kommunikation zwischen Insassen und Personal stattfindet. Sie bietet aber auch einen geschützten Rahmen für die Kommunikation. Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Kommunikation sehe ich darin, wie stark die Mitarbeitenden vom geschützten Rahmen der Institution profitieren und die Hierarchie in der Rollenverteilung im direkten Kontakt mit Insassen ausleben und wie stark die Insassen über dem starren Rahmen der Institution Gefängnis, die sie von der echten Welt separiert und isoliert, beeinträchtigt werden und dabei in Passivität, Resignation und sogar Lethargie versinken. Hier scheinen mir die beiden in der Deutschschweiz verwendeten Varietäten von Bedeutung: soll das Personal den Dialekt verwenden können, bloss weil es in der Hierarchie höher steht? Sollte nicht vielmehr Standard für alle gelten? Wie kann das Personal noch stärker berücksichtigen, dass die Insassen in der Kommunikation Lernende sind? Kann das Personal im Spracherwerb des Insassen eine aktivere Rolle

übernehmen? Gleichzeitig sehe ich aber auch auf der Insassenseite Möglichkeiten, die Kommunikation mit den Anstaltsmitarbeitern zu optimieren: Wie im Kapitel 2.4.1 zur Anstalt Pöschwies noch gezeigt wird, verbleiben die meisten Insassen mindestens zwei Jahre in der Anstalt. Objektiv betrachtet müssten auch sie ein Interesse daran haben, dass sie mit den Mitarbeitenden effektiv kommunizieren können, um so den Anstaltsalltag zu meistern.

Kann sich ein Insasse dem Erlernen des Deutschschweizer Standards verweigern, weil er nie jenseits der Mauern in der Schweiz gelebt hat und nach seiner Haftentlassung ausgeschafft wird? Kann der fremdsprachige Insasse die Kommunikation mit dem Personal als potenzielles Übungsfeld zur Verbesserung seiner Sprachkompetenz sehen? Die Indizien für die oben aufgestellte Hypothese sollen zunächst im folgenden Abschnitt mittels Theorie gesichtet werden. Einige wenige Studien haben sich mit diesen oder ähnlichen Fragen auseinandergesetzt.

Der folgende Abschnitt gibt einen kurzen Überblick über den Forschungsgegenstand «Kommunikation zwischen Anstaltspersonal und Insassen». Um dabei im deutschsprachigen Raum fündig zu werden, muss man allerdings über unsere Landesgrenzen hinausgehen. Doch auch wenn man den geografischen Untersuchungsraum erweitert, wird offensichtlich, dass eine intensive Forschung des Gegenstands noch nicht zu verzeichnen ist. Wie Becker-Mrotzek (1992: 7) bestätigt, wird der Justizvollzug als Ort, wo Kommunikation in Institutionen stattfindet, nur zögerlich erschlossen.

1.5 Forschungsstand

In der Deutschschweiz gab es bisher keine Erhebung, die sich mit dem Spracherwerb von Inhaftierten befasst oder die Kommunikation zwischen Insassen und Personal beleuchtet.²⁹ Dies mag einerseits an der erschwerten Zugänglichkeit der Institution Gefängnis, andererseits an möglichen Berührungsängsten mit derselben liegen. Forschende verhalten sich also gegenüber der Institution bisher eher zurückhaltend. Von der Institution selber bleiben Impulse zum Untersuchen der Situation ebenfalls aus. Möglicherweise werden die Anstaltsangehörigen hier durch den Kontext geleitet, d.h., sie akzeptieren vielleicht eine erschwerte Kommunikation mit Fremdsprachigen als Teil einer anspruchsvollen Tätigkeit. Hier könnte die Gefahr bestehen, dass die direkt Betroffenen eine gewisse Gleichgültigkeit entwickeln und zufrieden sind, wenn es schon irgendwie läuft. Schliesslich gibt es ja keine Theorie, die als Gradmesser im Alltag dienen könnte.

²⁹ Der Bereichsleiter der BiSt-Basisbildung und der Leiter der wissenschaftlichen Evaluation des Projekts BiSt am Departement für Sozialarbeit und Sozialpolitik der Universität Freiburg bestätigen, dass es keine eigentliche Gefängnispädagogik in der Schweiz gibt (P.c. 3).

Fremdsprachige Insassen äussern mir gegenüber im DaF-Unterricht, dass sie eben, was die Sprache betrifft, keine Wahl hätten. Wollten sie sich zu kommunikativen Schwierigkeiten äussern, müsste die Kontaktaufnahme mit Verantwortlichen der Anstalt über Anstaltspersonal erfolgen, selbstverständlich in deutscher Sprache.

Viele Anstalten verfügten bisher aufgrund ihrer Grösse gar nicht über die nötige Infrastruktur, um Fremdsprachenunterricht anzubieten. Eine Sensibilisierung für die Problematik der Kommunikation mit fremdsprachigen Häftlingen blieb vielleicht auch deshalb aus. Dieser Zustand ist aber gegenwärtig dabei sich zu verändern. Das Projekt Basisunterricht (BiSt, homepage³⁰) fördert die Bildung im Strafvollzug. Die finanziellen Mittel dafür werden durch die Stiftung Drosos³¹ zur Verfügung gestellt. Ich werde noch darauf zu sprechen kommen.

Im Gegensatz zur Situation in der Deutschschweiz gibt es im angelsächsischen Raum seit Langem breite Unterstützung für die These, dass das Verhältnis von Insassen und Personal einer Justizvollzugsanstalt ein schwieriges ist (z.B. Clemmer 1958, The New York State Special Commission on Attica 1972³², Stratton 1973, Sandhu 1974). Goffman (1961: 10) nennt diese Art der Beziehung sogar eine Hauptcharakteristik der «totalen Institution»: «In total institutions there is a basic split between a large managed group, conveniently called inmates, and a small supervisory staff.» Die «totale Institution» wird in dieser Arbeit im Zusammenhang mit dem institutionellen Kontext noch von Bedeutung sein. Leonard (1976) befasst sich mit der Kommunikation zwischen Insassen und Personal vor dem Hintergrund von Goffmans «totaler Institution». Ihre Informanten sind allesamt amerikanisch-englischer Muttersprache. Die von mir oben erwähnte doppelte Asymmetrie zwischen Insassen und Personal kommt hier jedoch dadurch zum Tragen, dass Erstere vorwiegend schwarzer Hautfarbe sind, im Gegensatz zum Personal, das überwiegend weiss ist. Leonard analysiert die Charakteristika der Kommunikation und die Einstellungen zu den Mitgliedern der jeweils anderen Aktantengruppe. Dabei sucht sie eine Antwort auf die Frage, ob es Merkmale der speziellen Kommunikation gibt, die Konflikte zwischen Insassen und Personal entstehen lassen oder fördern (ebd., 8). Sie definiert den Statusunterschied, die Verbundenheit mit der Organisation, die Rollenidentifikation, die Dauerbeziehung zwischen Insassen und Personal und den isolierten Kontext als Auslöser für Konflikte zwischen den beiden Personengruppen.

³⁰ Das Projekt läuft seit 2007 in sechs Anstalten des Justizvollzuges der Deutschschweiz. Ziel ist es dabei, Bildung im Strafvollzug weiter zu fördern und zu verankern und so die Eingliederungschancen nach dem Freiheitsentzug zu verbessern.

³¹ Es handelt sich hierbei um eine private Stiftung mit Sitz in Zürich. Drosos unterstützt Vorhaben zur Verbesserung der Lebensumstände bestimmter Gruppen. Sie ist weltanschaulich, religiös und politisch ungebunden.

³² Das Verhältnis zwischen Insassen und Personal gilt als einer der Hauptgründe für den Gefängnisaufstand 1971 im Attica Prison in Staat New York. Im Report steht: «... men whom the officers could not understand and were not trained to deal with ... The result was a mutual lack of respect which made communication all but impossible.»

Erwähnenswert scheint mir auch eine Studie aus Südafrika, obwohl die Kommunikation zwischen Anstaltspersonal und Insassen höchstens am Rande thematisiert wird. Die 1996 eingeführte Sprachpolitik (elf Sprachen für Südafrika) hatte zum Ziel, den Bürgerinnen und Bürgern zu helfen, «to function effectively in the multilingual milieu of South Africa» (Langtag 1996: 13). De Klerk & Barkhuizen (2001) untersuchen, wie gut die linguistische Neuregelung im öffentlichen Dienst, hier dem Vollzug, umgesetzt wird. Im Gefängnis von Grahamstown wurde exemplarisch nach Sprachgebrauch und -einstellungen von Insassen und Personal gefragt. Der Vollzug wird als Untersuchungsort gewählt, weil in einer solchen Institution sämtliche Sprachen vertreten sein können und alle Insassen theoretisch die Möglichkeit haben sollen, in ihrer Sprache zu kommunizieren. Dies ist aber in der Anstalt nicht zu leisten. Die Studie (ebd., 13) kommt zum Schluss, dass zurzeit der Untersuchung eine Sprachpolitik auf der praktischen Seite nicht existiere, sondern dass über die Verwendung einer Sprache jeweils ad hoc entschieden werde. Die offizielle Sprachenpolitik werde nicht gelebt, da sprachliche und soziale Einstellungen des Einzelnen bei der Planung irrelevant gewesen seien.

Zu den relevanten Arbeiten im angelsächsischen Raum zählt auch die bereits erwähnte Studie des Ethnomethodologen Cicourel (1968), die in zwei Städten des US-Bundesstaates Kalifornien angesiedelt ist und sich mit der Frage befasst, wie aus Angaben über Personen, hier jugendliche Straftäter, und Ereignissen, die aus Interviews oder Aufzeichnungen stammen, schliesslich amtliche Dokumente (etwa in Form von Statistiken) werden. Im Alltag der Polizei, der Richter und der Bewährungshelfer entstehen eine Vielzahl von Berichten und Dokumenten, die komplexes Geschehen komprimiert wiedergeben. Die extremste Form der Komprimierung sind statistische Daten, die typischerweise keinerlei Angaben über die Umstände und Hintergründe der Entstehung der Dokumente machen. Cicourel (ebd.) stellte fest, dass Entscheide über die Zuweisung von Kategorien mit Blick auf eingespielte organisatorische Fragestellungen, z.B. «normale Fälle» und Begründungsmuster «zerrüttetes Elternhaus», im Rahmen informeller oder institutioneller Aushandlungsprozesse gefällt werden. Ein in Text «übersetzter» Fall entwickelt eine Eigendynamik, die sowohl die Kategorisierten als auch die kategorisierenden Instanzen bestimmt. Dabei sorgen die Kategorisierenden dafür, dass sich die Theorie in der Praxis erfüllt, d.h., die potenziellen Kriminellen werden durch die schriftliche Kriminalisierung zu wirklichen Kriminellen. In genannte Studie betrachtet Kultur und Sprache als etwas, was nicht gegeben und selbsterklärend ist. Zentral ist dabei die Annahme, dass Denk- Sprech- und Handlungsprozesse immer auch unbewusste Aspekte enthalten, die es aufzudecken gilt.

Auch in Deutschland gibt es Erhebungen, allerdings zu einer ausschliesslich schriftlichen Textsorte: Vomberg (2000) untersucht die zensurierte schriftliche Kommunikation im Rahmen der Gefangenenzeiten im Vergleich Nordrhein-Westfalen und Brandenburg. Fremdsprachigkeit der Insassen wird dabei jedoch nicht thematisiert. Dass der Strafalltag in Deutschland, wie in der Schweiz, durch eine Vielsprachigkeit der Insassen gekennzeichnet ist, beschreibt Klocke (2008: 1). Sie untersuchte, wie sich Sprachkontaktsituationen vor dem Hintergrund von anspruchsvollen interkulturellen Kommunikationskontexten ausgestalten. Auch sie erwähnt die im Justizvollzug gängige Kultur des Misstrauens zwischen Beamten und Gefangenen (ebd., 8). Obwohl Klocke das angespannte Verhältnis zwischen Insassen und Personal hervorhebt, plädiert sie in der Folge für ein sogenanntes Tandem-Lernen, wobei Angestellten-Insassen-Tandems entstehen könnten. Profitieren könnten somit beide: der Insasse würde Deutsch lernen, der Angestellte eine Fremdsprache. Weiter schlägt sie vor, die Idee des «linguistic diversity management» (Grin 1999) auf die Justizvollzugsangehörigen zu applizieren. Dabei geht es stark simplifiziert um eine wertschätzende Haltung gegenüber Phänomenen sprachlicher Diversität. Mir scheint, dass beide Ansätze nur möglich sind, wenn gegenseitiges Vertrauen und eine gewisse soziale Symmetrie unter den Beteiligten bestehen. Bis dies allerdings im Anstaltskontext erreicht werden könnte, wären einschneidende Veränderungen nötig, die nicht nur Befürworter fänden. Ein Streitpunkt könnte die Frage sein, ob eine verbesserte Sprachkompetenz der Insassen und dadurch eine erleichterte Kommunikation im Alltag ein Abflachen der Hierarchie zwischen Insassen und Beamten rechtfertigen.

Laukner und Mesterharm (2006: 7) stellen zwar den Erwerb der deutschen Sprache ins Zentrum ihrer Arbeit um den Vollzug, beschränken sich bei ihren Ausführungen aber auf eine erschwerte Handhabung des deutschen Justizvollzugs durch mangelnde Sprachkenntnisse und eine Benachteiligung von Einzelnen und Gruppen durch die Sprachbarriere. Diesen Mangel möchten sie durch auf die Anstalt zugeschnittenes Lernmaterial beheben. Sie wählen dabei einen, nach meinem Dafürhalten, radikalen Ansatz und vertreten den Standpunkt, dass Themen, die mit dem unmittelbaren Vollzugsalltag nichts zu tun haben, wie etwa «Reisen», aus demselben eliminiert werden müssen. Aufgrund meiner Erfahrung vertrete ich eher die Meinung von Frohn (1991: 408), dass Themen, die mit dem Leben draussen zu tun haben, den oft tristen Alltag hinter Gittern aufbrechen und positive Perspektiven zeigen können. Zudem widerspricht ein Ansatz, der den Alltag in Freiheit aussperrt, dem Auftrag, den die Bildung im Vollzug im Rahmen der Resozialisierung erfüllen soll; nämlich drinnen möglichst ähnliche Bedingungen wie draussen zu schaffen. Ich werde zum Justizvollzug noch auf den genauen Wortlaut des Gesetzestextes eingehen.

In ihrem Bericht, der in einer Justizvollzugsanstalt in Österreich angesiedelt ist, beschreibt Weiss (2000: 1), wie Deutsch für Fremdsprachige unterrichtet wurde mit dem direkten Ziel, «die mühselige Kommunikation» zwischen ausländischen Insassen und den Justizwachbeamten zu verbessern.³³ Die Konsequenz aus den Erläuterungen «Deutsch als Fremdsprache im Knast» sind Anforderungen an das Unterrichtskonzept für den Deutschunterricht im Gefängnis.

Bezüglich der Tatsache, dass die Kommunikation zwischen Insassen und Personal schwierig ist, besteht Einhelligkeit in den genannten Studien. Klocke (2008) fragt sich zu Recht, inwieweit die Kommunikation unter diesen Vorzeichen überhaupt noch als erfolgreich bezeichnet werden kann. Paradoxerweise äussern sich die Betroffenen nicht nur in ihrer Untersuchung zum positiven Verlauf von Kommunikation. Auch im Kontext der hier beschriebenen Anstalt gibt es solche Stimmen: «Sprachprobleme gibt es kaum, die meisten sprechen ein wenig Deutsch.»³⁴ Klocke (2008) gibt hier zu bedenken, dass solche und ähnliche Aussagen möglicherweise auf ein subjektives Empfinden gestützt sein könnten. Man bemüht sich, interlingualer Kommunikation zum Erfolg zu verhelfen. Es werden gestische Kommunikationsformen verwendet, als *lingua franca* setzt man Englisch ein, oder das sogenannte «Mitgefangenendolmetsch» kommt zum Einsatz, wo bilinguale Mitgefangene gleicher Muttersprache aus dem Deutschen übersetzen. Hier zu erwähnen wäre m.E. auch eine spontane «Vereinfachung» der eigenen Sprache, mit dem Ziel, dem Anderssprachigen entgegenzukommen. So werden etwa Verben unflektiert verwendet, man verzichtet auf Artikel, Pronomen und Präpositionen und bildet hauptsächlich Sätze der Struktur Subjekt – Verb. In der Linguistik wird hierbei von «Foreigner Talk» (Ferguson 1971)³⁵ gesprochen. Da der Muttersprachliche die nötige Anpassung selbst ermisst, meist bar jeder Grundlage, ist ihr Nutzen in der Kommunikation fragwürdig. Oft wird dem Erfolg der Kommunikation durch die Infantilisierung des Gesprächspartners eher geschadet. Im Theorieteil dieser Arbeit wird der «Foreigner Talk» thematisiert. Diese bisher erwähnten Mittel bezeichnet Klocke als aktive und kreative Kommunikationsmodi. Meines Erachtens geht es dabei um alternatives Verhalten zum Deutschgebrauch. Auch wenn man kommunikative Schwierigkeiten für den Moment umschiffen kann, bleibt die Tatsache, dass der fremdsprachige Insasse des Deutschen nicht

³³ In der Untersuchungshaftanstalt, wo Weiss als Deutschlehrerin tätig war, erlebte sie einen Insassen, der trotz kalter Witterung und nicht funktionierender Heizung im T-Shirt am Unterricht teilnahm. Sie erfuhr auf ihr Nachfragen, dass man für wärmere Kleidung einen schriftlichen Antrag stellen oder aber mit dem verantwortlichen Beamten kommunizieren müsse. Der Betreffende sprach und verstand jedoch kein Wort Deutsch, ebenso wenig seine Haftraumkollegen. Aus Verunsicherung verzichtete er auf eine Verständigung mit den Beamten.

³⁴ So äussert sich der Leiter Metallbau in der beschriebenen Anstalt in der Broschüre «10 Jahre Amt für Justizvollzug», Jahreshaft 2009, Seite 58

³⁵ Ferguson (1971) geht davon aus, dass jede Sprache Register enthält für die Interaktion mit Anderssprachigen, von denen angenommen wird, dass sie der gewöhnlichen Redeweise nicht folgen können.

mächtig ist.

Auf der passiven Seite sehen Gefangene und Personal Gewohnheiten und Automatismen der «totalen Institution», denen man eigentlich nur zu folgen braucht. Darin sehe ich eine Herabwürdigung des Insassen, weil damit implizit zum Ausdruck kommt, dass er gänzlich darauf verzichten kann zu kommunizieren, wenn er nur dem rituellen Ablauf des Tages folgt. Nach dem kurzen Exkurs zum Stand der Forschung betreffend Insassen-Personal-Kommunikation möchte ich oben genannte Leithypothese in Teilhypothesen konkretisieren.

1.6 Fragestellungen und allgemeine Konzeption der Arbeit

Sprachliches Handeln und Einstellungen dazu interagieren erwiesenermassen miteinander. Der Affekt steuert u.a. individuelle Merkmale kommunikativen Handelns massgeblich (Hermann 1983: 57) und ist auch beim Spracherwerb von Bedeutung. Diese Tatsache soll in meiner Studie zur Kommunikation von fremdsprachigen Insassen und dem Personal einer Anstalt zum Tragen kommen: Auf der praktischen Seite der Kommunikation wird die Handlungsorientierung der Kommunikationspartner untersucht. Daneben ist aber auch die affektive Befindlichkeit der Beteiligten mit der kommunikativen Wahrnehmung und der Einstellung zur deutschen Sprache (Standard und Dialekt und simplifiziertes Deutsch) und ihren Erwerb zentral.

Unter Einbezug des Obenstehenden lässt sich die weiter oben formulierte Leithypothese weiter präzisieren:

1. Wie beeinflusst der Rahmen «totale Institution» den Insassen im Erwerb der deutschen Sprache, in seinem Sprachverhalten und in der Einstellung dazu?
2. Wie können beide Gesprächspartner durch Annäherung zu einer Verbesserung der Kommunikationssituation beitragen?
3. Wie kann der Kontext aus sprachlicher Sicht verändert werden, um den Spracherwerb und die Kommunikation zwischen Personal und Insassen günstig zu gestalten?
4. Welche Rolle spielt die Diglossiesituation bei Spracheinstellungen, -erwerb und -verhalten der Insassen?

Die Teilfragen zur zentralen Fragestellung sind damit bewusst relativ allgemein gehalten, auch wenn das Generieren von Hypothesen in dieser Studie theoretisch möglich wäre. Dies scheint sinnvoll vor dem Hintergrund der Tatsache, dass das von mir gewählte Thema noch gänzlich unerforscht ist. Im Folgenden werde ich darlegen, wie diese Arbeit aufgebaut ist und welche theoretischen Ansätze sie wählt.

Dieses erste Kapitel gibt einen Überblick über mein Projekt. Dabei wird besonders meine Binnensicht der Anstalt als Deutschlehrerin herausgestrichen. Es wird aufgezeigt, wie ich trotz derselben das Problem der Subjektivität entschärfen kann. Das Erkenntnisinteresse hat eine persönliche, eine forschungstheoretisch geleitete und eine praxisorientierte Ausrichtung. Ein kurzer Forschungsüberblick zeigt, dass die Kommunikation zwischen Anstaltsmitarbeiter und fremdsprachigem Insassen zwar im deutschsprachigen und im angelsächsischen Raum als Problemfeld erkannt wurde, dass diesbezügliche Forschung jedoch bisher eher spärlich vorhanden ist und in der Deutschschweiz gänzlich fehlt. Das Kapitel wird abgeschlossen mit den Fragestellungen und der allgemeinen Konzeption der Arbeit und einem Offenlegen der Schwierigkeiten, die auf dem Weg der Entstehung zu bewältigen waren.

Wie der Forschungsüberblick zeigt, stand der Gegenstand meiner Untersuchung bisher lediglich begrenzt im Zentrum einer empirischen Erhebung. Es ist anzunehmen, dass in den wissenschaftlichen Bereichen, die ich in dieser Arbeit einbeziehe, wenig Faktenwissen zum Vollzugskontext besteht. Im zweiten Kapitel werde ich deshalb auf die juristischen Bedingungen des Deutschschweizer Justizvollzugs eingehen, um den Untersuchungsgegenstand so gut wie möglich theoretisch ausleuchten zu können.

Das dritte Kapitel stellt den theoretischen Ansatz der Arbeit vor. Ausgegangen wird vom Modell des kommunikativen Handelns (Habermas ²1997), das in seiner Breite der Komplexität des Themas, aber auch dem noch jungen Forschungsgegenstands m.E. sehr gut gerecht wird. Die Kommunikationskonstellation, wie sie sich für diese Arbeit präsentiert, ist ein komplexer Untersuchungsgegenstand. Ich gehe dafür von einer Asymmetrie im doppelten Sinne aus: einer institutionellen und einer sprachlichen. Um die Bedingungen dieses zweifachen Ungleichgewichts zu beschreiben, müssen zwingend unterschiedliche Wissenschaftsbereiche beigezogen werden: zentral ist die (Institutions-)Soziologie, denn die Existenz der Anstalt führt überhaupt erst dazu, dass die hier untersuchte kommunikative Konstellation zustande kommt. Die Institution ist ausserdem für die Rollenverteilung im Kontext zuständig, schliesslich gibt sie auch die Modalitäten der Kommunikation vor. Auf dem Gebiet der Soziolinguistik ist die sprachliche Situation in der Deutschschweiz mit ihren zwei Varietäten anzusiedeln. Diese Konstellation wird in der Anstalt abgebildet. Schliesslich ist auch die SprachEinstellungsforschung zentral, denn Einstellungen zu einer Sprache betreffen den Affekt, der wiederum die Kommunikation beeinflusst. Die Fremdspracherwerbsforschung ist hier relevant, da jeweils der Insasse in der Kommunikation fremdsprachig ist. Allerdings ordne ich den gesteuerten Spracherwerb nicht mehr den oben genannten Asymmetrien zu, sondern betrachte ihn als Möglichkeit und Chance, die Kommunikationskonstellation zwischen einem fremdsprachigen Insassen und dem Betreuer deutscher Muttersprache symmetrischer zu

gestalten. Dieses Kapitel wird mit dem Versuch einer Definition der Kommunikationskonstellation hinter Gittern abgeschlossen.

Das vierte, fünfte und sechste Kapitel sind eng miteinander verknüpft, da sie Anlage und Methode der Datenerhebung explizieren bzw. die so gewonnenen Daten auswerten. Das vierte Kapitel zeichnet den Weg der Datenerhebung von der Erstellung der Erhebungsmaterialien bis zur empirischen Untersuchung nach. Kapitel fünf und sechs beinhalten in die Auswertung der Insassen- und Betreuerdaten.

Für die vorliegende Arbeit habe ich die Auswertung der Insassen- und Betreuerdaten unterschiedlich gewichtet. Erstere werden bei der Auswertung individuell präsentiert, während die Daten im zweiten Fall summativ ausgewertet wurden. Diese Entscheidung hat mit institutionellen und sprachlichen Überlegungen zu tun: Die Betreuer sind als Mitarbeitende der Institution Teil derselben. Sie nehmen eine berufliche Funktion ein, wobei die Privatperson ausser vor bleiben muss. Die Insassen bringen ihre ganze komplexe Persönlichkeit mit in den Kontext, der so auf jeden vorbereitet sein muss. Aus sprachlicher Sicht müssen die Betreuenden in ihrem beruflichen Alltag mit vielen Insassen kommunizieren, die nur wenig Deutsch sprechen und/oder Lernende sind. Gleichzeitig können sie sich aber immer auch auf den Deutschschweizer Kontext berufen. Mit dem Deutschlernprozess der einzelnen Insassen haben sie vom Auftrag her nichts zu tun. Die Insassen sind damit konfrontiert, dass der Kontext kein muttersprachlicher ist und dass Dialekte und Standard nebeneinander existieren. Sie können sich dazu entscheiden, Deutsch zu lernen, selbstgesteuert, im Alltag und/oder durch aktive Teilnahme am Deutschunterricht. Wenn wir diese Gedanken, und hier besonders die Überlegungen zum Spracherwerb, mit der Fragestellung unter 1.6 vergleichen, scheint es sinnvoll, die Individualität des Insassensamples stärker in den Vordergrund zu rücken. Schliesslich hat ein solches Vorgehen aber auch mit der persönlichen Zielsetzung der Forschenden für diese Arbeit zu tun: die individualisierte Präsentation eines Teils der Daten soll zum Ausdruck bringen, wie vielfältig sich die Deutsch lernende Insassenpopulation präsentiert und wie stark die Betreuenden durch diese Tatsache in ihrer beruflichen Aufgabe gefordert sind. Die summative Auswertung der anderen Daten soll dem Leser einen Eindruck von den Rahmenbedingungen und den Mitarbeitenden geben, die sich tagtäglich mit zur Hauptsache Fremdsprachigen verständigen müssen.

Im fünften Kapitel werde ich die individuellen Insassendaten durch das Erstellen von subjektiven Theorien auswerten. Unter der nächsten Teilüberschrift werde ich das Konzept «subjektive Theorie» und ansatzweise die Art erläutern, wie es in der vorliegenden Studie zur Anwendung kommt. Im Detail wird das Vorgehen dann unter 5.2 besprechen.

In Kapitel sieben werden die beiden Datenquellen (aus den Insassen- und Betreuerinterviews) einander in einer Synopse gegenübergestellt, um Treffpunkte der beiden Einschätzungen der kommunikativen Realität zu suchen. Diese werden in Kapitel acht mit den institutionellen Vorgaben verglichen, die in der Theorie der Kapitel zwei und drei genannt wurden. Dieser Ansatz dient dazu, die Auswertung so voranzutreiben, dass sie als Grundlage für die Diskussion in Kapitel neun herangezogen werden kann. Dort werden die Ergebnisse auf die zentrale Fragestellung mit den vier Teilfragen besprochen, wie sie für dieser Arbeit formuliert wurden.

Im zehnten Kapitel folgen schliesslich Fazit und Ausblick. Hier werden wesentliche Theoriekonzepte (vgl. 3.2.1 d)) nochmals aufgenommen, um zu prüfen, ob der gewählte theoretische Rahmen auch vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse noch bestehen kann oder ob er angepasst werden muss. Ausserdem frage ich nach der wissenschaftstheoretischen bzw. praktischen Relevanz dieser Arbeit. Der Ausblick soll schliesslich auf Möglichkeiten zu weiterer Forschung hinweisen, die sich aufgrund dieser Erkenntnisse eröffnen.

1.6.1 Subjektive Theorien als Zielvariablen

a) Begriffsexplikation

Das fünfte Kapitel beschreibt die Ergebnisse der Insassenbefragung, die den Kern der Studie bildet. Die in der Empirie erhobenen Insassendaten sind die Basis für die Erforschung und Rekonstruktion der Sichtweise der Subjekte, d.h. der Befragten. Das Forschungsprogramm «Subjektive Theorien» gilt als der theoretisch und methodisch am detailliertesten ausgearbeitete Ansatz hierfür (Steinke 1999: 53). Komponenten des weiten, allgemeineren Konzeptes werden in dieser Studie für die Auswertung und Präsentation der Insassendaten als methodisches Instrument herangezogen. Im folgenden Abschnitt gehe ich auf Herkunft, Definition und Konzeption der subjektiven Theorie ein und thematisiere das ihm zugrunde liegende Menschenbild. Im Anschluss lege ich fest, in welcher Form die subjektiven Theorien in dieser Arbeit einen methodischen Zweck erfüllen.

Das «Forschungsprogramm Subjektive Theorien» (FST) hat seinen Ursprung Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts. Es wurde von den Psychologen Groeben und Scheele initiiert und kontinuierlich weiterentwickelt. Teilaspekte sind Alltagstheorie, Laien-Theorie und naive, implizite oder intuitive Theorie. Das Konstrukt ist mehrfach theoretisch verankert und wird im Forschungsprogramm als strukturell und funktional analog zum Begriff der objektiv-wissenschaftlichen Theorie definiert. Grotjahn (1998: 34) unterstreicht die hohe potenzielle Praxisrelevanz der subjektiven Theorien.

Subjektive Theorien grenzen sich von vorübergehender, auf einen aktuellen Sachverhalt bezogener Kognition ab, sie weisen eine implizite Argumentationsstruktur auf, womit sie sich von komplexen Wissensstrukturen wie Schemata, Skripts und Frames unterscheiden (Grotjahn 1998: 35). Zunächst formulierten Scheele und Groeben (1988: 16) für das Konzept «subjektive Theorie» folgende Definitionsmerkmale:

- Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen
- der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt

Die Weiterentwicklung des Modells führte schliesslich zum engeren «prototypischen Kern» des Konzeptes. Wobei folgende zwei Anforderungen hinzukamen: Subjektive Theorien müssen im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sein, d.h., die Rekonstruktion durch den Forschenden ist dann adäquat, wenn der Informant dies in der Kommunikation bestätigt. Zudem ist empirisch zu überprüfen ob die rekonstruierten subjektiven Theorien realitätsadäquat sind und ihnen eine handlungsleitende Funktion zukommt. Trifft dies zu, so soll gemäss Groeben (1988: 22) eine subjektive Theorie als «objektive» Erkenntnis akzeptiert werden können.³⁶

Subjektive Theorien enthalten subjektive Konstrukte, subjektive Daten und subjektive Hypothesen oder auch Gesetzmässigkeiten (Groeben et al. 1988: 54ff.). Analog zu objektiven Theorien werden auch hier Bewertungskriterien formuliert. Das Kriterium der Validität hat seine Entsprechung in der Veridikalität, d.h. Glaubwürdigkeit (1988: 107ff.). «Subjektiven Theorien» ist ein öffnender Charakter inhärent, in dem Sinne, dass sie tiefere Einsichten in einen Gegenstand erlauben. Zudem ermöglichen sie aufgrund ihres Ansatzes eine freiere Betrachtungsweise des Untersuchten, was schliesslich der Qualität der Daten zugutekommt: aus der Methode resultiert Differenziertheit und Komplexität. Beide Merkmale können aus heuristischer Sicht einen wichtigen Beitrag leisten in Bereichen, wo die wissenschaftliche Theoriebildung noch in den Anfängen steckt (Mutzeck 1992 in Grotjahn 1998: 38), wie etwa

³⁶ Es ist zu fragen, ob diese Forderungen der Intention bei der Erhebung einer subjektiven Theorie nicht zuwiderlaufen oder ihr gar widersprechen. Wie Steinke (1999: 58) argumentiert, kann nicht wie behauptet die Dichotomie zwischen «Verstehen» und «Erklären» überwunden werden, sondern die beiden werden in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gestellt: das Erklären wird dem Verstehen übergeordnet. Des Weiteren schliesse ich mich der Kritik Grotjahns (1998: 41) an, der zu bedenken gibt, dass auch eine völlig realitätsinadäquate subjektive Theorie handlungsleitend sein kann, da sie für den Handelnden subjektive Gültigkeit hat. Dies könnte im hier beschriebenen Kontext der Fall sein, wenn ein Insasse objektiv falsche Annahmen zum Deutschlernen entwickelt, die dennoch subjektiv für ihn stimmig sind. Die Handlungen des Betroffenen werden dennoch von seinen Überzeugungen geleitet. Es ist von daher angebracht, unbedingt die Innenansicht in die handlungsleitenden Mechanismen miteinzubeziehen. Grotjahn verweist an dieser Stelle auf die Methodologie des Symbolischen Interaktionismus. Laut Blumer (1969: 81) ist es die einer Sache individuell zugemessene Bedeutung, welche die Handlung des Menschen gegenüber einer Sache leitet.

im Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit. Letztendlich sind subjektive Theorien als Ansatz wichtig, um von einem einseitig privilegierenden Wertungsdenken wegzukommen, das die quantitative der qualitativen Messung³⁷ immer noch häufig vorzieht.

b) Konzeption in zwei Phasen

Die engere Definition der subjektiven Theorien ergänzt die weitere um die beiden Merkmale «im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar» und «Akzeptierbarkeit als <objektive> Erkenntnis». Aus beiden ergibt sich eine Forschungsstruktur des FST (vgl. Schlee 1988) in zwei Phasen: In der ersten Phase wird in einem ersten Teilschritt mittels qualitativer Verfahren der Inhalt der subjektiven Theorie erhoben. Der zweite Teilschritt bildet dann die Rekonstruktion der Struktur derselben. Hierbei stehen verschiedene Techniken zur Verfügung, so etwa die Struktur-Lege-Technik (SLT) (vgl. Scheele & Groeben 1988). Es entstehen sogenannte Strukturbilder. Anschliessend wird die ermittelte subjektive Theorie im Dialog-Konsens kommunikativ validiert (kommunikative Validierung). Kallenbach (1996) hat, so Grotjahn (1998: 48), den Versuch der Rekonstruktion von subjektiven Theorien auf der Basis des Dialog-Konsenses am weitesten getrieben. Ihr Ansatz gilt denn auch eindeutig als idio-graphisch. Allerdings trennt sie dabei die Erhebung der Inhalte nicht scharf von der Ermittlung der Struktur, wie es Groeben (1992) vorsieht. Sie sieht die Interviews als Kern des Verfahrens, während die Strukturbilder nur Hilfscharakter haben (vgl. ebd., 1998: 49).

Die zweite Phase dient der empirischen Überprüfung zweier Aspekte zur sogenannten explanativen Validierung, die in der Literatur auch als «Handlungsvalidierung» erscheint: Ist die rekonstruierte subjektive Theorie realitätsadäquat, d.h., wie stimmt sie mit entsprechenden fachwissenschaftlichen Theorien überein? In welchem Ausmass kann sie handlungsleitend sein, d.h., wie bestimmt sie tatsächlich das Handeln des subjektiven Theoretikers?

Beide Forschungsschritte gelten als mehr oder weniger problematisch (vgl. Bovet 1993: 15–23 und 15–16; Grotjahn 1993; Kallenbach 1995 und 1996; Steinke 1999: 61). Zunächst wird zur ersten Phase auf die asymmetrische Kommunikation zwischen Forschendem und Befragtem hingewiesen. Als indirekter Ausdruck dieser Asymmetrie könnte sich der Befragte der Meinung des Forschenden anschliessen. Bereiche, die den Befragten psychisch belasten könnten, sind ungeeignet, um kommunikativ validiert zu werden. Des Weiteren ist auch die Darstellungsform der subjektiven Theorie möglicherweise eine Erschwernis bei der Validierung, besonders dann, wenn sie stark von der Erhebungssituation abweicht. Schliesslich bleibt zu fragen, ob tatsächlich die subjektive Sicht des Befragten während der Erhebungs-

³⁷ Wobei die beiden Begriffe laut Grotjahn (1998: 42) eine erhebliche interpersonale Unschärfe aufweisen.

phase validiert wird und nicht die von Forschendem und Befragtem gemeinsam hergestellte Theorie.

Für den zweiten Forschungsschritt werden ebenfalls erhebliche Bedenken erhoben: die Interrelation von Kognition und Handeln ist bisher nicht eindeutig geklärt. Man kann also vom einen nicht schlüssig aufs andere schliessen. Zudem scheint das Prüfen einer subjektiven Theorie auf ihre objektive Richtigkeit wenig fruchtbar, da auch eine objektiv falsche Theorie als valid und somit handlungsleitend betrachtet werden kann. Die Forderung nach Handlungsüberprüfung beschränkt den Kreis der möglichen Gegenstände Subjektiver Theorien stark: infrage kämen etwa Phänomene mit Kausalität von Subjektiver Theorie und Handlung oder zeitstabile subjektive Theorien. Noch schwerer als die bisher genannten Kritikpunkte mag der Vorwurf wiegen, dass der Forschungspartner oder die -partnerin durch die Handlungsvalidierung den oft zitierten und postulierten Status eines «epistemologischen Subjekts» verliert oder nie zuerkannt bekommt (Schart 2002: 57). Die Informanten bleiben Laien, die über mehr oder weniger defizitäres Alltagswissen verfügen.

Die subjektive Theorie ist in ihrem Ausgangspunkt zunächst rein idiographisch. Die Vertreter des FST erheben jedoch den Anspruch, durch das Zwei-Phasen-Modell, das Hermeneutik und Empirie verbindet, darüber hinaus ausserdem zu nomothetischen Einsichten zu gelangen. Mit Grotjahn (1998: 42) bin ich zwar der Meinung, dass durch die Komplementarität der beiden Phasen möglicherweise die wenig fruchtbare Dichotomie zwischen hermeneutischer und empirischer Methodologie überwunden werden kann, beurteile den Wunsch nach nomothetischen Einsichten aber kritisch. Im Rahmen des Forschungsprogramms betrachtet man ein Vorgehen, welches das Ableiten von allgemeinen Gesetzmässigkeiten aus Einzelfällen ermöglicht, die sogenannte «Aggregierung» (Schreier 1997: 52), als imperativ. Prominente Vertreter des FST messen ihr eine grössere Praxisrelevanz zu. So kann etwa überprüft werden, ob z.B. vergleichbare Schwierigkeiten im beruflichen Alltag einzelner Probanden zu partiell ähnlichen subjektiven Theorien führen. Dies könnten dann durch die Modifikation der entsprechenden Teiltheorien behoben werden (Grotjahn 1998: 42–43). Wenn man die eigentliche Absicht der Subjektiven Theorie vor Augen hat, d.h. der Einzigartigkeit des Einzelnen gerecht zu werden, so, erscheint einem die Möglichkeit einer «erzeugten» Übereinstimmung widersprüchlich. Man kann sich fragen, ob nicht auch Einzelfälle praxisrelevant sind und ob das Ausmachen und Modifizieren negativer Theorieteile eine Übereinstimmung mit ähnlichen Fällen bedingt.

Angesichts der weiter oben genannten Schwierigkeiten und Bedenken validiere ich in meinem Projekt alle Interviews kommunikativ, ohne dabei jedoch Bezug zum jeweiligen

Strukturbild zu nehmen. Weiter verzichte ich auf die explanative Validierung sowie auf die Aggregierung der erhobenen subjektiven Theorien und verstehe damit das Konzept in seiner weiten Form. So folge ich einem Vorgehen, das von nicht wenigen empirischen Untersuchungen gewählt wurde, wie Caspari (2003: 77) anführt. Für meinen Forschungsgegenstand betrachte ich die subjektive Theorie als ein Auswertungsinstrument neben anderen und beschränke mich daher auf praktikable Bezüge. Die vorliegende Studie positioniert sich klar ausserhalb des Forschungsprogramms. Der Terminus «Subjektive Theorie» wird im Folgenden zwar beibehalten, allerdings wird er nur, wenn er sich auf das FST bezieht, als Eigenname verstanden. In allen anderen Fällen wird das «s» als Anfangsbuchstabe des Adjektivs kleingeschrieben.

c) Menschenbildannahmen im Rahmen des FST

Wie ein Mensch sich selber sieht, ist ein zentraler Aspekt der modernen Psychologie. James begann Ende des 19. Jahrhunderts mit der empirischen Forschung und unterschied dabei die Konzepte «Ich», das erkennende Subjekt, und «me», das Objekt des Erkennens (Caspari 2003: 16). Mit systematischerer Forschung begann man in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts, als man sich vom behavioralen Forschungsparadigma verabschiedete, das den Menschen als mechanistisches, von der Umwelt kontrolliertes und gesteuertes Erkenntnisobjekt ohne die Fähigkeit, über sich selbst zu reflektieren, sah. Die Selbstforschung wird je nach Wissenschafts- und Forschungstradition mit einer Reihe von Synonymen gleichgesetzt: «Ich», «Identität», «Person» und «Persönlichkeit». Das Selbstbild beinhaltet sämtliche Beurteilungen, die sich auf die eigene Person beziehen (Mummendey 1990: 79). Die «Selbsteinschätzung» wertet diese Beurteilungen in positive und negative, beim «Selbstwertgefühl» wiederum werden alle gewichteten Selbsteinschätzungen zusammengezählt (Stahlberg et al. 1988: 680).

Im für das FST zentralen Element Dialog-Konsens stehen Befragende und Befragte auf hierarchisch gleicher Stufe. Bei der Annahme dieser Symmetrie postulieren die Vertreter des Programmes ein epistemologisches Subjektmodell. Bei diesen Menschenbildannahmen wird davon ausgegangen, dass der Mensch als handelndes Subjekt über Intentionalität, Reflexivität, potenzielle Rationalität und sprachliche Kommunikationsfähigkeit verfügt (Grotjahn 1998: 38). Dieses Menschenbild hebt sich stark von dem behavioralen Subjektmodell ab, das, wie Groeben & Scheele (1.6.1 a]) kritisieren, in der Psychologie noch immer vorherrscht.

Das Konzept der subjektiven Theorien gilt in der Theorie sowohl aus methodologischer als auch aus forschungspraktischer Sicht nicht als unumstritten. Ich bin im Zusammenhang mit

dem Zwei-Phasen-Modell weiter oben bereits auf dieser Kritik eingegangen. Daneben stellt man sich grundsätzliche Fragen im Zusammenhang mit der Klärung des Terminus selber (De Florio-Hansen 1998: 5): Sind subjektive Theorien als Kognitionsaggregate dauerhaft oder temporär und somit instabil? Welche Rolle spielen die beiden gegensätzlichen Konzepte «implizit» und «explizit» im Hinblick auf die Gedächtnisinhalte? Inwieweit sind solche Kognitionen handlungsleitend? Aus forschungspraktischer Sicht ist auch der Zugriff auf Kognition problematisch: Das Erinnerungsvermögen der Probanden kann sehr unterschiedlich sein. Zudem sind die Probanden in sehr unterschiedlichem Masse willens und fähig, mentale Prozesse zu verbalisieren. Schliesslich können der Wahrheitsgehalt und die Handlungsrelevanz von Kognition nicht mit Sicherheit bestimmt werden (Huber/Mandl 1982: passim). Auch sind beim Verbalisieren bewusste oder unbewusste Verzerrungen denkbar, die möglicherweise auch durch die Beziehung von Forschendem und Erforschtem entstanden sein können (De Florio-Hansen 1994 in De Florio-Hansen 1998: 5). Allerdings sollte man subjektive Theorien von Ad-hoc-Kognition mit aktuellen, konkreten Bezügen trennen. Erstere sind aus einer Vielfalt von Erfahrungen zusammengeführt und daher stabiler, was wiederum eine gewisse reflexive Distanz erlaubt.

Für die vorliegende Arbeit werden subjektive Theorien aus den Insasseninterviews erstellt. Ich werde im Kapitel vier, wo ich die Methodik der Erhebung detailliert bespreche, auf die Problempunkte der kommunikativen Validierung eingehen, soweit sie für diese Arbeit von Belang sind. Die Handlungsvalidierung allerdings ist im vorliegenden Projekt ausgeschlossen, denn der Kontext Anstalt lässt eine Überprüfung der Stimmigkeit zwischen Aussagen und Handeln nicht zu. Jedoch ist es möglich, die subjektiven Theorien der Insassen den Urteilen des Anstaltspersonals gegenüberzustellen. Dort bleiben sie jedoch nicht stehen, denn m.E. bietet die vergleichende Gegenüberstellung einen direkten Anwendungsbereich. Auf ihrer Basis können Optimierungsmöglichkeiten für den tagtäglichen Umgang mit fremdsprachigen Insassen ausgearbeitet und schriftlich festgehalten werden. Dies könnte schlussendlich auch zu einer Verbesserung der Praxis der anstaltsinternen Kommunikation zwischen den beiden Personengruppen, d.h. Personal und Insassen, führen. Reflexionen über die subjektiven Theorien der Insassen könnten zum Bestandteil von Personalschulung und -fortbildung eingesetzt werden.

Damit habe ich den Aufbau und zentrale Konzepte dieser Arbeit umrissen. Die Studie ist wie bereits erwähnt weitgehend qualitativ angelegt, wobei die Nachvollziehbarkeit ein wichtiges Postulat darstellt. Es erscheint mir daher zwingend, Irrwege und Stolpersteine im Entstehensprozess zu dokumentieren.

1.7 Irrwege und Stolpersteine

Eine Arbeit wie die vorliegende unterliegt wie hinlänglich bekannt einem iterativen Prozess. Bei diesem schrittweise Vorgehen sind allerhand relevante Entscheide zu treffen, welche die Studie im positiven Fall vorantreiben, sie aber im negativen in eine Sackgasse führen und so einen Umweg erfordern. Was schlussendlich resultiert, ist ein idealerweise in sich kohärentes Produkt, dem man die Irrungen und Wirrungen objektiv nicht ansieht. Damit wird aber ein wichtiger Bereich des Entstehensprozesses gar nicht transparent. Nun ist es jedoch genau die Nachvollziehbarkeit, die im Falle einer qualitativen Studie, wie der vorliegenden, der Validität einer quantitativen Erhebung entspricht und diese gewissermassen ersetzt. Daher mache ich im Folgenden Schwierigkeiten im Entstehensprozess dieser Arbeit transparent.

Als Stolpersteine erwiesen sich zunächst die Komplexität des Untersuchungsgegenstands und der offensichtliche Mangel an vergleichbaren Studien. Dies führte dazu, dass das dritte Kapitel immer wieder umgestaltet werden musste, bis sich schliesslich ein gesellschaftstheoretisches Kommunikationskonzept als am besten geeignete Folie anbot. In das Konstrukt der doppelten Asymmetrie liessen sich alle Facetten der Anstaltskommunikation einbetten.

Inhaltlich habe ich mich gegen meine ursprüngliche Absicht entschieden, Goffmans «totale Institution» nach kommunikativ nutzbaren Merkmalen abzusuchen und die theoretischen Aspekte mit der «realen» Situation in der Deutschschweizer Haftanstalt zu vergleichen. Goffman beschreibt Merkmale, die sich auf die Persönlichkeit auswirken könnten, aber nicht müssen. Von dort aus den Transfer zur Sprache und Kommunikation zu machen, erschien mir als zu komplex und möglicherweise unrealisierbar.

Im empirischen Teil habe ich Insassen- und Personalinterviews durchgeführt. Mein ursprüngliches Vorhaben, den Mitgliedern des Personals Fragebögen zukommen zu lassen, habe ich revidiert. Ich entschied mich stattdessen für halbstrukturierte Interviews mit sieben Personalvertretern. Diese Form der Befragung zog ich der anderen aus verschiedenen Gründen vor: Erstens hatte ich mit den Insasseninterviews gute Erfahrungen gemacht. Zweitens schätzen die Mitglieder des Personals meiner Ansicht nach die direkte Kommunikation, denn sie ist ein grosser Bestandteil ihres Arbeitsalltags. Ein weiterer Grund lag in der Form der Interviews. Sie waren zweiteilig, wobei Insassenaussagen verwendet wurden. Es wurde viel zu diesen gesagt, was bei einem schriftlichen Fragebogen weggefallen wäre. Die Probanden stellten sich den Interviewfragen während ihrer Arbeitsschicht, dies führte dazu, dass es während des Gesprächs verschiedene Störungen gab: Insassen kamen ins Büro wegen einer Auskunft, das Telefon klingelte usw. Dies machte die Transkription trotz einer sehr guten Tonqualität nicht ganz einfach.

Ursprünglich hatte ich neben Interviews Beobachtungen in den Gewerbebetrieben der Anstalt vorgesehen.³⁸ Die Befragung der Insassen ergab aber, dass eine Beobachtung am Arbeitsplatz bezüglich meiner Fragestellung nicht sehr ergiebig wäre. Bei der Arbeit fallen institutionell bedingte Aspekte der Kommunikation eher weg, da die Arbeit zentral ist und nicht der Insasse, wie das im Lebens- und Wohnbereich der Fall ist. Letzteren Bereich zu beobachten ist nicht praktikabel. Mir als Untersuchungsleiterin hätte dort keine «natürliche» Funktion zugeordnet werden können, zumal an diesem Ort nur Männer tätig sind. Es hätte sich zudem nur schwer abschätzen lassen, wann und ob überhaupt Kommunikation stattfindet.

Trotz einem Insassensample, das mir vom Deutschunterricht in der Anstalt her sehr vertraut war, lieferten zwei Insasseninterviews zwar quantitative, aber keine für die Studie brauchbaren qualitativen Daten. Der eine Insasse machte nur deskriptive Aussagen zu den Stimuli und blieb dabei verschlossen, unpersönlich und knapp. Der zweite wiederum war nicht dazu zu bewegen, überhaupt Stellung zu den relevanten Themen zu nehmen. Viel mehr lenkte er das Gespräch in Richtungen, die sich mit seiner familiären Situation und seiner psychischen Verfassung beschäftigten. Er schien von einer Therapiekonstellation auszugehen. In beiden Fällen entschied ich mich, die jeweiligen quantitativen Daten in meine Auswertungen einzubeziehen.

Bezüglich der Auswertung musste ich auch beim Formulieren der Statements Konzessionen machen: Caspari (2003: 114) schlägt vor, wenn möglich wörtlich wiederzugeben, zumindest einzelne Satzteile oder zentrale Ausdrücke und nahe am Sprachduktus des Gesprächspartners zu bleiben. Weitgehend konnte ich mich diesem Vorgehen anlehnen. Das sprachlich Charakteristische zu erhalten erscheint mir aufgrund der Fremdsprachigkeit der Insassen nicht realisierbar. Zudem hätte ein solcher Ansatz die Identifizierung der einzelnen Probanden erleichtert, was unbedingt vermieden werden musste.

Für eine Studie wie die vorliegende muss die Forschende schliesslich auch die Grenzen des innerhalb des Rahmens Leistbaren festlegen. Ein solches Vorgehen ist sinnvoll und nötig, jedoch wird so auch das Ausschöpfen des Möglichen eingeschränkt. Im Rahmen der subjektiven Theorien der einzelnen Insassen (vgl. Caspari 2003: 77 unter 1.6.1) habe ich auf die Deutungsmusteranalyse und die Gesamtinterpretation der einzelnen Insassen (5.2.5) verzichtet. Beides sind sehr umfassende Auswertungsschritte in Casparis Habilitationsschrift. Stattdessen wurde für den engeren Rahmen der vorliegenden Studie ein verkürztes Verfah-

³⁸ Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang Wodak et al. (1990), die in der Notaufnahme eines Wiener Krankenhauses über mehrere Tage die Kommunikation zwischen Ärzten, Krankenschwestern und Patienten aufzeichnen und auswerten.

ren gewählt, das im Gegenzug jedoch einen für die Erhebung wesentlichen zusätzlichen Auswertungsschritt beinhaltet.

Damit habe ich die Haupthindernisse auf dem Weg zu dieser empirischen Arbeit umrissen, sie betreffen theoretische ebenso wie empirische Teile der Studie. Sie waren mehr oder weniger wichtig auf dem Prozess hin zum Endprodukt.

Das folgende zweite Kapitel stellt zunächst den Schweizer Justizvollzug und besonders die oben genannte Anstalt mit statistischen Angaben dar. Dies ist der Kontext, in dem Bildung, u.a. DaF-Unterricht, stattfindet. Das Lernangebot im Justizvollzug der Deutschschweiz umfasst mehr als nur Deutsch für Fremdsprachige. Daher werde ich zunächst auf die Bildung im Justizvollzug eingehen und Genaueres zum gleichnamigen Projekt sagen.

2. Der Deutschschweizer Justizvollzug

Das Strafrecht der Schweiz gibt es auf Bundesebene erst seit 1942. Das Schweizerische Strafgesetzbuch (StGB) und die dazugehörigen Verordnungen enthalten strafvollzugsrechtliche Rahmenbestimmungen, insbesondere über Ziele und Aufgaben des Vollzugs sowie über die einzelnen Sanktionen und die verschiedenen Anstaltstypen.

Der gesetzliche Auftrag lautet gemäss Art. 75 Absatz 1 folgendermassen:

Der Strafvollzug hat das soziale Verhalten des Gefangenen zu fördern, insbesondere die Fähigkeit, straffrei zu leben. Der Strafvollzug hat den allgemeinen Lebensverhältnissen so weit als möglich zu entsprechen, die Betreuung der Gefangenen zu gewährleisten, schädlichen Folgen des Freiheitsentzuges entgegenzuwirken und dem Schutz der Allgemeinheit, des Vollzugspersonals und der Mitgefangenen angemessen Rechnung zu tragen.

Entsprechend dem föderalistischen Staatsaufbau der Schweiz fällt die Durchführung des Justizvollzugs in den Aufgabenbereich der einzelnen Kantone. Damit ein Kanton die bundesrechtlichen Vorschriften einhält, müsste er im Minimum acht Anstalten errichten und betreiben, welche die verschiedenen Kategorien von männlichen und weiblichen Verurteilten aufnehmen könnten. Dies wäre selbst für grössere Kantone eine nicht zu leistende Aufgabe, deshalb haben sich die Kantone über interkantonale Vertragswerke zu drei regionalen Konkordaten zusammengeschlossen. Die ca. 170 Justizvollzugsanstalten der Schweiz sind in das Ostschweizer, das Nordwest- und Zentralschweizer und das welsche und italienische Konkordat eingeteilt. Der grösste Teil der Anstalten dient der Untersuchungshaft oder Kurzzeitstrafen. Nur gerade zwei Dutzend Einrichtungen nehmen Häftlinge mit längeren Strafen auf (Bundesamt für Justiz Sektion Straf- und Massnahmenvollzug 2006).³⁹

2.1 Formen von Freiheitsstrafen

Freiheitsstrafen entziehen oder beschränken die selbstbestimmte Bewegungsfreiheit. Man unterscheidet zwischen Haft-, Gefängnis- und Zuchthausstrafe. Die erstgenannte dauert zwischen einem Tag und drei Monaten, die zweite zwischen drei Tagen und drei Jahren und die letzte ein Jahr bis 20 Jahre oder in besonderen Fällen lebenslänglich. Der Vollzug der Zuchthausstrafe unterscheidet sich heute nicht mehr von dem der Gefängnisstrafe. Beide werden auch gemeinsam in denselben Anstalten durchgeführt. Bei Zuchthaus und Gefängnisstrafen können Erstmalige in eine halboffen oder offen geführte Anstalt eingewiesen werden. Berücksichtigt werden individuelle Merkmale wie Gefährlichkeit, Fluchtgefahr oder Eignung (Art. 35 ff. StGB). Weiter gibt es freiheitsentziehende Sanktionen in Form von Halbgefangenschaft, wo der Gefangene nach Eintritt weiter seiner Arbeit nachgeht oder seine

³⁹ Bundesamt für Justiz Sektion Straf- und Massnahmenvollzug 2006. Der Strafvollzug in der Schweiz – Überblick über die Organisation und die Struktur des Straf- und Massnahmenvollzugs, Sanktionskategorien und Anstalten. Bern.

Ausbildung fortsetzt und die Ruhe- und Freizeit in der Anstalt verbringt. Daneben existiert der tageweise Vollzug. Hier können Freiheitsstrafen bis 4 Wochen, meist aufgeteilt auf Wochenenden und Ferientage, vollzogen werden. Ausserdem ist die gemeinnützige Arbeit zu nennen. Diese Möglichkeit, in Freiheit und im Interesse der Allgemeinheit eine Arbeit zu verrichten, gibt es seit dem Jahr 1990. Der Verurteilte hat einen Antrag zu stellen. Es bleibt aber beim Kanton zu entscheiden, ob von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht werden soll. Ähnlich wie die gemeinnützige Arbeit ist auch das Entrichten einer Geldstrafe relativ neu (StGB Artikel 34 ff.). Eine solche kann alternativ für eine Freiheitsstrafe von höchstens sechs Monaten, in Ausnahmefällen zwölf Monaten, verhängt werden. Anzahl und Höhe der Tagessätze werden vom Gericht festgelegt.

2.2 Allgemeine Grundsätze des Deutschschweizer Justizvollzugs

Zwei verfassungsrechtliche Grundsätze muss das Strafgesetz berücksichtigen: die Achtung der Menschenwürde und die freie Rechtsausübung des Gefangenen. Letztere darf nur soweit eingeschränkt werden, als das durch den Freiheitsentzug und Zusammenleben in der Vollzugseinrichtung nötig ist (Art. 74 StGB). Weitere Grundsätze im Strafvollzug (Art. 75 Abs. 1 StGB) sind:

Ein wichtiger Grundsatz ist die Rückfallverhütung während des Vollzugs. Die Gefangenen stellen für die interne Sicherheit eine Gefahr dar. Die Allgemeinheit, das Vollzugspersonal und die Mitgefangenen müssen davor geschützt werden. Auch ein möglicher Rückfall nach dem Vollzug ist dauerhaft zu verhüten, dazu müssen die Gefangenen nach der Freilassung über soziale Kompetenzen verfügen. Der Justizvollzug muss daher die Fähigkeit des Gefangenen fördern, straffrei zu leben. Persönlichkeit und Verhalten des Einzelnen sollen also im Vollzug günstig beeinflusst werden. Ausserdem werden Vorkehrungen vorgeschrieben, welche das künftige soziale Umfeld des entlassenen Gefangenen stabilisieren sollen. Damit die Voraussetzungen bei der Entlassung günstig sind, muss soziales Verhalten im Anstaltsalltag gelernt und geübt werden können. Das Anstaltsleben soll also so weit wie möglich an jenes ausserhalb der Anstalt angeglichen werden. Diese Normalisierung gilt als anerkanntes, zentrales Konzept in der Justizvollzugspolitik. Verhindert werden sollen hingegen schädliche Folgen des Freiheitsentzugs. Die oben genannte Normalisierung stösst selbstverständlich an ihre Grenzen, wo sich die Aussenwelt nicht eins zu eins innerhalb der Mauern reproduzieren lässt. Isolierung der Insassen vor der Aussenwelt soll vermieden werden und förderliche Sozialkontakte sollen begünstigt werden. Die Strafvollzugsbehörden haben den Gefangenen gegenüber die Pflicht, ein Fürsorgeangebot wie ausserhalb der Anstalt bereitzustellen. Das Angebot umfasst die ärztliche Versorgung sowie soziale, religiöse, wirtschaftliche und rechtliche Hilfe (Artikel 46 Ziff.2 StGB).

2.3 Die Umsetzung der allgemeinen Grundsätze

2.3.1 Vollzugsplan

In den Anstaltsordnungen muss festgehalten sein, dass mit dem Gefangenen ein individueller Vollzugsplan erstellt wird. Er soll Angaben betreffend angebotene Betreuung, Arbeits- und die Ausbildungsmöglichkeiten, die Wiedergutmachung, die Beziehungen zur Aussenwelt und die Vorbereitung der Entlassung (Art. 75 Abs. 3 StGB) enthalten.

2.3.2 Arbeits- und Wohnexternat

Wenn der Gefangene den Vorgaben des Vollzugsplans entspricht, kann er im Sinne des sogenannten stufenweisen Vollzugs in den Genuss von Straflockerungen kommen (Art. 77a StGB). Dazu muss in der Regel die Hälfte der Strafe verbüsst sein und eine aufgrund des bisherigen Verhaltens positive Prognose gestellt werden. Im Arbeitsexternat arbeitet der In-sasse ausserhalb der Anstalt und verbringt die Ruhe- und Freizeit innerhalb derselben. Bewährt er sich darin, kann das Arbeitsexternat auf die Form des Wohn- und Arbeitsexternats ausgedehnt werden.

2.3.3 Bedingte Entlassung und Bewährungshilfe

Nach Verbüssen von zwei Dritteln der Strafe, frühestens aber nach drei Monaten kann der Gefangene bedingt entlassen werden (Art. 86 Abs. 1 StGB). Eine gute Führung und das Ausschiessen eines Rückfalls sind Bedingungen. Für diese letzte Vollzugsstufe wird eine Probezeit von einem bis fünf Jahren festgelegt. Eine Bewährungshilfe soll dem Gefangenen hier zur Seite gestellt werden (Art. 87 Abs. 2 StGB). Die Betreuung soll Rückfälle vermeiden und bei der sozialen Integration helfen. (Art. 93 Abs. 1 StGB). Konkret heisst das, bei der Wohnungs- und Arbeitssuche zu helfen und die finanzielle Situation unter Kontrolle zu bringen. Daneben kann die Entlassung auch mit Weisungen verbunden sein. Ein Ausländer kann nach Verbüssen seiner Strafe entweder über die Überführung in die Ausschaffungshaft⁴⁰ oder direkt ausgeschafft werden.

2.3.4 Arbeit und Arbeitsentgelt

Der Gefangene ist in der Schweiz zur Arbeit verpflichtet. Die Berufstätigkeit ist für die gesellschaftliche Integration von fundamentaler Bedeutung. Entsprechend individuellen Fähigkeiten und Neigungen und der jeweiligen Ausbildung soll dem Gefangenen Arbeit zugeteilt werden (Art. 81 Abs. 1 StGB). In der Regel verfügen Vollzugsanstalten für längere Strafen über moderne Werkstätten, wo auch Fachausbildungen absolviert werden können. Gleichzeitig dienen diese Werkstätten dem Unterhalt der Anstalt. Vielen Betrieben ist zudem eine Gärt-

⁴⁰ Bei «Ausschaffung» handelt es sich um einen Helvetismus, im weiteren deutschsprachigen Raum wird hier allgemein von «Abschiebung» gesprochen.

nerlei und/oder evtl. ein Landwirtschaftsbetrieb angegliedert. Das Entgelt, das der Gefangene erhält, ist gemäss Artikel 83 StGB leistungswirksam. Der Lohn entspricht nicht einem Lohn auf dem freien Arbeitsmarkt, da der Gefangene sich durch seine Arbeit an den Vollzugskosten beteiligen muss (Artikel 380 StGB). Über seinen Lohn kann der Gefangene nicht frei verfügen, da ein Teil des Geldes als Rücklage für die Zeit nach der Entlassung dient. So kommt der Teil des Lohns, auf den keinen Zugriff genommen werden kann, auf ein Sperrkonto, der andere Teil auf ein Freikonto, worauf der Gefangene Zugriff hat.

2.3.5 Ausbildung

Aus- und Fortbildung der Gefangenen sind im Artikel 82 StGB geregelt. Beides soll nach Möglichkeit stattfinden und den individuellen Fähigkeiten Rechnung tragen. Besonders die grossen Anstalten bieten Lehren oder Anlehren an. Der Bereich der Weiterbildung gilt allgemein als noch wenig entwickelt. Ich komme später darauf zurück.

2.3.6 Beziehungen zur Aussenwelt

Durch den Vollzugszweck, die Anstaltsordnung und Sicherheitserwägungen ist der Kontakt nach aussen nur eingeschränkt möglich. Presseerzeugnisse, Radio und Fernsehen ermöglichen den Informationsfluss. Persönliche Kontakte sind per Brief, Telefonat oder Besuche möglich. Besonders sollen die Beziehungen der Gefangenen zu ihrer Familie und zum Bekanntenkreis gefördert werden (Art. 84 StGB). Der Besuch von Familienangehörigen und Freunden ist in Art. 84 Abs. 1 StGB geregelt. Die Anstaltsordnung präzisiert diese Regelung. In der Regel hat der Gefangene Anspruch auf einen Besuch von mindestens einer Stunde pro Woche. Die grossen Justizvollzugsanstalten verfügen über einen Besuchsraum, was persönliche, intimere Gespräche erschwert. Die Regelung über das Gewähren von Urlaub ist als Grundsatz vorhanden (Artikel 84 Abs. 6 StGB). Allerdings fehlt eine Regelung im Einzelnen. Die Bedingungen für die Gewährung von Urlauben sind im Kantonsrecht meistens summarisch geregelt. Schlussendlich entscheidet aber generell die Justizvollzugsbehörde. In offenen Anstalten werden Urlaube allgemein routinemässig bewilligt. In einer geschlossenen Anstalt jedoch bedürfen sie einer minutiösen Planung.

Da es sich bei der in dieser Arbeit vorgestellten Anstalt um eine geschlossene handelt, werde ich nun speziell auf diesen Anstaltstyp eingehen.

2.4 Der geschlossene Vollzug in der Deutschschweiz

Geschlossene Anstalten generell müssen baulich und elektronisch hinreichend gesichert sein, um die Flucht der einzelnen Gefangenen oder eine mögliche neue Straftat zu verhindern. Beide oder zumindest eine der beiden genannten Gefahren muss beim jeweiligen Gefangenen bestehen, damit eine begründete Einweisung in eine geschlossene Anstalt er-

folgen kann.⁴¹ Anstelle einer Strafe kann vom Gericht auch eine Massnahme angeordnet werden. Für straffällige männliche Erwachsene gibt es im Schweizer Strafgesetz folgende Massnahmen: stationäre Behandlung von psychischen Störungen (Strafgesetzbuch, Artikel 59), Suchtbehandlung (StGB, Artikel 60), Massnahmen für junge Erwachsene (StGB, Artikel 61), ambulante Massnahmen (StGB, Artikel 63). Daneben kann eine Verwahrung ausgesprochen wurde (StGB 64), wenn durch die Tat die physische, psychische oder sexuelle Integrität einer anderen Person schwer beeinträchtigt wurde oder werden sollte und ernsthaft zu erwarten ist, dass der Täter weitere Taten dieser Art begeht und wenn eine Massnahme nach StGB, Artikel 59 keinen Erfolg verspricht.

2.4.1 Die Justizvollzugsanstalt Pöschwies in Regensdorf⁴²: einige statistische Angaben

Seit dem 1.1.2011 ist die bisherige «Strafanstalt» Pöschwies neu benannt. In der Deutschschweizer Anstaltslandschaft soll bei der Namensgebung mehr Einheitlichkeit entstehen. Inhaltlich entspricht der Begriff «Justizvollzug» eher dem, was in der Anstalt stattfindet: Freiheitsstrafen, aber auch vollzugbegleitende ambulante Massnahmen oder stationäre Massnahmen (Verwahrung oder Therapien). Der Anstaltsdirektor spricht im Zusammenhang mit der Umbenennung von einer «Teutonisierung». Effektiv wird eine Vereinheitlichung der Begrifflichkeit innerhalb des deutschsprachigen Raumes erzielt.⁴³

Die Justizvollzugsanstalt ist mit 430 Plätzen für straffällige Männer die grösste geschlossene Anstalt der Schweiz. Pöschwies und andere Anstalten dieser Art sind von Männern dominierte Institutionen, da sich auch das Personal zur Hauptsache aus Männern zusammensetzt. Ich werde im Folgenden durchgängig von «Personal» sprechen, wenn Betreuungs- oder Aufsichtspersonal oder Gewerbeschäftigte gemeint sind. Die verschiedenen Personengruppen und ihre Aufgaben im Vollzug werden unter 2.4.1 b) vorgestellt. An dieser Stelle sei aber bereits erwähnt, dass die Vertreter dieser Gruppen uniformierten Dienst leisten. In besagter Anstalt sind zwar 17 Prozent der Angestellten weiblichen Geschlechts, zumeist haben diese aber Funktionen im Sozialwesen inne.⁴⁴ Unter dem Betreuungspersonal ist bis heute nur eine einzige Frau. In den Gewerben, die weiter unten in diesem Kapitel erwähnt werden, sind u.a. eine Schneiderin und Floristinnen tätig. Aufgrund dieser Sachlage verwende ich nachfolgend der leichten Lesbarkeit halber ausschliesslich die männliche Form für Mitglieder des Personals.

⁴¹ Niggli & Wiprächtiger (Hrsg.), Basler Kommentar, 2. Auflage, Basel, 2007

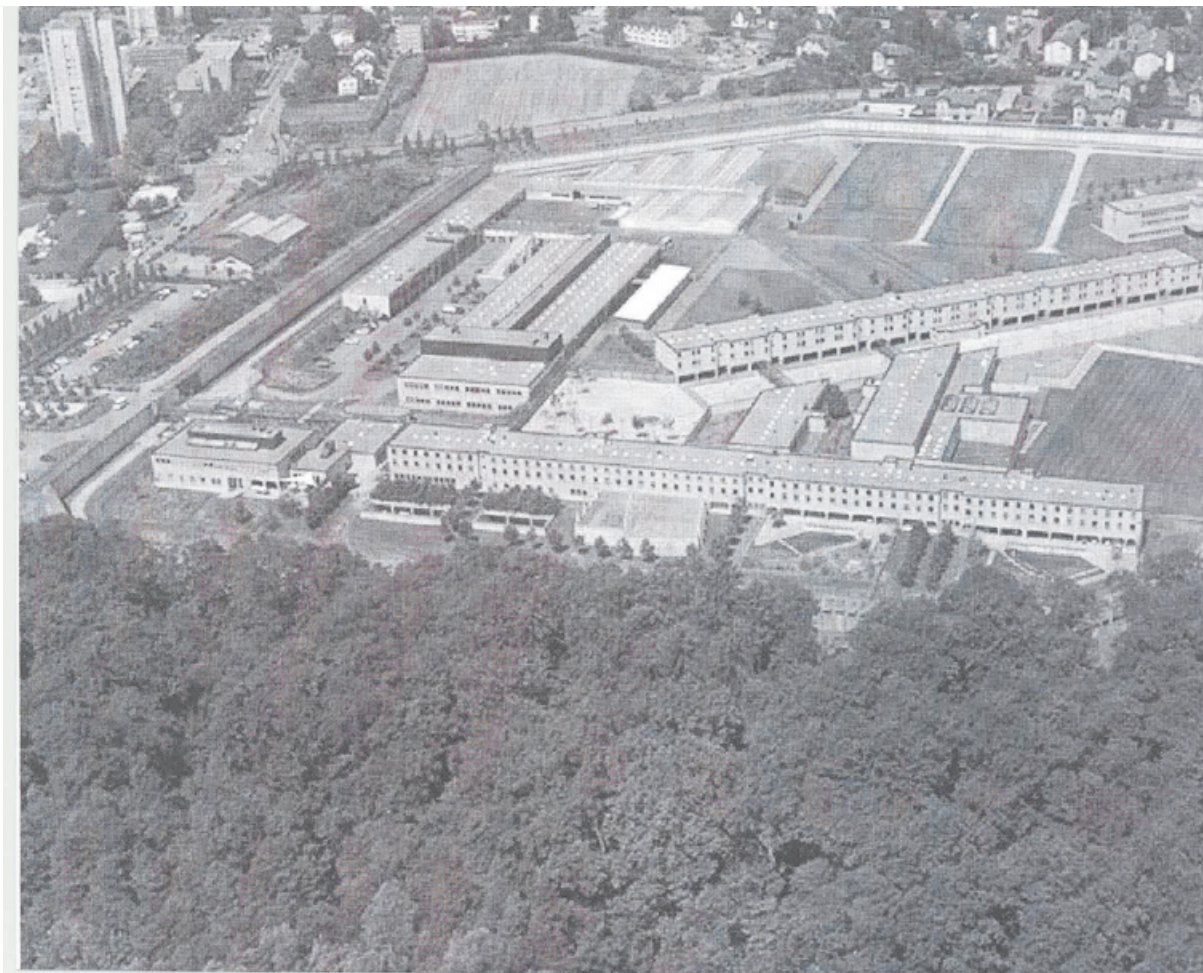
⁴² www.poeschwies.ch/internet/ji/juv/de/organisation/poew.html.

⁴³ Vgl. Personalinformation vom 15. November 2010 (nachfolgend mit Pers.info. abgekürzt).

⁴⁴ So äussert sich der Personalchef der Anstalt, Hans-Jürg Baumann in einem Interview in «HR Today», Portrait Trends und Namen, 9, 07, Text von Marianne Rupp.

Die Anstalt in ihrer heutigen Form existiert seit 1995. Damals wurde der dezentral organisierte Neubau bezogen, der den traditionellen Sternbau mit Panoptikum der ehemaligen «Anstalt Regensdorf» 1901 ablöste.

Abb. 1: Die Justizvollzugsanstalt Pöschwies



Quelle: Justizvollzug Kanton Zürich⁴⁵

Der technische Fortschritt im Bereich der elektronisch gestützten Überwachung und Kontrolle machten diesen Wandel möglich. Neben der Dezentralisierung wollte der Vollzug sich nunmehr an der Differenzierung orientieren.⁴⁶ Seit dem Umzug in den Neubau leben die Häftlinge in Pavillons in Wohngruppen zusammen. Jeder Pavillon verfügt neben den Einzelzellen über eine Küche und einen Aufenthaltsraum im Erdgeschoss.

⁴⁵ Online verfügbar unter:

http://www.justizvollzug.zh.ch/internet/justiz_inneres/juv/de/ueber_uns/organisation/jva/ueberblick/fotogalerie_jva.html.

⁴⁶ Vgl. Max Brütsch: «Kant. Strafanstalt Pöschwies: Fragmente der Vergangenheit VI». Regensdorf: Kant. Strafanstalt Pöschwies. (2006: 1)

Abb. 2: Innenansicht einer Einzelzelle



Quelle: Justizvollzug Kanton Zürich⁴⁷

Die Gefangenen sind zur Arbeit in einem der folgenden Gewerbe verpflichtet: Textil, Food, Backen, Reinigung, Montage, Papier, Gärtnerei, Boutique, Holz, Metall, Technik, Malerei, Garage. Die Wochenarbeitszeit beträgt 35 Stunden. Ausserdem haben sie die Chance, in einem Gewerbe eine Berufsausbildung zu absolvieren.

Der Sozialdienst und der Arztdienst befinden sich auf dem Gefängnisareal. Der PPD (Psychiatrisch-Psychologischer Dienst) des Amts für Justizvollzug ist für die psychiatrische Versorgung und für die gerichtlich angeordneten Therapien zuständig. Auch ein Seelsorgedienst befindet sich innerhalb der Anstalt.

Neben dem sogenannten «Normalvollzug», auf den ich mich bei der vorliegenden Arbeit konzentriere, gibt es noch den Spezialvollzug, wo sich die Abteilung für Suchtprobleme und

⁴⁷ Online verfügbar unter:
http://www.justizvollzug.zh.ch/internet/justiz_inneres/juv/de/ueber_uns/organisation/jva/ueberblick/fotogalerie_jva.html.

Pensionäre, die Gruppe für Fluchtgefährliche und Hohe Sicherheit und Arrest befindet. Ausserdem werden im Erweiterungsbau «Pöschwies light» hauptsächlich Strafen von bis zu drei Jahren verbüsst. Die Mindeststrafdauer in der Anstalt beträgt ein Jahr. Diese Anstaltsteile erwähne ich deshalb nur am Rand, weil sie für die Untersuchung nicht von Bedeutung sind. Dies hat damit zu tun, dass den in diesen Anstaltsbereichen untergebrachten Häftlingen eine Teilnahme am Unterricht nicht ermöglicht werden kann. Zudem befindet sich unmittelbar ausserhalb der Umgebungsmauer der Anstalt die Abteilung «Haus Lägern», die Gefangenen der Halbfreiheit oder dem Arbeitsexternat dient.

Noch ein Wort zu den Kosten: Der budgetierte Aufwand lag 2008 bei 55 Millionen Franken, wovon 30 Millionen reine Lohnkosten waren. Die Betriebe (Gewerbe und Versorgung) erzielten einen Ertrag von 7 Millionen Franken im gleichen Jahr. Die Belegungskosten für einen Gefangenen variieren je nach Unterbringungsart (Erweiterungsbau, Normalvollzug, Bereich Hohe Sicherheit) zwischen 165 Franken und 505 Franken (Baumann 2009:57).⁴⁸ Die Nettoverpflegung pro Gefangenen und Tag kostete 2010 6 Franken und 74 Rappen (Jahresbericht 2010).

Die Justizvollzugsanstalt hat einen spezifischen internen Wortschatz, der sich zur Hauptsache auf die verwendeten schriftlichen Textformate zwischen den einzelnen Stellen bezieht. So gibt es z.B. den sogenannten «Hausbrief», mit dem die Insassen schriftlich ein Begehren anmelden müssen. Unter 3.2.3 werde ich auf verschiedene Textsorten und die Begrifflichkeit eingehen, Bezeichnungen aus anderen Bereichen im Kontext werden hingegen im Fliesstext erklärt. Es herrscht innerhalb des Kantons Zürich und generell innerhalb der Deutschschweiz eine uneinheitliche Terminologie für gefängnisspezifische Konzepte.

Im nächsten Teil befasse ich mich mit der Insassenpopulation; ihr kommt in dieser Arbeit eine zentrale Rolle zu.

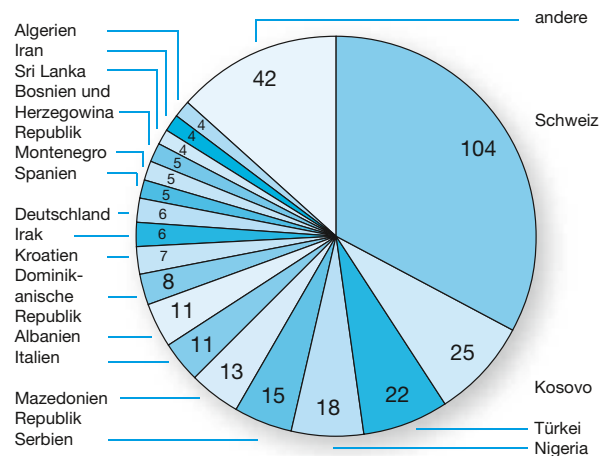
a) Angaben zur Gefangenenpopulation

2010 waren 66,98 % der Insassen Ausländer. Sie kamen aus 50 verschiedenen Nationen. Die Abbildung 3 zeigt eine Übersicht der Herkunftsländer.

⁴⁸

Abb. 3: Übersicht der Herkunftsländer

Nationalität:	2010	2009	Nationalität:	2010	2009
Albanien	11 = 3.49%	7 = 2.24%	Sierra Leone	1 = 0.32%	1 = 0.32%
Afghanistan	–	1 = 0.32%	Slowakei	2 = 0.63%	1 = 0.32%
Algerien	4 = 1.27%	4 = 1.28%	Somalia	2 = 0.63%	2 = 0.64%
Angola	1 = 0.32%	1 = 0.32%	Spanien	5 = 1.59%	7 = 2.24%
Bosnien und Herzegowina	5 = 1.59%	7 = 2.24%	Sri Lanka	4 = 1.27%	5 = 1.60%
Bulgarien	1 = 0.32%	1 = 0.32%	Syrien	1 = 0.32%	1 = 0.32%
China	1 = 0.32%	2 = 0.64%	Südafrika	–	1 = 0.32%
Deutschland	6 = 1.90%	5 = 1.60%	Thailand	1 = 0.32%	1 = 0.32%
Dominikanische Republik	8 = 2.54%	8 = 2.56%	Tschechische Republik	1 = 0.32%	1 = 0.32%
Ecuador	1 = 0.32%	–	Türkei	22 = 6.98%	18 = 5.75%
Eritrea	1 = 0.32%	1 = 0.32%	Uganda	–	1 = 0.32%
Estland	–	1 = 0.32%	Ungarn	1 = 0.32%	–
Frankreich	1 = 0.32%	2 = 0.64%	Venezuela	–	1 = 0.32%
Gambia	–	1 = 0.32%	Vereinigte Staaten	1 = 0.32%	1 = 0.32%
Georgien	1 = 0.32%	1 = 0.32%	Zimbabwe	1 = 0.32%	–
Ghana	1 = 0.32%	–	Österreich	1 = 0.32%	1 = 0.32%
Grossbritannien	1 = 0.32%	–			
Guinea	1 = 0.32%	1 = 0.32%			
Haiti	–	1 = 0.32%			
Indien	1 = 0.32%	1 = 0.32%			
Irak	6 = 1.90%	7 = 2.24%			
Iran	4 = 1.27%	5 = 1.60%			
Italien	11 = 3.49%	7 = 2.24%			
Jamaika	1 = 0.32%	1 = 0.32%			
Kanada	1 = 0.32%	–			
Kapverden	–	1 = 0.32%			
Kolumbien	1 = 0.32%	1 = 0.32%			
Kongo Republik	–	1 = 0.32%			
Kosovo	25 = 7.94%	24 = 7.67%			
Kroatien	7 = 2.22%	6 = 1.92%			
Libanon	3 = 0.95%	2 = 0.64%			
Liberia	1 = 0.32%	–			
Libyen	1 = 0.32%	–			
Litauen	2 = 0.63%	2 = 0.64%			
Maroko	1 = 0.32%	1 = 0.32%			
Mazedonien	13 = 4.13%	15 = 4.79%			
Mongolei	–	1 = 0.32%			
Niederlanden	3 = 0.95%	5 = 1.60%			
Nigeria	18 = 5.71%	14 = 4.47%			
Norwegen	1 = 0.32%	1 = 0.32%			
Palästina	–	1 = 0.32%			
Polen	2 = 0.63%	2 = 0.64%			
Portugal	2 = 0.63%	1 = 0.32%			
Republik Montenegro	5 = 1.59%	4 = 1.28%			
Republik Serbien	15 = 4.76%	16 = 5.11%			
Schweiz	104 = 33.02%	108 = 34.50%			

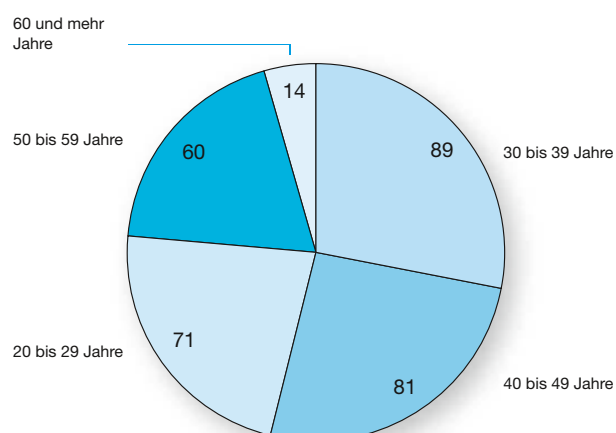


Quelle: Justizvollzugsanstalt Pöschwies Jahresbericht 2010:13

Es sind sämtliche Altersklassen vertreten, wobei etwas mehr als die Hälfte zwischen 20 und 39 Jahren alt ist. Der Jüngste ist 20 und der Älteste 77. Die Abbildung 4 zeigt die prozentuale Verteilung auf die verschiedenen Altersklassen.

Abb. 4: Die prozentuale Verteilung auf die verschiedenen Altersklassen

Altersklasse:	2010	2009
bis 19 Jahre	–	10 = 3.20%
20 bis 29 Jahre	71 = 22.54%	56 = 17.89%
30 bis 39 Jahre	89 = 28.26%	105 = 33.55%
40 bis 49 Jahre	81 = 25.71%	77 = 24.60%
50 bis 59 Jahre	60 = 19.05%	54 = 17.25%
60 und mehr Jahre	14 = 4.44%	11 = 3.51%

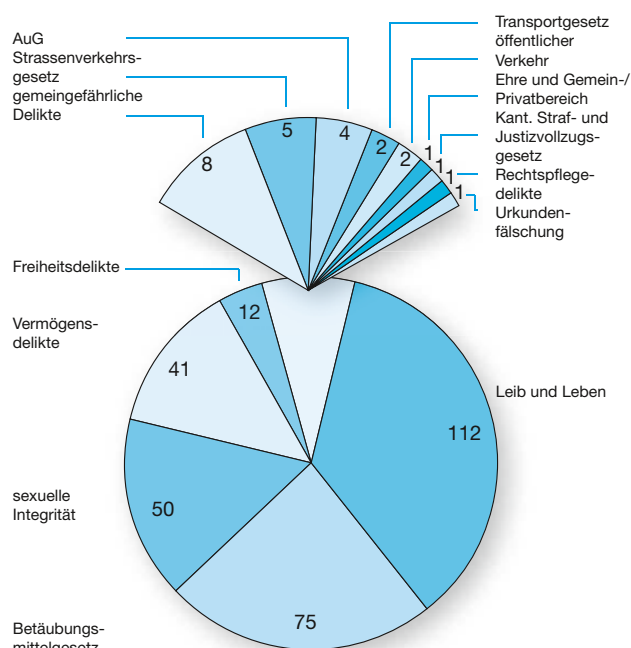


Quelle: Justizvollzugsanstalt Pöschwies Jahresbericht 2010:14

Der grösste Teil der Insassen verbüsst eine Haftstrafe zwischen 5 und 20 Jahren. Die Verurteilung erfolgte in einer Mehrheit der Fälle wegen Verbrechen gegen Leib und Leben oder Vergehen gegen das Betäubungsmittelgesetz (primär Transport/Drogenhandel). Die Abbildung 5 listet die Vergehen auf.

Abb. 5: Auflistung nach Art des Vergehens

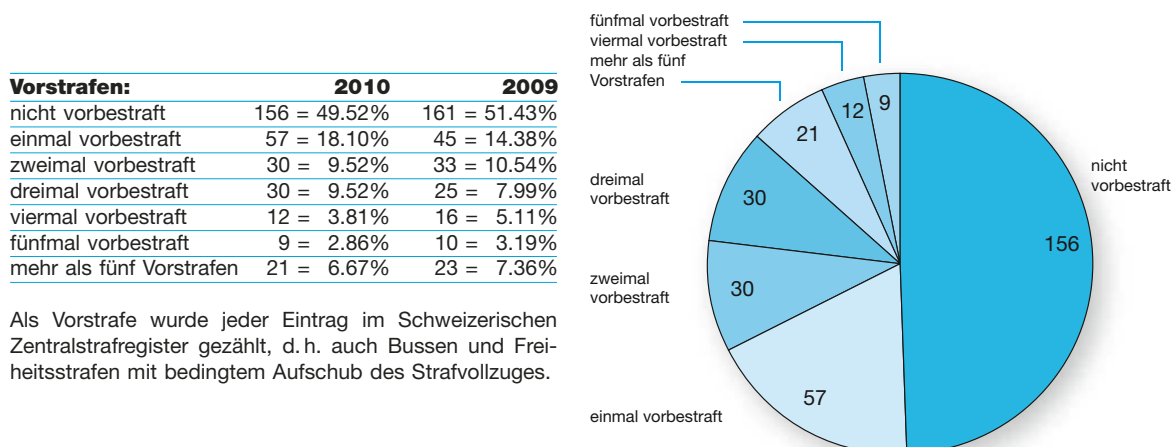
Die Verurteilung erfolgte wegen Verbrechen oder Vergehen gegen:	2010	2009
Leib und Leben	112 = 35.53%	126 = 40.25%
Vermögensdelikte	41 = 13.02%	37 = 11.82%
sexuelle Integrität	50 = 15.87%	48 = 15.33%
gemeingefährliche Delikte	8 = 2.54%	7 = 2.24%
Freiheitsdelikte		
(z.B. Drohung, Nötigung, Freiheitsberaubung)	12 = 3.81%	8 = 2.56%
Betäubungsmittelgesetz (primär Transport/Drogenhandel)	75 = 23.80%	68 = 21.72%
AuG (Ausländergesetz)	4 = 1.28%	2 = 0.64%
Strassenverkehrsgesetz	5 = 1.59%	9 = 2.88%
öffentlicher Verkehr	2 = 0.64%	1 = 0.32%
Transportgesetz	2 = 0.64%	3 = 0.96%
Ehre und Gemein-/Privatbereich	1 = 0.32%	2 = 0.64%
Kant. Straf- und Justizvollzugsgesetz	1 = 0.32%	–
Rechtspflegedelikte	1 = 0.32%	2 = 0.64%
Urkundenfälschung	1 = 0.32%	–



Quelle: Justizvollzugsanstalt Pöschwies Jahresbericht 2010:15

Etwas weniger als die Hälfte der Insassen (2010: 49.25 % Prozent) ist nicht vorbestraft, wie aus der Abbildung 6 hervorgeht.

Abb. 6: Sind die Insassen vorbestraft, wie oft sind sie es?



Quelle: Justizvollzugsanstalt Pöschwies Jahresbericht 2010:12

Nach diesen statistischen Angaben zur Insassenpopulation wenden ich mich dem Anstaltspersonal zu, das neben den Insassen im Zentrum meiner Erhebung steht.

b) Angaben zum Anstaltspersonal

Die Europäischen Justizvollzugsgrundsätze, welche seit 1988 existieren und als Mindestgrundsätze für den Justizvollzug in der Europäischen Union gelten, enthalten auch Regelungen zum Justizvollzugspersonal.⁴⁹ Die Pflichten des Personals im Vollzug gehen über die reine Überwachung hinaus (72.3). Tatsächlich nehmen die Mitarbeitenden im Justizvollzug Begleitungs-, Betreuungs- und Ausbildungsfunktionen wahr. Im Interesse einer Wiedereingliederung des Gefangenen in die Gesellschaft soll dieser vom Personal eine konstruktive Begleitung und Unterstützung erfahren. Das Vollzugspersonal hat hohe berufliche und persönliche Standards zu erfüllen (72.4). Die Vollzugsbehörden sollen ihr Augenmerk speziell auf das Verhältnis zwischen Bediensteten, die unmittelbaren Kontakt zu Gefangenen haben, richten (74). Der Freiheitsentzug stellt für die Gefangenen eine besondere Belastungssituation dar, auf die sie sehr unterschiedlich reagieren. Erfahrungsgemäss kommt es häufig zu Konfliktsituationen. Ein angemessener Umgang mit schwierigen Situationen ist unabdingbar. Die vielfältigen Aufgaben des Anstaltspersonals verlangen vom individuellen Mitarbeiter

⁴⁹ Die Justizministerien der Bundesrepublik Deutschland, der Republik Österreich und das Justiz- und Polizeidepartement der Schweiz haben «die Empfehlung des Europarates Re (1987)» gemeinsam auf Deutsch übersetzt, um sie im deutschen Sprachraum zu verbreiten. 2006 wurde die erste Version überarbeitet und aktualisiert (²2006).

Rechtschaffenheit, Menschlichkeit, berufliche Fähigkeiten (77). Das Verständnis für andere Kulturen, das Achten der Mitmenschen und die Abwesenheit von irgendwelchen rassistischen Gesinnungen sind die zentralsten hierzu zu nennenden Aspekte. Auch die Bildung des Personals ist festgehalten. Vor Aufnahme ihrer Tätigkeit müssen die Bediensteten einen Einführungskurs in die allgemeinen und die besonderen Pflichten erhalten (81.1). Eine besondere, auf die spezielle Tätigkeit ausgerichtete Ausbildung müssen u.a. auch Mitarbeitende erhalten, die mit besonderen Gruppen, z.B. ausländischen Staatsangehörigen, arbeiten (81.3). Die Unterweisung in die internationalen und regionalen Menschenrechtsinstrumente und -standards ist für sämtliche Vollzugsbedienstete Pflicht (81.4). Schliesslich ist auch noch die Loyalität gegenüber dem Auftrag und der Institution als Merkmal des Mitglieds des Personals zu nennen.

Der Betrieb verfügt über 270 Personalstellen. Diese sind folgenden Bereichen zugeteilt: Leitung Hauptabteilung, Dienste (Personalwesen, Kanzlei, Arzt- und Zahnarztdienst, Administrationsbüro), Sozialwesen, Abteilung Sicherheit, Vollzug (Spezialvollzug, Normalvollzug, Erweiterungsbau, Haus Lägern), Wirtschaft und Arbeit. Ich gehe hier nur auf diejenigen Bereiche ein, die für die vorliegende Untersuchung von Interesse sind. Es sind dies die Abteilung Vollzug (110 Personen), die Abteilung Sicherheit (36 Personen) und Wirtschaft und Arbeit (74 Personen).⁵⁰ Es gibt für diese Mitarbeitenden eine Uniformpflicht, da sie mit ihrer Tätigkeit einen hoheitlichen Auftrag erfüllen. Ein einheitlicher Auftritt gegen innen und aussen soll ausserdem vermittelt werden. Die Uniform hat aber auch Schutzfunktion, setzt Grenzen und fördert nicht zuletzt ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (Graf 2009: 55).⁵¹ Die Mitarbeitenden in den genannten Bereichen haben meist einen handwerklichen Beruf erlernt. Die Anstalt stellt folgende Voraussetzungen an Bewerber⁵²: Sie müssen mindestens 30-jährig sein, über eine abgeschlossene Berufslehre verfügen und körperlich gesund sein. Ausserdem dürfen sie nicht vorbestraft sein – Parkbussen sind zulässig. Gerne profitiert man in der Anstalt von Personal mit interkulturellem Erfahrungshintergrund.

Es kann festgestellt werden, dass dem Arbeitnehmer durch seinen Einstieg ein Anstieg im Sozialstatus garantiert wird: er trägt eine grosse Verantwortung und verdient mehr als bisher. Zudem gilt sein Arbeitsplatz als sicher. Das könnte bei den niedrigen Fluktuationen des Personals von zwischen 3 bis 5 Prozent eine Rolle spielen. In den regelmässig stattfindenden

⁵⁰ Die gemachten Angaben zur Personalzahl in den Bereichen stammen aus dem Berichtsjahr 2008.

⁵¹ 10 Jahre Amt für Justizvollzug, 2009, Justizvollzug Kanton ZH

⁵² Es sind vorwiegend Männer, die sich hier bewerben. Immerhin konnte der Frauenanteil in den letzten Jahren von 10 auf 17 Prozent erhöht werden. Es ist vorgesehen, Frauen vermehrt als Betreuerinnen und Aufseherinnen einzustellen. Vgl. Personalchef der Anstalt im Interview in «HR Today», Portrait Trends und Namen, 9, 07, Seite 13. Text von Marianne Rupp.

Personalinformationen in der Aula der Anstalt werden Mitarbeiter für ihr Dienstjubiläum geehrt. Dabei konnte ich feststellen, dass 20 oder auch 25 Dienstjahre keine Seltenheit sind. Die Wertschätzung der Mitarbeitenden und das Herausstreichen ihrer persönlichen Stärken gehört fest zur Institutionskultur.

Im folgenden Unterkapitel geht es um die Bildung im Vollzug, wobei meine Ausführungen kontinuierlich den Fokus auf die Anstalt Pöschwies richten. In den Vordergrund gerückt wird dabei immer wieder der Deutschunterricht für Fremdsprachige, da er für die vorliegende Studie relevanter ist als andere Bildungsangebote. Diese werden jedoch nicht ganz ausgeklammert, da Bildung ganz allgemein Implikationen für den Vollzug und die Resozialisierung zu haben scheint.

2.5 Bildung im Justizvollzug

Das Bildungsdefizit vieler Insassen europäischer Justizvollzugsanstalten gelte seit dem Entstehen der ersten europäischen Zuchthäuser vor mehr als 300 Jahren als ein Problem, das zwar erkannt, aber meist unangegangen blieb (vgl. Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug 1995). Zur Illustration der aktuellen Situation: In England sollen zwei Drittel der Insassen massive Grundbildungsdefizite haben, während sich in Deutschland die geschätzten Zahlen zwischen 20 und 50 Prozent bewegen (Rath 2004: 141).

Studien legen nahe, dass zwischen Bildungsniveau und Kriminalität ein Zusammenhang besteht (vgl. Rath 2004: 141): z.B. Pierce & Mason (1976: ii) oder The Center on Crime, Communities & Culture (2001). Auch der Uno-Sonderbericht «Promotion and protection of human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right of development. The right to education of persons in detention» (2009: 2) unterstreicht dies. Weiter kann davon ausgegangen werden, dass Bildungsangebote im Vollzug die Wahrscheinlichkeit einer Rückfälligkeit vermindern: vgl. Newman et al. (1993: 26). In den Vereinigten Staaten ist dazu immer mehr Forschung (Education and recidivism 1991: 3) vorhanden. Es soll dabei u.a. festgestellt werden können, welche Aspekte den Erfolg der Bildungsprogramme schliesslich ausmachen.

Während die Rückfälligkeit durch die angebotenen Kurse reduziert werden soll, dienen diese aber auch Integrations- und Resozialisierungszwecken. Die Erkenntnis, dass der Entlassene mit einem Bildungsrucksack in der Gesellschaft besser wieder Fuss fassen kann, erscheint aufgrund des bisher Gesagten nachvollziehbar. Allerdings gilt der Terminus «Resozialisierung» als problematisch, denn er impliziert, eine (Erst)sozialisierung, die oft bei Gefangenen doch gerade nicht stattgefunden hat (z.B. Koch 1988:35 oder Cornel 1995:15). Cornel (ebd.)

warnt sogar davor, dass der Freiheitsentzug mit dem Resozialisierungsangebot legitimiert werden könnte. Weiter darf die Bildung auch nicht als Allerweltsmittel erhalten, schlussendlich lässt sich erfolgreicher individueller Anschluss an den Alltag nicht voraussehen und jeder ist hier seines Glücks eigener Schmied, wie Newman (1993: 26) zu bedenken gibt: «The mad genius criminal is of an order of human being different from the majority of the ordinary offenders that we are talking about.»

Basisbildung im Strafvollzug stellt eine Notwendigkeit dar, dies dürfte besonders deutlich werden, wenn man sich im Speziellen auf die Kulturtechniken Lesen und Schreiben bezieht. Lese- und/oder Rechtschreibschwächen wirken sich im Anstaltskontext, wo der Insasse alles schriftlich beantragen muss, besonders erschwerend aus.

Von diesen Ausführungen ausgehend werde ich einen knappen Überblick über die Anstrengungen zur Förderung der Bildungsangebote im europäischen Rahmen geben, um im Anschluss den Fokus auf die Deutschschweiz richten, wo die im Zentrum dieser Arbeit stehende Justizvollzugsanstalt räumlich angesiedelt ist.

2.5.1 im europäischen Kontext

Im Jahr 1991 wurde die NGO (Nichtstaatliche Organisation) EPEA (European Prison Education Association) gegründet. Ihr Ziel ist es, die Empfehlungen des Europarates von 1989 zur Bildung im Strafvollzug in Europa umzusetzen. Dies geschieht mittels Seminaren, Workshops, des Erstellens von Expertisen, Beratung, der Unterstützung bei internationaler Vernetzung und des Einsatzes der Organisation auf politischer Ebene.

Auch die EU beschäftigt sich mit Bildung im Justizvollzug. Die Europäische Kommission hat verschiedene Initiativen zur allgemeinen und beruflichen Bildung im Programm «Lebenslanges Lernen» zusammengeführt.⁵³ Daneben ist zu erwähnen, dass die Vereinten Nationen in Abstimmung mit der Menschenrechtsresolution 8/4 einen Report zur Bildung im Vollzug weltweit vorgelegt haben (Muñoz 2009).

2.5.2 Im Deutschschweizer Kontext

Bildung im Freiheitsentzug ist als Konzept in der Schweiz nicht neu. Betrachten wir im Speziellen den Deutschunterricht für Fremdsprachige aus historischer Sicht, so wurde dieser bereits in der Zeit zwischen 1901 und 1995, in der alten Strafanstalt Regensdorf und davor im Strafhaus Oetenbach, erteilt. Die Nachfrage nach einem solchen Angebot wuchs, als ab 1890 zahlreiche Italiener eingewiesen wurden. Die Leitung der Schule hatte der Pfarrer inne,

⁵³ Homepage: www.epea.org/index.

der selber unterrichtete; eine Zuständigkeit des jeweiligen Amtsinhabers, die bis ins Jahr 1963 blieb. Ausserdem erteilten ein Hilfslehrer und manchmal auch noch Mitgefangene den Unterricht. Man beschränkte sich inhaltlich auf die Konversation, «weil die Grammatik zu schwierig war» (Brütsch 2009: 8). Die Öffentlichkeit reagierte von Anfang an kritisch auf das Schulungsangebot für Gefangene.⁵⁴ Aber der Pfarrer meinte, es werde «vor allen Dingen ein guter Geist unter den Sträflingen gepflanzt, der für die Sicherheit von Bedeutung sei» (Kupferschmid zitiert nach Brütsch 2009: 7). Es darf davon ausgegangen werden, dass sich diese Aussage auf die positive Beeinflussung des einzelnen Gefangenen bezieht und dass der im Vollzug unterrichtende Dorfpfarrer dabei auch die weiter oben angesprochene Rückfälligkeitswahrscheinlichkeit meinte.

Schon damals dürfte es sich bei den zu Unterrichtenden um eine äusserst heterogene Gruppe gehandelt haben. Aufgrund dieses Umstands liess der Lehrer verlauten, er sei, trotz seines grossen Erfahrungsschatzes auf verschiedensten Unterrichtsstufen, noch nie einem solchen «Gemisch von zusammengewürfeltem Lernvolk» (Kupferschmid zitiert nach Brütsch 2009: 8) begegnet und dass gerade diesem Umstand sein besonderes Interesse bei der Arbeit gelte. Eine Aussage, die aus meiner Sicht auch heute noch Gültigkeit hat, wenn ich an die aktuellen Deutschklassen der Anstalt denke.

Ausländische Gefangene haben in einigen Schweizer Gefängnissen die Möglichkeit, Deutschunterricht zu bekommen. Bisher wurde dieses Angebot im Rahmen des Freizeitprogramms gemacht. Am 1. Januar 2007 ist nun das revidierte Strafgesetzbuch in Kraft getreten. Der neue Artikel 75 stellt die Bildung der Arbeit gleich. Das Gesetz sieht vor: «Der Strafvollzug hat das soziale Verhalten des Gefangenen zu fördern, insbesondere die Fähigkeit, straffrei zu leben.»⁵⁵ Mit der Verankerung im Gesetz ist der Deutschunterricht der Häftlinge neu eine Bildungsmassnahme und mehr noch ein Menschenrecht innerhalb des Vollzugs. Der Uno-Sonderbericht sieht vor, dass Lernen im Gefängnis unabhängig vom Zweck eine Pflicht sein muss (2009: 2). Es wird dabei bedauert, dass das Recht auf Bildung in Gefangenschaft nicht überall erfüllt würde. Dabei sei es gerade die Gefangenenpopulation, die generell und beim Bereitstellen von Bildung anfällig für Diskriminierung sei und deshalb ein spezielles Augenmerk verdiene (ebd., 2).

Wenn man davon ausgeht, dass Bildung soziales Verhalten fördert, erscheint das Erlernen der deutschen Sprache für Gefangene im Vergleich zu anderen Lerninhalten doppelt wichtig:

⁵⁴ Die neue Anstalt Regensdorf verfügte beim Bezug im Jahr 1901 über elektrisches Licht, während in der Gemeinde Petroleum noch an der Tagesordnung war (Brütsch 2000: 23). Dies mag neben dem fortschrittlichen Bildungsangebot für Insassen den Unmut der Bevölkerung verstärkt haben.

⁵⁵ Strafgesetzbuch, Artikel 75, Absatz 1, Satz 1

Auf dem Weg zu einem sozialeren Verhalten ist die Sprache zugleich Instrument und Bildungsinhalt selber. Bisher haben die Anstalten der Deutschschweiz ihren Insassen recht autonom Bildungsangebote gemacht. Dazu gehören Sprach- und Informatikkurse, Kurse für Stellensuchende und Bewerbungstrainings. Oft war oder ist der Umfang des Angebots davon abhängig, über welche Mittel die Anstalt verfügt und ob die nötige Infrastruktur vorhanden ist. Zudem fassen die verschiedenen Anstalten den Begriff Bildung teilweise sehr weit, so wurden etwa Angebote, die kaum kognitiven Wissenszuwachs bringen, darunter eingestuft. Eine Übersicht über das Bildungsangebot der Deutschschweiz lässt sich somit nicht realisieren oder aber würde wenig aussagekräftiges Datenmaterial liefern.⁵⁶ Im Jahr 2005 scheiterte die Realisierung einer solchen Erhebung. Die spätere Projektleiterin ad interim des BiSt, das im folgenden Abschnitt beschrieben wird, erhielt äussert lückenhafte Daten.

Aus Sicherheitsgründen ist in den Anstalten der Schweiz der Zugang ins Internet für Insassen nur beschränkt, und vor allem streng überwacht, möglich. In unserer technologisierten Zeit bleibt der Wegfall einer wichtigen Ressource nicht ohne Konsequenzen: Das selbständige Lernen etwa wird erschwert. Dieser Umstand schränkt einerseits den Zugriff auf technologische Ressourcen für den Lernprozess stark ein oder verunmöglicht ihn sogar völlig, andererseits wird auch der Zugang zu normalerweise leicht zu erreichenden, gut ausgestatteten Bibliotheken blockiert (Uno-Sonderbericht 2009: 19). Allerdings verfügen die meisten Anstalten über eine eigene Bibliothek.

Schon 1983 kritisierte der Jurist Bleuler in seiner Dissertation zur ehemaligen Strafvollzugsanstalt Regensdorf die Anstaltsschule als «Führungsmittel der Anstaltsleitung» (1983: 275), die dem Insassen gewährt wird und ihm Abwechslung verschafft, aber als Vergünstigung ordnungs- und sicherheitsbedingten Überlegungen untergeordnet wird und daher auch wieder entzogen werden kann. Bleuler (ebd., 274–275) forderte eine umfassende schulische Förderung für Insassen und eine Aufstockung des Stundenkontingents für den bereits stattfindenden Unterricht. Bis diese Forderungen jedoch schweizweit realisiert wurden, sollten noch fünfundzwanzig Jahre vergehen. Erst das im Folgenden zu beschreibende Projekt «BiSt» konnte diesem Anliegen weitgehend entsprechen.

Bereits seit mehreren Jahren leistet das «solidar suisse» Bildungsarbeit im zwei Vollzugsanstalten im Kanton Solothurn, einer in Zug und einer weiteren im Kanton Zürich. Verschiedene Anstaltsleitungen arbeiteten seit den 1990er Jahren an einem Konzept, das Ideen zu einem einheitlichen Bildungsangebot beinhaltet. Der Uno-Sonderbericht weist nämlich in dezentral

⁵⁶ In diesem Sinn äusserte sich der Geschäftsleiter des «solidar suisse» (damals noch «SAH» für: Schweizerisches Arbeitshilfswerk Zentralschweiz) in einem persönlichen Telefongespräch. (p.c. 4, 25.6.2010)

organisierten Staaten wie der Schweiz drauf hin, dass die Gefahr von mangelnder Koordination von Bildung besteht, weil Ressourcen in solchen Ländern nicht sinnvoll und effizient genutzt werden können (2009: 20). Den Anstaltsleitungen schwebte damals ein Bildungssystem nach dem Modell der Bildung im kanadischen Justizvollzug vor, von der sie sich bei einem Besuch ein Bild machen konnten. Diese beiden Ansätze legten den Grundstein für ein Projekt, das versucht, Bildung im Vollzug auf Bundesebene umzusetzen. Es wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

2.5.3 Das Projekt «BiSt» (Bildung im Justizvollzug)

Das SAH Zentralschweiz leistet seit 2001 Bildungsarbeit in der Vollzugsanstalt Schöngrün (SO). Die Grundidee dabei war es, Insassen auf ihren baldigen Austritt vorzubereiten. Als in der Anstalt Bostadel (ZG) eine Lehrperson für die Betreuung von Lehrlingen und Anlehrlingen⁵⁷ gesucht wurde, wurde das SAH auch hier aktiv und stellte eine Lehrkraft. Die Direktoren verschiedener Deutschschweizer Anstalten hatten 1999 auf einem Bildungsausflug in Kanada das dortige Modell der Bildung im Justizvollzug kennen gelernt. Etwas Ähnliches wollten sie gerne im Schweizer Kontext realisieren. Es stand dabei fest, dass ein Bildungsangebot, dass sich auf Austrittsvorbereitung und die Begleitung von Lehr- und Anlehrlingen beschränkt, zu kurz greift. Es herrschte nämlich Konsens, dass viele Insassen den Bildungsansprüchen in der Gesellschaft in keiner Weise genügten. Ohne reale Chancen auf dem aktuellen Arbeitsmarkt und damit mit schlechtesten Voraussetzungen für eine Integration in die Gesellschaft steigt jedoch die Gefahr, rückfällig zu werden. Man wollte also in der Basisbildung ansetzen und dabei grundsätzliche Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags vermitteln.

Ab August 2007 lief ein dreijähriges Pilotprojekt «Bildung im Strafvollzug» in den Deutschschweizer Vollzugsanstalten Affoltern am Albis ZH, Realta GR, Schöngrün SO, Bitzi SG, Thorberg BE und in der Frauenvollzugsanstalt Hindelbank BE. Im März 2009 schlossen sich ausserdem zwei Anstalten der französischsprachigen Schweiz («Bellechasse» im Kanton Freiburg und «La Tuilière» im Kanton Waadt) an. Der Pilotversuch wurde von der privaten Stiftung Drosos mit Sitz in Zürich finanziert. Kurz vor Projektbeginn wurde die Fachstelle Bildung im Strafvollzug gegründet. Sie ist dem Schweizerischen Arbeiterhilfswerk Zentralschweiz (SAH) angegliedert und übernimmt die Koordinationsarbeiten im Projekt. Das langfristige Ziel des Versuches war, die Realisierbarkeit eines einheitlichen Bildungskonzepts im Freiheitsentzug auf nationaler Ebene zu prüfen. Zu diesem Zweck wurde das Projekt wäh-

⁵⁷ Seit 2008 ist es in vielen Berufen nicht mehr möglich, eine Anlehre zu machen, stattdessen wird in vielen Berufsfeldern eine 2-jährige Grundausbildung mit Attest angeboten. Für die neue Ausbildung sind jedoch die Anforderungen an die schulische Leistung des Lernenden und an den Lehrbetrieb gegenüber der Anlehre gestiegen. Dies heisst für die Anstalt, dass die Messlatte nun für einige potenzielle Auszubildende zu hoch ist. (Vgl. Jb. 2008, S. 23)

rend der ganzen Dauer extern durch die Universität Freiburg, Departement Soziales und Sozialpolitik, begleitet und wissenschaftlich evaluiert.

Die Zielgruppe waren erwachsene Insassen im Vollzug, die nicht oder nicht mehr über den Bildungsstand der Volksschule verfügten. In jedem Fall wurde vorweg individuell evaluiert, wo Bildungslücken bestehen, damit individuelle Fördermassnahmen realisiert werden konnten. Insbesondere die Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, aber auch soziales Verhalten wurden trainiert. Teilnehmende erhielten einmal pro Woche während eines halben Tages Unterricht. Für den im Justizvollzug normalerweise nicht zulässigen Zugang zum Internet konnte für das Bildungsangebot eine Lösung gefunden werden. Eine externe Firma stellt den Lehrenden und Lernenden einen zentralen Server zur Verfügung. So konnten Informationen aus dem Internet, mit gesichertem Zugang, und Lernprogramme bezogen werden. Durch die im Rahmen des BiSt erfahrene Förderung sollten die Gefangenen nach dem Freiheitsentzug bessere Eingliederungschancen haben.

Im Frühling 2010 beschloss die Konferenz der Kantonalen Justiz- und Polizeidirektorinnen und -direktoren (KKJPD) die BiSt-Finanzierung durch die öffentliche Hand. Das damalige SAH übernahm die Umsetzung bzw. den Ausbau. Das Ziel ist bis 2015, ein Drittel der Insassinnen und Insassen in den 27 Konkordatsanstalten mit Basisbildung zu versorgen.

Eine eigentliche Gefängnispädagogik der Schweiz fehlt bisher noch, wie bereits unter 1.5 (Stand der Forschung) erwähnt wurde. Mit dem BiSt hätte die Schweiz ein Kompetenzzentrum für Bildungsfragen im Justizvollzug. Damit würde sie mit ihren deutschsprachigen Nachbarn Deutschland (z.B. Laukner/Mesterharm 2006) und Österreich (z. B. Hammerschick 2003, Rath/Berndl 2006, Langenfelder 2007) gleichziehen.

Im dritten Kapitel wird die Kommunikation der genannten Anstalt ins Zentrum des Interesses gerückt. Die folgenden Ausführungen bilden die Grundlage für die Anlage der Untersuchung.

3. Die Kommunikation in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies

Die Kommunikation im Justizvollzug auf der untersten Stufe der institutionellen Organisation, d.h. zwischen Betreuern und Insassen, steht im Zentrum dieses Kapitels. In dieser Studie wird von der Leithypothese ausgegangen, dass die erwähnte Kommunikationskonstellation – im Besonderen, wenn die Insassen fremdsprachig sind – konfliktträchtig ist. Die Hypothese wird hier theoretisch eingebettet. Es wird ein allgemeines Kommunikationsmodell eingesetzt, das eine ideale, symmetrische Kommunikationskonstellation annimmt. Auf dieser theoretischen Folie wird die Anstaltskommunikation beschrieben, die konträr als asymmetrisch charakterisiert werden kann (vgl. 1.3).⁵⁸ Es sind institutionelle und sprachliche Ungleichheiten, welche die Kommunikationskonstellation fremdsprachiger Insasse und Betreuer asymmetrisch vorstrukturieren. Die beiden Einflussfaktoren Institution und Sprache lassen sich in Subkategorien unterteilen, die wiederum auf die genannte Kommunikationskonstellation Betreuer–Insasse Einfluss haben. Im Anschluss an die theoretische Einbettung werden diese Subkategorien genannt und der jeweilige Einfluss auf die Kommunikation beschrieben. Für die institutionelle Asymmetrie wird Goffmans deskriptives Modell zur «totalen Institution» herangezogen. Für die sprachliche Asymmetrie geht es vor allem um wichtige Aspekte der Soziolinguistik bezogen auf die Deutschschweizer Sprachsituation. In der für diese Arbeit gewählten Kommunikationskonstellation ist ein Partner deutscher Muttersprache, der andere fremdsprachig. Letzterer besucht den Anstaltsdeutschkurs. Daher soll in diesem Kapitel im Anschluss an die Beschreibung der asymmetrischen Situation auch danach gefragt werden, welche Möglichkeiten und Grenzen der Deutschunterricht bietet, um die sprachliche Asymmetrie zu überwinden. Schliesslich gibt es aber aufgrund des Kontexts Anstalt Überschneidungen bei den beiden Asymmetrien. Zunächst stelle ich aber das für diese Arbeit heranzuziehende Kommunikationsmodell vor.

Für die Kommunikation im Justizvollzug gibt es kein Modell. Wenn wir aber davon ausgehen, dass Vollzugsanstalten Teil unserer Gesellschaft sind und also solche auch Abbilder derselben, bietet sich ein gesellschaftstheoretisches Modell an. Allerdings das gewählte von einem theoretischen Idealfall aus, der in der Alltagswelt allgemein nicht vorausgesetzt werden kann und der wohl in einer Institution wie der Vollzugsanstalt rein hypothetisch bleiben muss. Wo Akteure in einen zwischenmenschlichen symbolischen Austausch treten, intervenieren individuelle Interessen, Machtgefälle und gegenseitige Rollenerwartungen. Durch die verbale und nonverbale Kommunikation legen wir im Alltag unsere Rolle in der Kommunikation fest. Anders ist dies im Anstaltskontext, wo es gewissermassen umgekehrt ist: der

⁵⁸ In der Soziologie und Sozialpsychologie gilt die alltagsweltliche Kommunikation als «symmetrisch» im Gegensatz zur «asymmetrischen» z.B. in der Institution (vgl. Linell 1990: 173). Um diese begriffliche Unterscheidung geht es mir jedoch nicht, wie in diesem Kapitel aufgezeigt werden soll. «Asymmetrie» meint hier das aus der faktisch vorstrukturierten Beziehung zwischen fremdsprachigem Insassen und Betreuer heraus entstehende Ungleichgewicht.

Kontext selber definiert die Rollen. Hier legt der Kontext also bereits fest, wie sich die Aktanten in der Kommunikation verhalten. Der Kontext der Anstalt und die damit verbundenen Rollen des Personals und der Insassen sind es auch, die ein kommunikatives Ideal gar nicht zulassen.

Trotz des bis zu diesem Punkt Gesagten ist das gesellschaftstheoretische Modell geeignet für diese spezielle kommunikative Situation, denn darin werden «Bedingungen der Möglichkeiten von Verständigung [aufgedeckt], die der menschlichen Gattung zur Lösung von Handlungskonflikten vorgegeben [sind]» (Horster 1988: 14). Wo in der Kommunikation zwischen Anstaltspersonal und Insassen, seien Letztere fremdsprachig oder nicht, per se Konflikte möglich sind, wie sie entstehen und wie sie vermieden werden können, darauf soll diese Untersuchung Hinweise geben. Basierend auf einem solchen Modell kann einerseits aufgezeigt werden, wo die Kommunikation im Mikrokosmos Anstalt von der Kommunikation in Freiheit abweicht und wo sie Konfliktpotenzial birgt. Andererseits hilft das Modell dabei, potenzielle Optimierungsmöglichkeiten der kommunikativen Situation hinter Gittern zu eruieren.

Auf den ersten Blick erscheint das nachfolgend beschriebene Modell von Habermas als eine extrem gegensätzliche Folie, um den realen Sprachgebrauch im Anstaltsalltag zu beschreiben. Es soll aber an dieser Stelle betont werden, dass es nicht als Gebrauchsmodell für die Kommunikation zu verstehen ist. Vielmehr soll der Leser eine Beschreibungsperspektive gewinnen, die nützlich wäre für die zukünftige Kommunikation im zu untersuchenden Kontext.

3.1 Ein gesellschaftstheoretisches Kommunikationsmodell

Die Habermas'sche Theorie des kommunikativen Handelns (²1997) ist eigentlich eine Gesellschaftstheorie, die jedoch eine kommunikationstheoretische Basis hat. Habermas rückt die interpersonale Beziehung, die sprach- und handlungsfähige Subjekte aufnehmen, wenn sie sich über etwas verständigen, ins Zentrum seiner Theorie. Es geht also um Rekonstruktivität, in der sich normative Gesellschaftsstrukturen spiegeln und in der Verständigung erkennbar wird (Gripp 1984: 37). Die Sprecher verwenden dabei unbewusst ein Regelsystem.

«Soziales Handeln» lässt sich gemäss Habermas nach der jeweiligen Handlungsorientierung in zwei Typen aufteilen: Beim zweckrationalen Handeln ist der Handelnde am Erreichen eines Zieles interessiert, das nach Zwecken präzisiert ist. Erfolgreich ist der Handelnde dann, wenn das Eintreten eines erwünschten Zustands in der Welt erreicht wird.

Kommunikatives Handeln auf der anderen Seite ist sprachlich vermittelte Interaktion, bei welcher der verständigungsorientierte Sprachgebrauch funktionalisiert im Handlungskontext eingesetzt wird (Habermas 2009: 10). Diese Art des Handelns orientiert sich an der Verständigung. Es geht dabei um die «Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen» (Habermas 1997: 128). Sprache dient der Verständigung in einer Minimalbedeutung: die involvierten Subjekte verstehen den sprachlichen Ausdruck identisch (Habermas ²1997: 412).

Eine sprachliche Äußerung ist immer mit dem Kontext aussersprachlicher Äußerungen verbunden und hat daher eine Inhalts- und eine Beziehungsebene. Dabei entsteht kommunikatives Handeln (Gripp 1984: 42). Anders als das kommunikative Handeln ist der Diskurs handlungsentlastet, denn er berücksichtigt nur sprachliche Äußerungen. Wenn Zweifel an der Gültigkeit der Äußerung im kommunikativen Handeln bestehen, geht man auf die Diskursebene. Dieser Wechsel geschieht mit dem Ziel, Zweifel diskursiv auszuräumen.

Im kommunikativen Handeln haben die Kommunikationspartner das Vertrauen ineinander, dass mögliche Missverständnisse im Diskurs klärend behoben werden können. Zunächst definierte Habermas als Ziel jeder Kommunikation das Einverständnis, bei dem vier Geltungsansprüche erfüllt sein müssen: Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit (zitiert nach Gripp 1984: 50–51). In der Weiterentwicklung dieses Ansatzes setzt er die Verständlichkeit als Bedingung für gelingende Kommunikation voraus. Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit konvergieren im Geltungsanspruch der Vernünftigkeit (Gripp 1984: 104). Sprechhandlungen des kommunikativen Handelns lassen sich zurückweisen, wenn einer oder mehrere der drei genannten Geltungsansprüche bezweifelt werden. Dazu muss der Hörer jedoch die Bedingungen kennen, unter denen ein Sprechakt (elementare sprachliche Handlungseinheit) zurückgewiesen werden kann (Bauer 1998: 123).

Habermas definiert drei «Welten», die ein Sprecher mit seinen Aussagen berührt und denen Geltungsansprüche zugeordnet werden können:

1. Die objektive Welt der Sachverhalte: dabei handelt es sich um die Gesamtheit der Entitäten, über die wahre Aussagen gemacht werden können.
2. Die soziale Welt mit ihren legitimen Ordnungen: in ihr sind alle legitim geregelten interpersonalen Beziehungen enthalten.
3. Die subjektive Welt: alle dem Sprecher zugänglichen subjektiven Erlebnisse (Habermas ²1997: 149/413).

Während Motive der Subjektivität vorgetäuscht werden können und das Zeigen von Befindlichkeiten mit der jeweiligen Persönlichkeit zu tun hat, kann man aus Äusserungen und der Übereinstimmung von Tat und Wort Schlussfolgerungen betreffend die Wahrhaftigkeit ziehen (Horster 1988: 80).

Habermas entwickelt einen «utopische[n] Entwurf einer idealen Kommunikationsgemeinschaft» (1997: 163), in der das kommunikative Handeln zentrale gesellschaftliche Funktionen übernimmt. Sein fiktives Modell setzt voraus, dass die Sprecher von einer idealen Sprechsituation ausgehen. Dann ist eine gültige Einigung im Sinne des kommunikativen Handelns möglich. Die Sprache dient einerseits der Weitergabe und Aktualisierung von vorsprachlich garantierten, aber immer mehr auch dem Erzielen von rational motivierten Einverständnissen (Habermas 1997: 163). Sie ist für die substantielle Verständigung zuständig.

Damit ein Diskurs zustande kommt, braucht es eine ideale Sprechsituation. Sie ist dadurch charakterisiert, dass jeder Konsensus, der unter ihren Bedingungen erzielt werden kann, per se als wahrer Konsensus gelten darf. Eines ihrer Merkmale ist das Ausbleiben jeder systematischen Verzerrung der Kommunikation. Sie ist frei von Zwängen, sodass sich schliesslich allein der «eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments» durchsetzt (Habermas 1984: 137).

Die Voraussetzungen für eine ideale Sprechsituation sind folgende:

1. Die Teilnehmer müssen die gleiche Chance haben, kommunikative Sprechakte einzusetzen, damit sie Diskurse eröffnen oder fortsetzen können.
2. Die Teilnehmer müssen die gleiche Chance haben, Deutungen, Behauptungen, Empfehlungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und den jeweiligen Geltungsanspruch zu problematisieren, zu begründen oder zu widerlegen.
3. Die Teilnehmer müssen die Chance haben, Einstellungen, Gefühle und Intentionen auszudrücken, d.h., sogenannte repräsentative Sprechakte einzusetzen.
4. die Teilnehmer müssen die Chance haben, zu befehlen, sich zu widersetzen, zu erlauben, zu verbieten, Versprechen zu machen und abzunehmen, Rechenschaft abzugeben und zu verlangen. (Habermas in Bauer 1998: 138).

Habermas impliziert jedoch mit den von ihm definierten groben Spielregeln des kommunikativen Handelns nicht automatisch ein zu erwartendes Ergebnis. Es wäre eine Unterstellung davon auszugehen. Für ihn bedarf ein Diskurs klar bestimmter Voraussetzungen, die da wären: die Gleichberechtigung aller daran Teilnehmenden und der Ausschluss von Ausgrenzung und sachfremden Zwängen. Somit ist der Diskurs eine Art Abbild der Demokratie, die

nicht ohne Grundrechte auskommen kann (Vogel 2007: 87). Dennoch verweist Habermas auf einen theoretischen Idealfall, bei dem die sozialen, funktionalen und institutionellen Rollen der Gesprächspartner auf Gleichheit beruhen und der somit eine symmetrische Kommunikation realisierbar werden lässt. Ein solcher Idealfall kann in der Alltagswelt nicht vorausgesetzt werden und dürfte in einer Institution wie der Vollzugsanstalt rein hypothetisch bleiben.

3.2 Asymmetrie in der Kommunikation Anstaltspersonal-Insassen

Die entscheidende Voraussetzung für eine ideale Kommunikationskonstellation ist aufgrund des bisher Gesagten die Symmetrie in derselben, d.h., beide Gesprächspartner sind sich ebenbürtig. Asymmetrie entsteht folglich dadurch, dass keine Gleichberechtigung der beiden Gesprächspartner gegeben ist. Die Gesprächspartner nehmen eine dominierende, respektive eine dominierte Stellung im Gespräch ein. Die Gründe für dieses Ungleichgewicht können dabei sozialer, funktionaler oder auch institutioneller Natur sein, wobei diese Typisierungen unter einander nicht immer trennscharf sind.

Im Anstaltskontext entsteht in der Kommunikationskonstellation Betreuer-Insasse eine Asymmetrie, die ich nachfolgend lokalisieren möchte. Kommunikative Momente im Alltag der Justizvollzugsanstalt ergeben sich unter den Insassen, mit Fachpersonen in der täglichen Arbeit in den Gewerbebetrieben und mit Justizbeamten auf den Wohngruppen. In beiden Fällen hat es der Insasse zwar mit einem Vertreter der Institution zu tun, gleichzeitig haben diese aber eine unterschiedliche Rolle im Kontext inne: In den jeweiligen Anstaltsgewerben hat der Gewerbechef oder -mitarbeiter v.a. die Arbeit des Insassen zu beurteilen, und der Insasse übernimmt gewissermassen die Rolle des Arbeitnehmers⁵⁹. Hier wäre je nachdem, wie die Rollen ausgestaltet sind, eine gewisse Symmetrie unter den Gewerbeamitarbeitern und den Insassen denkbar, da der Arbeitsplatz den Kontext Anstalt teilweise aufhebt. Dagegen konzentriert sich der Betreuer im Wohnpavillon auf den Insassen und sein Verhalten im Alltag. Hier ist also der Kontakt unmittelbar und somit sicher konfliktanfälliger, als wenn die Arbeit als Objekt fungiert. Daher lege ich für diese Untersuchung das spezielle Augenmerk auf die Kommunikation zwischen Betreuern⁶⁰ in den Wohngruppen und den fremdsprachigen Insassen, da dort m.E. die grössten Spannungen zu erwarten sind.

⁵⁹ Bei meinem Besuch in verschiedenen Gewerbebetrieben der Anstalt betont ein Gewerbechef, dass hier nicht zwischen Insasse und Gewerbeamarbeiter unterschieden werde. Der Insasse geniesst gewisse Privilegien wie z.B. verbales Lob, Pausen, in denen man Karten spielen kann, Musik im Hintergrund. Die Insassen können bei der Arbeit den Stress vergessen und die Zeit vergeht vom Gefühl her schneller (Gewerbebesuch vom 29.12.2009).

⁶⁰ Der Justizvollzug Zürich bezeichnet Vertreter dieser Berufsgruppe als «Aufseher/Betreuer». Ich werde im Folgenden entweder den einen oder anderen Begriff substitutiv verwenden. Daneben werde ich mit Augenmerk auf die Variation vom «Mitglied des Personals», dem «Anstaltsmitarbeitenden» oder auch vom «Personal» sprechen.

In dieser Arbeit gehe ich davon aus, dass in der Kommunikation zwischen Anstaltsmitarbeitenden und fremdsprachigen Insassen eine Asymmetrie im doppelten Sinn vorliegt; nämlich eine institutionelle und eine sprachliche. Beide Asymmetrien bestimmen m.E. massgeblich, wie die Kommunikation von Betreuenden und fremdsprachigen Insassen abläuft.

Es soll hier betont werden, dass die Kommunikation nur ein Bereich im Vollzug ist, wo Asymmetrie offenbar wird. Allerdings mag das Ungleichgewicht durch die Unmittelbarkeit der Konfrontation von Vertretern der beiden Aktantengruppen besonders stark zum Ausdruck kommen. Bereits dort, wo ein deutschsprachiges Individuum seine Rolle als Betreuer in der Institution aufnimmt und wo sich ein fremdsprachiges Individuum in seiner Rolle als Gefangener im geschlossenen Vollzug der Deutschschweiz befindet, hat das Ungleichgewicht seinen Ursprung. Die hier beschriebene Asymmetrie ist somit eine latent vorhandene. Aufgrund dieser Überlegungen halte ich es für unumgänglich, im Folgenden immer wieder den Blick über die eigentliche Kommunikationskonstellation hinaus zu richten. Es braucht m.E. diesen erweiterten Blickwinkel, um die Mechanismen in der Kommunikation orten zu können. Es folgt nun also eine Beschreibung des Kontextes Justizvollzugsanstalt, der die Asymmetrie überhaupt erst entstehen lässt.

Welche Aspekte sind für die beiden Asymmetrien verantwortlich? Für die institutionelle Asymmetrie sind es die folgenden: der Rahmen der «totalen Institution» mit seinem hierarchischen Aufbau, den stringenten Regeln und den von den Aktanten erwarteten Rollen; der Betreuende als Repräsentant der Institution bestimmt über den untergebenen Insassen. Die institutionelle Asymmetrie beinhaltet daneben aber auch diejenigen Mechanismen, die den einzelnen Insassen angesichts fehlender Möglichkeiten der Selbstbestimmung zu Formen der Anpassung zwingen. Goffman nennt innerhalb der «totalen Institution» zwei Formen dieser Anpassung, die sich wiederum in einzelne Bereiche aufsplitten lassen. Ich werde weiter unten ausführen, welche Formen dies sind.

Neben der institutionellen wird weiter eine sprachliche Asymmetrie evident, die sich knapp mit der Tatsache umreissen lässt, dass jeweils der inhaftierte Gesprächspartner einer Kommunikation mit dem Betreuenden nicht deutscher Muttersprache ist. Von Belang ist mit Verweis auf den Kontext die diglossische Sprachsituation der Deutschschweiz. Damit sind die beiden Asymmetrien, um die es hier gehen soll, kurz und allgemein beschrieben. Weiter unten wird beim präziseren Definieren deutlich, dass die Grenzen der beiden Asymmetrien im vorliegenden Fall nicht immer trennscharf zu ziehen sind und dass es daher Überschneidungen gibt. Ein Beispiel für eine solche Überschneidung sind etwa die schriftlichen Textsorten, die ich beiden Asymmetrien zuordne (vgl. 3.2.3). Die Tatsache, dass es in der

genannten Kommunikationskonstellation zu einer Interaktion von institutionellen und sprachlichen Einflussfaktoren kommt, führt zu einer äusserst komplexen Ausgangslage. Meines Erachtens muss daher diese spezielle Kommunikationskonstellation innerhalb der verschiedenen Kommunikationsbereiche als eigenständig betrachtet werden.

Um im Folgenden die einzelnen Kategorien zu beschreiben, ziehe ich theoretische Konzepte der (Institutions-)Soziologie, der Fremdsprachenforschung und der Soziolinguistik bei, wobei mir Goffmans Ausführungen zu den Anpassungsmechanismen innerhalb der «totalen Institution» als Folie dienen; so lässt sich die Situation in der Anstalt beschreiben. Um meine Aussagen abstützen zu können, greife ich an einzelnen Stellen auf die im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten vor und lasse Betreuer und fremdsprachige Insassen zu Wort kommen. Bezüglich Stil und sprachlicher Korrektheit der Insassenaussagen wurden dabei leichte Korrekturen vorgenommen. Damit soll der Inhalt und nicht formale Aspekte der Aussagen im Mittelpunkt stehen. Aus sprachlicher Sicht sind alle Aussagen gleichwertig, was mögliche Vorurteile bei der Leserin/beim Leser ausschliessen soll.

3.2.1 Die institutionelle Asymmetrie

Die institutionelle Asymmetrie wird in der Kommunikation indirekt sichtbar, d.h., die Institution schafft einen Rahmen, in dem sich die Aktanten entsprechend ihrer von der Anstalt definierten Rolle zu verhalten haben. Daneben führt der Arbeits- und oder Lebensraum Anstalt bei den Insassen zu Mechanismen, die ihr individuelles Verhalten in der Kommunikation steuern oder beeinflussen.

Damit ich die zwei genannten Aspekte der institutionellen Asymmetrie darstellen kann, beschreibt ein erster Teil die Form der Institution Justizvollzugsanstalt und ihre besonderen Strukturen. Dabei berufe ich mich in der Theorie auf Goffmans Ausführungen zur «totalen Institution». Daneben werden aktuelle Bezüge von Experten auf dem Gebiet des Justizvollzugs herangezogen. Unter 3.2.1 d) erläutere ich, wie sich die institutionelle Asymmetrie in ihren einzelnen Facetten im konkreten Fall der Anstalt Pöschwies darstellt.

Die institutionelle Asymmetrie entsteht einerseits durch die Vorgaben der Institution Anstalt, an die sich die Aktanten zu halten haben. Dieser Bereich der Asymmetrie entsteht zwangsläufig. Andererseits führt jedoch auch das Leben in der Institution dazu, dass institutionelle Asymmetrie zwischen Betreuenden und Insassen entsteht oder dass die bestehende verstärkt wird: die Aktanten, und im besonderen Masse die Insassen, passen ihr Verhalten an die äusseren Umständen an, wobei jedoch individuell ist, wie stark diese Anpassung geschieht. In jedem Fall aber hat die Anpassung Implikationen für die Handlungsweisen der

Betroffenen u.a. in der Kommunikation. Ich werde weiter unten die einzelnen Handlungsweisen spezifizieren.

Der Ursprung des Begriffs «Institution» geht auf die Gesellschaftstheorie von Hobbes zurück. Er sah darin eine Art «Vertrag» zwischen Menschen, der ihnen ein relativ konfliktfreies Leben ermöglichen sollte (Hobbes zitiert nach Lalouschek et al. 1990: 23).

Eine besondere Form der sozialen Institutionen bildet die «totale Institution»⁶¹. Den Begriff prägte Goffman 1961 nachhaltig mit, als er aufgrund einer teilnehmenden Beobachtung in einer psychiatrischen Anstalt aus einer Innenperspektive ein mikrosoziologisches Modell einer geschlossenen Institution entwickelte. Zeitweilen geriet der Begriff etwas in Vergessenheit, bis ihn der Neo-Institutionalismus, der am Funktionieren der Institution in politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen interessiert war und ist, erneut ins Zentrum des Interesses rückte (Scheutz 2008: 3).

Eine «totale Institution» ist, anders als andere Formen von Institutionen, geprägt durch Beschränkungen des sozialen Verkehrs mit der Aussenwelt. Dies gilt etwa für den Freiheitsentzug in einer geschlossenen Einrichtung. Die Institution selber bildet dabei die räumliche Grenze. Diese kann vom Insassen für einen bestimmten Zeitraum nicht oder nur in Ausnahmefällen überschritten werden. Personen aus dem sozialen Umfeld des Insassen können zwar temporär die Aussenwelt in die Anstalt bringen, jedoch übernimmt dabei ein Aussenstehender die Rolle des Besuchers und agiert als solcher innerhalb der Anstalt. Auch der Anstaltsmitarbeitende ist an seinem Arbeitsplatz im Prinzip von der Umwelt abgeschnitten, was allerdings nur während seiner Arbeitszeiten gilt. Das Adjektiv «total» hat also ausschliesslich für den Insassen Implikationen. Dieses wichtige Unterscheidungsmerkmal der beiden Gruppen von Akteuren erzeugt institutionelle Asymmetrie.

Sowohl für den Anstaltsmitarbeitenden als auch den Insassen hält die Institution bestimmte Vorgaben bzw. Einschränkungen bereit: der Anstaltsmitarbeitende hat diesen im Rahmen seines Arbeitsauftrags nachzukommen, der Insasse im Rahmen seiner Strafe. So ist es bei-

⁶¹ Goffman steht in der Tradition des «symbolischen Interaktionismus», für den sich menschliche Vergesellschaftung über Interaktionsrituale vollziehen. Im Zentrum des Interesses steht die Interaktion und das Verständnis der Mikrostruktur von Organisationsprozessen (Manning 1992) und ihre Wirkung auf den Menschen. Goffman geht davon aus, dass im definierten Typus Institution die Akteure nur über begrenzte Rückzugsmöglichkeiten verfügen. Dadurch können die Gefährdung des Selbst und die Mechanismen des Umgangs damit präzise herausgearbeitet werden. Wie arrangiert sich ein Mensch mit den genannten Prozessen, wie baut er seine Identität auf und schützt sie? Die beschriebenen Individuen sind nicht etwa gebrochene Existenzen. Sie finden Wege, ihre Integrität zurückzuerlangen, persönliche Territorien zu kreieren und gemeinsam Widerstand gegen auferlegte Zwänge zu leisten.

spielsweise dem Mitglied des Personals nicht gestattet, sich gegenüber dem Insassen kameradschaftlich zu verhalten, der Insasse auf der anderen Seite muss in der Anstalt weitgehend auf seine Autonomie verzichten. Wie sehr die jeweiligen Vorgaben das Individuum bestimmen, ist in erster Linie von der institutionellen Rolle abhängig. Auch bei den Vorgaben ist ein Ungleichgewicht zwischen Insassen und Mitarbeitenden auszumachen: Da der Insasse temporär seine ganze Lebenszeit in der Anstalt verbringt, haben jegliche Vorgaben einen allumfassenderen Charakter für diese Zielgruppe. Für das Mitglied des Personals gilt die Einschränkung während seiner Arbeitszeit und im Rahmen der Anstalt.⁶²

Wenn man das Verhältnis von Betreuer und die Insasse betrachtet, so fällt generell die Asymmetrie zugunsten der Betreuer und zuungunsten der Insassen auf. Nimmt man jedoch die beiden Aktanten im grösseren Rahmen der hierarchisch organisierten Institution wahr, dann besteht Symmetrie, insofern dass beide Gruppen die institutionelle Basis bilden. Der Betreuer muss nämlich als das unterste Glied des institutionellen Apparats die Vorgaben am Insassen umsetzen und bekommt dabei am ehesten zu spüren, dass der enge Rahmen der «totalen Institution» und die darin vorgegebenen Regeln tagtäglich erheblich belastet werden. (Giddens 1995: 209ff.). So muss der Betreuer z.B. sein Vorgehen gegenüber dem Insassen mit rationalen Zielen rechtfertigen und sich mit Insassenforderungen auseinandersetzen. Eine Kontrollinstanz, die bei Klärungsbedarf einschreiten könnte, gibt es nicht.

Halten wir also fest: die Vorgaben der «totalen Institution» führen grundsätzlich zu einem Ungleichgewicht der beiden Gruppen von Aktanten. Sie sind zudem laut Goffman für eine Reihe von Handlungsweisen mitverantwortlich. Handeln impliziert immer auch Sprechhandeln, d.h. Kommunizieren. Die noch zu beschreibenden Handlungsweisen dürften also auch bei der Art und Weise des Kommunizierens zu beobachten sein und sind daher für diese Arbeit von grossem Belang. In der folgenden Darstellung beschränke ich mich jedoch auf diejenigen Handlungsweisen, die aus meiner Sicht im Rahmen dieser Studie relevant sind.

Ein sehr zentraler Aspekt der «totalen Institution» ist die deutliche Abgrenzung zwischen dem Überwachungspersonal und den Insassen (Goffman 1961: 7). Bretschneider (2008: 137) kritisiert, dass Goffman die klare Trennung der beiden Akteure hauptsächlich dazu einsetze, seine Analyse durch Antagonismen voranzutreiben. Dem Einwand kann ich mich in dieser Form nicht anschliessen, viel eher will Goffman mit der Gegenüberstellung die allumfassende Macht der Institution über die Akteure an der Basis, d.h. Insassen und Mitarbeitende, und das diffizile Verhältnis der beiden Gruppen aufzeigen. Es ist aber auch sehr wahr-

⁶² Allerdings ist hier anzufügen, dass in besagter Anstalt die ledigen Angestellten im Jahr 1926 noch auf dem Anstaltsareal zu wohnen hatten (Hafner 1926: 25).

scheinlich, dass Goffman in seiner Feldforschung als Mitarbeitender die Trennung selber empfand und so die Mechanismen an der Basis verstehen konnte. Ich bin davon überzeugt, dass der moderne Strafvollzug der Deutschschweiz in der Praxis nicht ohne eine so klare Trennung der beiden Aktantengruppen funktionieren könnte. Schliesslich hat der Angestellte einen hoheitlichen Auftrag und der Insasse ist ein verurteilter Täter. Unter 3.2.1 d) werde ich bezüglich der im Zentrum stehenden Anstalt diese Trennung thematisieren. Allerdings soll an dieser Stelle auch gesagt sein, dass eine klare Trennung der beiden Gruppen von Aktanten das Streben nach mehr Symmetrie in der Kommunikation nicht per se ausschliesst.

Die Auswirkungen der «totalen Institution» auf die Vertreter der beiden Gruppen sind sehr unterschiedlich, wie das bisher Gesagte zeigt. Darum werden in der folgenden Darstellung die Auswirkungen des institutionellen Rahmens auf die Insassen und auf die Betreuenden getrennt erläutert und dann auf die konkrete Situation in der Anstalt Pöschwies übertragen.

a) Auswirkungen auf die Insassen

Die Institution hat als Rahmen und aufgrund ihrer Organisationsstruktur Auswirkungen auf die Gefangenen: Goffman nennt das Phänomen der Infantilisierung, die durch ein äusserst strenges Regelsystem beim Insassen zu erwarten ist.⁶³ Diejenigen Handlungen, die dem Betroffenen ein Gefühl der Selbstbestimmung, der Autonomie und der Handlungsfreiheit geben, werden entwertet. Auch banale Selbstverständlichkeiten müssen aufwendig von der Leitung erbeten werden. Ein Insasse kann sich nicht mehr als erwachsener Teilnehmer der Gesellschaft fühlen (vgl. Goffman 1961: 43). Zunächst kann diese Situation das Selbstwertgefühl belasten, mit der Zeit kann die auferlegte Inkompetenz punkto Denken und Handeln den Betroffenen tatsächlich denk- und handlungsunfähig machen.

Da das Selbstbild des Insassen ins Wanken geraten ist, behilft sich dieser mit dem in der Anstalt etablierten Privilegiensystem (ebd., 48). Das Konzept dient selber als Organisationsform innerhalb der Institution (ebd., 51). Dazu gehören die Hausordnung, ein Belohnungs- und ein Bestrafungssystem. Während die Belohnungen in der Welt draussen als Selbstverständlichkeiten betrachtet würden, sind im Gegenzug dazu die Bestrafungen innerhalb der Anstalt vergleichsweise rigid.

Daneben bilden sich unter den Insassen sekundäre Anpassungsmechanismen heraus, die jedoch im Vergleich zum genannten System mit Organisationscharakter das Personal nicht

⁶³ Der aktuelle Direktor der hier im Zentrum stehenden Anstalt vergleicht die den Insassen zugestandene Autonomie mit der eines Kindergartenkindes. Wenn erwachsene Männer dermassen beaufsichtigt und überwacht würden, führe dies zwangsläufig zur Unselbständigkeit (NZZ Format vom 8. 9.2011).

direkt betreffen. Dem Insassen verschaffen sie Befriedigung durch verbotene Mittel (ebd., 54). Dabei umgeht das Individuum die Vorgaben, welche die Organisation für sein Handeln und Verhalten macht. Bei diesem Vorgehen können verschiedene Rollen eingenommen werden. Der Insasse kann sich etwa auf sich selbst zurückziehen (ebd., 61), was eine breite und informelle Stratifikation der Insassenwelt zur Folge hat. Der Insasse interessiert sich ausschliesslich für die eigene Person. Sein Verhalten ist von Tagträumen und Interesselosigkeit geprägt. Weiter existiert der sogenannte kompromisslose Standpunkt, beim dem die Zusammenarbeit mit dem Personal grundsätzlich verweigert wird (ebd., 62). Die Kolonisierung ist eine weitere Form der sekundären Anpassung. Hier zieht der Insasse aus der institutionellen Situation ein Maximum an Befriedigung. Von Fraternisierung wird weiter dann gesprochen, wenn der Gefangene, besonders nach längerem Verbleib in der Anstalt, beginnt, das Personal zu imitieren und deren Werthaltung übernimmt. Der Idealtyp ist schliesslich die Konversion, bei welcher der Insasse den Blickwinkel des Personals einnimmt und dabei die Rolle als perfekter Insasse spielt. Die meisten Insassen täuschen eine Kooperation mit der Leitung vor, während sie innerlich Distanz nehmen (Giddens 1995: 209ff.).

Goffman geht davon aus, dass keines der beschriebenen Verhaltensmuster lange von einem Insassen durchgezogen werden kann. Auch seien reine Formen der Muster eher die Ausnahme. Normalerweise werde bei einem Insassen eine Mischung der verschiedenen Formen der sekundären Anpassungsmechanismen Konversion, Kolonisierung und Loyalität gegenüber der Belegschaft festzustellen sein, um unter den gegebenen Bedingungen psychisch und physisch so unbeschadet wie möglich herauszukommen. «Play it cool» (Goffman 1961: 64) meint, dass der Insasse das Beste aus seiner Situation macht.

Zimmermann (2008: 166) lehnt es ab, von einer Scheinanpassung zu sprechen, wenn ein Insasse kooperativ ist. Er bekräftigt diesen Standpunkt mit dem Argument, dass ein Mensch, als ständiger Teilnehmer verschiedenster Interaktion, sein Verhalten dauernd modifizieren muss. Im Beruf verhält man sich anders als in Familie oder Freizeit. Das gelte auch für den Anstaltskontext, weshalb man nicht von absichtlichem Verstellen sprechen könne. Ein solches komme vor, ohne aber die Regel zu sein (ebd.). Gegen diese Ansicht kann der Einwand erhoben werden, dass die Situation in der Anstalt durch eine enorme Abhängigkeit der Insassen und mangelnde Rückzugsmöglichkeiten, eine permanente räumliche Anwesenheit sowie die Überschneidung verschiedenster Lebensbereiche gekennzeichnet und daher mit dem Alltag in Freiheit nicht vergleichbar ist. Der Insasse ist aufgrund seiner Situation quasi gezwungen, sich in einem Prozess der Selbstkonstruktion eine vorübergehende Lebenswelt zu schaffen, wenn er sie sich nicht von der Institution organisieren lassen will. Abschliessend muss man m.E. wohl davon ausgehen, dass der Aufenthalt im Gefängnis für mehr oder we-

niger alle Insassen «häufig per se belastend...» (Christoffel und Schönfeld⁶⁴ 2008: 10) ist.

Goffman gibt zu bedenken, dass die beiden Konzepte Privilegiensystem und sekundäre Anpassungsmechanismen nicht immer völlig trennscharf sind. Wenn sich ein Insasse gemäss den Vorgaben verhält, ist das eine primäre Anpassung. Wenn er sich aber in einem übertriebenen und von der Leitung nicht erwünschten Masse der Organisation verpflichtet und zugehörig fühlt und richtiggehend darin aufgeht, was für diese peinlich ist (Goffman 1961: 193), wird sein Verhalten den sekundären Mechanismen zugeordnet.

Bevor ich mich den Betreuern als zweiter Aktantengruppe zuwende, möchte ich in kondensierter Form auf die Auswirkungen der institutionellen Asymmetrie unter den Insassen als Gruppe eingehen. Goffman umschreibt die Fraternisierung (ebd., 59) unter den Insassen als eine begrenzte Solidarität. Dennoch wird von der Insassenpopulation erwartet, dass ihre Kultur teilweise darauf basiert, und ein unsolidarisches Verhalten wird geächtet. Die Fraternisierung spielt eine wichtige reorganisierende Rolle, denn die Gefangenen sind hier ohne soziale Bindung und nur die Mitgefangenen können Hilfe leisten. Schuldgefühle, Abwehrmechanismen gegen die Institution sowie Verbitterung und das Gefühl, ungerecht verurteilt worden zu sein, verbinden die Insassen und lassen sich teilen, wodurch sich eine Gegenkultur gegen das System entwickeln könnte. Zudem bringt die Fraternisierung noch differenziertere Bindungen zustande: Einerseits erstreckt sich die Solidarität auf ein physisch begrenztes Gebiet, d.h. unter Insassen einer gleichen Station. Daneben gibt es kameradschaftliche, freundschaftliche und sexuelle Verbindungen und Cliques.

In der für diese Untersuchung gewählten Anstalt werden konzentrierte Aktivitäten, die durch die Solidarität von Insassengruppen untereinander entstehen, entweder per Hausordnung oder durch das Personal selber unterbunden. Ähnlich können zu intensiv gepflegte mündliche Kontakte zu Mitgefangenen in begründeten Ausnahmefällen von der Anstaltsdirektion eingeschränkt werden. Auf alle Fälle haben die Gefangenen das Erörtern von persönlichen Angelegenheiten zu unterlassen und dürfen Adressen von Verwandten und Bekannten nicht austauschen. Die Hausordnung⁶⁵ untersagt es ausserdem, für die Kontaktaufnahme mit anderen Gefangenen den Arbeitsplatz oder das zugewiesene Gebiet der Anstalt zu verlassen.

Im Folgenden wird nun auch Personalseite betrachtet. Die Ausführungen fallen dabei wesentlich kürzer aus als zu den Insassen. Es sind ausschliesslich die Vorgaben und Regeln

⁶⁴ Beide sind in der besagten Anstalt für den Psychiatrisch-Psychologischen Dienst des Justizvollzugs Kanton Zürich tätig.

⁶⁵ Paragraph 10 der Hausordnung, Justizvollzug Kanton Zürich, Strafanstalt Pöschwies, Hausordnung Strafanstalt Pöschwies, Ausgabe 2009, einsehbar unter: www.justizvollzug.zh.ch/internet/justiz_innere/jur/de/ueber_uns/organisation/jva.html

der Institution, die Auswirkungen auf die Betreuenden haben, nicht aber die Mechanismen, die bei den einzelnen Insassen eine Rolle spielen.

b) Auswirkungen auf das Personal

Gemäss Goffman (1961: 12) verfolgt die Anstalt als Institution offizielle Ziele, welche die Angestellten umzusetzen haben: Nach aussen soll der Schutz der Gesellschaft gesichert werden, indem der Insasse unschädlich gemacht wird. Nach innen soll der individuelle Insasse entsprechend herrschenden Normen gebessert werden⁶⁶. Weiter muss die Tat vergolten werden. Nun bringt aber das Anstaltspersonal keine Dienstleistungen hervor, sondern menschliche Objekte. Im Umgang mit denselben müssen humane und religiöse Normen eingehalten werden. Die dabei einzusetzenden Mitteln stehen teilweise zur Institution im Widerspruch und werfen beträchtliche Verwaltungsprobleme auf, wie Goffman am Beispiel der Überwachung eines Selbstmordkandidaten anschaulich aufzeigt (ebd. 1961).

Daneben dürfte die offensichtliche Unvereinbarkeit der beiden genannten Ziele bei den Mitarbeitenden zu einer Art innerem Konflikt führen: Wie können können die Insassen, die aus Sicherheitsgründen aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden, in dieselbe integriert werden? Verschiedentlich wird die Antinomie von Sicherung und Resozialisierung erwähnt: z.B. bei Müller-Dietz (1979: 192ff.) oder Katein et al. (1986: 211).

Zwischen den Insassen und dem Personal ist zwar Distanz geboten, dennoch ist eine emotionale Interaktion zwischen Vertretern der beiden Gruppen nicht auszuschliessen. Ein sogenannter Engagementzyklus entsteht, wenn die anfängliche Distanz des Personals sich gegenüber einem Insassen in kameradschaftliche Gefühle verwandelt, die schliesslich zu grosser Nähe führen (Goffman 1961: 82), die wiederum aufgegeben werden muss, um die anfängliche Distanz wiederherzustellen. Auf das «Nähe-Distanz»-Problem werde ich unter den Ausführungen zur Anstalt selber eingehen (vgl. 3.2.1 d)).

Die institutionelle Asymmetrie zwischen Betreuenden und Insassen kommt neben den bisher genannten Aspekten auch in Form von Macht des einen über den anderen zum Ausdruck. Der Betreuende ist hier der Funktionsträger einer staatlichen Behörde und muss sorgfältig mit diesem Auftrag umgehen.

⁶⁶ Goffman stellt hier den Vergleich der Institution mit einem Gewächshaus an: «Each (of the former) is a natural experiment on what can be done to the self» (Goffman 1961: 12).

c) Folgen für die Machtverteilung in der Kommunikation

«Macht» meint in der Definition von Max Weber Möglichkeiten des Erreichens von Überlegenheits- oder Abhängigkeitsverhältnissen in verschiedensten sozialen Beziehungen (⁵1980: 28)⁶⁷. Als solche ist sie Teil seines Konzeptes der über Disziplin erzielten Rationalisierung. Für Weber gehören Disziplin, legitimierte Macht und Herrschaft zusammen. Herrschaft heisst, für einen Befehl Fügsamkeit zu finden, und bedingt dazu stark fixierte Beziehungen. Disziplin hingegen ist eine eingeübte, automatisierte Funktion von Herrschaft.

Zeitlich parallel zu Goffman beschäftigte sich auch der französische Philosoph Michel Foucault mit der Gegenwart von Gefängnissen⁶⁸. Sein Hauptaugenmerk galt allerdings den Entstehungsbedingungen der frühneuzeitlichen Gefängnisse, die im Vergleich zu ihren Vorläufern von der körperlichen Disziplinierung abkamen. Nicht mehr der Körper sollte diszipliniert werden, doch auch bei den «milderer» Methoden der Einsperrung oder Besserung gehe «es doch immer um den Körper – um den Körper und seine Kräfte, um deren Nützlichkeit und Gelehrigkeit, um deren Anordnung und Unterwerfung» (ebd., 36). Apparate und Institutionen setzten eine «Mikrophysik der Macht» ein, um den menschlichen Körper einem politischen Körper zu unterwerfen und zu besetzen (Foucault 1976: 38–42). Der Mensch, dadurch zum Wissensobjekt gemacht, besitze ein wirkliches unkörperliches Element: die «Seele», die existiert und ständig produziert wird, etwa durch Machtausübung an jenen, die man bestraft. Sie schaffe eine Existenz, die Teil der Herrschaft ist, welche die Macht über den Körper ausübt. In diesem Sinne ist die Seele ein «Gefängnis des Körpers» (Foucault 1976: 42). Somit sei die Ausübung von Macht immer körperlich. Macht sei für einen Verwaltungsapparat einer Institution als Struktur durchaus sinn- und zweckmässig, was jedoch nicht automatisch einen erzieherischen Wert einschliesse. So müsse Macht durch das Androhen von negativen Sanktionen durchgesetzt werden, was auch in der Kommunikation zu Problemen führt: durch institutionalisierte Machtbeziehungen wird das Aushandeln von Regeln kommunikativen Handelns verdrängt (Habermas 1997).

Foucault spricht vom «Zwang der totalen Erziehung» (1976: 302), die sich im Gefängnis des gesamten Menschen bemächtigt und u.a. den Gebrauch der Sprache und des Denkens regeln kann. In der Anstalt Pöschwies ist «Macht» im Zusammenhang mit der Mitarbeiterführung ein Thema.

⁶⁷ «Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heissen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden; Disziplin soll heissen die Chance, kraft eingeübter Einstellung für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden» (Weber ⁵1980: 28, §16).

⁶⁸ in der Abhandlung «Überwachen und Strafen»

d) Die institutionelle Asymmetrie als kommunikativer Rahmen der Anstalt

Bisher wurde die institutionelle Asymmetrie theoretisch erörtert. Die nun folgenden Ausführungen basieren auf diesen Vorgaben und beschreiben, wie die Asymmetrie in der Anstalt Pöschwies sichtbar wird. Um die Diskussion zu stützen, werde ich dabei sowohl Betreuende als auch Insassen zitieren. Es handelt sich dabei um Aussagen, die im Rahmen der noch vorzustellenden Erhebung im Rahmen dieser Arbeit gemacht wurden.

In der Anstalt Pöschwies ist die oben angesprochene klare Trennung zwischen Insassen und Betreuern explizit von der Institution gewollt, da sie in vielerlei Hinsicht schützt und klare Verhältnisse schafft. Schutz bietet sie in erster Linie den Betreuern im Umgang mit den Straffälligen bzw. mit Schwerkriminellen: *«Und es ist ja schon so, dass wir hier auch Kriminelle haben ... solche, die so mafiamässige Strukturen haben, da musst du schon eben immer aufpassen»* (Betreuer 2: 8).⁶⁹

Die Asymmetrie in der Interaktion der beiden Akteure beruht dabei auf der Tatsache, dass sich der Betreuer der Trennung stets bewusst sein und die nötigen Massnahmen zur Aufrechterhaltung dieser Grenze treffen muss. Ein wichtiges Stichwort hierfür ist die «Nähe-Distanz-Regulation»⁷⁰, welche das Einhalten des gegenseitigen Abstands der Individuen in sozialen Beziehungen meint. Soziale Beziehungen können durch Distanzlosigkeit genauso gefährdet werden wie durch übermässige Distanzbedürfnisse.⁷¹

In der Anstalt beinhaltet das Konzept von Nähe und Distanz alle Schutzmassnahmen, die im Umgang mit Straffälligen ergriffen werden. Betreuer 2 macht deutlich, dass die beiden Pole Nähe und Distanz im Wechselspiel funktionieren und dass man Nähe nur zulassen kann, wenn man die Distanz im Auge behält:

... es braucht schon eine Nähe, das ist mir auch klar. Denn wenn ich ein Gespräch mit ihm [dem fremdsprachigen Insassen] habe, und ich will etwas wissen, dann braucht es Nähe. Aber für mich ist es auch Distanz, und auch für den Insassen. Man berührt einen nicht (Betr. 2: 4).

⁶⁹ «Betreuer» wird nachfolgend abgekürzt mit «Betr.», die zweite Ziffer bezieht sich auf die Seitenzahl der Transkription der Betreuerinterviews.

⁷⁰ vgl. «E.n.M.», (2008: 10).

⁷¹ «E.n.M.» (2008: 13) zieht den metaphorischen Vergleich mit Arthur Schopenhauers friender Gesellschaft von Stachelschweinen (1851), die sich wärmen wollen, sich aber durch zu viel Wärme verletzen. Sie entfernen sich voneinander und rücken erneut aneinander, bis schliesslich die ideale Nähe gefunden wird, die Synonym der richtigen Distanz ist. Die Metapher beschreibt eine homogene Gruppe, die in der Anstalt nicht vorgesehen ist. Das wäre an ihm aus meiner Sicht zu kritisieren. Dennoch greift der Vergleich, da in der Anstalt unabhängig von der persönlichen Rolle weder zu viel Nähe noch zu viel Distanz möglich scheint. Konsequenzen durch zu viel Nähe – im Vergleich: die Verletzung – gibt es auf beiden Seiten: der Insasse erhält Sanktionen, der Betreuer eine Abmahnung oder in schwersten Fällen des Übertritts die Kündigung. Indes wäre am Vergleich mit den Tieren zu kritisieren, dass es in diesem Kontext nicht immer möglich ist, den richtigen Abstands in mehreren Anläufen zu eruieren, da dies etwa aus sicherheitstechnischen Gründen nicht möglich ist. Man könnte sich etwa vorstellen, dass es durch Grenzübertritte zu Aggressionen kommt.

Betreuer 1 hingegen gewichtet die beiden Pole nicht gleich stark: *«Aber wichtig ist die Distanz. Das ist das A und O»* (Betr. 1: 3). Dieser Aussage schliesst sich Betreuer 5 an, der zunächst einmal zu allen Insassen eine gewisse Distanz als *«wesentlichen Punkt»* betrachtet, aber die, die *«anständig sind mit mir, die bekommen vielleicht auch mal ein Extra. Und mit den anderen ist es einfach sec, klar, das, was sie wissen wollen, und dann fertig. Klar nach Reglement eigentlich»* (Betr. 5: 5).

Es dürfte offensichtlich sein, dass man sich abgrenzen können muss, um in einer Institution wie einer Justizvollzugsanstalt arbeiten zu können: *«Bei Nähe und Distanz, dort ist das ganz extrem. Dass man sich abgrenzen kann und abgrenzen muss. Der persönliche Bereich und was jetzt die Arbeit angeht»* (Betr. 6: 8).

Allerdings schildert Betreuer 4 *«eine extreme Ausnahmesituation»*, wo ein Insasse während seiner Schicht einen Herzinfarkt erlitt:

...ich sah, der leidet und der hat Angst. [...] Da habe ich mich hingesezt und ihn gehalten, ein bisschen mit ihm gesprochen. Wir haben einander, glaube ich, sogar noch fast geduzt. Das war eine ganz andere Situation, auf die ich mich einlassen musste (Betr. 4: 7).

Abgesehen von solchen Situationen, die selten vorkommen dürften, entstehen aber auch immer wieder Sympathien zwischen einem Insassen und einem Betreuer: *«Es ist genau gleich, wie ich mit einigen Insassen viel näher, fast freundschaftlich sein könnte. Auch dort muss ich die Nähe-Distanz wahren können»* (Betr. 3: 12).

In der Kommunikation selber sollen die Angestellten in der Lage sein, durch eine deeskalierende Gesprächsführung kritischen Situationen vorzubeugen und beruhigend auf das Gegenüber einzuwirken. Das Ziel ist es, verletzende verbale Äusserungen und gewalttätiges Verhalten zu verhindern oder zu unterbinden.⁷² Die Betreuenden habe die Möglichkeit, sich in diesem Bereich durch Fortbildung weiterzuentwickeln.⁷³

Optisch wird die Rollenverteilung durch die Anstaltskleidung bzw. die Personaluniform deutlich: die Betreuer tragen eine blaue Uniform, die Insassen braune Kleidung. Dies schafft zunächst einmal Rollenbewusstsein beim Insassen: *«Die Uniform erinnert dich immer an die Situation, in der du steckst»* (Insasse⁷⁴ 9: 4), aber auch beim Betreuer, der sich u.a. durch

⁷² Vgl. «E.n.M.» (2008: 13).

⁷³ p.c. 5. Einer der beiden Abteilungsleiter des Normalvollzugs der Anstalt erwähnte mir gegenüber, dass sich zurzeit zwei Mitarbeiter in der Ausbildung zum Kommunikationstrainer KAPO befänden. Die Teilnehmer sollen sich dabei über Verhaltensmuster bewusst werden, ihnen werden verschiedene Möglichkeiten der Kommunikation aufgezeigt und eigenes spezifisches Verhalten wird ihnen gespiegelt.

⁷⁴ Nachfolgend werden die Insassen mit der Kurzform «Ins.» bezeichnet.

korrektes Auftreten und Dienstuniform seiner hoheitlichen Staatsaufgabe bewusst sein soll⁷⁵. Durch dieses Bewusstsein auf beiden Seiten entsteht *«eine gewisse Distanz, um die ich froh bin»* (Betr. 2: 4). Wenn er keine Dienstkleidung an hätte, würde er *«eher mal dem einen oder anderen auf die Schultern klopfen»* (Betr. 2: 4). Somit bietet die Uniform einen Schutz vor Gefühlen, die man sich als Anstaltsmitarbeiter nicht erlauben darf: *«... es gibt solche, bei denen ich denke, du bist ein toller Typ. ... Die Gefühle sind nicht wichtig»* (Betr. 4: 6). Die Kleidung schafft aber eben auch eine wichtige Asymmetrie, bei der der Betreuer die Autorität hat und so vor Übergriffen geschützt ist: *«Ich hätte vermutlich schon mal eins rüberbekommen, wenn ich nicht eine Uniform getragen hätte»* (Betr. 4: 5). Ausserdem verhindert die Anstaltskleidung mögliche Verwechslungen: die äussere Unterscheidung kann relevant sein, wenn in einem Handgemenge oder einer Schlägerei nur aufgrund der Kleidung die beiden Akteure auseinandergehalten werden können.

Die Insassen werden innerhalb der Anstalt neben ihrem Namen immer mit ihrer Nummer geführt. Diese erscheint auf sämtlichen Schriftstücken, die innerhalb des Kontextes in Umlauf sind. Die Funktion eines Nummernsystems dürfte innerhalb der Institution die Bürokratie erleichtern, ausserdem werden dadurch Missverständnisse ausgeschlossen, wenn etwa zwei Insassen denselben Vor- oder Nachnamen tragen oder wenn in seltenen Fällen gar beides identisch ist. Daneben wird durch die Nummer sichergestellt, dass von einem bestimmten Insassen die Rede ist, wenn z.B. der Name nur mündlich erwähnt wird und etwa durch die fehlerhafte Aussprache des Namens unklar bleibt, um wen es sich handelt. Für gewisse Insassen hat die Verwendung einer Nummer zur Identifizierung eine diskreditierende Funktion: *«Man fühlt sich nur als Nummer»* (Ins. 3: 3).

Distanz zu den Insassen schafft auch die Tatsache, dass diese *«grundsätzlich gesiezt»*⁷⁶ werden, allerdings *«gibt es auch Angestellte, die mit dem Insassen auch mal per «du» sind»*. Damit scheint dann von Betreuerseiten her die nötige Distanz wegzufallen, was sich in verbalen Geringschätzungen äussern kann: *«Du verdammte Trottel, arbeite mal!»* (Betr. 2: 5). Der Tatsache, dass es in solch eskalierenden Situationen zu einem Duzen der Gefangenen kommt, streitet Insasse 10 indirekt ab. Er empfindet das *«Sie»* als diskriminierend vor allem auch deshalb, weil unter den Betreuern innerhalb der ersten Monate ein Vertrauensverhältnis entsteht, wo das Duzen eine Selbstverständlichkeit ist:

Sie verwenden niemals das Wort «du». Man kennt sich, im Gewerbe arbeitet man vielleicht über Jahre zusammen. Sie sollten den Teil: ich bin der Beamte und das ist der Gefangene, einfach aus ihrem Gehirn streichen. Wir wissen ja eh, dass wir Gefangene sind. Aber das

⁷⁵ Im neuen Leitbild 11 wird indirekt auf die Dienstuniform verwiesen: *«... unser Auftreten ist professionell.»* (S.2)

⁷⁶ Pers.info.vom 14.März 2011:3

«Du» würde unseren Alltag normaler machen und wir könnten uns freier fühlen (Ins.10: 7).

Die von Insasse 10 angesprochene Teamarbeit der Betreuer dürfte als ein weiterer wichtiger Punkt in der Asymmetrie innerhalb der Institution betrachtet werden. Auch sie hat u.a. eine den Mitarbeitenden schützende Funktion: beim Arbeitspartner kann man sich Wissen holen, er hilft in Risikosituationen und hat Verständnis für die eigenen Befindlichkeiten.⁷⁷ Der neue Mitarbeitende ist während der ersten zwölf Monate in einer sogenannten Einführungsphase, in der er die vielfältigen Themen des Betriebes Anstalt kennen lernt und an seine komplexe Aufgabe herangeführt wird⁷⁸. Dieser Prozess ist erfolgreich verlaufen, wenn sich der Mitarbeitende mit der Institution identifiziert, d.h., wenn er eine hohe Bindung an die Institution entwickelt hat und wenn er die institutionellen Normen und Werte innerlich übernommen hat bzw. wenn er die Normen und Werte der Institution mit dem eigenen Wertesystem vereinbaren kann.⁷⁹ Der Einführungsprozess dauere indes länger als offiziell vorgesehen: *«Man hat schon immer einen Götti dabei den ersten Monat. Und dann ist man dann auf sich gestellt, aber man ist dann immer noch zwei Jahre ein Lehrling»* (Betr. 2: 1).

Es ist anzunehmen, dass der Mitarbeitende in dieser Zeit durch den engen Kontakt mit dem Team zusammenwächst. Der Zusammenhalt und die Vertrauensbasis unter den Betreuern ermöglichen Offenheit unter den einzelnen Teamangehörigen, und so *«gibt man das preis»*, wenn es einem *«familiär nicht gut geht und gesundheitlich nicht gut geht»*, wie Betreuer 1 (ebd., 4) erklärt. In solchen Notfällen kann es dann schon einmal vorkommen, dass *«ein anderer für einen übernimmt»*. Die Insassen nehmen diese Verbundenheit deutlich wahr, wie Insasse 3 (ebd., 3) bestätigt: *«die schützen einander»*, *«das gibt so einen starken Zusammenhalt»*. Was jedoch die Insassen pejorativ als Gruppenzwang betrachten, wird von Betreuer 7 (ebd., 5) als *«Gruppenkultur»* bezeichnet. Es seien Absprachen (Betr. 6: 8), die im Rahmen des Teams aus praktischer Sicht unabdingbar sind:

... also dass wir als Team funktionieren müssen. Wir müssen daher sehr viel voneinander wissen. Also was ist gelaufen, und dass wir gleich reagieren zu Vorfällen von Insassen, dass wir ein einheitliches Auftreten haben. Sonst kann man nicht gemeinsam arbeiten hier drin. Sonst gibt es sofort ein Ausspielen von einem Gruppenmitglied zum anderen ... (ebd., 8)

Die einzelnen Teammitglieder arbeiten ja im Schichtbetrieb und nach einer abgeschlossenen Schicht muss der Arbeitsplatz übergeben werden. Dabei muss der die Schicht übernehmende Mitarbeiter über etwaige Vorkommnisse informiert werden, um angemessen handeln und entscheiden zu können und damit kein Spielraum zwischen seinem und dem Handeln seines Vorgängers offen bleibt. Solche Absprachen werden einerseits mündlich und informell ge-

⁷⁷ Vgl. «E.n.M.», (2008: 13).

⁷⁸ Vgl. «E.n.M.», (2008: 3).

⁷⁹ Vgl. «E.n.M.», (2008: 5).

macht, andererseits bei Teamsitzungen besprochen oder auch im sogenannten «Wochenjournal»⁸⁰ festgehalten.

Das Verhältnis unter den Betreuern ist mit dem unter den Insassen nicht zu vergleichen. Die Insassen befinden sich in einer Art Schicksalsgemeinschaft, die aber für viele nicht trägt: «Du siehst die Leute den ganzen Tag, aber du redest nur mit zwei oder drei Leuten. Bei den anderen nur «Morgen» oder «schönen Abend»» (Ins. 5: 4, Member-Checking⁸¹).

Ähnlich sieht das ein Insasse 3: «*Man kann hier autonom sein. Ich brauche nicht unbedingt eine Gruppe*» (ebd., 4, M.ch.). Ein anderer grenzt sich sicherheitshalber von den anderen ab: «*Wenn ich höre, warum gewisse Leute da sind, habe ich Angst. Ich mache nur meine Arbeit und geh in meine Zelle*» (Ins. 4: 5, M.ch.).

Gemäss Insasse 8 braucht es einen besonderen Aufhänger, damit so etwa wie ein Gemeinschaftsgefühl unter dieser Gruppe von Akteuren entstehen kann:

Unter den Insassen gibt es keine Solidarität, sie ist gleich null. Es braucht eine konkrete Situation, damit wir zusammenspannen. Letzten Monat z.B. haben wir uns über die Höhe des Taschengeldes beklagt. Wir haben Unterschriften gesammelt und diese an die Direktion geschickt. Nur so etwas kann uns zusammenbringen (ebd., 3, M.ch.).

Die bereits mehrfach erwähnte Tatsache, dass es eine klare Trennung zwischen Verwaltern (dem Personal) und den Verwalteten (den Insassen) gibt, dürfte meiner Ansicht nach fast unweigerlich zu sozialen Konflikten innerhalb der Institution führen. Das Personal ist auf der Basis eines Achtstundentages in der Institution tätig und sozial in der Aussenwelt integriert. Es soll gemäss Weisungen die eigene Privatsphäre schützen: «kein Telefonbucheintrag, Adresse schützen, sorgsamer Umgang mit persönlichen Informationen»⁸². Konträr dazu ist die Situation der Insassenschaft, sie hat in der Abgeschlossenheit kaum die Möglichkeit, zwischen Öffentlichem und Privatem zu trennen. Auf diese Unterscheidung sind die Insassen sehr sensibilisiert, bedeutet sie doch, dass ihnen durch die Abgrenzung zur Aussenwelt als Mensch etwas vorenthalten wird. So äussert sich ein Insasse folgendermassen: «*...wir sind die Kriminellen und die sind die braven Bürger, die Steuern zahlen*» (Ins. 3: 2). Mit dem Umstand der Ungleichheit und der Empfindlichkeit der Insassen diesbezüglich vorsichtig umzugehen sollte für einen Betreuer selbstverständlich sein: «*Nicht den Macho herauskehren: ich gehe abends nach Hause und du musst hier...*» (Betr. 1: 4). Offenbar kann diese Ausgangslage bei den Betreuern für innere Konflikte verantwortlich sein. Um eben dies zu vermeiden,

⁸⁰ Im Wochenjournal werden innerhalb einer Wohngruppe Vorkommnisse im Zusammenhang mit den zu betreuenden Insassen aufgeschrieben.

⁸¹ Das «Member-Checking» wird nachfolgend mit «M.ch.» abgekürzt.

⁸² Vgl. «E.n.M. (2008: 13).

sei es sehr wesentlich, dass man im Team «*Dampf ablassen könne*» (Betr. 4: 7, Betr. 5: 4), als Gefäss diene im Tagesablauf die Zeit, wo «*die Braunen in unserem Fachjargon*» (Betr. 4: 7⁸³) bei der Arbeit im Gewerbe und die «*Blauen*» unter sich seien.

Meines Erachtens ist die Nähe-Distanz-Regulation auch deshalb in der Anstalt und in der Kommunikation mit Fremdsprachigen so zentral, weil unterschiedliche Kulturen und Sprachgruppen eine andere Vorstellung von Nähe und Distanz haben. Diese Überlegung betrifft allerdings bereits auch und v.a. die sprachliche Asymmetrie. Deshalb komme ich unter 3.2.2 b) darauf zurück.

In der genannten Justizvollzugsanstalt, die exemplarisch für andere Anstalten dieser Art gelten mag, sind Anstaltsangestellte Funktionsträger der staatlichen Behörden und haben in dieser Rolle eine hoheitliche Funktion und damit sind sie vor den Insassen gewissermassen «*die Bösen, die sie eingesperrt haben*» (Betr. 6: 10). Die neu eintretenden Angestellten werden darauf aufmerksam gemacht, dass diese besondere Funktion nicht amorph sei, «*[g]erade im Bereich des Strafvollzuges, wo die Eingriffe der staatlichen Behörden und ihrer Funktionsträger in die Freiheitsrechte der Insassen erheblich sind [...]*», sondern beim Vollzug der Staatsgewalt sei «*den uns vom Gesetz aufgetragenen rechtsstaatlichen Grundsätzen durch stetige Selbstprüfung die notwendige Beachtung zu schenken*».⁸⁴ Hier wird indirekt das Thema Macht angesprochen. In der Tat ist das in der Praxis ein sehr hoher Anspruch an das Personal, wie folgende Äusserung zeigt:

... ob man zeigt, dass man am längeren Hebel ist. Das kommt noch häufiger vor, dass das so passiert in die Richtung: «Schnauze, du bist sowieso ein Gefangener, ich bin der Chef! Ich sage, wo es durchgeht!» – Das muss man ab und an sagen. Ich bin auch nicht der, der das nie macht, aber ich denke, man sollte schon auf einer gleichen Ebene mit ihnen reden (Betr. 7: 4).

Aregger (1976: 224) macht einen Unterschied zwischen freier und gebundener Kommunikation. Bei der freien Variante sind die Variablen Gegenüber, Ort, Zeit und Modus frei wählbar. Für die Anstalt trifft dies nur in sehr begrenztem Rahmen, was hauptsächlich mit den rigiden Strukturen zusammenhängt. Aus kommunikativer Sicht gibt es räumlich und zeitlich wenig Spielraum, hiervon sind jedoch beide Gruppen von Akteuren mehr oder weniger gleichermassen betroffen. Es handelt sich also nicht um einen Faktor, der zur kommunikativen Asymmetrie beitragen würde. Allerdings lässt sich betreffend die Wahl des Gegenübers von einem Ungleichgewicht sprechen: der Insasse kann nicht beliebig mit den Betreuern im Pa-

⁸³ Die Farben beziehen sich hier auf die Dienstkleidung der Betreuer – blau – und die Insassenuniform – braun.

⁸⁴ E.n.M. (2008: 10).

villon selber, mit den Sozialdienstmitarbeitenden, der Anstaltsleitung, leitenden Beamten, Therapeuten oder Psychologen Kontakt aufnehmen. Die Betreuer müssen einen schriftlichen Antrag entgegennehmen und evtl. zunächst den (fremdsprachigen) Insassen bei der schriftlichen Realisierung des Auftrags behilflich sein. Gesprächspartner können als Persönlichkeit nicht ausgewählt werden. Wer schliesslich mit dem Insassen kommuniziert, ist vom Einsatzplan abhängig. Dem jeweiligen Vertreter der Institution, in unserem Fall dem Betreuer, komme dadurch eine *«besondere Verantwortung»* zu, deren man sich als Vertreter dieser Gruppe bewusst sein sollte (Betr. 4: 1).

Wo kommt nun die durch die Institution vorgegebene Asymmetrie zwischen Insassen und Personal zum Ausdruck? Um diese Frage zu beantworten, werfen wir einen Blick auf den routinemässigen Tagesablauf:

In der beschriebenen Anstalt ist ein Viererteam von Beamten im Schichtbetrieb für einen Wohnpavillon mit vierundzwanzig Insassen verantwortlich. Die Anstalt ist ein Vierundzwanzig-Stunden-Betrieb, wo es wichtig ist, dass ein Mitarbeitender die Schicht an einen Kollegen abgeben kann und dass dieser gewissermassen «nahtlos» mit seiner Arbeit beginnen kann. Hierzu braucht es den Informationsfluss unter dem Personal. In schriftlicher Form wird die Information für Kollegen des Teams im bereits erwähnten Wochenjournal festgehalten. Das Personal hat im wahrsten Sinne des Wortes den Schlüssel in der Hand: Der Betreuer schliesst morgens um 6.15 Uhr die Zellen auf und grüsst den Insassen, der Insasse reagiert, indem er den Gruss abnimmt.⁸⁵ Bis zum Arbeitsbeginn um 7.30 Uhr in den Gewerben befinden sich die Insassen auf ihrer Zelle, in der Dusche auf der Etage oder im Esszimmer. Nach der Arbeit am Vormittag kommen die Insassen für eine 25-minütige Mittagspause ins Esszimmer in den Pavillon zurück. Im Anschluss gibt es eine Pause von einer Stunde, während der sie sich auf dem Hof bewegen können: spazieren, Sport machen, am Anstaltskiosk einkaufen oder auch im Pavillon bleiben. Zwei Betreuer überwachen dabei den Innenhof. Am Nachmittag wird nochmals bis 16.45 Uhr gearbeitet. Nach dem Abendessen und Sportmöglichkeiten schliessen die Betreuer um 19.50 Uhr die Zellen wieder zu, bis am nächsten Morgen der Tagesablauf wieder von vorn beginnt. In diesem Lebensrhythmus sind die Betreuer einerseits aktive Teilnehmende, andererseits die durchführende und auch kontrollierende Instanz. Auch die Insassen sind Teilnehmende an repetitiven Abläufen und einer sich immer wiederholenden Struktur. Dabei entsteht eine Routine in den alltäglichen Abläufen, was die Kommunikation generell teilweise obsolet machen kann. In der Kommunikation selber kommt die Routine durch sich stets wiederholende kommunikative Handlungen zum

⁸⁵ «Er muss warten, bis ich sage: «Guten Morgen!», denn ich bin vielleicht tot oder so» (Ins1: 1, M. ch.)

Ausdruck, die alle Insassen gleichermassen betrifft und den Einzelnen austauschbar macht. Wo Kommunikation nötig ist, gibt es einen von der Institution klar definierten physischen Raum dazu, den alle Beteiligten respektieren müssen.

In der Anstaltshausordnung⁸⁶ wird unter § 12 festgehalten, dass die Abteilungsleitung am Arbeitsplatz des jeweiligen Gefangenen regelmässig bzw. monatlich eine Leistungsbewertung macht. Diese bildet die Grundlage für die Festsetzung der Arbeitsentschädigung. Auf der Wohngruppe gibt es sogenannte Führungsberichte, die jeweils im Juni und Dezember für jeden Insassen verfasst werden. Beide Bewertungen werden beigezogen, wenn es im Rahmen des Vollzugsplanes um Beurlaubung, anstaltsinterne Verlegung, Versetzung in eine offen geführte Anstalt, Zulassung zur Halbfreiheit oder ein Gesuch um bedingte Entlassung geht. Diese Rahmenbedingungen müssen zwangsläufig das Gefälle in der Hierarchie von Angestellten und Gefangenen fördern.

Schliesslich haben die Mitglieder des Personals nicht nur die besagten Aufgaben und Berührungspunkte mit den Insassen, sondern sind auch für die Umsetzung von Strafen und Sanktionen zuständig. Jeder Insasse verfügt über eine Hausordnung in schriftlicher Form. Verstösse gegen die Hausordnung werden in folgender Form sanktioniert: Fernsehentzug, Zelleneinschluss, Bargeldbussen, Isolationshaft, Kürzung des Arbeitsentgelts.⁸⁷

e) Schlussfolgerungen

Das bisher Gesagte lässt den Schluss zu, dass die institutionelle Asymmetrie eine unabwendbare Tatsache ist, die Bedingungen schafft, die wiederum die Kommunikation zwischen Personal und Insassen beeinflusst oder im negativen Falle stört. Um die Situation zu verändern oder zu optimieren, müssten wohl an der Institution selber Anpassungen vorgenommen werden. Der Vollzug sollte ähnliche Verhältnisse wie draussen schaffen, d.h., es bräuchte einen geringstmöglichen Freiheitsentzug, wobei der humane Umgang mit den Insassen und die Wahrung der Menschenrechte eine Grundbedingung wären. Dieser Anspruch ist weniger explizit und rein theoretisch gesetzlich verankert (Art.75, Abs. 1 StGB; vgl. 2: «der Deutschschweizer Justizvollzug»). Eine praktische Umsetzung, die das Vorgegebene wörtlicher nimmt als bisher in der Praxis geschehen, würde langfristig die Chancen einer Resozialisierung erhöhen. Es gilt ja zu bedenken, dass oben genannte Merkmale je nach Haftdauer in der individuellen Lebenssituation eines Gefangenen für mehrere Monate oder sogar Jahre bestehen können. Da stellt sich die Frage, wie und ob das Individuum durch den Vollzug für den Alltag in Freiheit gerüstet ist. Im institutionellen Diskurs herrscht Konsens,

⁸⁶ Vgl. S. 67

⁸⁷ Gemäss § 126 und § 127 der Justizvollzugsverordnung vom 6.12.2006.

dass das Ziel der Sicherheit im Vollzug der Sozialisierung entgegenwirke (vgl. Zimmerman 2008: 157 oder Försterling 1981: 66ff.). In einem politischen Klima aber, wo maximale Sicherheit und ein hundertprozentiger Schutz der Allgemeinheit über alles gestellt werden und in der Öffentlichkeit die Nulltoleranz gefordert wird, sind Lockerungen im Vollzug unrealistisch. So bleiben Aspekte wie Mündigkeit, Autonomie, Kritikfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Gesellschaft, die allesamt wichtige Voraussetzungen zur Resozialisierung wären, auf der Strecke. Schlimmstenfalls erreicht der Vollzug bei einem Individuum eine psychische Schädigung, die pathologisch unter dem Terminus «Prisonierung» läuft. Damit kann der Freiheitsentzug in jedem Fall und meist ausschliesslich der Tatvergeltung dienen (Zimmerman 2008: 157).

Die obigen Überlegungen werden hier jedoch nicht fortgesetzt, da sie den für diese Arbeit gesetzten Rahmen sprengen würden, dennoch sei darauf hingewiesen, dass sie für die Kommunikation Implikationen haben: Es ist m.E. fraglich, wie sich ein Insasse, der in der Kommunikation verbindlichen Regeln der Anstalt folgen muss, nach der Entlassung die Fähigkeit hat, seine Meinung zu äussern und sie gegenüber anderen zu vertreten und durchzusetzen. Gerade die Kommunikation könnte jedoch als Übungsfeld dienen, um soziales Verhalten einzuüben. Dieser Mehrwert scheint jedoch in der Vollzugsrealität illusorisch, hier geht es um den Selbstzweck, d.h. den sprachlich verständlichen Informationstransfer, der Kommunikation.

Im nächsten Kapitel werden wir nun die Aspekte der sprachlichen Asymmetrie in der Anstalt vor dem Hintergrund eines Deutschschweizer Kontexts beleuchten.

3.2.2 Facetten sprachlicher Asymmetrie

Voraussetzungen der institutionellen Asymmetrie in der Kommunikation zwischen Insassen und Betreuern werden von der Anstalt selber geschaffen. Die sprachliche Asymmetrie indes hat zunächst ausschliesslich mit der Verschiedensprachigkeit der Partner in einer kommunikativen Konstellation zu tun. Da die Kommunikation jedoch nicht von einem Kontext losgelöst, sondern in diesen eingebettet ist, bestimmt weiter die vorherrschende Sprachsituation in demselben über die Asymmetrie. Im Folgenden werde ich drei Bereiche der sprachlichen Asymmetrie für die vorliegende Studie definieren und dabei jeweils den linguistischen Kontext Deutschschweiz als Ausgangspunkt nehmen: erstens den Anstaltskontext, zweitens den Umgang des Muttersprachlers mit der Fremdsprachigkeit des Gegenübers und drittens das Verhalten der Deutschlernenden innerhalb des Kontextes in der Kommunikation mit Muttersprachlern. Ein Folgeschritt richtet den Fokus auf den gesteuerten Erwerb des Deutschen in der Anstalt, d.h. den Sprachunterricht. Dieser Aspekt wird als von den Bereichen rund um die

Asymmetrie abgekoppelt, da ja der gesteuerte Spracherwerb im Unterricht die vorherrschende sprachliche Situation in ein symmetrischeres Verhältnis bringen soll. Durch diese Trennung der im Hinblick auf mein Erkenntnisinteresse wesentlichen Bereiche wird es in meinen Ausführungen zwangsläufig zu Redundanzen kommen.

Diese Studie ist in der Deutschschweiz angesiedelt; diesen sprachlichen Kontext werde ich im Folgenden beleuchten, Vergleichbares und Unterschiedliches im Bezug auf den Anstaltskontext hervorheben und davon ausgehend über die Implikationen für die erwähnte Kommunikationssituation sprechen. Auch hier werden die Ausführungen mit Zitaten der Insassen und Betreuer illustriert.

a) Im Deutschschweizer Anstaltskontext

Sprache bestimmt, wie wir von den anderen eingeschätzt werden, aber auch wie wir uns selber wahrnehmen und entscheidende Aspekte unserer Identität definieren (Bialystok & Hakuta 1994: 134). Fremdsprachige Insassen einer Deutschschweizer Anstalt können davon ausgehen, dass in diesem Kontext Deutsch gesprochen wird. Diese Feststellung bedarf jedoch der für den Lernenden wesentlichen Präzision, dass nämlich gerade für die Mündlichkeit unter Schweizern praktisch ausschliesslich eine dialektale Varietät verwendet wird. Folglich ist ein fremdsprachiger Insasse im Anstaltsalltag der Deutschschweiz, gleich wie eine Person in Freiheit, willentlich oder zufällig in erster Linie Rezipient der gesprochenen hiesigen Dialekte. Das Nebeneinander von Standard und Dialekt ist in der Verständigung zwischen fremdsprachigen Insassen und Betreuern eine potenzielle Erschwernis. Zudem wird der Lernende durch die spezielle Situation daran gehindert, mithilfe der Kommunikation seine Deutschkenntnisse zu erweitern.

In diesem Kapitel wird die Sprachsituation in der Deutschschweiz, die Spracheinstellungen der muttersprachlichen Sprecher zu den Varietäten und das Sprachverhalten der Sprechenden beschrieben. Von diesem weiteren Kontext aus wird dann die Diskussion auf den Anstaltskontext eingegrenzt, um aufzuzeigen, wie die drei soziolinguistischen Merkmale eines Sprachraums in der Anstalt für Asymmetrie verantwortlich sind.

«Die Sprachsituation»

Die in der Deutschschweiz vorherrschende Sprachsituation mit Standard und Dialekten wird in der Linguistik als «Diglossie» bezeichnet. In einem ersten Schritt wird das Konzept definiert und sein Ursprung geklärt, anschliessend wird seine Relevanz für die Deutschschweizer Situation diskutiert und schliesslich vom Gesagten ausgehend eine Brücke zur Sprachsituation in der Anstalt geschlagen.

Ein sprachlicher Kontext ist dann diglossisch, wenn in ihm eine formellere und eine verwandte informellere Sprache (z.B. eines Dialekts) koexistieren und für unterschiedliche Bereiche angewendet werden. Damit wird eine soziologisch komplexe Situation innerhalb einer Sprachgemeinschaft mittels sprachlicher Merkmale ausgedrückt. Diglossie ist kein aussergewöhnliches Phänomen, im Gegenteil: Soziologen haben sie in fast allen Teilen der Welt gefunden (Keller 1973: 72)⁸⁸. Ferguson (1959: 336) definierte das Konzept folgendermassen:

Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language [=L, rb] [...], there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety [=H, rb], the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.

Für Ferguson ist die Deutschschweiz neben Griechenland, der arabischen Welt und Haiti ein klassischer Diglossiefall. Seiner Definition zufolge verlangt ein solcher, dass der Dialekt aus dem Standard hervorgeht. Dies ist für die Deutschschweiz nicht der Fall, denn Dialekt und Standard sind hier lediglich genetisch verwandt. Ferguson unterscheidet zwei Typen von Diglossie: erstens jenen, wo die Verwendung von H⁸⁹ in informellen und intimen Situationen als pedantisch und künstlich betrachtet wird. Ausserdem jenen, und hierzu zählt er die Deutschschweiz, wo H im informellen Kontext als «in some sense disloyal to the community» erlebt wird, weil L eine Art Nationalsymbol darstellt (Ferguson 1959: 16ff.). In der Deutschschweiz ist der Dialekt dermassen populär, dass es keine klassische Prestigebesetzung gibt (Fachlex.DaF/DaZ 2010: 56). H und L existieren nebeneinander, allerdings ist H dabei nie die Muttersprache einer sozialen Gruppe. Im Gegensatz dazu herrscht in einer Monoglossiesituation (Falkner 1998: 1) ein zumindest aus Sicht von Ober- und Mittelschicht wünschenswerter Verdrängungsprozess der Dialekte durch den Standard.

Der Deutschschweizer Standard und die hiesigen Dialekte sind zwar genetisch verwandt, doch weisen ihre Strukturen so grosse Unterschiede auf, dass ein Kontinuum zwischen den beiden ausgeschlossen ist. Das klassische Switching⁹⁰ indes (ein beliebiges Hin und Her zwischen den Sprachformen, vgl. Christen 2004: 247) existiert hierzulande kaum. Ein Wech-

⁸⁸ Zitiert nach Rash (2002: 47)

⁸⁹ «H» meint nach Ferguson die Hochsprache, «L» den Standard.

⁹⁰ Das Code-Switching ist eines von verschiedenen stark erforschten Kontaktphänomenen (z.B. Grosjean 1996, Lalleman 1996, Boumans 1999, Boeschoten 2000 und Cenoz 2001), auf die ich in der Kommunikation mit den Fremdsprachigen (vgl. 3.2.2 b)) noch genauer eingehen werde. In einem Sprecher dominiert die Zweitsprache über die Erstsprache und hat somit mehr Einfluss auf diese als umgekehrt. Das Verhältnis der beiden Sprachen ist bei einem erwachsenen Sprecher generell umgekehrt, da die Strukturen und Wörter der Erstsprache gefestigt sind.

sel kann metaphorischer Natur sein, d.h., wer auf Standard umschaltet, will zum Ausdruck bringen, dass es sich bei einer Passage um einen Text schriftlichen Ursprungs handelt. Die Dichotomie unterscheidet die Schweiz dann auch von der Situation in Deutschland und Österreich, wo es Regionalsprachen gibt, die zwischen Dialekt und Standard anzusiedeln sind.

Je nach Situation verwendet man in der Deutschschweiz die eine oder die andere Varietät: Schriftliche Texte werden im deutschen Standard verfasst, mündliche in dialektalen Formen. Allerdings gibt und gab es nie eine kategorische Einteilung in schriftliche oder mündliche Varietät. Die Anwendungsbereiche überlappen sich also (Berthele 2004: 125). Neuere Entwicklungen zeigen auch im Zusammenhang mit den privaten elektronischen Medien eher eine Verschiebung in Richtung dialektalen Gebrauch. Dies gilt vor allem für eine jüngere Generation und kommt in Liedtexten, E-Mails, SMS zum Ausdruck.⁹¹ Wie Scharloths (2004) Befragung ergab, schreiben 58 Prozent der Deutschschweizer ihre E-Mails teilweise im Dialekt, bei SMS sind dies sogar 75 Prozent. Die Verschiebung in Richtung Dialekt hat aber, so Sieber & Sitta (1994: 213), weniger mit der Zurückweisung des Deutschschweizer Standards zu tun als viel mehr mit einer generell in der westlichen Welt zu beobachtenden Ausdehnung des informellen Registers⁹². Die Zunahme des Mundartgebrauchs kann also auf ein verändertes Kommunikationsverhalten zurückgeführt werden.

Aufgrund der Präferenz für den Dialekt schlägt Rash (2002: 47) für den Deutschschweizer Kontext den Begriff der «funktionalen» Diglossie vor. Daran wird kritisiert, dass so in der Schule Standard affektiv abgewertet wird (Sieber/Sitta 1986, zitiert nach Berthele 2010: 42). Die beschriebene Tendenz betrifft zur Hauptsache Alltag und Schule. Im Beruf, auf Ämtern und in Nachrichtensendungen hingegen wird der mündliche Standard verwendet.

In weiteren Funktionen weicht Fergusons Modell von der Situation in der Deutschschweiz ab: Er bezeichnet das Prestige der Dialekte als niedrig; jedoch war es gemäss Werlen (1998: 23) stets hoch. Auch bei der Standardisierung weicht die Ist-Situation von der von Ferguson beschriebenen ab. Die Standardisierung des Standards ist nicht hoch, denn tatsächlich hat die Deutschschweiz nur die orthografische Norm angenommen. Auf der anderen Seite gibt es Anstrengungen, die Dialekte durch Grammatiken und Wörterbücher bis zu einem gewissen Grad zu standardisieren.⁹³

⁹¹ SMS-Kommunikation in dialektaler Form ist jeweils in jeder Ausgabe eines in der Deutschschweiz erscheinenden Gratisblatts in gedruckter Version zu finden.

⁹² Eine Tendenz, die in einer Studie älteren Datums festgestellt wurde (vgl. Werlen/Schuppenhauer 1983), jedoch immer noch gültig sein dürfte, parallel zur Zunahme der privaten elektronischen Medien.

⁹³ Z.B. der Bund Schwyzerdütsch, der seit 1990 «Verein Schweizerdeutsch» heisst. Er beschäftigt sich mit der Entwicklung und Verbreitung einer Mundartschreibung.

Die Sprachwissenschaft verwendet fast ausschliesslich den Diglossiebegriff, um die hiesige Sprachensituation zu charakterisieren (Ferguson 1999, Haas 1988 und 1998, Oglesby 1992, Häcki Buhofer/Studer 1993, Niederhauser 1997 und Werlen 1998). Das ursprüngliche sprachliche Konzept erfuhr eine Vielzahl von Modifizierungen, was laut Berthele (2004: 111) als direkte Folge eines von allen Seiten als schwierig und komplex anerkannten Verhältnisses Dialekte-Schriftsprache gesehen werden darf. Während dies eine mögliche Erklärung ist, sollte man aber bedenken, dass sich Sprachen, Varietäten von Sprachen und ihre Beziehung zueinander verändern und dass Letztere deshalb auch immer wieder neu definiert werden müssen. Folglich muss der oben genannte Ansatz zu kurz greifen. Haas (1998: 81) spricht für die Deutschschweiz von einem «ausgebauten Diglossietyp». Es herrscht totale Überlagerung; d.h., alle Sprecher verwenden sowohl Standard als auch Dialekt. In einem Extremfall der Registervariation erfüllt jede Varietät eine der beiden stilistischen Grundfunktionen: Nähe oder Distanz. Er hält den von Kolde (1981) geprägten Begriff einer medialen Diglossie für überholt, da im Zuge der Entwicklung neuer Technologie der Sprachübermittlung nicht mehr die Repräsentationsform der Sprache (mündlich oder schriftlich) über die Wahl der Varietät entscheidet.

In der Sprachwissenschaft herrscht Konsens, worauf bereits weiter oben hingewiesen wurde, dass das Verhältnis der Dialekte zum Deutschschweizer Standard ein komplexes und problematisches ist. Neben modifizierten Konzepten wird auch in Erwägung gezogen, dass man es in der Deutschschweiz gleichzeitig mit einem Sonderfall von Bilingualismus zu tun hat (Koller 1992: 43, Haas 1998: 89). Den Ausschlag für diese Überlegungen gab Fishman (1975: 95ff.), indem er soziale Rollen der sprachlichen Varietäten definierte. Er präziserte dazu, dass auch genetisch nicht verwandte Sprachen die Rollen von H und L einnehmen können. Strenggenommen wird der Begriff «Bilingualismus» durch seinen Ursprung im Spracherwerb nur auf individuelle Sprecher angewendet⁹⁴, während die soziolinguistische Diglossie Sprachgemeinschaften beschreibt. Wie Ris (1990: 42) festhält, übernehmen die Dialekte in der Deutschschweiz sämtliche Funktionen, die normalerweise einer gesprochenen Hochsprache zukommen. Es besteht zwischen den beiden Varietäten kein hierarchisches Verhältnis. Somit handelt es sich beim Deutschschweizer Standard nicht um eine komplementäre Varietät, sondern um eine Zweitsprache. Werlen (1998) argumentiert für eine «asymmetrische Zweisprachigkeit». Seiner Meinung greift die «mediale Diglossie» als

Der Verein umschrieb seine Haltung zum 25. Jubiläum folgendermassen: Das Gegensatzpaar Mundart und Schriftsprache sei für die deutschsprachige Schweiz Erbe, Vorteil und Verpflichtung.

⁹⁴ Lüdi nennt zwei Möglichkeiten der individuellen Mehrsprachigkeit: Jemand ist zweisprachig, wenn er die Sprachen in frühester Kindheit erworben hat und sie gleichermassen perfekt spricht und schreibt. Oder jemand ist zweisprachig, wenn er oder sie irgendwann im Leben regelmässig zwei oder mehr Sprachvarietäten verwendet und wenn er zwischen den beiden wechseln kann. Diese Definition hat Gültigkeit ungeachtet der Symmetrie der Sprachkompetenz, der Erwerbsmodalitäten und der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen (Lüdi 1996: 234–237).

Konzept zu kurz, wo zwischen Produktion und Rezeption, zwischen Literalität und Oralität, zwischen massenmedialer und persönlicher Funktion und zwischen In-Group- und Out-Group-Kommunikation unterschieden werden muss. Berthele (2010: 37) gibt zu bedenken, dass Dialekt-Standard-Situationen sich den mehrsprachigen Situationen zuordnen lassen. In der Linguistik gäbe es immer noch keine harten Kriterien, um zwischen Sprachen und Dialekten zu unterscheiden. Daher existieren auch nur graduelle Unterschiede zwischen der «inneren» Mehrsprachigkeit in Standard-Dialekt-Situationen und «äusserer» Mehrsprachigkeit mit «echten» Sprachen. In den Überlegungen, ob die Deutschschweiz eine Diglossie- oder Bilingualismussituation hat, werden sprachsystematischer Abstand und gegenseitige Un- bzw. Verständlichkeit erwähnt. Hägi/Scharloth (2005: 7) fordern ein Konzept, das zwar die Deutschschweizer Situation beschreibt, jedoch frei ist von allen sprachpolitischen Implikationen und so der Diskussion aus linguistischer Sicht dienen würde (ebd., 7).

Der Ausdruck «Diglossie» ist ausschliesslich in Fachkreisen nachhaltig populär. Volkstümlich wird er kaum verwendet, denn die Sprecherinnen und Sprecher gehen davon aus, dass es sich bei der Deutschschweizer Sprachsituation um Bilingualismus handelt (Schiffman 1991: 176). Sie meinen hier vermutlich die «emotionale Fremdheit des Standards» (Berthele 2004: 128) oder auch eine «psychologische Fremdsprachlichkeit des Hochdeutschen» (Koller 1992: 168), die sich reziprok zum Formalitätsgrad der Kommunikationssituation entwickelt. Paradoxerweise schafft dann die unmarkierteste aller Sprachverwendungskontexte, der gesprochene Bereich, das grösste Hindernis für die Dialektsprecher. Auch in der hier beschriebenen Anstalt gilt das Gesagte: *«...wir sind ja da in der Schweiz und hier reden wir Züri-düütsch, dann wäre das Standard»* (Betr. 2: 4).

Für die berufstätige Bevölkerung lässt sich gemäss Werlen (1998: 28) folgende Differenzierung machen: Das gesprochene Hochdeutsch ist nur gerade bei einem Drittel integraler Teil im Berufsalltag. Es handelt sich im Einzelnen um besser gebildete Personen mit einer höheren Stellung im Beruf.

Intellektuelle präferieren klar die Diglossie, da sie eine «Hollandisierung»⁹⁵ befürchten, bei der sich die Deutschschweiz durch die Abkoppelung vom restlichen deutschsprachigen Raum zu einer kulturellen Provinz entwickeln könnte (Falkner 1998: 7). Jedermann, der in der Deutschschweiz mit wirtschaftlichen Überlegungen Texte verfasst und publiziert, ist auf den deutschen Markt angewiesen, denn sich ausschliesslich auf den hiesigen zu konzentrieren wäre nicht lukrativ. Internationale Beziehungen und Mobilität im gesamten deutschen

⁹⁵ Der niederländische Standard entstand im 16. Jahrhundert, wobei niederländische Dialekte u.a. den stärksten Einfluss ausübten. Aufgrund der Genese weist die gesprochene Sprache eine ungewöhnliche Nähe zum Standard auf (vgl. Besch et al. ²2004: 3292).

Sprachraum und darüber hinaus bringen es mit sich, dass die Betroffenen den Standard häufiger als die Durchschnittsbevölkerung verwenden und dadurch auch gewandter sind. Sicherlich aber lässt sich keine scharfe Grenze ziehen zwischen einem Bildungsbürgertum, das der Sprache mächtig ist, und dem Rest der Bevölkerung, der den Standard nur defizitär verwenden kann.

Es gilt in der Spracherwerbsforschung als umstritten, da bislang wenig erforscht, ob die spezielle Sprachsituation in der Deutschschweiz Spracherwerbsprobleme schafft (Gyger 2005: 13). Anstrengungen in dieser Richtung beschäftigen sich hauptsächlich mit dem Spracherwerb von Migrantenkindern im Primarschul- respektive Kindergartenalter.⁹⁶ Das besondere Interesse für diese Gruppe rührt wohl daher, dass sie im Prinzip mit beiden Varietäten gleichzeitig konfrontiert wird und beide erlernen soll (Ender et al. 2007: 25). Ungeachtet möglicher Ergebnisse solcher Erhebungen gilt für den Spracherwerb in der Deutschschweiz und somit auch für den in der Anstalt: Ohne das Beherrschen von H und L ist ein Lernender in der Fremdsprache kommunikativ nie voll kompetent. Zumindest passive Kompetenz in H oder L wird z.B. von Falkner (1998: 3) oder auch Berthele (2004: 130) gefordert. Absoluter ist dagegen Ammon (1995: 293), der das Beherrschen des Dialektes als unumgängliche Voraussetzung für die vollständige Integration betrachtet.

In der hier im Zentrum des Interesses stehenden Anstalt herrscht wie bereits weiter oben beschrieben Multilingualität. Die Kommunikationsmomente zwischen fremdsprachigen Insassen und Personal erhalten durch ihre Häufigkeit eine gewisse Alltäglichkeit und haben auch (Anstalts-)Alltägliches zum Inhalt, sie sind somit in der Tendenz informell. Es gilt dabei allerdings den Umstand zu berücksichtigen, dass das Personal den Gefangenen in der formellen Sie-Form begegnen soll, was bezüglich der Varietätenwahl eine aus meiner Sicht paradoxe Situation schafft. Daneben erhält die Kommunikationssituation durch die Anwesenheit von anderen Mitgliedern des Personals und Insassen einen öffentlichen Charakter: Selbst die individuelle Wahl der Varietät im Umgang mit fremdsprachigen Insassen wird von den Arbeitskollegen wahrgenommen. Es wäre denkbar, dass ein Mitglied des Personals, das im Umgang mit fremdsprachigen Insassen permanent zum Standard greift, bei den Arbeitskollegen als illoyal gilt. Ich habe früher bereits erwähnt, dass es unter dem uniformierten Personal der Anstalt ein enges Zusammengehörigkeitsgefühl gibt, dieses könnte auch eine Rolle spielen bei der Frage, ob man nun den Insassen zuliebe Standard spricht. Warum sollte man den Gefangenen, die in der institutionellen Hierarchie ganz unten stehen, auf diese Weise entgegenkommen? In der Anstalt kommunizieren die Betreuenden täglich mit den Insassen, wobei bisherige die Anstalt verlassen und neue in die Gruppe eintreten.

⁹⁶ Vgl. PHZH und EDK-Ost (Hrsg.) 2005.

Anders als in der Anstalt, wo die Entscheidung, eine Varietät zu sprechen, immer wieder getroffen werden muss, ist vergleichbare Kommunikation in Freiheit sporadisch und zeitlich begrenzt. Zudem sind dort die Kommunikationspartner vielleicht Gäste oder Touristen, denen man im Sinne der Gastfreundschaft das Verständnis gerne vereinfachen will (vgl. Gutzwiller 1991: 167). Wie sich nun die Wahl der Varietät in der Anstalt konkret ausgestaltet, werde ich im empirischen Teil untersuchen.

Neben den Überlegungen zur direkten Kommunikation hat die Diglossie noch weitere Implikationen: In der Anstalt gilt das Fernsehen als das wichtigste Medium im Zusammenhang mit der rezeptiven Kompetenz der Deutschlernenden. Wer als fremdsprachiger Insasse fernsieht, wird dies zur Hauptsache auf deutschen Sendern tun. Dabei profitieren die Lernenden von der deutschen Sprache und Kultur sowohl als Vermittlungsinstrument als auch als Inhalt. Deutschschweizer Dialekte kommen nicht vor, und die hiesige Kultur könnte höchstens marginal eine Rolle spielen. So könnte man sich vorstellen, dass sich ein Sendeinhalt auf die Deutschschweiz bezieht, was auch bei heimatlichen Sendestationen möglich wäre. Der Bezug zur Deutschschweiz bleibt den fremdsprachigen Insassen in der Folge verwehrt. Der Bezug müsste demnach zwingend von anderen Insassen oder Betreuern deutscher Muttersprache kommen. Sie sind im Prinzip die einzigen Vorbilder für die hiesige Kultur und Sprache (Standard sowie Dialekte).⁹⁷

Zusammenfassend lässt sich zur Diglossie als asymmetrisches Verhältnis einer Sprache und ihrer Dialekten sagen, dass ihre Auswirkungen in der Kommunikation von fremdsprachigen Insassen und Betreuern besonders gravierend sind. Die Diglossie unterstützt nämlich die Asymmetrie in der Kommunikation: Das institutionelle Ungleichgewicht hat seine Fortsetzung in der sprachlichen; der Betreuer entscheidet über den Gebrauch von Standard oder Dialekt. Er kann sich durch den Dialekt bewusst oder unbewusst vom fremdsprachigen Insassen abheben. Weiter gilt es zu beachten, dass die Deutschschweiz keine Diglossie im klassischen Sinne darstellt, da hier anders als im klassischen Modell der Dialekt höher steht als die Hochsprache. Der fremdsprachige Insasse wird insofern bereits dadurch diskriminiert, dass er Standard lernt und sich dem nicht standardisierten Dialekt möglicherweise zögerlich nähert.

Im folgenden Abschnitt zum zweiten Bereich im Deutschschweizer Anstaltskontext beschäftigen wir uns mit den Spracheinstellungen der muttersprachlichen Sprecher zu den beiden Varietäten. Die Einstellungen beeinflussen das Sprachverhalten des Sprechers und sind in

⁹⁷ Ein Werkchef sagt z.B., dass er sich als sprachliches Vorbild sehe (vgl. ⁵²: Gewerbebesuch vom 29.12.2009)

der Folge einerseits für eine ge- oder misslungene Kommunikationssituation verantwortlich, andererseits bieten sie dem Lernenden Sprachvorbilder. Im zu beschreibenden Kontext sind sie daher äusserst relevant.

«Spracheinstellungen/Sprachattitüde zu den Varietäten»

In der Einleitung habe ich bereits erwähnt, dass der Spracheinstellung/Sprachattitüde⁹⁸ in dieser Studie eine wichtige Rolle zukommt. Die Wahl für diese Stossrichtung hat damit zu tun, dass die durch Messen von Einstellungen gewonnenen Erkenntnisse verschiedene Bereiche abdecken und daher als besonders aufschlussreich gelten: Es lassen sich sprachliche Sachverhalte und sprachliches und sprachbezogenes Verhalten eruieren (Hofer 2004: 223). Dieser Umstand bewirkte eine rege Forschungsaktivität mit einer inzwischen langen Tradition⁹⁹.

Einstellungen gegenüber einer Sprache können soziale Werte und Positionen zum Ausdruck bringen, die dann auf diese zurückwirken. Der Zugang zu den Spracheinstellungen erfolgt also über Kausalität in die eine oder die andere Richtung oder in beide Richtungen (Hofer 2004: 225). Aus linguistischer Sicht ist wichtig zu betonen, dass wissenschaftliche Vorstellungen von sprachlichen Aspekten dabei für die gemeine Frau oder den gemeinen Mann nebensächlich sind. Vorherrschende Einstellungen und deren Formulierung bilden eine Laientheorie heraus, die trotz fehlender Wissenschaftlichkeit im Kontext von Erst-, Schrift- und Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik wirkungsvoll sind (Häcki Buhofer 1993, Besch et al. 1983 und Neuland 1993). Hier sehe ich einen ersten Anknüpfungspunkt für die vorliegende Studie: Eine der zentralen Fragen beschäftigt sich damit, wie der Fremdsprachenerwerb der nicht deutschsprachigen Insassen durch Einstellungen beeinflusst wird.

⁹⁸ Der Ausdruck «attitudes» setzt sich folgendermassen zusammen: aus dem spätlateinischen «apitudo» (Bereitschaft, Neigung) und dem lateinischen «actus» (Aktion, Verhalten) (Deprez & Persoons 1987: 125). Er wurde 1918 durch William Thomas und Florian Znaniecki und ihre empirische Forschung «The Polish Peasant in Europe and America» geprägt. Der Definition nach geht es um eine «beständige [...] Orientierung und Handlungsbereitschaft eines Individuums in Bezug auf ein soziales Objekt» (Thomas/Znaniecki, zitiert nach Meinefeld 1980: 92). Über die Anzahl der Komponenten, aus denen das Einstellungsmodell besteht, herrscht wissenschaftliche Uneinigkeit. Als klassisch gilt aber das «Dreikomponentenmodell», das auf Plato zurückgeht und eine Komposition aus affektiven (Gefühle), kognitiven (Gedanken) und konativen (Handlungsbereitschaft) Komponenten vorsieht (vgl. Neuland 1993:727, Hermanns 2002:75, Deprez/Persoons 1987: 125–126). In Fishbeins/Ajzens (1975: 6) «Einkomponentenmodell» ist die Einstellung gleichbedeutend mit «Bewertung». Das «Zweikomponentenmodell» (Stroebe 1980: 142) betrachtet sie als Bereitschaft, ein Objekt positiv oder negativ zu bewerten.

⁹⁹ Die empirischen Ergebnisse kommen aus der nordamerikanischen Soziolinguistik (Fishman 1972, Labov 1966), der kanadischen (Lambert et al. 1963, 1966, 1986) und englischen (Ryan/Giles 1982, Giles et al. 1987) Sozialpsychologie und vom englischen Linguisten Trudgill.

Im sozialen Handeln des Alltags können Einstellungen gegenüber der Sprache als Einstellungen gegenüber den Sprechern wirken (Riehl 2000: 141). Dass die Sprache somit nur «Epiphänomen» ist, scheint für Neuland (1993: 730) gegeben. Dabei wirkt der sprachliche Reiz gemeinsam mit psychischen (affektive, emotionale Wirkung auf den Hörer) oder sozialen (soziale Rangordnung) Korrelaten. Einstellungen enthalten also Wertungen bzw. Bewertungen und sind veränderbar. Beides grenzt das Einstellungskonzept vom schwer oder gar nicht veränderbaren «Stereotyp» ab. Dieser ist die Voraussetzung menschlicher Wahrnehmung als «gängiger Erfahrungsmodus», der die Orientierung und die Identifikation innerhalb der Vielfalt der Umweltreize ermöglicht (Bausinger 1988: 160) und dadurch die Komplexität reduziert. In der Theorie wird zwischen zwei Formen von Stereotypen unterschieden: die Binnensicht, also wie z.B. die Deutschen die deutsche Sprache sehen, wird dem «Autostereotyp» zugeordnet, wie die Sprache von aussen wahrgenommen wird, fällt unter den Begriff «Heterostereotyp» (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 22/320). In der vorliegenden Studie werden die Einstellungen der Insassen gegenüber den Deutschschweizer Varietäten auf Heterostereotypen untersucht. Daneben sollen aber auch Autostereotypen der Anstaltsmitarbeitenden von Interesse sein. Schliesslich wird auch der Frage nachgegangen, wo evtl. Unterschiede zwischen Auto- und Heterostereotypen zum gleichen Objekt zu Missverständnissen führen (vgl. Fachlex. DaF/DaZ 2010: 22).

Das Messen von Spracheinstellungen sucht nach Antworten auf folgende Erkenntnisinteressen: Wie werden Varietäten von Sprechern und Nicht-Sprechern bewertet? Welche Einstellungen gibt es gegenüber Sprechern einer bestimmten Varietät? Wie beeinflussen Einstellungen den Spracherwerb? An dieser Stelle wird zunächst die Einstellung der Deutschschweizer gegenüber dem Standard und dem Dialekt betrachtet. Von dort aus wird auch auf den Anstaltskontext eingegangen, allerdings nur in knappem Umfang, da die Spracheinstellungen ein wesentlicher Teil der Erhebung darstellen und als Ergebnisse diskutiert werden sollen.

Während der Dialekt durch sämtliche sozialen Schichten hindurch als identitätsstiftend gilt und lokale Zugehörigkeit markiert (Ender et al. 2007: 26), nehmen die Schweizer dem Deutschschweizer Standard gegenüber eine distanzierte Haltung ein (Scharloth 2004: 4). Im laiensprachlichen Alltag der Deutschschweiz wird so terminologisch zwischen dem «Hochdeutschen» als deutschem Standard und dem «Schriftdeutschen» als vorwiegend schriftlich gebrauchtem Standard differenziert.

Hägi/Scharloth (2005: 5) machen in der wissenschaftlichen Darstellung der Einstellungen zum Deutschschweizer Standard (z.B. Sieber/Sitta 1987: 33ff., Koller 1992: 41ff., Sieber

2001: 498ff., Berthele 2004: 12 und Werlen 2008: 2)¹⁰⁰ einen immer wiederkehrenden Topos aus: Eine Mehrheit der Deutschschweizer erachtet den Standard als Fremdsprache. Diese Feststellung entbehrt zwar jeglicher Empirie, wird aber durch die Darstellung zu einer sozial akzeptierten Tatsache in der alltagsweltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema (ebd., 6).

In ihrer eigenen Untersuchung differenzieren sie zwischen der Fremdbeurteilung und der individualisierten Aussage und kommen zum Schluss, dass es eine hohe Diskrepanz zwischen den beiden Einschätzungen gibt: Für 79 Prozent der Befragten ist Standard die erste Fremdsprache der Deutschschweizer, aber nur für 30 Prozent der Befragten selber ist Standarddeutsch eine Fremdsprache (Scharloth 2004: 5). Ähnlich konträr verhält sich die Beurteilung der Kompetenz der Mitbürgerinnen und Mitbürger und der eigenen persönlichen: Ob Deutschschweizer gut Hochdeutsch sprechen wurde nur von 6 Prozent mit «ja» beantwortet. Jedoch stuften 62 Prozent die eigene Kompetenz mit «gut» ein. Betreffend Umgang mit der Varietät gaben 49 Prozent der Befragten an, nicht gern Standarddeutsch zu sprechen, 36 Prozent seien gehemmt und 58 Prozent hätten mehr Sicherheit bei Nichtmuttersprachlern als Gesprächspartnern.

Die Erkenntnis, dass sich der heimische Standard vom Deutschen unterscheidet, ist ausgeprägt (Scharloth 2004: 19). Die Mehrheit der Deutschschweizer ist sich hingegen der Plurizentrität des Deutschen wenig bewusst und ignoriert die Tatsache, dass der hiesige Standard eine linguistisch anerkannte nationale Varietät ist (Hägi/Scharloth 2005: 6). Damit ein Bewusstsein für Plurizentrität entstehen kann, muss die eigene Varietät als normgemäss und gleichberechtigt angesehen werden. Dies ist aber allgemein nicht der Fall. Im Gegenteil: Helvetismen etwa gelten nicht als identitätsstiftend, sondern als vermeintliche Unzulänglichkeiten im Vergleich zum deutschen Standard, die es im schweizfremden Kontext zu meiden gilt (Hofer 1999: 14). Auf der anderen Seite kann eine zu starke Orientierung am deutschen Standard, z.B. in Form von Teutonismen, dazu führen, dass ein Deutschschweizer Sprecher als anbiedernd oder arrogant wahrgenommen wird (Ammon 1995: 303ff.).

Laut Haas (2004: 81) gibt es in der alltäglichen Kommunikation kaum einheimische Gruppen, die sich des Hochdeutschen bedienen. Standard wird hauptsächlich situationsinduziert genutzt, wenn das Gegenüber nicht deutscher Muttersprache ist. Dies wiederum beeinflusst den praktischen Umgang, die theoretische Wahrnehmung und die Bereitschaft zum Erwerb.

¹⁰⁰ Werlen untersuchte in einer weiterführenden Studie zur Volksbefragung 2000 die Sprachkompetenz der Schweizer Wohnbevölkerung. Er hält fest, dass der Erwerb von Hochdeutsch in der Deutschschweiz nicht mit dem Französisch- oder Italienischerwerb gleichgesetzt werden kann. Für die Studie entschied er deshalb, bei muttersprachlichen Dialektsprechern die Angabe, Hochdeutsch sei ihre erste Fremdsprache, nicht gelten zu lassen. Er nahm in der Statistik die entsprechenden Anpassungen vor, was er als «Hochdeutschkorrektur» bezeichnet.

Während Mundart Nähe impliziert, schafft Standard Distanz; beide erfüllen damit je eine stilistische Grundfunktion. Trotz der Tatsache, dass die Dialekte Nähe schaffen, werden sie von 6 Prozent der Befragten als wenig prestigeträchtig angesehen (Werlen 2008: 8). Werlen attestiert deshalb Illoyalität gegenüber der eigenen Sprache. Vielleicht hat dieser Umstand schlicht damit zu tun, dass die Deutschschweizer sich ein realistisches Bild ihrer Dialekte über den eigenen Sprachraum hinaus machen: Es versteht sich von selbst, dass diese auf dem internationalen Parkett quasi bedeutungslos sind und somit als Ressource nicht genutzt werden können. Hinsichtlich der Relevanz des Dialekts und von dessen Erwerb für die fremdsprachigen Insassen der in dieser Arbeit im Zentrum stehenden Anstalt gilt es zu bedenken, dass eine Vielzahl von ihnen nach der Verbüßung ihrer Strafe des Landes verwiesen werden. Dies hat nicht nur Implikationen für den Erwerb des Standards, sondern besonders auch der Dialekte, aber auch die Frage nach der Legitimation des gesteuerten Erwerbs grundsätzlich. Daher wird dieser Punkt einen wichtigen Aspekt der Erhebung darstellen.

Hägi/Scharloth (2005: 7) halten fest, dass die Deutschschweizer trotz aller negativen Einstellungen zum Standard mehrheitlich mit der hier vorherrschenden Sprachensituation zufrieden sind und keine diesbezüglichen Änderungswünsche haben. Besonders auf den Standard als Varietät wollen sie nicht verzichten. Selbst mit einer Standardisierung der Dialekte scheint eine Ausschlüsslichkeit derselben in der Deutschschweiz undenkbar. Wenn man bei diesen Überlegungen nicht nur die Muttersprachlichen, sondern auch die Fremdsprachigen einbezieht, scheint auf der Hand zu liegen, dass die (sprachliche) Integration Letzterer ein schier unüberwindbares Hindernis darstellen und der Erfolg schliesslich davon abhängen würde, ob die betreffende Person einen Dialekt beherrscht. Übertragen auf den Anstaltskontext hätte ein Verzicht auf den Standard noch tiefgreifendere Konsequenzen, ist er doch durch einen hohen Verschriftlichungsgrad gekennzeichnet.

Im dritten Teil zum Deutschschweizer Anstaltskontext wende ich mich dem Sprachverhalten in der Deutschschweiz und der Justizvollzugsanstalt zu. Das sprachliche Verhalten ist, wie bereits zu den Einstellungen erwähnt, an diese gekoppelt. Wenn man die Einstellungen in Komponenten aufsplittet, so ist die Handlungsdisposition eine von diesen.

«Das Sprechverhalten»

Bei der Eidgenössischen Volkszählung 2000 (vgl. Lüdi & Werlen 2005: 36) gaben fast 91 Prozent der befragten Deutschschweizer mit einem Schweizer Pass an, in der Familie ausschliesslich Dialekt zu sprechen. Der Standardgebrauch hat bei der Arbeit im Vergleich zur Erhebung 1990 insgesamt zugenommen. Vermutet wird, dass diese Entwicklung mit aus

Deutschland Zugezogenen zusammenhängt. Allerdings spielt der Standard in den Berufsgruppen, die einer unteren sozio-professionellen Kategorie zugeordnet werden, z.B. in den manuellen Berufen, eine unwesentliche Rolle. In den ungelernten Berufen sprechen 5 von 100 Befragten kein Deutsch (ebd., 46). Vermutlich wird hier die Sprache der Immigration verwendet. Der Dialektgebrauch nimmt in den Schulen stetig zu. 39 Prozent der Schülerinnen und Schüler gaben an, regelmässig nur Dialekt zu sprechen (ebd., 83). Fast ein Viertel der Ausländerinnen und Ausländer spricht in der Schule ausschliesslich Dialekt.

Ganz allgemein kann festgehalten werden, dass die Verteilung der Hochdeutschsprechenden sich sozial unterscheidet und dass sie von der Bildung, der Stellung im Beruf und von der Berufsart abhängt. Ähnliche Ergebnisse lieferte bereits die Rekrutenbefragung (Gutzwiler 1991: 164–166).

Burri et al. (1993: 20) führen ins Feld, dass der Deutschschweizer Standard das ganze Spektrum zwischen «Grossratsdeutsch» und überregionaler Standardlautung abdeckt. Wo eine sprachliche Äusserung angesiedelt wird, hängt einerseits vom Kontext und Zielpublikum ab und man unterscheidet hier einen Standard nach innen (regionale oder landesweite Innenkommunikation in den deutschsprachigen Ländern, Glaboniat 1998: 148) und einen nach aussen. Letzterer meint die Aussenkommunikation gegenüber den nichtdeutschsprachigen Ländern (ebd., 148) (vgl. Muhr 1993: 112f.; 2000: 32). Eine klare Abgrenzung der beiden Konzepte ist jedoch nicht möglich, da andererseits die eigene Kompetenz in der Standardsprache bei der Realisierung ins Spiel kommt, ebenso wie die emotionale Verfassung. Deutschländisches Deutsch wird als für die Aussenkommunikation geeigneter empfunden und gilt daher auch als das bessere (Hägi 2006: 46). Das deutschländische Deutsch ist in Deutschland die dominante Varietät (ebd., 43), während es in der Deutschschweiz der Dialekt ist. Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass es sich dabei nicht um das «richtige» Deutsch handelt, sondern lediglich um eine Varietät (ebd., 49). Vielleicht rühren gewisse Ressentiments gegenüber Deutschland daher, dass sich durch diese Falscheinschätzung eine Dominanz dieser Varietät ergibt.

In der hier beschriebenen Anstalt ist der Sprachgebrauch zwischen fremdsprachigen Insassen und Betreuern in keiner Form festgelegt. Diese Tatsache gibt unter den Betreuern Anlass zu folgenden Vermutungen: «*Es ist wahrscheinlich noch niemand auf die Idee gekommen, das so anzupacken*» (Betr. 2: 4). «*Man will hier nicht alles geregelt haben ...*» (Betr. 3: 4), denn: «*Wir haben so viele Vorgaben. Ich finde es nicht nötig, dass wir dort auch noch eine Vorgabe haben müssen*» (Betr. 2: 2). Daneben könnte die Tatsache schlicht damit zu tun haben, dass man durch eine Regelung etwas hätte, «*...das wahrscheinlich nicht umsetzbar wäre*» (Betr. 7: 3).

Dies lässt schon erahnen, dass jeder Betreuer sehr individuell mit den beiden Varietäten Deutschschweizer Standard und Dialekt umgeht. Auf der einen Seite gibt es diejenigen Betreuer, die zunächst immer vom Dialekt ausgehen: «*Zuerst Schweizerdeutsch, wenn er es nicht kapiert, gehe ich auf Schriftdeutsch über*» (Betr. 1: 2). Einer dieser Betreuer begründet sein Vorgehen gewissermassen mit einem Heimvorteil: «*Moment, wir sind hier in der Schweiz, warum muss ich meine Sprache ändern?*» (Betr. 2: 1). Das gleiche Argument dient einem anderen Betreuer, der damit begründet, warum er den Deutschschweizer Standard wählt: «*Wir sind hier in der Schweiz, wir haben die Amtssprache Deutsch. Wenn es irgendwie geht, sprechen wir Deutsch*» (Betr. 7: 2). Ihm ist das Verstehen des Gegenübers wichtiger als das Beharren auf dem Dialekt: «*Ich spreche Hochdeutsch, denn ich möchte das ja korrekt rüberbringen*» (Betr. 7: 2).

Ein weiterer Betreuer beruft sich wohl auch auf den Deutschschweizer Standard, wenn er sagt: «*Ich spreche eigentlich normal Deutsch, also Schweizerdeutsch eigentlich, nicht so das Hochdeutsch, wie man es drüben in Deutschland so kennt. So also nicht*» (Betr. 3: 3). Es dürfte sich beim gemeinten Idiom wohl um stark dialektal gefärbten Standard handeln.

Auch herrscht bei den Betreuern Uneinigkeit, ob mit den fremdsprachigen Insassen ausschliesslich Deutschschweizer Standard zu sprechen für sie Pflicht werden sollte: «*Finde ich nicht gut [...], denn ich bin der Meinung, dass die sich uns anpassen müssen. Nicht umgekehrt. Darum haben wir die Möglichkeit, dass sie interne Kurse besuchen können*» (Betr. 1:5).

Auch in den Ausführungen der Betreuer kommt die Begründung des sprachlichen Zentrums: «*Das finde ich aber falsch, denn wir sind ja da in der Schweiz...*» (Betr. 2: 4). Radikal sieht es Betreuer 6: «*Ganz schlecht, man könnte nicht mehr arbeiten*» (Betr. 6: 2). Einen verordneten Gebrauch des Standards betrachtet Betreuer 3 als überflüssig: «*Also ich finde, es muss nicht unbedingt sein. Ich denke, man gibt sich selber Mühe, dass der Insasse einen versteht ... Wenn es der Gesetzgeber so verlangen würde, müsste man einfach mit dem Kopf nicken ...*» (ebd., 7).

Betreuer 5 sähe einem solchen Vorhaben gelassen entgegen: «*Also ich hätte keine Mühe damit*» (ebd., 9). Allerdings geht er dabei offensichtlich von der Prämisse aus, dass der verwendete Standard möglichst deutschstämmig sein müsste und diesem Ideal könne er nur bedingt entsprechen: «*Ich habe jetzt nicht das Gefühl, ich sei ein Star im Hochdeutschen*» (ebd., 9).

Nun werden wir den Blick auf die Betreuer richten und darauf eingehen, wie sie in der Asymmetrie miteinander umgehen können. Sie agieren als muttersprachliche Sprecher im Kontext und geben in der Wahl der Sprache bzw. Varietät der Kommunikation den Takt vor.

b) Sicht des muttersprachlichen Betreuers

Wenn sich die Betreuenden im Umgang mit den fremdsprachigen Insassen zwischen Deutschschweizer Standard und Dialekt entscheiden und «trotz einem gewissen Druck – insbesondere in Sprachkontaktsituationen – ihre eigene Sprache nicht zugunsten einer anderen Sprache aufgeben» (Klein 2001: 1), signalisieren sie «Sprachloyalität». Von Sprachilloyalität hingegen würde man in der Konsequenz sprechen, wenn das Personal auf andere Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch usw. ausweicht. Im Folgenden sollen basierend auf wichtigen Konzepten aus der Kontaktlinguistik Möglichkeiten des sprachlichen Umgangs mit fremdsprachigen Insassen beschrieben werden.

«im sozialen Kontakt des Deutschen mit anderen Sprachen»

In der interdisziplinären Kontaktlinguistik wird zwischen einer Makro- und einer Mikroebene der Sprachkontakte unterschieden. Erstere meint den Kontakt von Sprachgemeinschaften, Letztere bezieht sich auf einzelne Repräsentanten einer Sprache. Im zweiten Fall treffen also zwei Sprecher mit einer jeweils anderen Sprache aufeinander. Im Folgenden berücksichtige ich ausschliesslich diese zweite Konstellation, da sie in der Anstalt in der Kommunikation mit fremdsprachigen Insassen gegeben ist. Die sprachliche Asymmetrie entsteht dabei dadurch, dass der Kontext für einen der beiden Kommunikationspartner ein muttersprachlicher, für den anderen ein fremdsprachiger ist. Ich werde zunächst vor dem Hintergrund der Theorie auf diese Konstellation eingehen und dann im Anschluss Bezug auf diese sprachliche Asymmetrie nehmen.

Zentral für die Kontaktlinguistik ist Neldes (2004: 11) Aussage, dass Sprachkontakt immer mit Sprachkonflikten einhergehe. Die Verständigung innerhalb der interkulturellen Kommunikation ist gegenüber der intrakulturellen erschwert, da die kommunikativen Muster und die kulturellen Prägungen der Interaktionspartner unterschiedlich sind. Dabei ist die Wahrnehmung eines Kommunikationspartners entscheidend, um Konflikte zu vermeiden. Missverständnisse und Konflikte können leicht da entstehen, wo ein ethnozentrischer Blick den eigenen Standpunkt zur allgemeinen Norm erhebt (Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache¹⁰¹ 2010: 72). Beides lässt sich jedoch vermeiden oder zumindest reduzieren, wenn aufgrund der jeweiligen interkulturellen Kompetenz die jeweils andere Wahrnehmung

¹⁰¹ Das «Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache» als Quelle wird nachfolgend mit «Fachlex. DaF/DaZ» abgekürzt.

als gegeben betrachtet wird und wenn eine Bereitschaft zur gegenseitigen Akzeptanz besteht (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 139).

Die Bereitschaft, einander in der interkulturellen Kommunikation entgegenzukommen, greift allein also zu kurz, um Konflikte auszuräumen. Es braucht daneben das Wissen um sprachkulturelle Eigenheiten einer Sprachgemeinschaft und das Wissen bezüglich typischer kommunikativer Muster. Eine Möglichkeit zum Erwerb dieses Wissens schlägt Gumperz (1982) vor. Er untersucht aus interpretativ soziolinguistischer Sicht verbale und nonverbale Mittel in der Kommunikation auf ihre Fähigkeit, Bedeutung zu stiften. Die Verständigung erleichtern sollen sogenannte Kontextualisierungshinweise (ebd., 130ff. und 153ff.), die auf allen Ebenen der Beschreibung verbaler, paraverbaler und nonverbaler Kommunikation vorkommen: in der Syntax, dem Lexikon, im paraverbalen Bereich (z.B. in der Prosodie, dem Rhythmus oder der Länge einer Pause) und im nonverbalen Bereich (z.B. in der Mimik oder der Gestik) (Knapp und Knapp-Potthoff 1990: 69ff.).

Kontextualisierungshinweise unterstützen die Interpretation von Gesprächsbeiträgen, sie lassen aber auch Schlüsse darauf zu, wie die Kommunikationspartner zueinander stehen. Damit vereinfachen sie die Kommunikation, sofern diese zwischen Sprechern der gleichen Sprachgemeinschaft stattfindet. In der interkulturellen Kommunikation bewirkten diese Hinweise jedoch eine Erschwernis, da sie die Dimensionen interkultureller Verschiedenheit der Kommunikation ausmachen und meist konventionalisiert sind.

Individuelle interkulturelle Fähigkeiten setzen jedoch neben der Sachkompetenz auch Selbst- und Sozialkompetenz voraus (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 140). Dies wurde bereits weiter oben mit der gegenseitigen Bereitschaft zur Akzeptanz angedeutet: eine Person sollte kognitiv und emotional offen sein, damit sie in der Begegnung mit anderen Kulturen ihr Selbst- und Fremdbild und die damit verbundenen Massstäbe und Vorurteile reflektieren kann. Empathie ist weiter nötig, damit sie auf die vielfältigen und nicht immer vorhersehbaren Kontaktsituationen reagieren kann und andere Kulturen als ebenbürtig anerkennt.

In einer Kommunikation kann es zu Pannen kommen, die entweder gezeigt, überspielt oder behoben werden müssen. Solche Situationen können jedoch auch absichtlich herbeigeführt werden, durch sprachliche Diskriminierungsakte. Diese gezielte Sabotage geschieht zumeist im Interesse der Kontrolle oder der Macht (Frindte 2003: 171). Wie Machtverhältnisse durch unterschiedliche Kommunikationsstile aufgebaut werden können, zeigt Hinnenkamp (1989) in seiner Untersuchung («Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation»): Durch die Auswertung kulturgebundener Annahmen der Beteiligten zur ablaufenden Kom-

munikation und von Kontextualisierungshinweisen, aus denen sich Schemata von Hintergrundwissen rekonstruieren lassen, zeigte er auf, dass das symbolische Kapital z.B. des Migranten im linguistischen Kontext der Muttersprachler gänzlich wertlos ist.

Im kompetenzbasierten Fremdsprachenunterricht bildet die interkulturelle Kompetenz ein wichtiges Lernziel (Grimm 2010: 140). In diesem Zusammenhang sind u.a. Kenntnisse von lernersprachlichem Verhalten wichtig (Knapp und Knapp-Potthoff (1990: 84). Wie jedoch interkulturelle Kompetenz gelernt, gelehrt und getestet werden kann, muss noch weiter untersucht werden.

Der folgende Teil schlägt eine Brücke zwischen den theoriebezogenen Ausführungen und dem Anstaltskontext. Ich gehe auf die einzelnen oben genannten Punkte ein und zeige auf, welche Implikationen das Gesagte im Kontext hat und wie die sprachliche Asymmetrie zum Tragen kommt.

Globalisierung und eine ständig zunehmende Mobilität führen dazu, dass unterschiedlichste Sprachen miteinander in Kontakt kommen. In der Anstalt Pöschwies sind derzeit über fünfzig verschiedene Nationalitäten vertreten. Es handelt sich also um einen äusserst multikulturellen und -lingualen Kontext, der bereits aufgrund dieser sprachlichen Ausgangslage allein Konfliktpotenzial bieten würde.

Die Kontaktlinguistik bezeichnet die individuelle Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation als Voraussetzung für deren Erfolg. Allerdings lässt sich diese Bereitschaft nicht durch die Institution, in unserem Fall die Anstalt, verordnen und ist daher individuell unterschiedlich ausgeprägt. Sie kann nicht immer auf beiden Seiten erwartet werden, ist teilweise nur begrenzt oder überhaupt nicht vorhanden. Wenn z.B. einer oder beide Partner in der Kommunikation davon ausgeht, dass der eigene Blick ein universeller ist, so muss es fast zwangsläufig zu Missverständnissen kommen. Eine solche Sichtweise wäre beim fremdsprachigen Insassen denkbar, weil er keinen Sinn darin sieht, für den Anstaltskontext Deutsch zu lernen, oder weil er sich nicht in eine Kultur integrieren will, die ihn gefangen hält, oder weil er nach Verbüssen der Strafe des Landes verwiesen wird¹⁰²:

Ich kann das nicht verstehen. Die Sprache kann man in jedem Land brauchen: Wenn Sie jemanden treffen oder irgendeine Arbeit finden, z.B. im Hotel. Hier gibt es aber viele Leute, die nicht Deutsch lernen wollen. Wenn Sie fragen, antworten sie, ja, wieso, ich werde sowieso aus-geschafft. (Ins12: 4)

¹⁰² In der Anstalt gibt es immer auch Insassen ohne jeden Bezug zur Deutschschweiz, es handelt sich dabei, wie Bleuler bereits vor etlichen Jahren festhielt, u.a. um Drogenkuriere, die sich vorübergehend in der Schweiz aufhalten (1983: 162).

Anders als der zitierte Insasse zeigt ein Betreuender eher Verständnis für die Verweigerung der Insassen, macht diese aber an der persönlichen Situation eines Gefangenen fest: *«Viele, die verbockt sind uns gegenüber, verstehe ich auch irgendwie – es ist ja wirklich nicht gut, im Gefängnis zu sein.»* (Betr. 4: 3).

Auf der Betreuerseite könnte ihre Zugehörigkeit zum Kontext versus das Fremdsein der Insassen das Argument für eine ethnozentrische Sicht sein: nicht der Hiesige, sondern der Fremde hat sich anzupassen. Dabei könnte auch die institutionelle Asymmetrie von Bedeutung sein: der Anstaltsangehörige steht in der institutionellen Hierarchie über dem Gefangenen und die gegenseitige Akzeptanz käme einer Symmetrie gleich, die vermieden werden soll. Des Weiteren sind die Betreuenden der Multikulturalität der Anstalt am direktesten ausgesetzt und sehen sich gezwungen, im Rahmen ihres Auftrags diese hinzunehmen. Vielleicht wäre es schlicht eine Überforderung, den interkulturellen Aspekt in jeder Interaktion mit Insassen zu berücksichtigen. Man bedenke etwa, dass die Polarität Nähe-Distanz für jede Kultur etwas anderes bedeutet: *«Was ist der Hintergrund, dass man diese Regeln hat hier, die sie [die fremdsprachigen Insassen] vielleicht gar nicht verstehen von der Kultur her»* (Betr. 6: 1).

Die Meinungen der Betreuer zur Frage, ob die fremden Kulturen ihnen die Arbeit erschweren oder sie bereichern, gehen nach meiner Erfahrung stark auseinander: Betreuer 1 (ebd., 1) sieht die verschiedenen Kulturen als *«Bereicherung»* und findet es *«interessant»*. Für Betreuer 2 und 7 halten sich Bereicherung und Erschwernis in etwa die Waage: *«Man lernt neue Dinge kennen, weil die Leute anders ticken, kulturell. Ich würde das jetzt nicht nur als negativ werten»* (Betr. 2:1). Betreuer 7 unterscheidet noch zwischen dem Fachlichen und dem Persönlichen: *«...vielfach ist es wirklich ein Problem, gibt es wirklich Probleme und eine Bereicherung für einen selber»* (ebd., 1). Im Gegensatz dazu betrachtet Betr. 4 die Situation als *«eine Belastung»* (ebd., 1).

Die Bereitschaft könnte aber auch fehlen, weil der Fremdsprachige wahrnimmt, dass seine Muttersprache im Kontext wertlos ist, weil sie weder zu den vier Landessprachen gehört noch von einem oder mehreren Mitgliedern des Personals gesprochen wird. Vielleicht ist auch unter den Mitinsassen diese Sprache gänzlich exotisch. Da seine Sprache und damit auch seine Kultur vom Deutschschweizer Kontext und seinen Mitgliedern nicht wahrgenommen wird, hat der Insasse kein Interesse daran, dem Betreuer sprachlich entgegenzukommen. Es wäre aber auch denkbar, dass ein Insasse sich verweigert, weil der Betreuer seinen Forderungen nicht nachkommen will: *«Wenn man weiss, er ist fordernd. Und man lehnt es ihm drei-, viermal ab, dann stellt er sich, auf Deutsch gesagt, blöd. Ich weiss genau, er ver-*

steht mich ...» (Betr. 1: 6).

Auf der anderen Seite kann der Betreuer seine Macht innerhalb der Anstalt ausspielen, dadurch, dass er ein Entgegenkommen seinerseits gar nicht erst in Betracht zieht.

Auf beiden Seiten könnte weiter ein bloss angenommener Mangel an Bereitschaft, die jeweils andere Kultur zu akzeptieren, ein Grund für das Scheitern der Kommunikation sein: der Insasse erwartet aufgrund bisheriger Erfahrungen nicht, dass ihm z.B. ein einzelner Betreuer entgegenkommt. Auf der anderen Seite gehen die Betreuer nicht unbedingt davon aus, dass die Insassen per se Interesse an der hiesigen Kultur aufbringen.

Wie Betreuer 1 (ebd., 6) ausführt, geht es bei Konflikten in der Anstalt «ganz viel um das Kulturelle». Wird ein Gesprächsbeitrag falsch verstanden, etwa durch die Fehlinterpretation von Kontextualisierungshinweisen, können im Anstaltskontext Missverständnisse entstehen. Deshalb sei dies ein Ort, wo man vorsichtig mit der Sprache und dem Gesagten umgehen müsse (Ins. 5: 7).

Schliesslich scheint mir der Begriff der «Essentialisierung» an dieser Stelle erwähnenswert: Dabei wird das Fremde auf seine Andersartigkeit reduziert und das Eigene auf seine Essenz und das Individuelle nivelliert. «Essentialismus beschreibt die Annahme, dass Gegenstände – unabhängig von Kontext und Interpretation – eine ihnen zugrunde liegende, alle Veränderungen überdauernde Essenz aufweisen, die ihre «wahre Natur» bestimmt und sie notwendig zu dem macht, was sie sind» ([Babka/Posselt 2003](#)). In der Anstalt könnte das Wissen um sprachkulturelle Eigenschaften und typische kommunikative Muster auf beiden Seiten kontraproduktiv genutzt werden; wenn ein Insasse eine bestimmte Sprache spricht, könnte der Betreuer aufgrund vorausgegangener Erfahrungen mit anderen Gefangenen aus demselben Sprachraum verallgemeinernde und potenziell falsche Schlüsse ziehen. Während gemachte Erfahrungen natürlich wertvoll sind, besonders in diesem kulturell stark durchmischten Kontext, sollte der einzelne Mitarbeiter dennoch darum bemüht sein, keine Kategorisierungen der Insassen vorzunehmen. Eine Reduktion der Komplexität ist angebracht und sinnvoll, jedoch kann man mit Verallgemeinerungen dem Individuum nicht mehr gerecht werden, und in der Konsequenz entstehen Stereotype bezüglich einzelner Kulturgruppen, die sich über die Zeit manifestieren können.

Im Rahmen der Voraussetzungen für institutionelle Asymmetrie wurde auf das Aufgabenfeld der Betreuer eingegangen. Durch die Vorgaben entsteht für die Mitarbeiterarbeit Homogenität. Es ist jedoch zu vermuten, dass die Betreuer sehr unterschiedlich interkulturell kompe-

tent sind. Dabei dürfte auch von Bedeutung sein, ob ein Einzelner eine oder mehrere Fremdsprache(n) erwirbt oder erworben hat. Nicht alle Betreuer verfügen über Fremdsprachenkenntnisse, denn diese werden vom Arbeitgeber nicht zur Anstellungsbedingung gemacht. Für die an dieser Studie beteiligten fremdsprachigen Insassen indes trifft zu, dass sie allesamt Deutsch im Deutschunterricht der Anstalt lernen.

Der Aspekt der Macht ist in dieser Studie unter dem Aspekt des Kontextes zentral. Ich bin an einer früheren Stelle schon darauf zu sprechen gekommen. Bleibt das Entgegenkommen des Muttersprachlers gegenüber dem Fremdsprachler aus, so kann das viele Gründe haben, die von Ignoranz bis zu einer Machtdemonstration von Ersterem reichen. Da ist z.B. der Gewerbechef, der sich weigert, mit den fremdsprachigen Insassen etwas anders als Deutsch zu sprechen. Er spreche aus Prinzip Deutsch und nehme keine Rücksicht auf Insassen, die nicht verstehen.¹⁰³ Die Sprache wird dabei bewusst oder unbewusst instrumentalisiert, um die Überlegenheit zu demonstrieren.

Eine Möglichkeit, der Fremdsprachigkeit der Insassen zu begegnen, ist der Einsatz von verfügbaren Fremdsprachen, die idealerweise der Muttersprache des jeweiligen Insassen entsprechen oder zumindest mit dieser verwandt sind. Von solchen können die Betreuenden unterschiedlich profitieren. Ich werde im Folgenden auf die Fremdsprachenkompetenz der Betreuer eingehen.

«Fremdsprachliche Kommunikation mit der Insassenschaft»

Lüdi et al. (2005: 21) halten fest, dass in der Deutschschweiz Serbokroatisch und Albanisch mit einer Präsenz von je etwa 1,6 Prozent die grössten Gruppen von Nichtlandessprachen sind. Darauf folgen Spanisch, Portugiesisch, Englisch und Türkisch mit einem Anteil von je etwa 0,8 Prozent. Im Kapitel 2.4.1 a) gibt es eine Übersicht über die in der Anstalt anteilmässig vertretenen Nationalitäten. Die Situation ist dabei mit der in der Deutschschweiz vergleichbar.

Ein besonderes Merkmal der aktuellen sprachliche Situation der Schweiz ist gemäss Volkszählung (Lüdi, Werlen et al. 1997, 2005) eine zunehmende Vielsprachigkeit, eine sogenannte Polyglossie von in den meisten Fällen nicht Landessprachen. Die Aufzeichnungen zeigen, dass die Sprachwahl v.a. am Arbeitsplatz hochgradig instabil und dynamisch und immer wieder neu aushandelbar ist. Dabei kommt es zu einer auffälligen Häufung von Sequenzen mehrsprachiger Rede (Lüdi/Heiniger 2007). Die Korrektheit ist zweitrangig, was

¹⁰³ So der Werkmeister eines Gewerbebetriebs der Anstalt im Rahmen meines Besuchs vom 29.12.2009.

aber nicht heisst, dass es sich um eine defizitäre Form der Kommunikation handelt (Lüdi/Py 2003, 2009). Es ist einfach so, dass die Interaktion mit dem Ziel einer erfolgreichen Kommunikation als wichtiger betrachtet wird als die normativen Aspekte. Verfügt das Gegenüber über wenigstens rezeptive, vergleichbare Ressourcen, sind die Voraussetzungen für eine effiziente Kommunikation gegeben. Schliesslich ist der kommunikative Erfolg aber davon abhängig, dass beide Akteure gemeinsam die Gesamtheit ihrer Ressourcen effizient nutzen.

Für die Anstalt darf erwartet werden, dass die dortige Situation durchaus mit derjenigen an Arbeitsplätzen in der Schweiz verglichen werden kann. Statistischen Angaben dazu, welche Sprachen die Insassen neben ihrer Muttersprache noch sprechen, fehlen. Man kann aber davon ausgehen, dass in vielen Fällen eine sogenannte asymmetrische Mehrsprachigkeit vorliegt: die Insassen verfügen über Gebrauchskompetenzen in mehreren Sprachen, wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus. Die mehrsprachige Rede dürfte von Betreuern und Insassen eingesetzt werden, allerdings nur beschränkt, wo es im Fremdsprachenrepertoire der Kommunikationspartner Übereinstimmungen gibt. Des Weiteren sind die Angestellten hier ebenso interaktiv orientiert wie an einem Arbeitsplatz im Schweizer Kontext, d.h., schlussendlich wollen sie ihre Arbeit machen, unabhängig davon, ob in der Kommunikation sprachliche Normen eingehalten werden können.

Gemäss einer Untersuchung von Werlen (2008: 5) werden in der Deutschschweiz im Schnitt 2,2 Fremdsprachen gesprochen, dabei ist die Kombination von mindestens einer Landessprache und Englisch am häufigsten vertreten. Der wichtigste Faktor für die Anzahl der Fremdsprachen ist das Bildungsniveau (ebd., 7). Warum werden Fremdsprachen erlernt? Der häufigste Grund war «für meine eigene Zufriedenheit» (53%), dann folgte dicht darauf «um sie in den Ferien im Ausland zu nutzen» (50%). Mit deutlichem Abstand liegt an dritter Stelle «um Menschen aus anderen Kulturen verstehen zu können» (39%) und an fünfter Stelle der inhaltlich verwandte Grund «um Menschen aus andern Ländern kennen zu lernen» (34%). Erst an vierter Stelle wird der Grund «um sie für die Arbeit zu nutzen» genannt (35%).

Analog fragte Werlen nach Hinderungsgründen für das Erlernen einer Fremdsprache: die fehlende Motivation steht zuoberst (36%), gefolgt von fehlender Zeit (32%), ausserdem wurden zu hohe Kosten (25%) genannt. 23% gaben an, sie hätten nicht genügend Gelegenheit, die Sprache mit Menschen, die sie sprechen, zu nutzen. 15% äusserten sich in dem Sinn, dass ihnen das Talent fürs Sprachenlernen fehle. (ebd., 10).

In der Anstalt sind Fremdsprachenkenntnisse der Betreuer keine Pflicht. Manche verfügen über Kompetenzen in mehreren Sprachen, die sie am Arbeitsplatz einsetzen können, andere

haben keinerlei Fremdsprachenkompetenzen. Unter den im Rahmen dieser Untersuchung befragten Betreuern gibt es grosse Unterschiede, was die Fremdsprachenkompetenz anbelangt.

Analog zur Situation in der Deutschschweiz spricht eine Mehrheit der Betreuenden eine zweite Landessprache und Englisch: *«Ich habe jetzt das Glück, dass ich ein paar Jahre in einem englischsprachigen Land gelebt habe davor und durch das sehr gut Englisch spreche, und das kommt mir jetzt gelegen»* (Betr. 4: 1). *«Ein bisschen Englisch noch und so komme ich eigentlich immer zurecht»* (Betr. 5: 1). *«Ich hatte Englischkenntnisse, die ich von draussen reinbrachte. Ich konnte die umsetzen»* (Betr. 1: 1).

Daneben sind auch Landessprachen vertreten: *«Und Italienisch kann ich auch noch ein bisschen – ich kann mich gut verständigen und verstehe gut Italienisch. Aber ich mache viele Fehler»* (Betr. 4: 1) *«Ich schätze es, wenn ich wieder einmal mein Schulfranzösisch, das ich teilweise im Welschland noch aufgebessert und angewendet habe, brauchen kann»* (Betr. 5: 1). *«Der Bereich Französisch ist relativ stark. Wenn es Fachausdrücke gibt, komme ich an die Grenze»* (Betr. 5: 2).

Weiter gibt es auch Betreuende, die das multikulturelle Umfeld nutzen, um Elemente aus anderen Sprachen zu erwerben: *«Ich habe vielleicht dazugelernt von der Sprache her, verstehe zum Teil ein wenig Albanisch oder Serbisch»* (Betr. 6: 2).

Sollte man also in der Anstalt Fremdsprachenkenntnisse von den Betreuern zur Anstellungsbedingung machen? Hier gehen die Meinungen auseinander, allerdings scheint die Antwort mit der eigenen Fremdsprachenkompetenz zu korrelieren, d.h., wer eine oder mehrere Fremdsprachen beherrscht, würde das Vorhaben, daraus eine Pflicht zu machen, unterstützen: *«Was man auf der Angestellteuseite verbessern könnte, wären die Sprachkenntnisse. Ich denke jetzt gerade an Englisch oder Italienisch. Das sind die Sprachen, die am meisten helfen. Und da gibt es natürlich grosse Defizite von unsere Seite her»* (Betr. 6: 6). *«Für mich ist es eigentlich unabdingbar, dass man doch mindestens eine oder zwei Fremdsprachen kann»* (Betr. 6: 11). Dabei sollen die Fremdsprachenkenntnisse nicht als Hürde oder Schikane betrachtet werden, sondern als Hinweis an einen neuen Mitarbeiter, was auf ihn zukommt: *«Da muss sich einer, aus meiner Sicht, schon bewusst sein, dass es Situationen gibt, wo man mit Deutsch, vielleicht noch Hochdeutsch einigermaßen, allein nicht klarkommt»* (Betr. 5: 2).

Analog zur oben genannten Wechselwirkung besteht bei einem Betreuenden ein direkter Zusammenhang zwischen der eigenen fehlenden Fremdsprachenkompetenz und der Ansicht, dass eine solche nicht zur Anstellungsbedingung gemacht werden dürfte: *«Und ich denke jetzt, das wäre schlecht, wenn man sagt, also nur jemand, der Französisch und Englisch hat, also mindestens drei Sprachen. Das fände ich schlecht»* (Betr. 3: 8).

Wer Fremdsprachen mit den Insassen anwenden kann, profitiert selber auch: *«Ich bin natürlich auch ein bisschen egoistisch, wenn ich ehrlich bin ... Ich halte mein Gehirn geölt und ich kann meinen Wortschatz aufbauen ...»* (Betr. 4: 1). Allerdings kann sich dieser Umstand auch ins Negative für den Betreuer wenden. Denn sobald er in der Fremdsprache gut kommunizieren kann, bietet er dem Insassen gewissermassen eine zusätzliche Angriffsfläche. Hier wären etwa vermeintliche verbale Beleidigungen zu nennen. *«... und da ist man natürlich auch exponiert. ...aber könnte ich jetzt nicht Englisch oder weniger, hätte ich die Exposition weniger»* (Betr. 4: 1/2).

Die Betreuer, die keinerlei Fremdsprachenkenntnisse mitbringen, schliessen eine Notwendigkeit, solche zu erwerben, weitgehend aus und argumentieren dabei sehr ähnlich: *«Es gibt sicher Verständigungsprobleme, aber die gibt es nicht wegen Französisch oder Englisch. Wir hatten einen Mongolen, das wird dann schon schwieriger»* (Betr. 3: 1). *«Manchmal wäre ich froh. Klar, es würde auch für mich etwas bringen, eine andere Sprache [...], dann müsste ich eher eine Sprache wie Albanisch lernen, weil wir ja viele von denen haben. Dann komme ich mit dem Englischen auch nicht unbedingt weit»* (Betr. 2: 1). *«... wenn es sein muss, kann ich mit der Zeit auch ein bisschen Französisch oder Italienisch oder Englisch oder Holländisch vielleicht eventuell, wenn ich mich anstrengen möchte»* (Betr. 3: 1). *«Auf der einen Seite kann ich sagen, ich mache noch Sprachkurse. Ich kann das immer. Die Frage ist, ob es das wirklich braucht»* (Betr. 3: 8).

Weiter wird argumentiert, dass den Insassen durch zu weitreichende Sprachkenntnisse der Betreuer Nachteile erwachsen: *«Gut, was man sagen kann, wir würden etwas mehr von dem mitbekommen, was hintenrum läuft. Wäre dann aber auch schlechter für den Insassen»* (Betr. 3: 8). Eine Aussage, die man in diesem Kontext etwas konsterniert zur Kenntnis nehmen mag. Tatsächlich muss es doch für die Anstalt von Vorteil sein, wenn geplante Geschäfte unter den Insassen erkannt und unterbunden werden können: *«Man sollte manchmal Mäuschen sein können und diese Sprache beherrschen. [...] Das würde uns hier drin relativ viel bringen»* (Betr. 1: 1).

In der Anstalt sind wie bereits gesagt über fünfzig verschiedene Sprachen vertreten. Längst nicht alle Insassen verstehen oder sprechen Deutsch. Dialekt und Standard der Betreuer allein reichen damit also nicht aus, um den Alltag in der Anstalt zu bewältigen. Aufgrund des bisher Gesagten lässt sich erahnen, dass die Betreuer neben der Muttersprache und den potenziell vorhandenen Fremdsprachen zu weiteren Mitteln der Verständigung mit fremdsprachigen Insassen greifen müssen. Die Simplifizierung der Sprache auf mehreren Ebenen, wodurch sie für den fremdsprachigen Kommunikationspartner vermeintlich verständlicher wird, ist eines dieser Mittel.

«Der «Foreigner Talk» in der Kommunikation»

Laut Ferguson (1977) kennt jede Sprachgemeinschaft Sprachregister, die simplifizierende Merkmale aufweisen. Der Foreigner Talk, auch «Fremdenregister» ist ein gut gemeinter Versuch des Muttersprachlers, dem Fremdsprachigen die Kommunikation zu erleichtern. Dabei werden die phonologische, die syntaktische und die semantische Ebene der Sprache bemüht: ein langsames Sprechtempo mit Überartikulation, eine stark vereinfachte Deklination und Konjugation und der Einsatz von einfachen und allgemeinen Wörtern oder Begriffen. Langfristig schadet der Foreigner Talk dem Lernenden, denn grammatisch korrekte Äußerungsstrukturen kommen nicht zum Einsatz, was den Erwerbsprozess behindert. Oft wird der Foreigner Talk bei ausländischen Arbeitnehmern angewendet, die von der Gesellschaft marginalisiert werden, dadurch wird ihre Chance, die Fremdsprache zu lernen, weiter geschmälert (Clyne 1995: 197).

Der Foreigner Talk kann sich teilweise stark an die Lernaltersprache der Fremdsprachigen anlehnen (Harden 2006: 196). Jakovidous (1993: 262, 270) stellte in ihrer Untersuchung fest, dass die beiden Ähnlichkeiten in der Semantik und der Pragmatik aufweisen. Sie sieht den Schlüssel zu dieser Tatsache in den universellen Eigenschaften einfacher Sprachregister. Die Verwendung von Foreigner Talk geschieht nicht immer in guter Absicht, denn er wird auch eingesetzt, um bewusst sozial zu diskriminieren. Die Sprache wird dann als Mittel zur Macht instrumentalisiert (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 86).¹⁰⁴

Bezug auf die Aussagen der befragten Betreuer zum Thema «Foreigner Talk» nehme ich nicht hier, sondern erst im Rahmen der Diskussion um Optimierungsmöglichkeiten in der Kommunikation zwischen Betreuern und fremdsprachigen Insassen (vgl. Kapitel 9). Es sei aber an dieser Stelle bereits erwähnt, dass die Ansichten der Betreuer geprägt sind von ihrer Erfahrung und einer subjektiven Grundhaltung. In den meisten Fällen fehlt ihnen das sprach-

¹⁰⁴ Vgl. Norton (2000), die bemängelt, dass in der Spracherwerbsforschung bisher zu wenig auf die durch die Fremdsprache entstehenden Machtverhältnisse in sozialen Kontexten und ihre Auswirkungen auf die sprachliche Interaktion zwischen Fremd- und Zielsprachlern geachtet wurde.

erwerbsspezifische Wissen und terminologisch gibt es wenig oder keine Trennschärfe zwischen den drei Konzepten «Foreigner Talk», «Lernersprache» und «ethnolektales Deutsch», die drei Begriffe fallen zumeist in eins.

Neben den Fremdsprachen und dem sogenannte Foreigner Talk behelfen sich die Betreuer im Umgang mit fremdsprachigen Insassen ausserdem mit einer Reihe von Verstehensstrategien wie Mimik und Gestik. Bei Verständnisproblemen werden zudem Landsleute der Gefangenen zugezogen, die in solchen Situation ad hoc dolmetschen und im Besucherpavillon sind professionelle externe Dolmetscher tätig. Auch auf diese Strategien wird in der Datenauswertung nochmals detailliert eingegangen.

Im Folgenden geht es um die sprachliche Asymmetrie aus der Sicht des Deutsch lernenden Insassen, wobei ich mich auf den Erwerb ausserhalb des Unterrichtskontextes beschränke. Letzterem wird in einem späteren separaten Kapitel Beachtung geschenkt. Diese konzeptuelle Trennung ist rein theoretisch und entspricht nicht der realen Situation. Geht man jedoch von einer sprachlichen Asymmetrie aus, dann erscheint eine solche Trennung als legitim, zielt doch der gesteuerte Erwerb darauf ab, die sprachliche Asymmetrie wenigstens teilweise aufzuheben.

c) Sicht des Deutsch lernenden Insassen

Der fremdsprachige Insasse verfügt über eine individuelle Sprachlernbiografie, daher soll im Folgenden die Überlegung angestellt werden, wie sich die deutsche Sprache in diese Biografie einordnen lässt und wie sich die Sprache aus lerntheoretischer Sicht einordnen lässt.

Der Kontext ist gemäss Spolsky (1989: 14) ein wichtiges Charakteristikum des Zweitspracherwerbs: «Language learning is individual, but occurs in society...». Dazu gehört u.a. die soziolinguistische Situation in einem Land (ebd., 25ff.). Die Bedingungen des sozialen Kontextes beeinflussen den Spracherwerb indirekt und klar: Sie bestimmen die Einstellungen der Lernenden gegenüber der Zielsprache, der Gesellschaft und der Lernsituation. Ausserdem determinieren sie die Lernmöglichkeiten, wozu auch die Kontaktmöglichkeiten mit Sprechern der Zielsprache gehören. In Anlehnung an Spolskys Modell definiert Ellis (1994: 194) die Kontextfaktoren als bestimmend für Quantität und Qualität des Inputs, den der Lernende bekommt. Zudem kann sich der Kontext auf individuelle Lernfaktoren auswirken, z.B. auf die Motivation, eine Sprache zu lernen.

«Der Erwerb des Deutschen als Fremd-, Zweit- oder weitere Fremdsprache?»

Lange Zeit wurde in der Theorie des Zweitspracherwerbs der natürliche Kontext im Vergleich zum schulischen idealisiert¹⁰⁵. Dies wurde damit begründet, dass das Lernen im Alltag die Wirklichkeit der Sprache abbildet und dass der Spracherwerb dabei einem Automatismus folgt. Die Ausgangslage für den Lernenden scheint im Alltag ideal, denn die Sprache wird zu kommunikativen Zwecken und frei und normal verwendet. Doch dieser sogenannte natürliche Kontext ist ein problematischer Terminus (Block 2003: 55). Erinnern wir uns daran, was weiter oben zur institutionellen Hierarchie im Zusammenhang mit der Kommunikation der Lernenden gesagt wurde, so kann man den Anstaltskontext m.E. nicht als natürlichen, für den Lernenden offenen und stimulierenden Kontext bezeichnen. Diese Tatsache betrifft auch die psychologische Seite des Lernens, denn ein Gefangener wird während der Stunden ausserhalb der Zelle immer und überall beobachtet und namentlich identifiziert. Er hat praktisch keine Möglichkeit, die Fremdsprache zu üben, ohne dass sein Gegenüber nicht weiss, wer er ist. Anonymität ist nicht gegeben, und ein Lernender ist deshalb vielleicht gehemmt, die Fremdsprache einzusetzen. Daneben kann davon ausgegangen werden, dass die hohe anstaltliche Regelungsdichte zu selteneren Kontakten der alltäglichen Kommunikation zwischen Gefangenen und Angestellten führt. Ebenso wie das Leben findet auch das Lernen an nur einer einzigen Stelle statt.

Der natürliche Kontext wäre eher mit der Welt jenseits der Mauern gleichzusetzen, und vielleicht daher neigen viele unter den Insassen dazu, weil sie nicht nur Lernende, sondern auch soziale Wesen sind, diesen zu idealisieren. Man könnte spekulieren, dass die Schule eine annähernd natürliche Insel innerhalb des Alltags bietet, denn hier kann die Kommunikation ohne inhaltliche Überwachung stattfinden, da die Lehrperson nicht unbedingt als Vertreterin der Institution wahrgenommen wird. Ich mutmasse, dass es sich um eine Art Kompensation handelt, wenn sie dem Unterrichtskontext quasinatürliche Eigenschaften zuschreiben: *«Ich bin jetzt da frei, aber wenn ich rausgeh, bin ich eingesperrt [...] Tack! Die Türe ist geschlossen ...»* (Ins.3: 10) und selber einen aktiven Beitrag leisten: ein kollegiales Klima herrscht vor und in diesem «sicheren» Raum sind alle in erster Linie Menschen, nicht Gefangene (Paup 1995: 28).

Bis die Insassen in eine der Deutschklassen der Anstalt eingeteilt werden können, verstreichen oft Wochen und Monate, in denen sie auf einer Warteliste registriert sind. Während dieser Zeit bewegen sich die Insassen in einem multikulturellen Kontext, wo die offizielle Sprache Deutsch ist. Hier gilt es, Betreuer zu kontaktieren, Briefe von offizieller Stelle entgegen

¹⁰⁵

In den 80-er Jahren des 20. Jahrhundert waren es Spolsky (1989) und Klein (1987), die einen Unterschied zwischen dem Lernen im Alltag und dem Lernen in der Klasse machten.

zunehmen, interne Infos einer Informationstafel im Pavillon zu entnehmen und bei der Arbeit mit den Gewerbeamitarbeitern zu kommunizieren. Dies alles sind Situationen, wo bereits ungesteuert (hier synonym verwendet für nicht im Unterricht) Spracherwerb stattfindet. Für den gesteuerten Spracherwerb in der Anstalt, d.h. der Erwerb, der im Deutschunterricht stattfindet, soll zunächst die Begrifflichkeit besprochen werden.

Um die beiden Konzepte DaF und DaZ einander gegenüberstellen zu können, muss man sich zunächst über die unterschiedlichen Verwendungsbereiche und Konnotationen im Klaren sein: die beiden Begriffe können sich sowohl auf konkrete Sprache als auch auf das Unterrichtsfach oder die wissenschaftliche Disziplin beziehen (Barkowski 2001: 810). In die folgende Diskussion möchte ich mich ausschliesslich auf das Unterrichtsfach beschränken, um die für die Anstalt geltende Begrifflichkeit zu klären. Im engeren Sinn geht es bei der Unterscheidung darum, wo die Sprache erworben wird: im Falle von DaF ausserhalb des deutschen Sprachraums und DaZ im deutschsprachigen Kontext. DaZ entstand aus dem Bedürfnis, den in den 70er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts immigrierten Ausländern ein auf sie zugeschnittenes Angebot zum Erwerb der deutschen Sprache anzubieten. Der herkömmliche Unterricht für Fremdsprachige orientierte sich zu sehr an einem Publikum mit akademischem Hintergrund und tendenziell hohem Bildungsniveau (ebd., 2001: 812) und ging daher von bildungssozialisatorischen Voraussetzungen aus. Er konnte so den Lernenden, die erste Kenntnisse der Fremdsprache weitgehend ausserschulisch erworben hatten, nicht gerecht werden.

Um welche Art des Unterrichts handelt es sich nun in der Strafanstalt? Eine klare Entscheidung für den einen oder anderen Begriff lässt sich aufgrund der in sämtlichen individuellen Bereichen äusserst heterogenen Zielgruppe nicht treffen: einerseits macht Delinquenz vor Bildung nicht halt, und es wäre daher unangemessen, die Deutsch lernenden Insassen allesamt als schulungsgewohnt zu bezeichnen. Auf der anderen Seite hat jedoch eine Vielzahl von Lernenden erste Deutschkenntnisse auf der Strasse erworben. Schlussendlich hat jeder Insasse eine eigene Sprach- und Sprachlernbiografie. Die Ausgangslage betreffend Deutschlernen ist individuell. Vielleicht hat ein Gefangener in seinem Heimatland Deutsch gelernt, vielleicht hat er schon in einem deutschsprachigen Land gelebt; in beiden Fällen kann er auf Erfahrungen mit der Fremdsprache zurückgreifen. Möglicherweise aber kommt ein Häftling ohne jegliche Kenntnisse der deutschen Sprache in das Land und hat in der Untersuchungshaft den ersten Kontaktpunkt mit der Sprache. Je nach dem bisherigen Kontakt mit Sprache und Kultur liessen sich grob drei Lernergruppen definieren, wobei dadurch noch nichts zum jeweiligen Niveau der Sprachbeherrschung gesagt ist:

Lernende, die

1. Deutsch im Gefängnis gelernt haben;
2. Deutsch in der Schule im Heimatland oder in Sprachkursen im deutschsprachigen Raum gelernt haben;
3. einen Schweizer Pass und Migrationshintergrund haben, Ausländer der zweiten oder dritten Generation oder Sprecher einer anderen Landessprache sind.

In Anbetracht der Sachlage erscheint es mir daher als wenig sinnvoll, für den Anstaltskontext eine klare Entscheidung bezüglich Begrifflichkeit vorzunehmen.

Doch nicht nur die Zielgruppe, wo die einzelnen Mitglieder äusserst unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, erschwert die Festlegung auf den Begriff DaF oder DaZ für den beschriebenen Lernkontext: die beschriebene diglossische Situation bewirkt hierzulande, dass der Standard mit klar deutschländischer Norm nicht die Sprache ist, welche die Lernenden hören. Die Einheimischen sprechen stattdessen im Alltag Dialekt. Für den Erwerb wichtiges Sprachmaterial kann nicht an den Lernenden herangetragen werden (vgl. Mitchell/Myles²2004: 20), was die Chance auf potenzielle Lernsituationen verringert. Dem Standard kommt ein fremder Charakter zu, sodass er für den Lernenden in der Deutschschweiz nur bedingt Zweitsprache ist. Hägi/Scharloth (2005: 16) schlagen vor, den Status des Standarddeutschen und den Umgang der Sprecher in der Deutschschweiz mit dem Begriff «Sekundärsprache» zu beschreiben. Der Begriff impliziert die Existenz einer Primärsprache, in diesem Fall des Dialekts, und würde die bereits zu einem Politikum mutierte Frage danach, ob für die Deutschschweizer der Standard nun eine Fremdsprache sei oder nicht, und die damit verbundenen mehr oder emotional aufgeladenen öffentlichen Diskussionen in den Hintergrund verschieben.

Die Justizvollzugsanstalt Pöschwies wählt für den Deutschkurs für fremdsprachige Insassen den Wortlaut «Deutsch für Fremdsprachige» und geht damit von der Zielgruppe aus und nicht vom Lernkontext. Dies erscheint mir aufgrund der geschilderten und weiter oben in tabellarischer Form ausgedrückten sprachlichen Diversität der Zielgruppe angemessen. Für meine weiteren Ausführungen werde ich aber durchgängig die kombinierte Nennung DaF/DaZ verwenden, um mich an die im wissenschaftlichen Diskurs verwendete Begrifflichkeit zu halten.

In der DaF-Forschung trennt man aus erwerbstheoretischer Sicht zwischen der ersten Fremdsprache und allen Folgefremdsprachen, weil für sie offenbar andere Parameter gelten. Der ersten Fremdsprache kommt dabei eine Sonderfunktion zu: sie scheint als Bezugsspra-

che eine Brücke zwischen Erst- und weiterer Fremdsprache einzunehmen (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 49). Das Konzept der zweiten oder weiteren Fremdsprache ist nicht gleichzusetzen mit der Drittsprache, die die dritte Sprache bezeichnet, mit der ein Kind aufwächst. Gleiches gilt für Sprecher, die neben der offiziellen Verkehrssprache eines Landes noch einen oder mehrere Dialekte des Heimatlandes beherrschen. Ein Lernender, der bereits über Sprachlernerfahrungen verfügt, kann sich beim Erlernen einer neuen Fremdsprache sowohl das deklarative Sprachwissen (Elemente, Einheiten und Strukturen) und prozedurales Wissen (Erfahrung und Wissen bezüglich Sprachenlernen) zunutze machen (Hufeisen 1999: 4).

Ob Insassen der hier beschriebenen Anstalt Deutsch als zweite Fremdsprache erlernen, ist weitgehend von ihrer Herkunft, Bildung, der Frage, ob und wie lange sie im Ausland gelebt haben, und der jeweiligen Biografie abhängig. Genauere Auskünfte lassen sich nicht machen, da es keine statistischen Erhebungen darüber gibt und man sich auf die Angaben der Einzelnen berufen muss. Doch trotz aller individuellen Unterschiede der Lernenden sind ihre momentanen Lebensumstände und damit äussere, fremdbestimmte Einflüsse auf den jeweiligen Lernprozess weitgehend identisch.

«Die Lernersprache oder -varietät/die Interlanguage/die Interimssprache»

Die Fremdsprachenkompetenz beschreibt die sprachlichen Fähigkeiten in der Theorie. Ihre praktische Entsprechung Lernersprache oder -varietät/die Interlanguage/die Interimssprache ist «zu jedem gegebenen Zeitpunkt das strukturierte Produkt eines Sprachsystems, das sowohl von der L1 als auch von der L2 verschieden ist». (Harden 2006: 83). Da sich das System im Sprachlernprozess in ständiger Bewegung befindet, sind Fehler natürlich und erwartbar (ebd: 85)¹⁰⁶. Der Lernende wendet Regeln an, die entweder für die Erst- oder die Zielsprache Gültigkeit haben oder aber Eigenkreationen sind. Edmodson und House (2006: 227-230) nennen verschiedene psycholinguistische Prozesse, die bei der Herausbildung des von Selinker geprägten Konzepts «Interlanguage» (1972) eine massgebende Rolle spielen: Der Transfer aus der Muttersprache bzw. anderen Sprachen, Lernstrategien, Transfer aus der Lernumgebung aufgrund ungeeigneter Lehrmaterialien oder Übungsformen, Kommunikationsstrategien und Übergeneralisierungen. Lernersprachen sind also zutiefst individuell und tatsächlich trifft das ja auch auf den Lernprozess selber zu: ein «dynamisches Wechselspiel zwischen genetisch verankerten Faktoren und der (sozialen und sprachlichen) Umwelt». Damit ist aber das Variationsfeld der Lernersprache zu breit, um als allumfassende

¹⁰⁶ Im Fachlex. DaF/DaZ 2010: 192 wird «Interlanguage» als Synonym zur «Lernersprache» verwendet. Hingegen fehlt ein Querverweis auf die Interimssprache. Letztere ist gemäss Bausch & Raabe (1978) durch den Lernkontext des Fremdsprachenunterrichts determiniert und so nur auf diesen anwendbar. Man würde vermuten, dass jeder Lernenden ausser im Fremdsprachenunterricht weiteren Kontakt mit der Zielsprache in irgendeiner Form hat. Eine solche Trennung der beiden Konzepte ist daher aus meiner Sicht wenig fruchtbar.

Theorie des Zweitspracherwerbs zu gelten.

Lernersprachen basieren auf Hypothesen, die durch allgemeinen Input und Rückmeldungen der Kommunikationspartner aufgestellt werden. Der Lernende muss seine Hypothesen unablässig prüfen, um sich der Zielsprache immer mehr anzunähern. Wo dies nicht möglich ist, können Lernersprachen fossilisieren. Sie enthalten dann Sprachformen, die gegen die Normen der Zielsprache verstossen. Das Aufstellen und Überprüfen von Hypothesen wird im Deutschschweizer Kontext erschwert, da die Zielsprache zwei Varietäten, d.h. Dialekte und Standard, enthält (de Jong 1986: 140). Durch die Vernachlässigung einer Varietät entstehen Mischcodes, die sich schliesslich auch fossilisieren können. Ein möglicher Ausweg wäre der Erwerb von beiden Varietäten, der ohnehin nötig ist für die sprachliche und soziale Integration (Gyger 2000: 228).

In den letzten Jahren hat sich ein Phänomen ausgebreitet, das mit den Lernersprachen nicht im Zusammenhang steht, aber fälschlicherweise oft in dessen inhaltliche Nähe gerückt wird. Es handelt sich um den Terminus Ethnolekt, der die Sprache von Sprechern mit sogenannten ethnischen Merkmalen der Sprache wie typifiziertem Akzent, typifizierten grammatikalischen und paralinguistischen Merkmalen bezeichnet. Die Sprecher manifestieren durch die Verwendung dieser Merkmale ihre Identität bzw. die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, denn oft handelt es sich, v.a. in Deutschland, um Jugendliche oder Gruppen mit Migrationshintergrund. So sind es in Deutschland türkischstämmige Sprecher.¹⁰⁷ Allerdings ist hier anzuführen, dass auch muttersprachliche Sprecher solche Sätze äussern. Daraus folgt, dass es bei diesem Phänomen nicht um defizitäre Formen einer Zweitsprache handeln kann. Zwar gibt es Merkmale, die sich auf Interferenzen zurückführen liessen, wie z.B. das Auslassen des definiten Artikels, jedoch sind Ethnolekte klar von den Lernersprachen bzw. den defizitären Formen einer Zweitsprache zu unterscheiden, da sich die Merkmale nicht ausschliesslich auf Interferenzen zurückführen lassen. Ethnolekten fehlt die Nachhaltigkeit von Dialekten weitgehend, sie sind also bloss linguistische Varianten (Fachlex.DaF/DaZ 2010: 71).

Auer (2003) unterscheidet zwischen drei Formen des Ethnolekts: der primäre Ethnolekt hat die grösste Ausbreitung unter männlichen Jugendlichen türkischer Herkunft der zweiten oder dritten Generation. Diese sprechen in der Regel korrektes Deutsch, mit dem Ethnolekt wollen sie sich als ethnische Gruppe positionieren und zudem die Lernersprache ihrer Eltern

¹⁰⁷ Dass ethnolektale Varianten in Deutschland mit türkischen Jugendlichen in Zusammenhang gebracht werden, rührt möglicherweise daher, dass als Ausgangspunkt für die Popularität dieser Sprechweise das Buch «Kanak Sprak. 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft» (1995) des türkischstämmigen Autors und Journalisten Feridun Zaimoglu gilt.

und/oder Grosseltern ironisieren (ebd., 256).

Der sekundäre Ethnolekt entspricht Stilisierungen durch die Medien. Die Sprechweise ist reines Stilmittel. Die Wiedergabe muss dabei dem Original nicht treu sein. Zweck dieser Form des Ethnolekts ist der Sprachwitz, die Parodie oder «die klischeehafte Darstellung ethnischer Milieus» (Androutsopolous 2001: 330).

Der tertiäre Ethnolekt bezieht sich auf die Imitation der Sprechweise durch Muttersprachler. Die Ausdrucksmittel werden einerseits übernommen, um die Gruppenzugehörigkeit auszudrücken. Androutsopolous (2001) kommt aufgrund seiner Forschung zum Thema «Medienkommunikation in der Jugendkultur» zum Schluss, dass der Ethnolekt den Sprechern neues exotisches Material bereitstelle, um Alltägliches auszudrücken. Daneben schafft er als Versatzstück der informellen Kommunikation eine gemeinsame Ebene.

Dass Ethnolekte in der Anstalt eine Rolle spielen, liegt auf der Hand, denn mehr als die Hälfte der Insassen ist zwischen 20 und 39 Jahren alt, und viele von ihnen haben einen Migrationshintergrund, wie aus der Gefangenenstatistik (vgl. 2.4.1 a)) hervorgeht. Die Gefangenen, die in diese Kategorie fallen, gehören zwar nicht zur Zielgruppe des DaF-Unterrichts, da sie ja in der Regel im deutschsprachigen Kontext aufgewachsen sind. Es ist jedoch anzunehmen, dass ihr Idiom für die Fremdsprachigen dennoch von Belang ist: Ethnolekte werden im Alltag auf dem Hof der Anstalt gesprochen, wo Deutschlernende damit in Berührung kommen. Dabei erleben sie, dass die Variante als Ausdrucksmittel Zugehörigkeit zu einer Ethnie schafft und dass man sich beim Verwenden desselben hörbar von den Betreuern abgrenzen, dabei aber gleichzeitig von diesem inhaltlich verstanden werden kann. Diese Umstände könnten mitunter Motivation sein, ethnolektales Deutsch zu «lernen». Dies ist sicher kein kurzfristiges Ziel, denn es verlangt vom Sprecher einen kompetenten Umgang mit der Zweitsprache. Es muss also zunächst die Standardsprache erworben werden.

d) Der Sprachunterricht: auf dem Weg zu mehr sprachlicher Symmetrie

Die sprachliche Asymmetrie in der Anstalt ist, wie oben gezeigt, im Wesentlichen auf die Fremdsprachigkeit der Insassen zurückzuführen. Indem Letzteren das Angebot zum Sprachunterricht geboten wird, kann in der Kommunikation aus sprachlicher Sicht eine symmetrischere Begegnung stattfinden. Für den Unterricht Deutsch für Fremdsprachige gibt es vonseiten der Anstalt minimale Vorgaben.

«Der Unterrichtskontext»

Deutschunterricht wird den fremdsprachigen Gefangenen in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies schon seit vielen Jahren gewährt. Grundsätzlich kann jeder Insasse des Normalvollzugs daran teilnehmen. Durchschnittlich sind es circa fünfunddreissig ausländische Insassen, die jeweils einmal pro Woche während fünfzig Minuten in einer von sechs Klassen am Deutschkurs teilnehmen. Die Teilnahme am Deutschkurs ist freiwillig, wobei zu sagen ist, dass diese Aussage nur theoretischen Wert hat, denn m.E. ist das Beherrschen der deutschen Sprache in diesem Kontext für den Alltag unabdingbar. Die Platzzahl im Deutschkurs ist wie bei anderen Angeboten beschränkt. Interessierte müssen ihr Interesse schriftlich mittels eines sogenannten Hausbriefs bekunden und kommen dann auf eine Warteliste. Die Zeit, bis ein Insasse schliesslich den Unterricht besuchen kann, variiert von ein paar Wochen bis zu mehreren Monaten. In Ausnahmefällen kann eine Aufnahme in den Kurs beschleunigt werden, wenn der betreffende Insasse z.B. in Ausbildung ist und noch mehr Förderung im Deutschen bedarf. Dies geschieht über den Chef Bildung und Freizeit in Rücksprache mit der Lehrkraft für allgemeinbildende Fächer. Schneller aufgenommen werden kann auch, wer den Deutschkurs bereits besucht hat und dann z.B. in eine Abteilung verlegt wurde, von der aus nicht am Unterricht teilgenommen werden kann. Obwohl die Insassen hier im Durchschnitt zwei Jahre inhaftiert sind, ist die Anstalt ein sozial instabiler Ort; in der Deutschklassenzusammensetzung kommt es zu Fluktuationen, bedingt durch Verlegungen in andere Anstalten oder innerhalb der Anstalt in andere Abteilungen, durch Austritte und Neuzugänge usw. Wenn Gruppen nur einen bis zwei Teilnehmer aufweisen, versucht man, sich ungefähr entsprechende Niveaus zusammenzulegen und mit Interessenten von der Warteliste Neueinteilungen vorzunehmen und diese in bestehende Gruppen einzuteilen. Die theoretischen Um- und Neueinteilungen nimmt die Deutschlehrerin in Eigenregie vor, der Chef für Bildung und Freizeit schreibt davon ausgehend die neuen Gruppenpläne.

Es ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass die Insassen den Deutschunterricht zwar während der Arbeitszeiten besuchen, sie dadurch aber eingeschränkt sein können: einerseits ist es etwa dem das Küchenpersonal unmöglich, während des späteren Vormittags den Deutschunterricht zu besuchen. Wenn es in einem Gewerbe zu viel Arbeit gibt, muss sich ein Insasse auch einmal für den Unterricht entschuldigen lassen. Das einwandfreie Funktionieren des Betriebs hat also Vorrang vor Lernveranstaltungen jedweder Art. Exemplarisch dafür mag die Aussage eines Insassen sein:

«Der Chef ist nicht zufrieden, wenn jemand immer in die Schule geht, weil er auch seine Arbeit gemacht haben will. Ich von mir aus habe ihm gesagt, ich bin nicht hier um Geld zu verdienen, sondern um meine Strafe abzusitzen. Und ich mache für meine Zukunft, was ich brauche» (Ins. 12: 4, M.ch.).

Daneben scheint Bleulers Kritik zu gelten, dass der Unterricht als Vergünstigung betrachtet wird (vgl. 2.5.1).¹⁰⁸ Dass das Lernen im Klassenverband mit Unterrichtsformen wie Partner- oder Gruppenarbeiten sowie das Eingehen auf die anderen die Sozialkompetenz der einzelnen Insassen fördert und in dieser Hinsicht die Resozialisierung unterstützt, ist von höchstens marginaler Bedeutung.

Damit für jeden Schüler eine dem Sprachniveau entsprechende Klasse gefunden werden kann, werden in der ersten Lektion Einstufungstests verbunden mit einer kurzen Kontaktaufnahme innerhalb des Unterrichts durchgeführt. Wo der Einstufungstest auf der Stufe A1 zu schwer ist, wird der Schüler normalerweise in eine Anfängergruppe eingeteilt.

Einen Lehrplan oder ein Curriculum gibt es nicht. Die Lehrmittel auf der jeweiligen Stufe geben einen groben Rahmen vor. Ich werde in diesem Kapitel noch genauer darauf eingehen. Daneben können sich die Lernenden selber zum Ziel setzen, eine Goethe-Prüfung zwischen den Niveaus A2 und C2 des Europäischen Referenzrahmens abzulegen und so ein Diplom zu erwerben, das ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache ausweist.¹⁰⁹ Allerdings ist persönlicher Einsatz im Vorfeld unabdingbar, da die Prüfungsvorbereitung nicht ausschliesslich während der äusserst knappen Unterrichtszeit bewältigt werden kann.

Der Unterricht findet in einem Unterrichtsraum im Sozialzentrum der Anstalt statt. Der Raum ist gross (er böte für sechzehn Lernende Platz) und hell und zweckmässig mit Whiteboard und Hellraumprojektor ausgerüstet. Ebenfalls zur Verfügung stehen CD-Abspielgeräte und ein Fernseher mit DVD-Recorder. Jedem Teilnehmer wird über die Anstaltsbibliothek ein Lehrmittel ausgehändigt, das er bei Austritt wieder zurückgeben muss, sofern er es nicht käuflich erwirbt. Die unteren Stufen (A1) arbeiten mit dem Lehrmittel «Lagune 1» (Hueber), die weiter fortgeschrittenen (A2 – B1) mit «Lagune 2» (Hueber) sowie mit «So geht's» (Klett). Auf der Stufe B2 setzen wir «Aspekte» (Langenscheidt) ein und die Lernenden um die Stufe C2 haben «Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften» (Erich

¹⁰⁸ Offenbar kommen, wo es um die Gewerbearbeit geht, ausser der temporalen Abwesenheit der Insassen noch andere Faktoren ins Spiel: Im Rahmen des BiSt-Projektes gab es unter dem Anstaltspersonal kritische Stellungnahmen zum Sinn und Zweck der Bildung (Motivation, Nutzen, Bevorzugung der Insassen im Gegensatz zum Personal). Diese Kritikpunkte dürften in der Anstalt Pöschwies weniger Bedeutung haben, da die Insassen nicht wie im Projekt während eines halben Tages der Arbeit fernbleiben, sondern während einer 50-minütigen Unterrichtslektion. Bildung im Vollzug mag zwar, wie oben erwähnt, gesetzlich verankert sein, doch konnte diese Kritik in der Praxis noch nicht vollständig entkräftet werden. Jedoch ist hier zu erwähnen, dass hauptsächlich Personen aus den Bereichen Arbeit, Betreuung/Aufsicht und Sicherheit Vorbehalte haben. Anders sieht es in den Bereichen Leitung, Bildung und Soziales aus, wo das Personal der Bildung und BiSt sehr positiv gegenübersteht (BiSt Dezember 2008).

¹⁰⁹ Seitdem ich den Unterricht in der Anstalt im April 2005 übernahm, konnten wir durchschnittlich jeweils einmal im Jahr Goethe-Prüfungen durchführen. In den allermeisten Fällen waren die Prüflinge erfolgreich. Die Bestehensquote dürfte bei über 95 Prozent liegen.

Schmidt) als Kursbuch. Daneben gibt es v.a. für Prüfungsinteressierte Trainingsmaterial vom Goethe-Institut und von den verschiedenen Verlagen (z.B. Klett, Cornelsen, Schubert usw.). Mit dem Erhalt des Lehrmittels unterzeichnet der Insasse eine Vereinbarung zum Erhalt und zur Sorgfaltspflicht (auf Deutsch). Es ist ihm untersagt, in das Lehrmittel zu schreiben. Wer sich nicht daran hält, muss mit einer Kostenfolge rechnen. Während des Unterrichts werden Übungen und Notizen auf selber mitgebrachtes Papier oder in Hefte geschrieben.

Wenn man sämtliche Variablen einer Person wie Herkunft, Muttersprache, Ausbildung, gesellschaftliche Schicht, interkulturelle Fähigkeiten samt Fremdsprachenkenntnissen und Aspekte der Persönlichkeit berücksichtigt, wird klar, dass es auf die Frage nach dem Insassen als Lernendem keine Antwort gibt. Eine Generalisierung in dieser Richtung würde ein Stereotyp bedienen, das es so in der Realität nicht gibt.

Der Deutschunterricht ist mit einer Wochenstunde sehr extensiv und bei der Entscheidung für bzw. gegen Inhalte spielt die Zeitknappheit gezwungenermaßen eine entscheidende Rolle. Vor allem die Anwendung von Kenntnissen nach Einführung eines Lernstoffs im Unterricht selber muss dabei offensichtlich zu kurz kommen. Das Üben wird aus dem Lernkontext ausgelagert, was ein Einbetten der Übungen in kommunikative Aufgabenstellungen in einem situativen Kontext verunmöglicht und zu solchen mit einem reproduktiven Charakter führt (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 345). Um eine gewisse Kontinuität sicherzustellen, gibt es normalerweise nach jeder Unterrichtsstunde eine Hausaufgabe auf die folgende Woche. Meist handelt es sich dabei um Vertiefungsaufgaben, die auf den unteren Stufen als Kopien den Arbeitsbüchern «Lagune 1» und «Lagune 2» und auf der Stufe B2 dem «Aspekte Arbeitsbuch» entnommen sind. Für die weiter fortgeschrittenen Lernenden und Prüfungskandidaten stellt normalerweise die Lehrerin Trainingsmaterial zusammen. Generell werden diese Aufgaben seriös erledigt. Hier wirkt aus meiner Erfahrung mit den Insassen als Lernenden ein gewisser Gruppendruck. Immer wieder gibt es auch Lernende, die aufgrund des Testformats «informeller Brief» im schriftlichen Ausdruck der Goethe-Prüfungen A2 und B1 auf eigene Initiative Briefe und Texte verfassen. Durch individuelle mündliche, aber v.a. auch schriftliche Rückmeldungen versuche ich dieses Lernen zu unterstützen. Die Eigeninitiative ist aber nicht allen gegeben, es gibt selbstverständlich auch Lernende, die ausserhalb des Unterrichts untätig sind.

Das bisher Gesagte dürfte deutlich machen, dass wer als Deutschlernender im Anstaltskontext Fortschritte erzielen will, Eigenverantwortung übernehmen muss. Im Folgenden beschreibe ich vom Konzept der Lernerautonomie ausgehend die Situation des Lernenden im Anstaltskontext.

«Grenzen des gesteuerten Erwerbs und autonomes Lernen»

Ein Lerner entwickelt Autonomie in einem Prozess, bei dem Wissen über den Lerngegenstand und solches über den Lernprozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickelt werden (Wolf 1996: 555). Ein solches Lernen bezieht persönliche Erfahrungen und Lernmotive in den Prozess mit ein und befähigt den Lernenden idealerweise zu eigenverantwortlichem Lernen. Um von der Lehrkraft unabhängig zu sein, benötigt der Lernende Strategien, mentale Handlungspläne, für den Fremdspracherwerb sind dies einerseits Sprachlern- und andererseits Sprachgebrauchsstrategien. Beide ergänzen einander und werden auf kognitiver und metakognitiver Ebene eingesetzt. Kognitive Strategien dienen zur direkten Verarbeitung der Fremdsprache beim Umgang mit dem Sprachmaterial, metakognitive Strategien betreffen das Lernen allgemein (Bimmel & Rampillon 2004: 126ff.) und sind nicht auf ein Fach festgelegt. Sie beinhalten Planung, Steuerung, Überwachung, Reflexion und Auswertung des eigenen Lernprozesses im Zusammenhang mit einer Aufgabe und deren Ergebnissen.

Im Vollzugsalltag scheint die Lernerautonomie mit der erzwungenen Unselbständigkeit des einzelnen Insassen eine Dichotomie zu bilden. Für den Lernerfolg ist es aber dennoch unerlässlich, Strategien zu fördern und zu trainieren, statt sie verkümmern zu lassen. Doch nicht nur der Kontext, sondern auch die einzelnen Insassen selber gefährden die eigene Lernerautonomie durch ihre psychische Disposition: der Aufenthalt im Gefängnis wird «häufig [als] per se belastend» wahrgenommen¹¹⁰. Diese Belastung seelischer Art führt bei den Häftlingen sehr häufig zu einem niedrigen Energieniveau, einer deprimierten Grundstimmung und einer verminderten Präsenz. Es scheint offensichtlich, dass diese Einschränkungen in der Befindlichkeit der Gefangenen nicht ohne Auswirkungen auf das Erlernen der Fremdsprache bleiben können und deshalb auch die Fähigkeit zum Einsatz von Strategien behindern.

Hausaufgaben sowie Prüfungsvorbereitung werden vom Lernenden unter Anweisungen der Lehrerin in Eigenregie bewältigt. Dieses eigenverantwortliche und selbständige Lernen scheitert aber immer wieder an den oben genannten affektiven und kognitiven Faktoren. Sehr viel Wille und Selbstdisziplin werden hier, meiner Ansicht nach, von Menschen in einer schwierigen Lebenssituation verlangt; ein Anspruch, der aus meiner Erfahrung auch für Studierende in Freiheit hoch gesteckt ist. Die Isolation von einem natürlichen Umfeld, im besonderen Masse von einem sozialen Netz, tut bei den Gefangenen ein Übriges. Kommunikation in der Fremdsprache ist nötig und möglich mit einer beschränkten Zahl von Institutionszugehörigen, was die Möglichkeiten zum Transfer von sprachstrukturellem und spracherwerbs-

¹¹⁰ Christoffel, Ueli/Schönfeld, Frank. 2008. *Es gilt die Zeit zu nutzen. Deliktpräventive Psychotherapie mit Straftätern*. Psychoscope. S. 8–11. Vol. 29. 10/2008. Bern: Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen FSP.

strategischem Wissen (Fachlex. DaF/DaZ 2010: 343) erschwert. Die Anstalt bietet kein Umfeld, das Lernen im, vor allem aber auch ausserhalb des Unterrichts erleichtert. Hier decken sich meine Erfahrungen mit denen meiner Vorgängerin in der Arbeit als Deutschlehrerin in der Pöschwies, Brigitte Bangerter (Lindig 2005). Hinzu kommt für viele Gefangene die Unmöglichkeit des Entwickelns von (beruflichen) Zukunftsperspektiven, bedingt durch die Ungewissheit betreffend Datum einer Vollzugslockerung oder der Entlassung (Jahresbericht 2007: 24).

Wer dennoch in der Freizeit die Motivation aufbringt, selbständig zu lernen, muss innerhalb der Anstalt auf Printmedien zurückgreifen. Viele Verlage auf dem Gebiet DaF/DaZ bieten Lernmaterial, bei dem davon ausgegangen wird, dass der Lernende Zugang zum Internet hat. Für den lernenden Insassen ist die Nutzung des Multimediabereichs nur sehr eingeschränkt möglich, wie ich unter 3.2.2 erläutern werde. Aus meiner Sicht ist dieser Umstand der Hauptgrund, weshalb das Angebot «Dialektunterricht» nach einer Testphase keine Fortsetzung erfuhr. Ich werde dieses Projekt im Folgenden vorstellen.

«Der Dialektunterricht»

Mit dem Deutschschweizer Standard können sich die Insassen im gesamten deutschsprachigen Raum verständigen. Anders sieht die Situation beim Hören und Verstehen aus: der Lernende ist mit der deutschen Sprache in allen möglichen Varianten konfrontiert. Die vielfältigen Varianten des Deutschen können beim Lernenden zu Verwirrung führen (Takahashi 2000: 22ff.). Eine Möglichkeit, die Verwirrung abzufedern, ist gemäss Studer (2002: 10) das Sensibilisieren der Lernenden auf die Vielfalt des Deutschen. Das Ziel ist eine Wahrnehmungstoleranz, die dann wiederum genutzt werden kann, um die verschiedenen Deutschschweizer Dialekte rezeptiv im Unterricht zu behandeln. Wo die rezeptive Kompetenz der Dialekte im Vordergrund steht, muss zwangsläufig auf der produktiven Seite mit der Standardsprache gearbeitet werden. Dies ist kein Widerspruch, sondern impliziert den Wert eines Sprachunterrichts, wo beide Varietäten existieren. Die oben erwähnte Sensibilisierung betrifft hier Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Varietäten.

Untersuchungen haben gezeigt, dass Lernende den Wunsch haben, sich dem deutschsprachigen Gesprächspartner anzupassen, unabhängig davon, ob das Gegenüber Dialekt oder Standard spricht (vgl. Bassler/Spiekermann 2001: 19). Diese Tendenz wird gestützt durch die Ergebnisse der Motivationsforschung: die Lernenden haben eher integrative denn instrumentelle Motive, die Sprache zu lernen (Winiger 2001). Als wichtigste Komponente betrachten die Lernenden dabei das Hörverstehen.

Im Europäischen Referenzrahmen (2001, Kpt. 4.4.3.1) findet der Dialekt explizit erst auf Stufe C2 (Oberstufe) Erwähnung. Allerdings müssten natürlich die auf dieser Stufe definierten sprachlichen Fähigkeiten schon auf tieferen Stufen aufgebaut werden. Somit könnte man auf den tieferen Stufen das Lernziel folgendermassen definieren: globales Verstehen von Alltäglichem.

Zwischen Sommer 2009 und 2010 erhielten die beiden am weitesten fortgeschrittenen Anstaltslerngruppen klassenübergreifend 45 Minuten Unterricht in Deutschschweizer Dialekten. Der Versuch wurde auf meine Initiative gestartet. Die Lernenden befanden sich zu Beginn des Unterrichts auf den Stufen ab B1/B2 bis C2. Aus organisatorischer Sicht bedeutete dies: DaF/DaZ für die erste Lerngruppe während dreissig Minuten, dann kommt die zweite Gruppe hinzu und es folgt die Dialektsequenz, nach der die erste Gruppe die Klasse verlässt, es folgt der DaF-/DaZ-Unterricht für die zweite Lerngruppe. Für sämtliche Lernende der beiden Gruppen bedeutete die Änderung, dass ihr Deutschkursbesuch auch den Dialektunterricht beinhaltete.

Das Hörverstehen bildete in diesem Unterricht den Schwerpunkt, dies entspricht innerhalb der Anstalt einem authentischen Bedürfnis. Da es um Rezeption geht, werden die verschiedenen Dialekte in den Unterricht einbezogen. Dies wäre bei einem gleichzeitig produktiven Ansatz nicht möglich, man müsste sich dort also auf einen Dialekt im Sinne einer Varietät festlegen. Dies wäre angesichts der Tatsache, dass in der Anstalt unter den Angestellten klar der Zürcher Dialekt vorherrscht, die Lehrperson aber Baseldeutsch spricht für die Lernenden nicht gewinnbringend realisierbar. Das verwendete Kursbuch war «Chunsch druus? – Schweizerdeutsch verstehen – die Deutschschweiz verstehen» (Schulverlag). Die Wahl fiel auf dieses Lehrmittel, weil die Verfasser den Standpunkt vertreten, dass der Deutschschweizer Standard seinen Platz im Dialektunterricht haben muss, sei es um Unterschiede oder Parallelen aufzuzeigen, sei es als Form eines spielerischen Hin und Her zwischen den Varietäten. Und nicht zuletzt geht es darum, dem Lernenden ein authentisches Bild der Alltags- und Medienrealität in der Schweiz aufzuzeigen. Zum umfassenden Lernpaket gehört ein Online-Portal, das Übungsmaterial zum Hörverstehen, Wortschatzlernen und Nachsprechen anbietet. Weil aber den Insassen der Zugang zum Internet nicht offen steht, konnten sie dieses Angebot nicht nutzen. Der mündliche Übungseffekt blieb da-mit also aus. Leider konnten die Herausgeber keine Alternative zum Online-Angebot zur Verfügung stellen. Dieser Umstand war einer der wesentlichen Gründe dafür, dass wir den Versuch nach gut einem Jahr wieder eingestellt haben.

Weitere Gründe sind bei den Insassen selber auszumachen: Die Dialektlernenden deckten bis zu vier Lernniveaus ab. Die Heterogenität der Dialektgruppe kam daher noch klarer zum Ausdruck als im DaF-/FaZ-Unterricht in der Anstalt. Weiter war der Ansatz des Unterrichts selber, das Hören ins Zentrum zu stellen, dafür verantwortlich, dass es zu einem Gefälle unter den Lernenden kam: unter 3.2.2 d) habe ich drei Kategorien von Lernenden beschrieben. Die dritte Kategorie umfasst Lernende, die allgemeinsprachlich unter den eher negativ konnotierten Begriff «Secondos» fallen, also in der Schweiz primär- und sekundärsozialisiert wurden.¹¹¹ Vertreter dieser Gruppe haben zwar Defizite in der grammatikalischen Richtigkeit und Mängel im differenzierten Wortschatz, wenn es aber ausschliesslich um das Verstehen des Dialekts geht, sind sie rasch unterfordert. Teilweise konnte dieser Effekt abgefedert werden, indem die einzelnen Lernenden Assistentenfunktionen übernahmen, wie beispielsweise als Sprechvorbilder in einzelnen Übungen. Aus organisatorischen Gründen mussten alle Insassen der beiden Gruppen am Dialektunterricht teilnehmen. Nicht alle hatten ein echtes Interesse daran. Einige hatten den Eindruck, dass ihnen dadurch zu viel DaF-/DaZ-Unterrichtszeit wegfällt. Nach einer Versuchszeit von einem Jahr entschloss ich mich, den Dialektunterricht zugunsten des Deutschkurses fallen zu lassen und Dialektsequenzen punktuell in den Unterricht von einzelnen Lerngruppen einzubauen.

Unter der nächsten Überschrift wenden ich mich den schriftlichen Textsorten zu, die in der Anstalt vorgesehen sind. Sie werden erst an dieser Stelle besprochen, da ich sie einerseits als institutionelle, aber klar auch als sprachliche Asymmetrie einstufe.

3.2.3 Schriftliche Textsorten an der Schnittstelle von institutioneller und sprachlicher Asymmetrie: eine Typologie

Zu den institutionellen Vorgaben der Anstalt, die die Asymmetrie explizit machen, gehört sicher auch der hohe Verschriftlichungsgrad im Kontakt mit Stellen innerhalb der Anstalt. Während der Insasse sämtliche Anträge in schriftlicher Form zu stellen hat, fallen beim Mitglied des Personals vor allem administrative Arbeiten in Form von Berichten zum Alltagsgeschehen im Zusammenhang mit einzelnen Insassen an. Beides betrifft die institutionelle Asymmetrie und hat in dieser Form noch keinen direkten Zusammenhang mit der in dieser Arbeit untersuchten Kommunikationskonstellation. Schriftliche Texte können jedoch Inhalt der Kommunikation zwischen Insassen, besonders dann, wenn diese fremdsprachig sind, und Betreuern sein: Die Anstaltsangestellten übernehmen z.B. Hilfsfunktionen beim Verstehen und Formulieren von Texten von den Insassen oder solchen, die an die Insassen gelangen. Hier kommt zur institutionellen Asymmetrie die sprachliche dazu: der Insasse muss

¹¹¹ Eher negativ konnotierter Begriff für die zweite oder dritte Generation von Ausländern, die aber in der Schweiz primär- oder sekundärsozialisiert wurden.

schriftliche Texte mit dem Betreuer thematisieren, wo er aus Verstehensgründen nicht weiterkommt und ihm ein Landsmann nicht weiterhelfen kann oder will. Daneben soll der Betreuer dem Insassen aufgrund der von ihm verfassten schriftlichen Texte Rückmeldungen zur Arbeitshaltung geben. Dies ist Vorgabe der Institution und auch hier ist die sprachliche Asymmetrie relevant: Der Betreuer muss mit dem Insassen den Bericht so durchgehen, dass dieser, trotz seiner Fremdsprachigkeit, den Inhalt versteht. Die folgenden Textsorten sind somit an der Schnittstelle der institutionellen und sprachlichen Asymmetrie, aber im Grunde doch institutionelle Vorgaben.

Grundsätzlich lässt sich der Justizvollzug als äusserst bürokratisch beschreiben, was sich auf das Verfassen und Erhalten von schriftlichen Texten auswirkt: Unter § 9 der Hausordnung wird festgehalten, dass der Häftling für sämtliche Kontakte mit Stellen der Anstalt einen schriftlichen Antrag mit Begründung verfassen muss. In vier Fällen gibt es für diesen Zweck ein vorgedrucktes Formular, bei dem der Insasse nur noch anzukreuzen braucht: Jeder hat in seiner Zelle verschiedenfarbige Karten, die bei Zellöffnung morgens abgegeben werden können. Es sind dies eine rote, eine grüne, eine blaue, eine gelbe und eine orange Karte. Die rote Karte signalisiert, dass der entsprechende Insasse akut krank ist und um einen Arzttermin noch am gleichen Tag ersucht. Die grüne Karte zeigt an, dass der Insasse einen Arzttermin braucht, dass es sich bei den Symptomen aber nicht um etwas Akutes handelt. Meist wird der Patient innert drei Tagen auf die Krankenstation gerufen. Die blaue Karte ist dazu bestimmt, um einen Termin beim Zahnarzt zu bitten, gelb für Psychiater. Die orange wird verwendet, wenn man einen Termin beim Frisör wünscht.

Dieses System stellt natürlich für den Ablauf in der Anstalt für Insassen und Mitarbeitende eine gewisse Erleichterung dar. Dasselbe gilt für den sogenannten Laufzettel, den ein Insasse, sobald er sich auf dem Anstaltsgelände verschiebt, zu einer Anlaufstelle mitbringen muss. Andererseits handelt es sich hierbei meiner Ansicht nach um einen passiven Kommunikationsmodus, der den einen Interlokutor abwertet und ihn verstummen lässt, wie er bei Klockes (2008) Untersuchung, vgl. Forschungsüberblick, erwähnt wurde. Sicher ist dieser Umstand der aktiven Kommunikation im Alltag nicht zuträglich.

Ebenfalls schriftlich beantragen, mittels eines sogenannten Hausbriefes¹¹², muss ein Insasse jeden einfachen Gebrauchsgegenstand (z.B. Fernseher oder Radio). Tatsächlich sind die Betreuenden und die Mitarbeiter in den Gewerben die einzigen Personen, die direkten

¹¹² Vorgedrucktes offizielles Formular, das der Insasse verwenden muss, um darauf in handschriftlicher Form einen Antrag an eine Stelle in der Anstalt zu stellen. Es darf pro Formular nur ein «Begehren» gestellt werden. Der Hausbrief wird mit Kugelschreiber auf weissem Durchschlagpapier verfasst. Die Kopie auf gelbem und rosa Papier verbleiben nach «Erlaubnis» oder «Ablehnen» des Antrags an den offiziellen Stellen.

Kontakt mit den Insassen haben, ohne dass diese zuvor einen schriftlichen Antrag für ein Gespräch verfasst hätten. Im Anhang 1 sind die wichtigsten institutionsabhängigen Textsorten aufgelistet. Soweit zur produktiven Seite der Anstaltskommunikation.

Das bisher Gesagte verdeutlicht, dass die Schriftlichkeit ein wichtiges Merkmal der Kommunikation in der Anstalt. Was den Insassen betrifft, ist hier in den allermeisten Fällen Handschriftlichkeit gemeint. Die Insassen verfügen nur teilweise über PC und Drucker. Für viele von ihnen besteht ein Zwang, ausschliesslich zur Kulturtechnik des Schreibens zu greifen, was umso anachronistischer anmutet, als die Betreuer ihrerseits anstaltsintern digital korrespondieren können. Wie unter 2.5.2 zur Bildung im Deutschschweizer Justizvollzug ausgeführt, ist der Internetzugang den Insassen der Deutschschweizer Anstalten untersagt oder nur in sehr beschränktem Rahmen möglich. In der Anstalt Pöschwies haben die Insassen die Möglichkeit im Rahmen eines Kurses das Internet unter Aufsicht, zu limitierten Zeiten und nur zum Surfen im World Wide Web zu nutzen. Facebook, Twitter, SMS und E-Mails hingegen können nicht genutzt werden. Die digitale Kommunikation und heutzutage aus dem Alltag eines modernen Menschen kaum wegzudenkende Textsorten entfallen also gänzlich. Es mag einleuchten, dass mit Blick auf das Ziel der Anstalt, die innere und äussere Sicherheit zu gewährleisten, neue Medien für Inhaftierte nicht zugänglich sein können. Allerdings scheint ein generelles Verbot nur eine Erweiterung des Widerspruchs von institutionellem und resozialisierenden Zielen: die restriktive Situation schränkt die Möglichkeiten des Lernens, besonders auch des selbstgesteuerten, enorm ein; ich werde bei der Datenauswertung erneut darauf hinweisen.

Auf der rezeptiven Seite sind es einerseits juristische Entscheide und Entscheide auf Anträge innerhalb der Anstalt, andererseits Informationen der Anstaltsleitung, die den Häftlingen in schriftlicher Form mit der internen Post zugestellt werden. In den Wohnpavillons gibt es auf den Stockwerken so etwas wie ein schwarzes Brett, auf dem einerseits Informationen der Anstalt selber sowie Inserate und Werbung für Sportartikel oder -bekleidung und -schuhe oder auch Nahrungsergänzung zu finden sind.

Etwas weiter oben wurde gesagt, dass die Insassen auf einen Internetzugang weitgehend verzichten müssen. Das Medium steht also auch nicht als Informationskanal zur Verfügung. Dieser Umstand dürfte Printmedien stärker ins Zentrum des Interesses rücken¹¹³. Am Anstaltskiosk können etwa Zeitungen und Zeitschriften erworben werden. Im Sozialzentrum, wo sich etwa die Schulungsräume befinden, liegen einige Titel auf. Jedoch gilt auch hier, dass

¹¹³ Einige Lehrerinnen und Lehrer bringen an ihrem Unterrichtstag jeweils einige Exemplar der aktuellen Ausgabe einer Schweizer Gratiszeitung mit in die Anstalt. So erhält das Blatt einen didaktischen Mehrwert.

es sich in der Mehrheit um deutschsprachige Druckware handelt und dass solche in Fremdsprachen manchmal nur über einen Besuch zu organisieren sind. Für ein bestehendes Bedürfnis nach Printmedien spricht auch das grosse Interesse an einer Schweizer Gratiszeitung, von der jeweils aktuelle Exemplare im Deutschkurs aufliegen. Die Anstalt verfügt über eine Bibliothek, die den Insassen zugänglich, aber selbstverständlich nur bei fortgeschrittenen Deutschlernenden von Belang ist.

Es liegt auf der Hand, dass gerade Lernende im Umgang mit dem schriftlichen Deutsch Hilfe in Anspruch nehmen müssen. Hilfsbereite Mitinsassen sind gern zur Stelle, aber Braukmann (1994, zitiert nach Langenfelder 2007) erwähnt in diesem Zusammenhang die Subkultur der Anstalt, in der man Hilfe mit einer «Knastwährung» zu berappen hat. Durch die dezentrale Organisation der beschriebenen Anstalt wird versucht, Subkulturen zu vermeiden.¹¹⁴

Inwieweit sie dennoch existent sind, kann ich nicht beurteilen. Im Rahmen der Betreuerinterviews nimmt einer der Befragten zu den erwähnten Hilfsdiensten unter Insassen Stellung. So gebe es auch in der Anstalt Hilfsdienste unter Insassen. Insassen, «*die sich als Rechtsberater oder als Schriftgelehrte präsentieren*» (Betr. 6: 5), «*haben dann teilweise ganze Dossiers von Mitinsassen, die sie eigentlich gar nichts angehen*» (Betr. 6: 5). Auf die Frage, ob diese Hilfeleistung ehrenamtlich sind, meint der betreffend Betreuer: «*Nein, ganz sicher nicht*» (ebd., 5).

Wie das bisher Gesagte aufzeigt, liefert die Institution klare Regeln, wie sich der Kontakt zwischen Insassen und Personal ausgestaltet. Das Führungshandbuch wurde erwähnt. Dennoch kann man davon ausgehen, dass zwischenmenschliche Interaktion nicht vollständig

¹¹⁴ So ist in der Hausordnung einiges zum Kontakt mit anderen Insassen geregelt: Es ist verboten, für die Kontaktaufnahme mit anderen Gefangenen den Arbeitsplatz oder das zugewiesene Gebiet der Anstalt zu verlassen (§ 10). Die Anstaltsdirektion kann in begründeten Ausnahmefällen den mündlichen Kontakt zwischen den Gefangenen einschränken. Schriftlicher Kontakt ist nur über die für die Briefzensur zuständige Stelle erlaubt. Es wird Zurückhaltung bei der Erörterung persönlicher Angelegenheiten mit Mitgefangenen empfohlen. Adressen von Verwandten und Bekannten sollen anderen Insassen nicht angegeben werden. Rechtsgeschäfte unter Gefangenen, wie beispielsweise Kauf, Tausch, Schenkung, Ausleihe von Gegenständen und Gewährung von Darlehen, sind verboten (§ 11).

Geheime Kommunikationssysteme sind laut Goffman (1961: 248ff.) ein universelles Merkmal totaler Institutionen. «Kassiber» sind heimliche Mitteilungen, die entweder unter Insassen oder Insassen und Aussenstehenden bezeichnen und in die Anstalt hereinkommen oder aus dieser herausgehen. Denselben Zweck erfüllen Klopfcodes. Es handelt sich hierbei aber nicht, wie Gätje (2008: 350) betont, um eine Textsorte, sondern um eine illegale Kommunikationsform, die institutionsgebunden ist und verschiedene kommunikative Funktionen realisieren soll. Ziel ist entweder die verborgene und/oder die verschlüsselte Verständigung von Insassen. Der Übermittlungsmethode und der Materialität der verwendeten Zeichenträger sind einzig die institutionellen Grenzen der Praktikabilität im ersten Fall und der Verfügbarkeit im zweiten Fall gesetzt.

theoretisch festgehalten werden kann, um so als Folie für die Praxis verwendet zu werden. Ein Handlungsspielraum bleibt, der dem Personal einmal mehr wichtige Reflexionen zur Machtverteilung abverlangt. Es wird im Folgenden noch vermehrt die Rede davon sein müssen.

3.2.4 Zusammenfassung und Versuch einer Definition der Anstaltskommunikation

Die Voraussetzungen für eine Kommunikationssituation zwischen den Betreuern und den fremdsprachigen Insassen der Justizvollzugsanstalt «Pöschwies» sind, wie die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, relativ stringent vorgegeben. Die Betreuenden haben sich dabei v.a. am Führungshandbuch, am «Leitbild 11» und ausserdem an der Broschüre «Einführung neuer Mitarbeiter» (alle drei vgl. 1.2.1) zu orientieren, während die Insassenschaft die Hausordnung (vgl. 3.2.1 a], 3.2.1 d] und 3.2.3) als spezifische, das Strafgesetzbuch (vgl. 2.5.2) als allgemeiner gefasste Vorgaben hat. Der Kommunikationskonstellation ist eine doppelte Asymmetrie inhärent, für welche die Organisationsstrukturen der Institution, die sprachliche Situation im Deutschschweizer Kontext sowie die Fremdsprachigkeit einer Mehrheit von Insassen verantwortlich sind. Wo die Kommunikation ein Verhältnis der Über- bzw. Unterordnung aufweist, scheint sie anfälliger für Konflikte zwischen den Gesprächspartnern als in einer Konstellation, die von einer symmetrischen Partnerbeziehung ausgeht.

Um Konflikte zu hemmen, müsste Symmetrie in der Kommunikation angestrebt werden. Bezogen auf die institutionelle Asymmetrie innerhalb der Anstalt erscheint ein solcher Ansatz auf den ersten Blick offensichtlich abwegig, da die Asymmetrie ja teilweise eine gewollte ist und auf klaren Systemzwängen beruht: Die Institution muss so funktionieren, dass die Sicherheit nach innen und aussen gewährt werden kann. Hier wird deutlich, dass die Anstalt dann doch wieder Teil der Gesellschaft ist, die darüber zu entscheiden hätte, ob grosse Umwälzungen des Justizvollzugs in der Schweiz stattfinden dürfen. Es kann hier nicht darum gehen, diesen Gedanken weiterzuverfolgen, weil er an dieser Stelle zu weit führen würde und das bisher Gesagte auch einer Grundlage entbehrt, auf der eine solche Auseinandersetzung stattfinden könnte. Dennoch stellt sich die Frage, wie viel Spielraum den Aktanten in einem dermassen durchorganisierten System wie der Anstalt bleibt, um sich in der Kommunikation zumindest beschränkt einander anzunähern und somit konfliktfrei zu kommunizieren. Eine klare Regelung der Kommunikation mit den Insassen vonseiten der Institution existiert in besagter Anstalt nicht und erscheint aufgrund der Aussagen der Betreuer weiter oben als kaum wünschenswert.

Auf der sprachlichen Ebene wiederum werden seit langem Bestrebungen unternommen, die Asymmetrie abzuflachen, der Deutschunterricht für die fremdsprachigen Insassen ist nur ein

Beispiel dafür. Analog zur institutionellen Asymmetrie bietet die sprachliche Asymmetrie bedingt durch die Sprachensituation der Deutschschweiz, den individuellen Umgang mit den Varietäten Standard und Dialekt, den Deutschkenntnissen der Insassen und den Fremdsprachenkenntnissen des Anstaltspersonals eine Vielzahl von individuellen Ausgestaltungsmöglichkeiten der direkten Kommunikation. Dies gibt den in der Anstalt Tätigen den nötigen Spielraum, um ihre Arbeit effizient, gut und eigenverantwortlich zu erledigen, allerdings immer vor dem Hintergrund der rechtsstaatlichen Grundsätze. Eine Verordnung, wie direkte Kommunikation auszusehen hat, soll hier nicht angestrebt werden. Wo jedoch individuelle Interpretation der Vorgaben möglich ist, scheint es praktikabel, die Wahrnehmungen des Ist-Zustand zu analysieren, die Akteure für potenzielle Stolpersteine zu sensibilisieren und potenzielle Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Diese drei Ziele verfolgt meine Arbeit: Durch die Insassen- und Personalbefragung eruiere ich, wie sich die individuelle Kommunikation zwischen Betreuern und Insassen gestaltet, orte im Anschluss potenzielle Konfliktstellen und suche nach Möglichkeiten, die Situation zu optimieren.

Schliesslich ist auf der Wortschatzebene ein weiterer Bereich zu nennen, welcher der Anstaltskommunikation ausschliesslich inhärent ist und in sämtlichen Institutionen dieser Art existieren dürfte. Es handelt sich dabei um Neologismen, die kontextbezogen von den Gefangenen geschaffen werden.¹¹⁵ Diese finden im Anstaltsalltag im Sprachgebrauch ihren Niederschlag und sind somit als an der Basis (vgl. 3.2.1) als symmetriestiftend zu betrachten.

Die Sprachwissenschaft hat sich bisher noch kaum der hier beschriebenen Kommunikationskonstellation in einer Justizvollzugsanstalt gewidmet. Das Untersuchungsfeld ist Institutionsfremden nur schwer zugänglich und blieb daher von der Linguistik relativ unerschlossen, was sich auch von der innerbetrieblichen Kommunikation sagen lässt (vgl. Müller 1997:7–8). Letztere weist m.E. gewisse Parallelen zur Anstaltskommunikation auf, allerdings unterscheidet sich die temporäre Präsenz der Mitarbeitenden etwa eines Unternehmens von der permanenten der Insassen. Die betriebliche Rollenverteilung ist jenseits des Kontextes, wo das Private beginnt, hinfällig. Für den Insassen jedoch verschmelzen Alltags- und Arbeitswelt und seine Rolle bleibt unveränderbar. Aktuelle innerbetriebliche Kommunikation würde jedoch v.a. auch durch die digitalen Medien und die dazu gehörenden Kanäle der Kommunikation wesentliche Unterschiede zur Anstaltskommunikation aufweisen. Dort wird weiter die traditionelle Face-to-face-Kommunikation an der Tagesordnung sein. In absehbarer Zeit wird diese zum Anachronismus, wenn vermehrt Insassen, die mit den digitalen Medien gross ge-

¹¹⁵ Laubenthal 2001 hat aufgrund seiner Recherchen in Anstalten ein Lexikon mit entsprechenden Begriffen zusammengestellt.

worden sind, zur Klientele der Anstalt gehören.

Die oben gemachten Ausführungen scheinen darauf hinzudeuten, dass die Anstaltskommunikation sich nicht unter einen anderen Kommunikationsbereich einordnen lässt, es wäre aber falsch durch Antagonismen den Kontext einer fälschlicherweise homogen angenommen sozialen Aussenwelt entgegenzusetzen. Es bleibt abschliessend auf die Komplexität der Kommunikationskonstellation fremdsprachiger Insasse – Betreuer und deren individuell unterschiedlichen Verlauf hinzuweisen.

4. Anlage und Methode der empirischen Untersuchung

Die Leithypothese, dass die Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und dem Personal der Anstalt konflikträchtig ist (vgl. 1.4), wurde in einer vierteiligen Fragestellung präzisiert. Der genaue Wortlaut sei hier nochmals aufgeführt:

1. Wie beeinflusst der Rahmen «totale Institution» den Insassen im Erwerb der deutschen Sprache, seinem Sprachverhalten und der Einstellung dazu?
2. Wie können beide Gesprächspartner durch Annäherung zu einer Verbesserung der Kommunikationssituation beitragen?
3. Wie kann der Kontext aus sprachlicher Sicht verändert werden, um den Spracherwerb und die Kommunikation zwischen Personal und Insassen günstig zu gestalten?
4. Welche Rolle spielt die Diglossiesituation bei Spracheinstellungen, -erwerb und -verhalten der Insassen?

In diesem Kapitel erläutere ich die Operationalisierung der Fragestellung und beschreibe die Konzeption der vorliegenden Studie. Der Forschende wird immer als Teil einer empirischen Forschung vorausgesetzt. In der qualitativen Forschung sollte der Forschende methodisch reflektiert mit der eigenen Subjektivität umgehen (Steinke 1999: 231). Der Reflexion der Subjektivität der Forschenden kommt im Rahmen dieser Arbeit eine besondere Relevanz zu (vgl. 1.1.1), die methodischen Überlegungen und ihre praktische Umsetzung werden deshalb im Folgenden möglichst präzise dargestellt.

4.1 Ein Multimethodenansatz

Werden in einer Studie Methoden der qualitativen und der quantitativen Forschungstradition oder ein Mix innerhalb derselben Tradition eingesetzt, spricht man von einem Multimethodenansatz. Bei diesem Vorgehen werden durch die Kombination der verschiedenen Ansätze Daten generiert, die Ergebnisse gegenseitig bestätigen, wo neues Datenmaterial bestehendes näher ausführt, die Ergebnisse breiter machen oder aber im Vergleich zu Widersprüchlichkeiten führen (Brannen 2005: 12). Der Multimethodenansatzes hat das generelle Ziel, unterschiedliche Einblicke in den Forschungsgegenstand zu gewinnen; damit ist er selbstredend einer qualitativen Tradition verpflichtet. Er weicht vom Konzept der Triangulation ab, der zwar auch unterschiedliche Methoden vereint, bei dem das Vorgehen aber eher Mittel zum Zweck ist, war die Triangulation doch die Reaktion auf die positivistische Kritik mangelnder Validität im Bereich der qualitativen Sozialforschung (Blaikie 1991).

Die vorliegenden Forschung wählt einen Multimethodenansatz auf zwei Ebenen: Sie vereint erstens eine qualitative und eine quantitative Erhebung und bindet zweitens verschiedene qualitative Methoden in die Studie mit ein. An dieser Stelle zeige ich auf, in welcher Weise die beiden Forschungstraditionen in dieser Arbeit zur Anwendung kommen. Die Verwendung von verschiedenen qualitativen Methoden wird dann unter 4.3.1 d), der Konzeption der Insasseninterviews, besprochen.

Die Datenerhebung basiert zur Hauptsache auf einem qualitativen Ansatz, wobei dem quantitativen ein ergänzender Charakter zukommt. Das qualitative Vorgehen hat zum Ziel «to generate rather than test theory» (Coladarci and Breton 1997: 230). Dies erscheint sinnvoll bei einem Forschungsinteresse, bei dem, wie im vorliegenden Fall, kaum auf bereits Existierendes zurückgegriffen werden kann. Zudem macht sich die qualitative Erhebung speziell die Einflussfaktoren, die bei der quantitativen Methode nicht wünschenswert sind und deshalb gering gehalten werden, zunutze (Aguado 2000). Die vorliegende Studie will ein besonderes Augenmerk auf die Einflussfaktoren der Institution selber legen und soll explizit subjekt- und kontextbezogen sein, d.h., die Akteure beschreiben ihre Lebenswelt und machen sie so verständlich. Dabei müssen alle beteiligten Gruppen dieser sozialen Welt zu Wort kommen (Bryman 2001: 264, Creswell 2008: 213). Um diesen Vorgaben zu entsprechen, beruht die Konzeption der vorliegenden Studie auf Interviews mit fremdsprachigen Insassen und Betreuern der Wohngruppen, die Verhaltens- und Einstellungsdaten liefern. Allerdings ist mir auch bewusst, dass die so gewonnenen Daten subjektiver Natur sind und Schlüsse, die daraus gezogen werden, interpretativ sein müssen. Dieser Effekt könnte durch Einbezug einer quantitativen Methode abgeschwächt werden. Diese Überlegung ist jedoch nicht der Hauptgrund für den Einbezug einer quantitativen Erhebung im Rahmen der Insasseninterviews, vielmehr geht es darum, ein umfassendes Bild zu erhalten, die beiden Ansätze ergänzen sich somit.

4.2 Die Vorstudie: die mündliche und schriftliche Befragung von Anstaltsmitarbeitenden als Wegweiser für das Befragungsdesign

Meine Lehrtätigkeit in der Anstalt erleichterten mir Entscheidungen, die das methodische Vorgehen und dessen Inhalt betrafen. Im Laufe der Zeit habe ich durch die Deutsch lernenden Insassen einiges an anekdotischem Wissen gesammelt. Dieses half mir eine einseitige Darstellung des Forschungsgegenstands von einer Aussenperspektive aus zu vermeiden.

Meine Binnensicht umfasst jedoch wie bereits erwähnt nur einen Ausschnitt des Anstaltsalltags. Während ich aufgrund meiner Unterrichtstätigkeit Überlegungen zur Insassenbefragung

anstellen konnte, fehlte mir gleichwertiges Wissen in Bezug auf das Anstaltspersonal, oder dieses war zumindest einseitig und subjektiv gefärbt durch Erzählungen von Insassen. Ich habe mich deshalb mit Bereichen der Anstalt, wo Personal im direkten Kontakt zu Insassen steht, vernetzt: Während eines Vormittags besuchte ich zwei Gewerbebetriebe: die Wäscherei und die Buchbinderei. Dort hatte ich die Gelegenheit, die Insassen an ihrem Arbeitsort zu sehen und mit dem Gewerbechef ein strukturiertes, offenes Interview zu führen. Die ersten zweiundzwanzig Fragen bezogen sich auf «die soziale Situation nach Goffman», in einem zweiten Teil stellte ich fünf Fragen zur «Situation am Arbeitsplatz aus sprachlicher Sicht». Soziobiografische Daten wurden nicht erhoben, da es für mich als Forschende eher um eine Annäherung an das Sample ging. Mein Besuch fand während der regulären Arbeitszeit statt. Ausserdem führte ich in einer kleinen Vorstudie die Fragebogenuntersuchung «Deutsch im Vollzugsalltag» durch, die je von einem Anstaltsmitarbeitenden aus den Bereichen «Vollzug», «Wirtschaft und Arbeit», «Sicherheit» und «Sozialwesen und Dienste» beantwortet wurde. Das Instrument bestand sowohl aus geschlossenen wie auch aus offenen und halboffenen Fragen und Aussagen, wobei in Form einer «Likert-Skala» (1932) eine Abstufung der Zustimmung bzw. Ablehnung einer Aussage möglich ist.

4.3 Die Leitfadeninterviews

Friedrichs nennt das Interview als Standardinstrument, wenn es darum geht, Meinungen oder Einstellungen von Probanden zu elizitieren (¹⁴1990: 208). Dies gilt ganz besonders, wenn es gelingt, im Gespräch einen «level of confidentiality and trust» herzustellen, werden die Befragten dann doch am ehesten ihre wahren Ansichten (Brown 2004: 5) verlauten lassen.

Ausserdem bekommen die Interviewten eine Autorität, und übernehmen gleichzeitig Forschungsaufgaben, indem sie ihre eigenen Erfahrungen reflektieren (Walker 1985:91).

In der vorliegenden Studie wurden darum Interviews als zentrales Befragungsinstrument gewählt. Einerseits ist es wichtig, dass die Fragestellung den Befragten gerecht wird (¹⁴1990: 194), andererseits soll aber auch die Gesprächssituation dazu beitragen, dass erkenntnisreiches Datenmaterial gewonnen werden kann.

Das Leitfadeninterview als besondere Form von Interview genügt beiden Ansprüchen, denn es bietet die Möglichkeit, vorformulierte Fragen flexibel zu handhaben, die Reihenfolge der Fragen zu variieren und Fragen, die bereits im Gespräch angesprochen wurden, fallen zu lassen. Ferner kann auch der Wortlaut der Fragen variiert und können zusätzliche Fragen integriert werden (Bryman 2001: 314). Der Interviewte erhält eine Rolle über das blosse

Reagieren auf Stimuli hinaus, seine Anmerkungen und Ausführungen sind explizit erwünscht. Es werden dabei offene Fragen gewählt, wodurch die Richtung der Antwort genau so offen ist und dem Befragten dabei keine Richtung vorgegeben wird (Kromrey ⁷1995: 286). Damit werden geschlossenen Fragen vermieden und suggestiven Fragetechniken durch die Befragende gegengesteuert.

Die vorliegende Studie befasst sich stark verallgemeinert mit der Wahrnehmung von Sprache durch linguistische Laien. Für die vorliegende Studie bietet der Leitfaden daher den Vorteil, einen für Nichtspezialisten schwer zugänglichen, da selbstverständlichen Bereich auszuleuchten.¹¹⁶

4.3.1 Die Insasseninterviews

Bei der Insassenbefragung entschied ich mich für eine Variation des Leitfadeninterviews. Es galt hier, ein fast unerforschtes Gebiet «abzustecken», und deshalb ist es von Bedeutung, dass die Probanden das Gespräch in eine von ihnen gewählte Richtung leiten können. Das allerdings verlangt vom Forscher die Fähigkeit, gut beobachten zu können (Mishler 1991: 123). Die relativ zeitintensive Form der Erhebung bringt speziell für die Insasseninterviews aus psychologischer Sicht einige Vorteile, welche die Datengewinnung begünstigen (Brown 2004: 5): die Insassen haben kaum die Möglichkeit, ausser mit anderen Insassen Gespräche von einer ähnlichen Dauer wie in den Interviews vorgegeben zu führen. Hier erhalten sie nicht nur die bereits erwähnte Autorität des Erörternden, sondern man hört ihnen überhaupt erst zu. Aus meiner Sicht scheint ein motivierender Gesprächsrahmen die Grundvoraussetzung für die Kooperationsbereitschaft der Insassen.

Diese Form der Befragung bietet ausserdem den Vorteil, für den Befragenden flexibel zu sein, und somit die Möglichkeit, dem Probanden in seiner Individualität gerecht zu werden. Auch hier wird am wahrscheinlichsten ein echtes Bedürfnis zur Kooperation bei den Befragten (Davies 1999: 96) ausgelöst. Riehl (2000) erwähnt, dass die hierarchische Staffellung (symmetrisches oder asymmetrisches Verhältnis zwischen dem Interviewer und dem Interviewten) und die Personenkonstellation Äusserungen zu negativen Einstellungen verhindern könnten. In dieser Studie ist es aber so, dass sich Interviewte und Interviewende über längere Zeit kennen und Letztere als nicht direkt der Institution zugehörig eingestuft wird.

¹¹⁶ Vgl. zur Einstellungsforschung allgemein Bierhoff (2006). Unter 3.2.2 a) wird in dieser Studie auf den Aspekt der Laienwahrnehmung im Sprachurteil Bezug genommen. Hier wäre auch Neuland (1993: 723) zu nennen, die darauf hinweist, dass das Laienurteil in der Linguistik lange Zeit als «subjektiv» geringgeschätzt wurde.

Einstellungen und Verhalten standen im Zentrum der Befragung, wobei mit visuellen, situativen und akustischen Impulsen neben der kognitiven Befragung gearbeitet wurde. Somit konnte, wie etwa Schäfer et al. (1975: 136) argumentieren, ein «angemessenes, spezielles Instrument», das Untersuchungsgegenstand und Beurteilungspopulation gerecht wird, angewendet werden. Die Interviews fanden nicht ausschliesslich auf Deutsch statt. Um die Wahl der Sprachen für die Befragungen begründen zu können, greife ich an dieser Stelle vor: Die Insasseninterviews setzten sich aus einem quantitativen und einen qualitativen Teil zusammen. Im ersten Teil sollten die Befragten charakterisierende Begriffe und Aussagen als Attribute den drei Deutschschweizer Varietäten zuordnen. Die Begriffe hatte ich im Voraus ins Türkische und Italienische übersetzt. Für die englische und französische Sprache gab es eine mündliche Übersetzung ab Blatt, falls dies nötig war. Für die qualitative Erhebung galt der Deutschschweizer Standard als Interviewsprache. Sieben Gespräche fanden auf Deutsch statt, eines auf Deutsch und Französisch, eines ausschliesslich auf Englisch und drei Interviews enthielten deutsche und englische Sequenzen.

Im folgenden Unterkapitel werde ich das Sample näher definieren und dabei auf das für dieses spezifische Problem der Fremdsprachigkeit eingehen.

a) Das Insassensample: Deutschkursteilnehmer als interessierte und sensibilisierte Wahrnehmer des sprachlichen Kontexts

Die Variablen des Insassensamples sind extrem vielfältig, wie die unten stehende tabellarische Aufstellung zeigt. Damit dürfte es für die gesamte fremdsprachige Insassenschaft repräsentativ sein. Aus inhaltlicher Sicht sind Deutsch lernende Insassen darauf sensibilisiert, dass in der Anstalt ein Dialekt gesprochen, von ihnen im Unterricht aber Schweizer Standard gelernt wird. Sie bauen ihr Sprachbewusstsein durch den Erwerb der Fremdsprache auf, also hauptsächlich über das Deutsche. Werden die Probanden von der Person befragt, mit der sie in Lern- und Prüfungssituationen vertraut sind, kann eine Situation, die möglicherweise Parallelen zu einer polizeilichen Befragung hat, vermieden werden. Dies ist besonders im Hinblick auf die schwankende instabile Gesamtverfassung der Insassen wichtig.

Wie Dörnyei (2007) ausführt, reicht in der qualitativen Forschung ein relativ kleines Sample, um reichhaltige, dichte Daten zu erhalten, dabei ist allerdings die Qualität des Forschungsdesigns wichtige Voraussetzung. Die Auswahl widerspiegelt die für die Studie zentrale Eigenschaft der Gesamtmasse: Die zu befragenden Insassen leben im Kontext «Haftanstalt», sind nichtdeutscher Muttersprache und erwerben den Schweizer Standard im Deutschunterricht. Durch diese Homogenität der Auswahl gewinnt die Erhebung an Reprä-

sentativität, denn es können in der Auswertung Muster aufgezeigt werden, die für die ganze Gruppe gelten. Für die vorliegende Studie habe ich zwölf Insassen aus dem Kreise der Deutschlernenden um ihre Bereitschaft angefragt. Das Einverständnis und die Information der Beteiligten bewerten Blaxter et al. (1996: 146) als zentral für die Erhebungen, es ist die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation und leistet einen Beitrag zur Relevanz der Ergebnisse. Alle Angefragten erklärten sich zu einem Interview bereit. In Form einer schriftlichen Forschungsvereinbarung wie Aguado (2000) sie vorschlägt, wurde das schriftliche Einverständnis der Befragten eingeholt und wurden folgende Aspekte der Befragung transparent gemacht:

- Was ist Gegenstand und Ziel der Untersuchung?
- Wie findet die Durchführung statt und welche Methoden werden dabei angewandt?
- Wie, in welchem Umfang und wie häufig werden Forschungsteilnehmer einbezogen?
- Wie und in welchem Umfang wird rückgemeldet und wie wird mit den Ergebnissen umgegangen?

Dieses Vorgehen entspricht einerseits den Vorgaben der Anstaltsdirektion, andererseits wird dadurch einer möglichen Verunsicherung der Teilnehmer bezüglich Sinn und Zweck der Befragung vorgebeugt.

Die folgende Tabelle führt die für die Befragung relevanten soziobiografischen Variablen der Insassen auf. Die Kategorie «Verbleib nach dem Verbüssen der Strafe» wird aufgeführt, weil ein Verbleib in der Schweiz resp. eine Ausschaffung die Einstellungen zu den Varietäten mitbestimmen kann.

Abb. 7: Die soziobiografischen Variablen der Insassen

Insasse	Alter	Heimat	Muttersprache	Weitere Fremdsprachen	Beruf	Verbleib nach dem Verbüssen der Strafe
1	31	Dominikanische Republik	Spanisch	Italienisch	Keine abgeschlossene Berufsausbildung	Offen
2	56	Türkei	Türkisch	Keine	Schneider	Schweiz
3	40	Iran	Kurdisch	Arabisch, Assyrisch, Englisch (Erwerb in der Anstalt), Persisch, Türkisch	Friseur, Monteur	Schweiz
4	38	Nigeria	Igbo	Englisch, Französisch, Hausa, Spanisch	Mechaniker	Schweiz

Insasse	Alter	Heimat	Muttersprache	Weitere Fremdsprachen	Beruf	Verbleib nach dem Verbüssen der Strafe
5	30	Jamaika	Jamaikanisches Kreolisch (Patois/Patwa[h]), Englisch	Keine	Elektriker, Musiker	Schweiz
6	29	Iran	Persisch, Türkisch	Englisch (Erwerb in der Anstalt)		Schweiz
7	38	Niederländische Antillen (Niederlande)	Papiamentu	Englisch, Niederländisch, Spanisch	Elektriker	Wird ausgeschafft
8	32	Guinea	Susu	Englisch, Französisch, Italienisch	Automechaniker	Wird ausgeschafft
9	35	Nigeria	Igbo	Englisch	Abgebrochenes Fachhochschulstudium	Wird ausgeschafft
10	27	Nigeria	Uhrobo	Englisch, Nigerian Pidgin («Brokin»)	Berufssportler	Offen
11	55	Türkei	Türkisch	Keine	Koch	Schweiz
12	38	Sri Lanka	Tamilisch	Englisch	Elektromonteur	Schweiz

* sämtliche Angaben gemäss Insassenauskunft

Für die Insassen 2, 5, 6 und 11 ist Deutsch die erste Fremdsprache (L2). Für alle anderen ist sie eine L3 (eine weitere Fremdsprache). Die jeweiligen Spezifika, die für das Deutschlernen relevant sind (z.B.: Wie lange lernt der jeweilige Insasse Deutsch? Hat er ausserhalb der Anstalt schon einmal Kurse besucht?) fehlen bei diesen Angaben. Sie lassen sich angesichts der individuellen Lernerbiografien m.E. kaum gewinnbringend in oben stehender Tabelle umsetzen. Diese Angaben werden deshalb als Vorspann vor der jeweiligen Interviewauswertung präsentiert.

b) Die Fremdsprachigkeit der Probanden: das Sprachenmix als Spiegel der momentanen Deutschklassenzusammensetzung

Die jeweilige Sprachkompetenz der Deutschlernenden der Anstalt ist auf den Stufen A1 bis C1 des europäischen Referenzrahmens anzusiedeln, wobei sich eine Mehrzahl der fremdsprachigen Häftlinge, die zum Unterricht kommen, auf den Stufen A1 bis B1 bewegt. Im Referenzrahmen ist festgehalten, dass die A-Stufen die elementare Sprachverwendung ermöglichen, während für die B-Stufen eine selbständige Sprachverwendung gilt. Es gehört erst ab der Stufe B2 zur produktiven Kompetenz des Sprechers, eine klare, detaillierte Darstellung eines Sachverhalts zu geben. Eine Befragung der Lernenden ab Stufe B2 würde die Möglichkeiten der Untersuchung stark einschränken. Inhaltlich könnten Lernende der Stufe A wichtige Hinweise zur Untersuchung liefern, sind es doch gerade sie, die durch ihr sprachliches Unvermögen im Alltag am stärksten beeinflusst werden. Lernende, die noch kaum in der Lage sind, auf Standarddeutsch zu kommunizieren, erleben die sprachliche Situation

selbstverständlich anders als solche, die schon über eine gewisse rezeptive und produktive Kompetenz verfügen. Andererseits weisen etwa Bassler und Spiekermann (2001) darauf hin, dass die Sprachkenntnisse der Probanden bei einer Befragung in jedem Fall gut sein müssen. Ergebnisse könnten verfälscht werden, wenn sie nicht von den tatsächlichen Einstellungen abhängen, sondern viel mehr von der Verbalisierungsfähigkeit bzw. der Verstehenskompetenz der Befragten oder wenn diese keine Klärungsfragen stellen (können) bei mangelndem Verständnis der Instruktion. Hier ist es sinnvoll, als Untersuchende auch aus nonverbalen Reaktionen Rückschlüsse zu ziehen (Missler 1993). Sprachkompetenz soll also nicht zum Hindernis werden und unter dem Titel «Erhebungsinstrument» soll diesem Umstand Rechnung getragen werden.

Beim Sample Insassen muss neben den oben gemachten Überlegungen noch ein Aspekt bedacht werden: Eine Anstalt ist ein sozial instabiler Ort. Die Probanden verbüßten ihre Strafe im sogenannten Normalvollzug der Anstalt. Sobald jedoch jemand in eine andere Abteilung oder in eine andere Anstalt verlegt wird, ausgeschafft wird, auf die nächste Stufe des stufenweise Vollzugs kommt oder in die Freiheit entlassen wird, ist er als Proband nicht mehr greifbar. Dies musste beim Festlegen des zeitlichen Rahmens der Insasseninterviews und des anschließenden Member-Checkings berücksichtigt werden. Die Insasseninterviews wurden im zeitlichen Rahmen von einer Woche durchgeführt. Dann gab es eine einwöchige Pause, bevor die Member-Checkings folgten.

Schlussendlich ist auch die Präsentation der Daten indirekt von der Fremdsprachigkeit der einen Probandengruppe betroffen. Es wäre für die Insassen zum Teil diskriminierend, wenn ihre Aussagen ohne Anpassung der Wortwahl und Korrekturen in der Grammatik in diese Arbeit übernommen würden. Der Leser soll sich aufgrund der sprachlichen Qualität der Aussagen kein Urteil machen können. Man darf nicht vergessen, dass es eine Ideologie des Wertes der geschriebenen Sprache gibt, und die Insassen würden dann als weniger intelligent betrachtet (vgl. Woolard & Schieffelin 1994: 66).

Für die Insasseninterviews wurde im Vorfeld der Befragung ein Pre-Test durchgeführt, der im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

c) Der Pre-Test mit einem ehemaligen Deutschkursteilnehmer

Hippler und Schwarz (1996,1997) bezeichnen die Operationalisierung, d.h. das Umformen der Forschungsfragestellung in «befragtenverständliche» Fragen als «wichtigste Komponente». Zum Beispiel Wallace (1998: 132) schlägt deshalb einen Pilotversuch vor, der Hinweise zu folgenden Aspekten der Befragung gibt: Die Fragen der Interviews sollen auf Ver-

ständigkeit und Eindeutigkeit der Fragestellung und auf die Fragereihenfolge hin untersucht werden. Zudem gilt es zu klären, ob das Instrument aussagekräftige Daten bezüglich des Erkenntnisinteresses liefert. Was ist betreffend Einsatz der verschiedenen Stimuli zu beachten? Wie ist der zeitliche Rahmen der Interviews zu bemessen? Wie klappt es mit dem Verständnis? Durch das Beobachten des Antwortverhaltens können Verständnisschwierigkeiten aufgedeckt werden. Auf die hier teilnehmenden Probanden muss beim endgültigen Test dann verzichtet werden; sie könnten andernfalls durch eine bestehende Sensibilisierung auf den Test das Ergebnis verzerren.

Ein solcher Pilotversuch scheint im Falle der Insasseninterviews besonders wichtig, werden doch Einstellung und Verhalten von Befragten erhoben, die ausschliesslich fremdsprachig sind. Weiter oben habe ich mich bereits auf die relativ geringe Sprachkompetenz der Mehrheit der Probanden der Insassenpopulation bezogen, aufgrund meiner Erfahrung im Deutschunterricht ist die rezeptive Kompetenz der Teilnehmer bei den Einzelnen stärker entwickelt als die produktive. Für Letztere gilt wiederum, dass generell die mündliche stärker als die schriftliche Kompetenz einzustufen ist. Das Hinzuholen von professionellen Dolmetschern ist aufgrund der sprachlichen Vielfalt und des Kontextes nicht möglich. Auf das sogenannte «Mitgefangenenendolmetsch» kann ebenfalls nicht zurückgegriffen werden, da dies die Daten verfälschen würde.

Der Pre-Test des Insasseninterviews wurde im Arbeitsexternat «Haus Lägern», das zur Justizvollzugsanstalt Pöschwies gehört, durchgeführt. Der Proband war hatte einige Wochen zuvor die geschlossene Anstalt verlassen. Kurz vor seiner Entlassung hat er die Goethe-Prüfung B1 mit einem guten Resultat abgelegt. Ich erwähne dies, weil für mich der Sprachstand des Pre-Test-Samples wichtige Hinweise auf die Verständlichkeit der Items gibt. Aufgrund des Pre-Tests nahm ich einige Änderungen betreffend die Formulierung der Aussagen zur Spracheinstellung der Probanden vor. Ausserdem entschied ich mich, Aussagen, die für mein Erkenntnisinteresse bedeutungslos gewesen wären, auszusortieren. Ich kam zum Schluss, dass die restlichen Items für den Interviewpartner verständlich sind, dass die Rhythmisierung des Interviews in sich Ermüdungserscheinungen entgegenwirkt und dass die für die Interviews bemessenen Zeit ausreichend ist. Allerdings stellte ich fest, dass der Proband sich im Gespräch immer wieder von der Konstellation fremdsprachiger Insasse in der Kommunikation mit Anstaltspersonal löste und von anstaltsferner Kommunikation berichtete. Für die Interviews entschied ich mich deshalb, Bildmaterial einzusetzen, das die Probanden während des Interviews an die spezielle Kommunikationskonstellation erinnert. Ich verwendete dazu zwei Fotos: die Insassen gehen zur Arbeit und ein Anstaltsmitarbeiter am St. Nikolaus-Anlass der Anstalt. Obwohl die Gesichter in beiden Fällen nicht zu erkennen waren, machten

die Insassenkleidung und die Personaluniform deutlich, welche Gruppe von Aktanten gemeint war.¹¹⁷

d) Eine dreiteilige Konzeption der Interviews

Durch meine Erfahrungen mit den Deutschlernenden in Anstaltsunterricht weiss ich um deren schwierige Situation und ihre damit verbundene Verfassung. Die Insassen sind im Deutschunterricht eine Gruppengrösse von drei bis neun Personen, im Dialektunterricht etwas mehr, gewohnt. Der Unterrichtsraum wäre den Insassen zwar als Raum vertraut gewesen, ich hielt ihn aber für ungeeignet, um ein Gespräch mit einer Person zu führen. Die Befragung der zwölf Insassen fand mit allen Insassen in einem kleinen Büroraum im Sozialzentrum der Anstalt statt. Das Interview musste so angelegt sein, dass es trotz der Eins-zu-eins-Situation keinerlei Parallelen zu einer Verhörsituation und zu einer Therapiesitzung gab. Bei einer Interviewzeit von neunzig Minuten musste ausserdem genügend Abwechslung geboten werden, um Ermüdungserscheinungen vorzubeugen. Ausserdem sollte natürlich die Fremdsprachigkeit der Probanden berücksichtigt werden. Das Interview wurde aus drei Elementen aufgebaut:

1. Einem Aussagenkatalog zu den drei Varietäten: Zürcher Dialekt, Deutschschweizer Standard und Foreigner Talk. Aussagen bezogen sich auf Gefühle, Gedanken und Überzeugungen und die Handlungsbereitschaft. Hier wurde Text- und Tonmaterial eingesetzt.
2. Einem Leitfadeninterview zu den vier Schwerpunkten Deutschlernen, Hierarchie und Macht, Arbeitsplatz und Missverständnisse. Für diesen Teil verwendete ich Tonmaterial, das auch als Text vorlag, und Wortkarten.
3. Gesten und ihrer Bedeutung in der Kommunikation mit Anstaltspersonal. Hier wurden Karten, auf denen Gesten bildlich dargestellt waren, verwendet.

Im Anschluss an die drei Teile wurden soziobiografischen Angaben erfragt. Ich hatte folgende Variablen ausgewählt: Alter, Heimatland, Muttersprache, weitere Sprachen, Deutsch lernen seit wann, besuchte Deutschkurse, schon einmal Wohnsitz in einem deutschsprachigen Land gehabt, bereits absolvierte Strafzeit, noch zu verbüssende Strafzeit, Bildungsstand, Nutzung des Bildungsangebots der Anstalt.

¹¹⁷ Aus dem Gefängnis-Kalender 2007, Juli: Die Gefangenen gehen zur Arbeit. Auf dem Bild sind die Insassen aus Datenschutzgründen vom Brustbereich abwärts zu sehen.

Aus dem Gefängnis-Kalender 2010, Dezember: Ein Anstaltsmitarbeiter bekommt vom Nikolaus einen Grittibänz überreicht. Aus Datenschutzgründen verzichte ich hier auf eine Abbildung des eingesetzten Materials.

Im folgenden Abschnitt werden nun die oben genannten drei Elemente in den Ablauf des Interviews integriert vorgestellt.

«Ein Aussagenkatalog mit einem «matched guise»»

Im ersten Teil kam das «Doppelrollen»-Verfahren, die «matched guise»-Technik, von Lambert et al. (1960) zum Einsatz. Bei dieser Technik hören die Probanden einen Text in zwei oder mehr verschiedenen Sprachen oder Sprachvarietäten. Anschliessend müssen der gehörten Stimme bestimmte soziale Eigenschaften zugeschrieben werden; nach der Ästhetik einer Varietät oder nach personellen Eigenschaften. Die sprechende Person ist bei allen Texten ein und dieselbe Person und die Texte sind inhaltlich identisch; eine Information, die die Probanden jedoch nicht bekommen. Unterschiede in der Bewertung des Sprechers können daher nur mit Stereotypen verbunden sein. Grosser Vorteil dieser indirekten Methode ist, dass sie zu spontanen Einstellungen führt.

Mithilfe der «Matched guise»-Technik sollten in meiner Arbeit Einstellungen zum Zürcher Dialekt, zum Standard oder einem grammatisch vereinfachten Deutsch erhoben werden. Ich hatte mich für diesen Teil als «Eisbrecher» entschieden, weil die Probanden zuhören und sich dann für eine Varietät zu einer Aussage entscheiden konnten. Zunächst wurden den Probanden drei kurze mündliche Textproben vorgespielt: kurze Sequenzen in Standard, anschliessend im lokalen, d.h. Zürcher Dialekt und schliesslich in grammatisch vereinfachtem Standard. Der Sprecher der Texte war dabei ein und dieselbe Person. Als Textsorte für das «matched guise» wurde eine Strassenverkehrsmeldung verwendet (vgl. Anhang 3). Diese Textsorte ist nicht typisch für eine der genannten Varietäten. Weiter enthält sie meist Empfehlungen in Form von Imperativen, z.B.: «Bitte fahren Sie äusserst rechts, wir melden es, wenn die Gefahr vorbei ist.» Dieser Modus weist im Foreigner Talk deutliche Unterschiede zum Standard auf, während der Indikativ sich vielleicht weniger stark unterscheidet. Das «matched guise» wurde eingesetzt, um sicherzustellen, dass die Probanden bei der Beantwortung der gestellten Fragen von der gleichen Varietät ausgingen wie die Untersuchende. Es sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass der fremdsprachige Proband den simplifizierten Standard als Lernersprache interpretieren kann.

Für jede Varietät gab es ein Abspielgerät, eine Farbe und eine Ziffer von eins bis drei. Der Dialekttext stand auf dem Schreibtisch und war mit einer orangen Eins versehen, der Standardtext stand vor dem Fenster und hatte eine gelbe zwei, der Foreigner Talk stand auf einem niederen Kasten dem Schreibtisch gegenüber und trug die Nummer drei. Eine Varietät kam also für den Zuhörer immer aus der gleichen Richtung. Den Probanden sollte damit die Trennung der drei Varietäten leichter fallen.

In diesem ersten Teil geht es um die Erhebung von Spracheinstellungen. Gemäss Hägi (2006: 77–78) muss man bei der Bewertung einer Varietät nach Kontext, Varietät, der verwendeten einzelnen nationalen Variante, nach Produzent und Rezipient sowie nach dem Medium unterscheiden. Damit kann man der Komplexität und Bandbreite möglicher Wirkungen gerecht werden. Andernfalls liessen sich nur grobe und pauschale Tendenzen festhalten, die aber immer wieder zu beobachten seien. Sie erwähnt dazu Hörerproteste in der Deutschschweiz. Es ging dabei darum, dass im Schweizer Rundfunk ein «zu deutsches» Deutsch gesprochen werde (Ammon 1995: 303) oder Berichte von Deutschen, die in der Deutschschweiz leben (Koller 1992: 11).

Zunächst stelle ich einen Aussagenkatalog mit 63 Aussagen zusammen, die sich nach den drei Einstellungskomponenten Gefühle, Gedanken/Überzeugungen und Handlungsbereitschaft trennen liessen. Für den ersten Bereich, die Gefühle, habe ich mich bezüglich der gewählten Attribute zur gefühlsmässigen Beschreibung der drei Varietäten, z.B. «exotisch», «verständlich» oder «niedlich», an Hägi (2006: 77–78) als Vorlage gehalten. Es geht hier jeweils darum, dass der Proband sagt, welche Varietät das jeweilige Gefühl bei ihm als Hörenden auslöst. Die oben gemachte Einschränkung zum simplifizierten Deutsch, dass die Insassen als Lernaltersprache beurteilen könnten, kann hier weitgehend ausgeschlossen werden da die Insassen explizit auf die Konstellation – ein Betreuer und der jeweilige Proband – hingewiesen wurden. Für die beiden anderen Aspekte, Gedanken/Überzeugungen und Handlungsbereitschaft, bezogen sich die Aussagen entweder auf den Lernenden, z.B.: «Diese Sprache kann man schnell lernen», die Sprache, z.B.: «Diese Sprache ist sehr schnell», die Fremdsprachigen im Kontext, z.B.: «Mit dieser Sprache will man mir helfen zu verstehen» oder die Betreuer, z.B.: «In dieser Sprache werde ich gelobt». Hier kann nicht ausgeschlossen werden, dass anstelle des Foreigner Talk die Lernaltersprache gemeint wird. Besonders ist das der Fall bei Aussagen, die sich auf die Sprachverwendung durch den Insassen beziehen: Item 21, 22, 24, 25, 26, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 52, und 54 (vgl. Aussagenkatalog im Anhang 4). Dies gilt es dann bei der Auswertung der Daten unter 5.1.1.1 zu berücksichtigen.

Die gewählten Aussagen sind zwar einzeln zu betrachten, haben jedoch gleichzeitig mit anderen eine Verbindung, sodass im Antwortverhalten eines Probanden je nach Art der Beziehung, z.B. entsprechend oder entgegengesetzt, Ähnlichkeiten zu erwarten wären. Entsprechungen sind zu finden in derselben oder einer der beiden jeweils anderen Einstellungskomponenten. Zum Beispiel findet sich das Gefühl 13: «unverständlich» in der Handlungsbereitschaft 34: «Man kann sie nicht verstehen». Die Gefühle 13. «relativ unverständlich» und 17: «verständlich» sind konträr, damit für die beiden Aussagen von einem Befragten

nicht die gleiche Varietät genannt wird. Im Folgenden wähle ich sieben Verbindungen aus; eine Entsprechung wird durch eine einfache horizontale, eine adversative Beziehung durch eine gestrichelte Linie angedeutet.

Abb. 8: Aussagen mit entsprechender bzw. adversativer Beziehung zueinander

1. Verständlichkeit bzw. Unverständlichkeit

Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
13. relativ unverständlich	21. ... kann man als Ausländer nicht verstehen	34. Man kann sie nicht verstehen
17. verständlich		

2. Vorgaben, Empfehlungen bzw. persönliche Anliegen, wie in der Anstalt generell zu sprechen wäre

Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
23. In der Anstalt sollten alle so sprechen	45. Diese Sprache muss in der Anstalt für alle Pflicht sein.
	49. Ich bitte das Personal so zu sprechen.

3. Wie leicht und wie schnell ist eine Varietät zu lernen, wo ist Korrektur unterstützend?

Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
24. Diese Sprache kann man schnell lernen.	42. Ich lerne diese Sprache schnell, wenn man meine Fehler korrigiert.
25. Diese Sprache ist schwierig.	

4. Varietät und Wertschätzung des Gegenübers

Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
19. wird bewundert.	31. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seinen Respekt.	45. Diese Sprache muss in der Anstalt für alle Pflicht sein.
8. lächerlich machend	32. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seine Verachtung.	44. Diese Sprache muss man in der Anstalt verbieten.
9. nachäffend		

5. Sprachkompetenz der Betreuenden bei den einzelnen Varietäten

Gedanken/Überzeugungen
35. Es gibt Angestellte, die diese Sprache nicht sprechen können.
38. Diese Sprache ist für die Angestellten eine Fremdsprache.

6. Wie wird die Verwendung einer Varietät vom Gegenüber aufgenommen?

Handlungsbereitschaft
40. Wenn ich diese Sprache spreche, bekomme ich Respekt.
41. Wenn ich diese Sprache spreche, werde ich ausgelacht.

7. Wahl der Varietät nach Kommunikationsziel

Handlungsbereitschaft
58. Diese Sprache spricht das Personal, wenn es eine Sanktion gibt.
59. In dieser Sprache werde ich gelobt.
60. In dieser Sprache bekomme ich einen Befehl.
61. In dieser Sprache werde ich kritisiert.
62. In dieser Sprache bekomme ich Arbeitserklärungen.

Diese Verbindungen werden dann in der Auswertung herangezogen, um festzustellen, ob die Probanden die theoretischen Verbindungen auch in ihrem Antwortverhalten machen (vgl. 5.1.1).

Die Aussagen lagen den Probanden in Grossdruck vor. Ich ging jede Aussage mit dem Probanden durch, indem wir sie zusammen lasen. Wo nötig, gab ich Erklärungen ab oder übersetzte eine Aussage ins Englische oder Französische. Die Übersetzung der Begriffe ins Türkische oder Italienische hatte ich bereits vorbereitet. Wenn jeweils alle Aussagen zu einem Aspekt einer oder mehreren Varietäten zugeordnet waren, wurden die Einspielungen fortgesetzt. Den Probanden wurden sowohl positive als auch negative Aussagen zu den drei Varietäten vorgelegt. Die Probanden entschieden sich bei jeder Aussage für eine Varietät. Die Ziffer 1 entsprach Zürcher Dialekt, die 2 dem Deutschschweizer Standard und die Ziffer 3 dem Foreigner Talk. Dieser Teil der Befragung wurde nicht aufgezeichnet. Die Entscheide wurden aber von mir auf einer Tabelle festgehalten. Wo der Proband kommentierte, wurde dies auch festgehalten. Der zeitliche Rahmen für diesen Teil war etwas dreissig Minuten.

«Ein Leitfadeninterview mit der «mirror-image»-Technik»

Im zweiten Teil wurde die experimentelle «mirror-image»-Technik verwendet. Kimple 1968, (zitiert nach Vandermeeren 1996) geht davon aus, dass ein Sprecher über die Angemessenheit der verschiedenen Sprachen für verschiedene Themen, Situationen und Rollen reflektiert. Den üblicherweise mehrsprachigen Probanden werden Konversationen mit verschiedenen Rollenbeziehungen, einer eigenen Situation und einem Thema vorgespielt. Mithilfe eines Fragebogens sollen nun Fragen nach Rollenbeziehungen der Sprecher, nach dem Ort, an dem das Gespräch stattfand, nach der Angemessenheit des Sprachgebrauchs usw. beantwortet werden. Als Abwandlung des «matched guise»-Verfahrens hat diese Methode den Vorteil, näher bei einer realen Kommunikationssituation zu sein.

Der gesamte zweite Teil der Befragung wurde als MP3-Datei aufgezeichnet. Der Vorteil dabei ist, dass die Aufnahme nicht selektiv ist und dass die Anwesenheit eines solchen Gerätes beim Interview bald in den Hintergrund tritt. Trotz der breiten Anerkennung elektroakustischer Aufzeichnungen wird ihnen als negativer Aspekt die Öffnung und Verletzung der geschützten dyadischen Situation zugeschrieben (Grimmer/Spohr 2006: 193ff.). In der Befragung habe ich den Probanden vier kurze Dialogsequenzen vorgespielt, die allesamt aus dem Lehrwerk Lagune 1 (Aufderstrasse et al. 2006) stammten. Dort schliessen sie auf humorvolle Art und Weise unter dem Titel «Augenzwinkern»¹¹⁸ einen Themenkreis ab. Aus meiner Sicht als Lehrende sind die Texte auf einem Grundstufenniveau pädagogisch wenig aufbereitet und kommen bei den Lernenden aufgrund der Authentizität gut an. Oft wird im Unterricht mittels Hörtexten eine Brücke geschlagen zum «echten» Leben. Die Probanden sind mit diesem Typ vertraut. Die Dialoge dauern im Durchschnitt eine Minute und zwanzig Sekun-

¹¹⁸ Deutsch lernen, CD 1:32; Sekretärin gesucht, CD 1:54; Angeln verboten, CD 2: 37; Rechts, links, geradeaus, CD 3:22

den.

Es wurde jeweils ein Dialog vorgespielt. Der Proband hatte den Text mit einer Illustration, wie er im Lehrwerk zu finden ist, vor sich. Der Proband sollte sich zur jeweiligen Rollenbeziehung, zur Situation und zum Thema des Gesprächs zu äussern. Der jeweilige thematische Schwerpunkte war: Deutschlernen, Hierarchie und Macht, Arbeitsplatz und Missverständnisse.

In einem zweiten Schritt wurde mittels verbaler Stimuli in Form von Wortkarten mit Stichwörtern ein Transfer in eine konkrete Gesprächssituation der Anstalt gemacht. Hier konnte aufgrund der Methode stark individualisiert werden. Ein thematischer Leitfaden war aus Sicherheitsgründen vorhanden, falls ein Insasse zu wenig stark auf die vorgesehenen Impulse reagierte. Die Stichwörter und der thematische Leitfaden befinden sich im Anhang 5.

«Ein Leitfadeninterview mit Gestikbildern als visuellen Stimuli»

Auch der dritte Teil der Befragung wurde mit Stimuli, hier mit visuellen, gearbeitet: Bildern von Gestik. Die Gestik ist u.a. auch kulturgebunden und somit in der Kommunikation von Vertretern verschiedener Kulturkreise anfällig für Missverständnisse. Ausserdem werden Gesten nach Morris (1995: 1) weltweit viel stärker von Männern als von Frauen verwendet. Dies erschien mir gerade für die hier untersuchte Kommunikationskonstellation von Interesse. Eine Auswahl von Gesten, die eine einheitliche globale Bedeutung haben, wurde als Stimuli eingesetzt, um den Befragten an eine Situationen zu erinnern, wo das Gegenüber in der Kommunikation eine der Gesten gezeigt hat. Was war der Anlass und wie hat sich die Kommunikation entwickelt?

Die Gesten waren thematisch ausgesucht. Jeweils zwei hatten das gleiche Thema oder ein ähnliches. Ich klebte sie als Paar auf farbiges Papier. In der Mitte des Papiers schrieb ich das Themenfeld: «Nein!», «Drohung», «Verrückt!», «scherzhafte Beleidigung», «sexuelle Beleidigung», «Geringschätzung». Neben den Gesten stand als kurzer Text: die Bedeutung, die Ausführung, die Erklärung und die Verbreitung. Ich befragte die Probanden erst allgemein zum Gestikulieren in der Anstalt. Dazu verwendete ich einen Leitfaden. Anschliessen sollte die Probanden Aussagen den Gestennummern zuordnen. Die Antworten hielt ich dabei tabellarisch fest.

Den Abschluss der Insasseninterviews bildete das Erheben von sogenannten Sekundärdaten, die einerseits Biographisches abdecken und andererseits Hintergrundinformationen liefern.

Direkt im Anschluss an ein Gespräch notierte ich mir in einem kleinen Buch subjektive Empfindungen bezüglich der Person und ihres Antwortverhaltens, aber auch meine Eindrücke zu mir als Interviewerin während des und nach dem Gespräch.

e) Transkription der Insasseninterviews

Die dreiteiligen Insasseninterviews wurden nach Ende der Durchführung aller zwölf Gespräche wörtlich transkribiert. Flick (1995: 108) empfiehlt, den Grad der Ausführlichkeit und der Genauigkeit der Transkription an die Erfordernisse der Fragestellung anzupassen. Im vorliegenden Fall ist eine leichte Lesbarkeit relevant, da die Interviews nicht alle durchgängig auf Deutsch geführt wurden: sieben Gespräche fanden auf Deutsch statt, eines auf Deutsch und Französisch, eines ausschliesslich auf Englisch und drei Interviews enthielten deutsche und englische Sequenzen. Es wurden betreffend grammatische Korrektheit vorerst keine Anpassungen vorgenommen. An Stellen, wo ins Englische oder Französische gewechselt wird, folgt die Transkription in der jeweiligen Sprache. Die in der Transkription verwendeten Zeichen beschränken sich auf ein Mindestmass:

...	eine Pause
(zögern), (lachen)	Charakterisierung von nicht sprachlichen Vorgängen
(?)	nicht mehr verständlicher, aber vermuteter Wortlaut
//	abgebrochene Satzstruktur

Schliesslich wurden die fertigen Transkripte mit den Bandaufnahmen verglichen, um Fehler zu korrigieren, die beim Transfer des Audiomaterials in Schriftliches entstanden.

f) Auswertung der Insasseninterviews als Basis des Member-Checking

Die in den Insasseninterviews in Teil zwei und drei erhobenen Gespräche wurden wörtlich transkribiert. Eine erste Auswertung diente der weiter unten beschriebenen kommunikativen Validierung (Groeben et al. 1988, Lechler ²1994, Zogloneck 1995) in Form eines Member-Checkings. Es liegt auf der Hand, dass für die Insassen als Probandengruppe eine Validierung im direkten Gespräch der einzige gangbare Weg ist, da der schriftliche oder telefonische ausgeschlossen werden muss. Ein möglichst kurzer Intervall zwischen den ersten Gesprächen und der zweiten Serie war jedoch für die vollständige Durchführung der Studie von grosser Wichtigkeit. Der kurze zeitliche Abstand war nötig, um überhaupt noch alle Interviewpartner verfügbar zu haben. Zwischen dem ersten und dem zweiten Gespräch lagen höchstens vierzehn Tage.

Für die erste Auswertung entschied ich mich für die Sequenzanalyse, die den Vorteil bietet, Äusserungszusammenhänge zu belassen, anstatt Textteile aus dem Textganzen herauszunehmen (Bovet 1993: 43). Bei dieser Art der Analyse werden kurze Sequenzen mehrfach gelesen, wobei der Fokus auf sprachliche, strukturelle und inhaltliche Details gerichtet werden kann. Unter 5.1.2.2 wird das Verfahren in einem separaten Kapitel erläutert, deshalb möchte ich an dieser Stelle nicht näher darauf eingehen, sondern stattdessen mein praktisches Vorgehen auf dem Weg zur Vorbereitung der Member-Checkings aufzeigen.

In Anlehnung an Caspari (2003: 247) las ich jeweils einen Textabschnitt eines Interviews und teilte nach inhaltlichen Kriterien in Sequenzen ein. Im Anschluss folgte eine Analyse und Interpretation aller Sequenzen. Ich markierte die wichtigsten inhaltlichen Aussagen mit einem orangen Leuchtstift, auffällige sprachliche Formulierungen in Rot und unterstrich un- bzw. schwerverständliche Passagen in schwarz. So ging ich jeweils einen ganzen Text durch. Die Passagen paraphrasierte ich und notierte mein Verständnis der entsprechenden Textstellen und Einfälle zur Interpretation am Rand. Auf Casparis (2003: 247) Inhaltsverzeichnis der Sequenzen verzichtete ich an dieser Stelle. Anschliessend erarbeitete ich Statements (ebd., 248), d.h. zentrale Aussagen der Befragten zu den einzelnen thematischen Bereichen des Interviews. Die Grundlage sind hier alle Interviewäusserungen und die entsprechenden Sequenzanalysen zu einem Interviewthema. Die Sequenzanalyse verglich ich mit dem Leitfaden des zweiten Teils der Insasseninterviews, um so einen Leitfaden für das Member-Checking zu entwickeln. Der Leitfaden befindet sich in Anhang 6. Er umfasste kommunikative Aspekte im Allgemeinen, Aspekte, die für das Deutschlernen relevant waren, Zentrales zu Macht und Hierarchie und Allgemeines.

g) Das Member-Checking

Das Member-Checking dient der kommunikativen Validierung (Groeben et al. 1988, Lechler²1994, Zoglonek 1995) der erhobenen Interviewdaten. Ob das Erkenntnisobjekt, d.h. der Forschende, adäquat verstanden hat, was das Erkenntnisobjekt mit einer bestimmten Aussage zum Ausdruck bringen wollte, kann nur über die Zustimmung des Erkenntnisobjektes entschieden werden (Scheele et al. 1998: 19). Im kommunikativen Verständigungsprozess soll ein Dialog-Konsens (Habermas 1973) erzielt werden.

Im Member-Checking werden die Daten mit den einzelnen Probanden besprochen und die untersuchende Person kann dabei Rückfragen zur Präzisierung und Klärung der Antworten stellen. Die Auswertung des Interviews kann im Anschluss wo nötig angepasst werden. Die kommunikative Validierung gilt als ein zentrales Gütekriterium, denn hier findet eine Rückführung der Interpretation zu den Befragten statt (Viebrock 2009: 78-79). Damit trägt schluss-

endlich der Forschende gemeinsam mit den Probanden die Verantwortung für die Interpretation der Daten. Allerdings gibt Caspari 2003: 115 zu bedenken, dass sich bei einem erneuten gezielten Nachfragen eine Umgewichtung der genannten Aspekte ergeben kann oder im ersten Interview bewusst oder unbewusst vermiedene Aspekte angesprochen werden.

Die Interviewpartner waren allesamt nichtdeutscher Muttersprache, sodass Deutsch, Französisch oder Englisch oder mehrsprachig gesprochen wurde. Die Validierung sollte in erster Linie sicherstellen, dass die Aussagen der Probanden von mir richtig verstanden und festgehalten wurden und nichts Wichtiges bei der Übertragung ins Deutsche verloren ging. Die Validierung im Gespräch durchzuführen, erschien mir aufgrund der Fremdsprachigkeit und der Praktikabilität als am effektivsten. Das Member-Checking (McCormick/James 2007, Lincoln/Guba 1985) fand etwas mehr als eine Woche nach dem letzten Tag mit Insasseninterviews am selben Ort statt. Ich habe bereits erwähnt, dass ich hier unter zeitlichem Druck stand, denn ich wollte sicherstellen, dass alle Probanden zum Zeitpunkt dieses zweiten Gespräches noch in der Anstalt waren. Für diese Form der Nachbefragung stellte ich für jeden Probanden Fragen zur Klärung seiner Aussagen zusammen, auch erstellte ich einen Leitfaden mit Themen, die im Interview von mehreren Probanden zur Sprache gebracht wurden. Dazu formulierte ich offene Fragen zur allgemeinen Kommunikation, zum Deutschlernen, zur Macht und Hierarchie und zu Strukturellem der Institution. Auch diese Interviews wurden aufgezeichnet, dauerten aber höchstens sechzig Minuten.

4.3.2 Die Betreuerinterviews

Im Normalvollzug der Anstalt sind jeweils 24 Insassen in einem der acht Wohnpavillons untergebracht. Jede Wohngruppe wird von einem Gruppenleiter und seinem Stellvertreter geleitet. Daneben sind noch zwei weitere Betreuer pro Wohngruppe im Einsatz. Für jeweils vier Wohngruppen ist wiederum ein Abteilungsleiter zuständig. Die Anstaltsleitung ermöglichte mir die Befragung von Betreuern während ihrer Arbeitszeit und informierte die Probanden über den Zweck meiner Befragung. Meine Anfrage an die Betreuer erfolgte per E-Mail. Schliesslich standen mir sieben Betreuer Red und Antwort, von denen vier eine Leitungsfunktion innehaben.

Die Interviews fanden im Aufenthaltsraum der Wohngruppe statt. Zwei Gespräche fanden im Büro des Leiters statt, das von der Architektur her mit einem Zollwärterhäuschen vergleichbar ist: Scheiben gegen den Innenhof. Im zweiten Fall gab es einige Störquellen: das Telefon klingelte, jemand musste sich durchs Bürofenster Informationen vom Betreuer holen, ein Insasse kam vorbei, um während der Essenszeit um einen Nachschub zu bitten, wieder ein anderer musste einen Laufzettel holen kommen. Die Interviews dauerten zwischen 60 und

90 Minuten und wurden aufgezeichnet.

a) Das Betreuersample: Betreuende mit langjähriger Erfahrung

Durch die summative Präsentation des Betreuersamples ist die Anonymität des Einzelnen gewährleistet. Die befragten Betreuer sind weiterhin in ihrer Funktion für die Anstalt tätig, wo sie sowohl geschätzte Berufskollegen auf derselben Hierarchiestufe als auch Untergebene eines direkten Vorgesetzten und weiterer Vorgesetzten sind. Aus ihrer Kooperationsbereitschaft und Offenheit der Untersuchenden gegenüber soll ihnen weder Unannehmlichkeiten noch Nachteile erwachsen.

Die Interviewten waren zwischen 40 und knapp über 60 Jahren alt. Die kürzeste Zeit als Mitarbeiter der Anstalt betrug sechs Jahre, die längste über zwanzig. Die Mehrheit der Probanden hatte zur Zeit der Befragung innerhalb ihrer Wohngruppe eine leitende Funktion oder war Stellvertreter des Gruppenleiters. Von den sieben Probanden hatten fünf ihren Heimatort im Kanton Zürich. Die beiden anderen in einem jeweils anderen Kanton. Die erlernten Berufe waren: Detailhandelsangestellter, Forstwart, Koch, Maschinenmechaniker, Metzger, Schreiner. Sämtliche Mitarbeitenden haben den Grundkurs am SAZ in Freiburg absolviert. Ein Proband absolviert zurzeit einen Bachelorstudienlehrgang für Soziale Arbeit. Zwei der sieben Befragten sprechen ausschliesslich Deutsch.

b) Eine zweiteilige Konzeption unter Einbezug von Insassenaussagen als Stimuli

Die Betreuerinterviews waren zweiteilig: ein Leitfaden enthielt zunächst allgemeine Fragen zur Kommunikationskonstellation mit den fremdsprachigen Insassen und weiter Fragen zu Empfehlungen zur besseren Kommunikation. Der zweite Teil bestand aus einem Katalog von Aussagen, Statements, die Insassen im Verlaufe der Insasseninterviews gemacht haben. Eine Übersicht gibt Anhang 10. Fragen und Aussagen hatte ich absichtlich so konzipiert bzw. übernommen, dass sie sich überschneiden. Auf die Statements wurde dann auch ganz allgemein emotionaler reagiert. Dabei gab es positive als auch negative Reaktionen: Betreuer schmunzelten, schüttelten den Kopf oder fragten, wer denn dies oder jenes behauptet hätte.

Den Leitfaden baute ich aufgrund von den wenigen Studien, die im Forschungsüberblick Erwähnung finden (vgl. 1.5), mittels Vorstudie (vgl. 4.2) und aufgrund meines anekdotischen Wissens auf. Dann kam eine Frage zum Betriebskulturprojekt¹¹⁹ hinzu. Bei den Insassenaussagen wählte ich kurze, prägnante Aussagen, die ohne Kontext selbsterklärend waren.

¹¹⁹ Das Betriebskulturprojekt wird unter 1.2.1 erläutert. Im Rahmen der Betreuerbefragung bat ich die Probanden um ihre Interpretation der Aussage der Projektleiterin, dass die Kommunikation zwischen Betreuenden und Insassen auch einmal angeschaut werden müsste (vgl. Anhang 10, «2. Empfehlungen zur besseren Kommunikation», Nr.3).

Ich entschied mich, diese analog zum zweiten Teil des Insasseninterviews zu gruppieren:

- Einsatz von Mimik und Gestik
- Missverständnisse
- Kritische Situationen
- Personal als Gruppe
- Macht, Hierarchie
- Kontakte
- Deutsche Sprache
- Deutschlernen
- Erfolgreiche Kommunikation

Die Probanden hatten die Aussagen in Grossdruck vor sich. Die Aussagen sollten als Impulse dienen, wo ein Betreuer auf Aussagen nicht einging, stellte ich Rückfragen. Flexibilität war das oberste Gebot. In einigen Fällen entstand aufgrund der Aussage eine kurze Diskussion. Die Probanden waren sehr motiviert, die Insassenaussagen zu lesen. Es wurde auch spekuliert, wer was gesagt haben könnte, dazu gab es keine Auskünfte.

Schliesslich wurden Sekundärdaten erhoben zu Anzahl Jahre als Mitarbeiter, Alter, Heimatort, ursprünglichem Beruf und zur Frage, ob die Grundausbildung am Schweizerischen Ausbildungszentrum für das Justizvollzugspersonal in Freiburg absolviert wurde.

Gleich wie bei den Insasseninterviews notierte ich auch hier im Anschluss an das Gespräch meine Empfindungen gegenüber dem Probanden und seinem Antwortverhalten, Eindrücke zu mir als Interviewerin während und nach dem Gespräch.

c) Transkription der Betreuerinterviews

Im Sinne einer kommunikativen Validierung erhielten alle Probanden das Gespräch mit mir in einer transkribierten Form.

Dieses Kapitel beschäftigte sich mit dem praktischen Vorgehen der Datenerhebung im Rahmen dieser Studie. Es beschrieb die einzelnen Schritte und zeigte so auf, wie die Daten generiert wurden. Im nächsten und übernächsten Kapitel wenden wir uns der Auswertung dieser Daten zu.

5. Das Spannungsfeld institutioneller und sprachlicher Asymmetrie im Gefangenentag: Die Einschätzung der fremdsprachigen Insassen

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Erhebung liefert Daten von zwei Probandengruppen: den fremdsprachigen Insassen und den Betreuern. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Insasseninterviews individuell und im nächsten die der Betreuerinterviews summativ dargestellt. Dass mit den beiden Datenquellen nicht einheitlich umgegangen wird, hat mit der Rolle der beiden Probandengruppen, der Zielsetzung dieser Studie und ihren potenziellen Adressaten zu tun. Ich werde im Folgenden meine Überlegungen hierzu darlegen.

Die fremdsprachigen ebenso wie alle anderen Insassen gelangen mit den unterschiedlichsten Persönlichkeitsmerkmalen in den Vollzug. Hier halten sie sich über einen mehr oder weniger langen Zeitraum ständig auf, verbringen also Lebenszeit (vgl. 3.2.1). Aufgrund dieser Ausgangslage, aber auch durch ihren Status sind sie direkter und absoluter von den besonderen Anstaltsbedingungen betroffen als etwa die Betreuenden, die den Kontext nach Feierabend verlassen. Die fremdsprachigen Insassen können durch ihre individuellen Aussagen in der Erhebung wichtige Anhaltspunkte für den sprachlichen Umgang mit ihnen, insbesondere für Veränderung, geben.

Hier wurde ein Auswertungsverfahren in mehreren Schritten gewählt, was sich in der Darstellung der Ergebnisse widerspiegelt: sie ist zweiteilig, wobei der erste Teil sich mit den Spracheinstellungen der Insassen befasst, der zweite Teil auf die subjektive Deutung der Kommunikationssituation jedes einzelnen Insassen eingeht. Diese beiden Teile sind wiederum mehrgliedrig: die Spracheinstellungen werden zunächst summativ ausgewertet und interpretiert. Im Anschluss folgt eine individualisierte Analyse der Daten pro Proband. Die Ergebnisse hieraus dienen dazu, die später ermittelten subjektiven Theorien durch Übereinstimmendes zu stützen und Widersprüchliches zu eruieren und zu interpretieren. Die individuelle Auswertung ist durch ihre ergänzende Funktion innerhalb dieser Untersuchung nur von indirektem Interesse. Sie ist im Anhang zu finden (Anhang 7). Auf der Basis der qualitativen Interviewdaten werden subjektiven Theorie nachgezeichnet und gedeutet, wie Caspari (2003) dies vorschlägt (vgl. 1.6.1).

Obwohl die Bandbreite der einzelnen Komponenten der Insassendaten im Vordergrund stehen soll, werden die Daten aus allen Interviews in einer synoptischen Form summativ präsentiert. Es geht dabei hauptsächlich darum, einen Vergleichswert für die Betreuerinterviewauswertung zu erhalten. Dieser Ansatz birgt die Gefahr einer Typisierung bzw. Verallgemeinerung durch die Lesenden, es muss jedoch auf die geringe Zahl von Insassen als

Probanden hingewiesen werden. Nach groben Linien der Übereinstimmung zu suchen, könnte möglicherweise zu produktiven Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand führen und Hinweise geben für spätere Forschung. Die Synopse kann der Individualität der einzelnen Probanden nur beschränkt gerecht werden und somit eine tiefer gehende Beschäftigung mit den Einzelfällen nicht ersetzen.

5.1 Einstellungen zu den drei Varietäten Zürcher Dialekt, Schweizer Standard und grammatisch vereinfachter Standard in der Anstalt

Der vierte Teil der mehrgliedrigen Fragestellung dieser Arbeit beschäftigt sich damit, welche Rolle die Diglossiesituation bezüglich der Spracheinstellungen, des Spracherwerbs und -verhaltens der Insassen innerhalb der Anstalt spielt. Der erste Befragungsteil der Insasseninterviews war explizit und ausschliesslich auf Antworten auf diese Frage ausgerichtet. Die Erhebung wählte einen quantitativen Ansatz und wurde über Aussagen (vgl. 4.3.1 d]) erhoben. Die Probanden hatten dabei die Aufgabe, die vorgegebenen Aussagen, die Gefühle, Gedanken/Überzeugungen und das Handeln betrafen, mit einer der drei Varietäten bzw. zwei oder allen in Verbindung zu bringen.

5.1.1 Die Einstellungen der fremdsprachigen Insassen als Gruppe

Im Folgenden wird die Datenauswertung zur Einstellungsbefragung in einer dreiteiligen Präsentation dargestellt: Unter a) werden die Daten in ihrer Gesamtheit pro Aussage betrachtet, danach auf die Beziehungen der einzelnen Aussagen untereinander. Unter b) werde ich dann ausgehend von den drei Varietäten das Antwortverhalten der Insassen dahingehend prüfen, ob die jeweils meistgewählte Varietät im Zusammenhang mit einer Aussage im Kontext förderlich oder eher hinderlich ist. Dieser Ansatz erlaubt es mir, verallgemeinernde Aussagen über den Umgang der fremdsprachigen Gefangenen mit den drei Varietäten Standard, Dialekt und simplifiziertes Deutsch (gemeint ist hier der «Foreigner Talk», vgl. 3.2.2 b) zu machen. In einigen Aussagen, die sich auf die Verwendung durch den Insassen beziehen, handelt es sich bei der dritten Varietät jedoch um die Lernersprache.¹²⁰

a) Wahrnehmung der drei Varietäten im Kontext

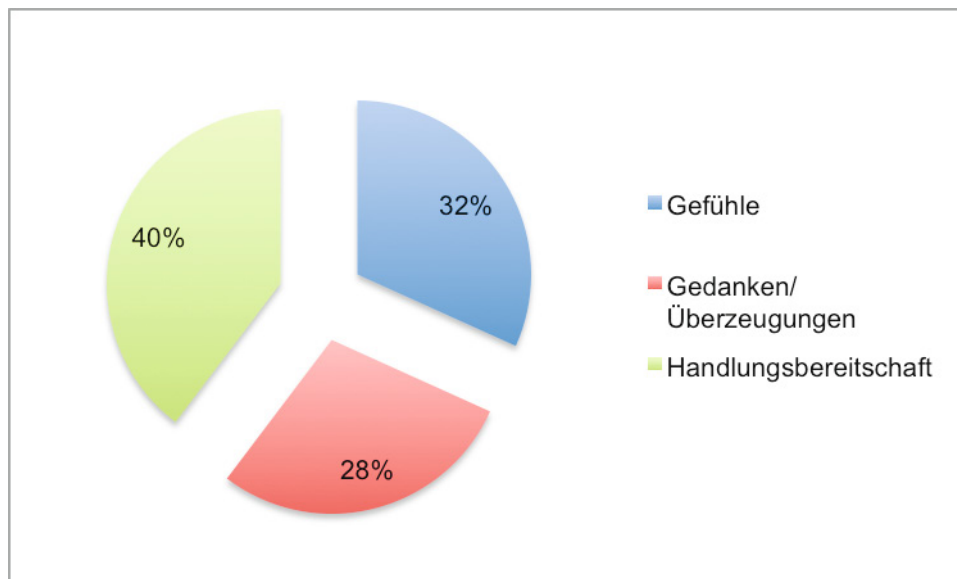
Die unten präsentierten Ergebnisse wurden zwischen dem 26. und dem 30. Juli 2010 in der Justizvollzugsanstalt Pöschwies erhoben.

Insgesamt gab es in der Befragung 63 Items in Form von Aussagen (vgl. 4.3.1 d]), zu denen die Probanden Stellung nahmen. Die Aussagen lassen sich in die drei Einstellungskompo-

¹²⁰ Dies gilt für die Aussagen 21, 22, 24, 25, 26, 39, 40, 41, 42, 43, 43, 48, 52, 54. Wo ein Befragter die Varietät «simplifiziertes Deutsch nennt», ist somit nicht der Foreigner Talk, sondern die eigene Lernersprache oder die eines Mitinsassen gemeint.

nennten: Gefühle, Gedanken/Überzeugungen und Handlungsbereitschaft einteilen, wovon 20 Aussagen dem Bereich «Gefühle», 18 dem der «Gedanken/Überzeugungen» und 25 den «Handlungsbereitschaften» zugeordnet sind. Das folgende Diagramm zeigt die prozentuale Verteilung der Aussagen auf die Bereiche.

Abb. 9: Die prozentuale Verteilung der Aussagen auf die Bereiche «Gefühle», Gedanken/«Überzeugungen» und «Handlungsbereitschaft»



Die Ergebnisse für diesen ersten Teil der Auswertung sind vor dem Hintergrund einer geringen Zahl von Probanden (12) zu betrachten. Es stand den Befragten frei, Mehrfachnennungen zu machen oder sich zu einzelnen Aussagen einer Antwort zu enthalten. Daher variiert die Anzahl der Antworten zu einer Aussage und weicht von der Zahl 12 (der Summe der Probanden) ab. Die effektive Zahl wird jeweils am äusseren rechten Rand der Tabelle vermerkt (z.B. n= 13).

Im Folgenden wird separat auf die drei Einstellungskomponenten Gefühle, Gedanken/Überzeugungen und Handlungsbereitschaft eingegangen. Für jede Komponente werden zunächst die Daten so präsentiert, wie sie im Rahmen der quantitativen Erhebung entstanden. Dadurch erhält der Leser einen ersten Überblick über das erhobene Material. Zu jeder Aussage wird die Anzahl Nennungen pro Varietät dargestellt. Beim Total der Antworten ist zu beachten, dass es zu einzelnen Aussagen sowohl Mehrfachnennungen als auch Enthaltungen gab. Im Anschluss an jede der drei Tabellen folgt eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Querverbindungen von Aussagen innerhalb derselben Komponente. Dabei wird ausschliesslich das Antwortverhalten der Probanden hinsichtlich einer gewählten Varietät beurteilt. Anschliessend werden die Einstellungskomponenten hinsichtlich des Antwortver-

haltens summativ auf die drei Varietäten bezogen, damit soll aufgezeigt werden, wie jede Varietät bei jeder Aussage abschneidet.

Die Abbildungen 10, 13 und 14 entsprechen den in der Befragung verwendeten Aussagen (vgl. Anhang 4) und teilen ein in: Gefühlen, Gedanken/Überzeugungen und Handlungsbereitschaft. Die für die Aussagen gewählten Attribute zur gefühlsmässigen Beschreibung der drei Varietäten sind von Hägi (2006: 77–78) übernommen (vgl. 4.3.1 d)). Die Ziffern in den Spalten beziehen sich auf die drei Varietäten Zürcher Dialekt, Schweizer Standard und grammatisch vereinfachter Standard. Fett gedruckt ist jeweils die Varietät, die von den Probanden für eine Aussage am häufigsten genannt wurde. In Abb. 10 entsprechen die Ordinalzahlen der Abfolge der Antworten in der Befragung. Die unter b) aufgeführten Grafiken teilen die Attribute dann nach positiv/neutral bzw. negativ ein (vgl. Abb. 21–Abb. 27).

Abb. 10: Aussagen zur Einstellungskomponente «Gefühle»

Varietät	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Grammatisch vereinfachter Standard	N=Anzahl
Gefühle				
Diese Sprache ist:				
1. arrogant	4	2	5	11
2. artifizuell	3	2	4	9
3. exotisch	6	5	1	12
4. fremd	4	2	5	11
5. in die Intimsphäre eindringend	3	0	6	9
6. kalt	3	6	4	13
7. konservativ	7	2	1	10
8. lächerlich machend	4	0	5	9
9. nachäffend	4	1	5	10
10. neutral	1	6	4	11
11. niedlich	7	2	4	13
12. originell	1	9	1	11
13. relativ unverständlich	7	2	4	13
14. stilistisch eher gehoben	1	10	2	13
15. ungewohnt	6	2	5	13
16. veraltend	7	1	2	10
17. verständlich	3	6	4	13
18. vertraut	3	6	4	13
19. wird bewundert	5	4	2	11
20. witzig	5	1	6	12
Total Nennungen	84	69	74	227

Deutliche Übereinstimmung gibt es bei folgenden Aussagen¹²¹: Zunächst zum Zürcher Dialekt: er gilt als konservativ (7), niedlich (7) und relativ unverständlich (7) und veraltend (7). Der Schweizer Standard wird als originell (9) und als stilistisch eher gehoben empfunden (10). Die Insassen fühlen, dass der grammatisch vereinfachte Standard in die Intimsphäre eindringt (6). Zudem empfinden die Befragten die genannte Varietät als lächerlich machend (5) und nachäffend (5). Damit vereint der vereinfachte Standard sämtliche negativen Attribute der Liste. Zusammenfassend könnte man somit bezüglich des vereinfachten Standards festhalten, dass der Foreigner Talk, von einem Muttersprachler an den Insassen herangetragen, bei diesem das Gefühl auslöst, nicht ernst genommen zu werden.

Oben wurde der vereinfachte Standard von den Probanden als in die Intimsphäre des Gegenübers eindringend eingestuft (6). Hierzu passen die beiden Aussagen lächerlich machend (5) und nachäffend (5), widersprüchlich erscheint jedoch die Tatsache, dass er gleichzeitig aber als witzig (6) betrachtet wird. Dies mag damit zu tun haben, dass die Grenzen zwischen dem, was als humoristisch verstanden wird, und dem, was den Hörer verletzt, fließend sind.

Ausserdem widersprüchlich sind die beiden v.a. dem Standard zugeordneten Attribute kalt (6) und neutral (6). Dieser offensichtliche Widerspruch lässt sich vielleicht mit den weiter unten stehenden Handlungsbereitschaften (Nr. 58, 60, 61) erklären: im Standard wird sanktioniert, befohlen, kritisiert, aber er dient auch für Arbeitserklärungen. Die neutralen Gefühle dem Standard gegenüber werden durch die Tatsache gestützt, dass sämtliche emotionalen Wertungen nie zur Mehrheit auf diese Varietät entfallen und sie auch insgesamt die tiefste Anzahl Nennungen über alle emotionalen Aussagen hat.

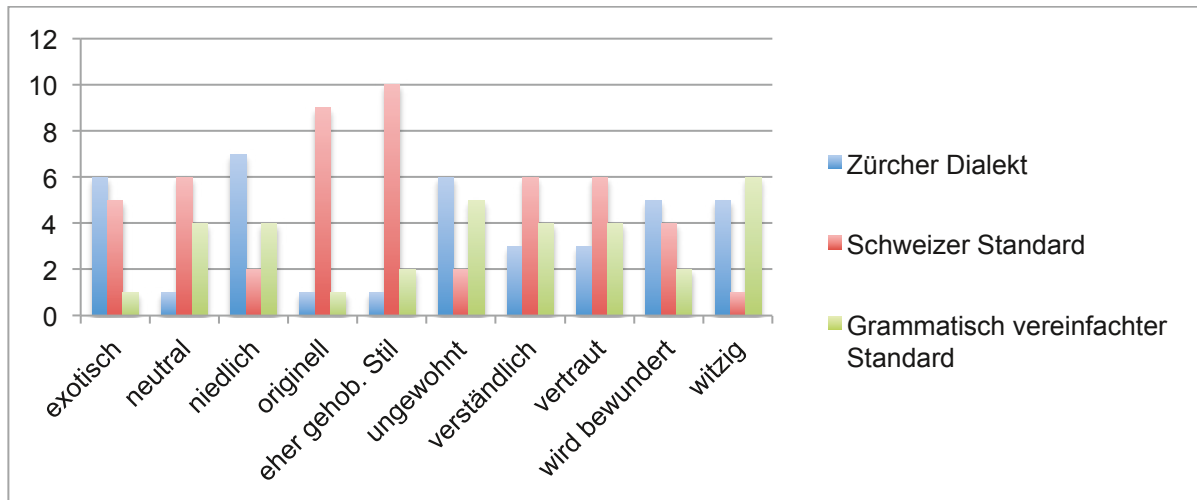
Übereinstimmung in der Wahrnehmung gibt es zunächst beim Dialekt, der als exotisch (6), als ungewohnt (6) und in dem Sinne jenseits einer Norm gesehen wird. Ähnlich sind wohl die Prädikate konservativ (7) und veraltend (7) zu deuten, wobei hier noch eine zeitliche Komponente einfließt: der Dialekt entspricht aus der Sicht der Befragten nicht (mehr) dem Zeitgeist. Daneben wird der Dialekt auch als niedlich (7) bezeichnet, was ihn affektiv näher an die Beurteilenden heranbringt als die bisherigen Charakteristika. Eine mögliche Erklärung wäre bei den Gedanken und Überzeugungen weiter unten zu finden: unter 21. wird der Dialekt als für Ausländer unverständliche Varietät eingestuft. 10 der 12 Insassen sind dieser Meinung. Vielleicht beurteilen die Insassen aufgrund dieser Tatsache eher den ästhetischen Wert des Dialekts.

¹²¹

Die jeweils genannte Zahl in Klammern bezieht sich auf die Häufigkeit der Nennungen.

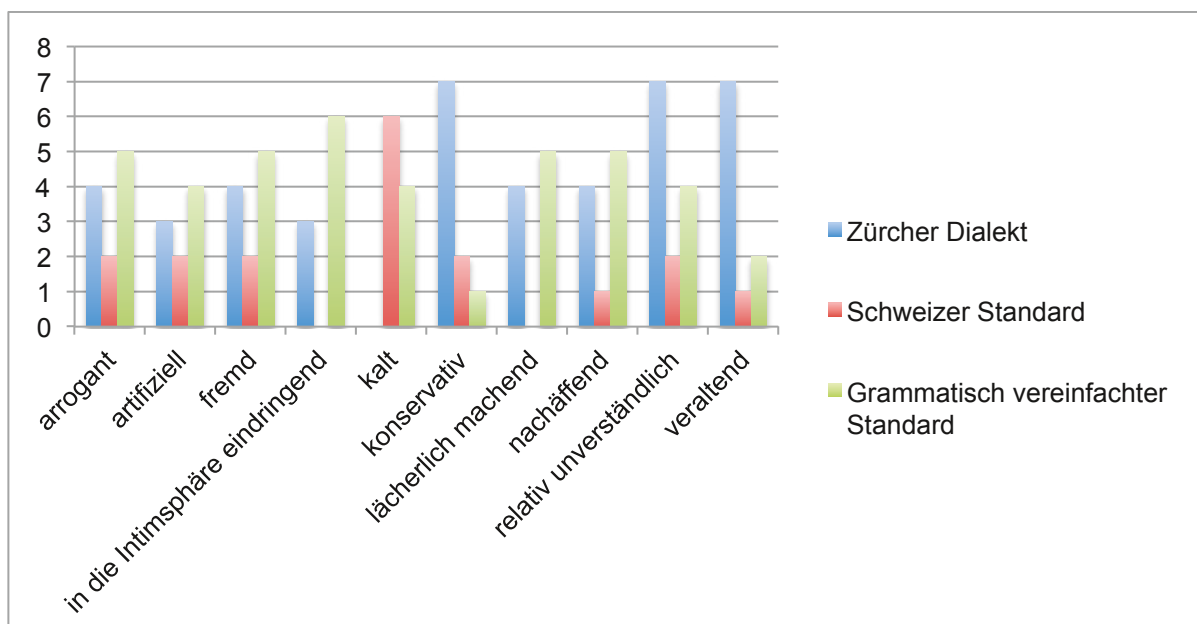
In den folgenden zwei Diagrammübersichten wurden die Gefühlsattribute eingeteilt in positive/neutrale und negative. Dabei gehen die Werte, die die drei Varietäten im Einzelnen erreichen, optisch klar hervor.

Abb. 11: Positive/neutrale Gefühle gegenüber den Varietäten



Die einzelnen Attribute wurden bereits unter Abb. 10 hinsichtlich des Antwortverhaltens der Probanden diskutiert. Deshalb wird hier nur kurz auf die drei Varietäten und die Gesamtverteilung eingegangen. Insgesamt wird der Deutschschweizer Standard am meisten mit positiven bzw. neutralen Gefühlen in Zusammenhang gebracht. Beim Dialekt haben die Probanden weniger positive/neutrale Gefühle. Schliesslich folgt der Foreigner Talk, der bei den Probanden am wenigsten positive/neutrale Gefühle auslöst.

Abb. 12: Negative Gefühle gegenüber den Varietäten



Der Foreigner Talk vereint insgesamt am meisten negative Gefühle, der Dialekt folgt, wobei er vergleichsweise weniger sehr starke negative Emotionen auslöst. Es ist auffällig, dass der Deutschschweizer Standard verglichen mit den beiden anderen Varietäten nur wenige negative Einstellungen auf sich vereint. Der Foreigner Talk scheint die Insassen zu kompromittieren, wie die jeweils deutlich hohen Werte aufzeigen.

Abbildung 13 stellt eine Gesamtübersicht über die Gedanken/Überzeugungen zu den drei Varietäten dar.

Abb. 13: Aussagen zur Einstellungskomponente «Gedanken»/«Überzeugungen»

Gedanken/Überzeugungen	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Gramm. Vereinf. Standard	N=Anzahl
21. Diese Sprache kann man als Ausländer nicht verstehen.	10	0	2	12
22. Diese Sprache sollte man als Ausländer in der Schweiz zuerst lernen.	2	10	0	12
23. In der Anstalt sollten alle so sprechen.	1	9	2	12
24. Diese Sprache kann man schnell lernen.	1	10	3	14
25. Diese Sprache ist schwierig.	9	0	2	11
26. Diese Sprache ist leicht zu sprechen.	2	7	7	16
27. Diese Sprache wird vom Personal nicht gern gesprochen.	0	7	4	11
28. Diese Sprache spricht das Personal gern.	7	4	0	11
29. Mit dieser Sprache will man mir helfen zu verstehen.	1	6	5	12
30. Mit dieser Sprache demonstriert das Personal seine Macht.	3	4	4	11
31. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seinen Respekt.	3	9	2	14
32. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seine Verachtung.	4	0	5	9
33. Diese Sprache ist sehr schnell.	9	1	0	10
34. Man kann sie nicht verstehen.	6	0	3	9
35. Es gibt Angestellte, die diese Sprache nicht sprechen können.	1	2	2	5
36. Es gibt Angestellte, die es schlecht finden, wenn ich diese Sprache gut kann.	4	2	1	7
37. Diese Sprache macht viele Missverständnisse.	6	2	4	12
38. Diese Sprache ist für die Angestellten eine Fremdsprache.	0	2	6	8
Total Nennungen	69	75	52	196

Bezüglich der Unverständlichkeit und des Schwierigkeitsgrads des Zürcher Dialekts besteht fast eine hundertprozentige Einigkeit (21:10 und 25:9). Dabei scheint die Unverständlichkeit mit dem Tempo zu tun zu haben (33:9). Ähnlich klar sieht es mit der Überzeugung aus, dass

man als erste Sprache den Standard lernen sollte (22:10). Den Standard sollten dann auch alle in der Anstalt sprechen (23:9), weil er schnell erlernbar ist (24:10) und dem Insassen gegenüber Respekt zum Ausdruck bringt (31:9). Allerdings wird den Betreuenden eine Vorliebe für den Dialekt zugesprochen (28:7), während sie den Standard in der Wahrnehmung der Insassen ungern sprechen (27:7).

Die meisten Aussagen entfallen bei den Gedanken und Überzeugungen auf den Schweizer Standard. Vermutlich hat er für die fremdsprachigen Insassen im Alltag die grösste Relevanz. So stufen sie ihn auch als am hilfreichsten für ihr eigenes Verstehen ein (29:6). Sie setzen sich am meisten mit der Varietät auseinander, vielleicht weil der Dialekt eine (noch) unüberwindbare Hürde darstellt oder von der produktiven Seite her kein Ziel ist und weil der Foreigner Talk für viele von ihnen zu negativ besetzt ist. Letzterer wird jedoch als bewusste Unterstützung des Muttersprachlers beim Verstehen positiv gewertet (29:5).

Die nächste Abbildung (Abb. 14) zeigt die Gesamtergebnisse zur Handlungsbereitschaft.

Abb. 14: Aussagen zur Einstellungskomponente «Handlungsbereitschaft»

Handlungsbereitschaft	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Grammat. vereinfacht. Standard	N=Anzahl
39. Diese Sprache möchte ich lernen.	5	8	0	13
40. Wenn ich diese Sprache spreche, bekomme ich Respekt.	6	9	1	16
41. Wenn ich diese Sprache spreche, werde ich ausgelacht.	2	0	6	8
42. Ich lerne diese Sprache schnell, wenn man meine Fehler korrigiert.	6	7	1	14
43. Wenn ich diese Sprache spreche, bekomme ich, was ich will.	4	7	0	11
44. Diese Sprache muss man in der Anstalt verbieten.	5	1	5	11
45. Diese Sprache muss in der Anstalt für alle Pflicht sein.	2	7	0	9
46. Wenn jemand diese Sprache spricht, bin ich kooperativ.	2	8	1	11
47. In Freiheit werde ich diese Sprache nie mehr brauchen.	5	1	5	11
48. Diese Sprache brauche ich, wenn ich mit dem Personal spreche.	4	8	1	13
49. Ich bitte das Personal, in dieser Sprache zu sprechen.	3	8	2	13
50. Es gibt Angestellte, die diese Sprache nie sprechen wollen.	0	3	3	6
51. Niemand spricht mit mir diese Sprache.	0	0	3	3
52. In dieser Sprache schreibe ich.	0	9	2	11
53. In dieser Sprache höre ich Radio oder sehe fern.	8	11	2	21
54. Wenn jemand mit mir in dieser Sprache spricht, antworte ich in derselben Sprache.	0	1	1	2

55. Diese Sprache spricht das Personal in einer Stresssituation.	8	1	2	11
56. Diese Sprache spricht fast niemand.	1	0	3	4
57. Diese Sprache spricht das Personal, wenn es gute Laune hat.	4	6	2	12
58. Diese Sprache spricht das Personal, wenn es eine Sanktion gibt.	3	8	1	12
59. In dieser Sprache werde ich gelobt.	3	8	2	13
60. In dieser Sprache bekomme ich einen Befehl.	4	7	3	14
61. In dieser Sprache werde ich kritisiert.	6	3	3	12
62. In dieser Sprache bekomme ich Arbeitserklärungen.	2	9	1	12
63. In dieser Sprache spricht jemand vom Personal, wenn andere Leute zuhören.	1	7	2	10
Total Nennungen	84	137	52	273

Bereits weiter oben (vgl. 5.1.1 b) habe ich erwähnt, dass die Aussagen nicht nur jede für sich hinsichtlich der Antworten der Probanden und der genannten Varietät betrachtet werden sollen, sondern dass dabei auch auf die Beziehungen der einzelnen Aussagen untereinander eingegangen werden soll. Die oben aufgeführten Aussagen zu den drei Einstellungskomponenten wurden für die Untersuchung so konzipiert, dass innerhalb der einzelnen Einstellungskomponenten und komponentenübergreifend Beziehungen bestehen, wobei sich Aussagen entweder entsprechen oder widersprechen. Unter 4.3.1 d) habe ich sieben solcher Beziehungen festgelegt. Für die Datenauswertung bin ich in einer ersten Durchsicht der Daten die genannten Beziehungen durchgegangen und habe überprüft, wie die Insassen geantwortet haben und ob das Antwortverhalten den Erwartungen entsprach.

Eine erste Beziehung von Aussagen beschäftigte sich mit dem Attribut der Verständlichkeit bzw. der Unverständlichkeit einer Varietät.

Die nächste Tabelle zeigt die Ergebnisse dazu:

Abb. 15: Verständlichkeit der Sprachvarietäten

	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Gramm. vereinfacht. Standard
13. relativ unverständlich	7	2	4
21. Diese Sprache kann man als Ausländer nicht verstehen.	10	0	2
34. Man kann sie nicht verstehen.	6	0	3
17. verständlich	3	6	4

Aus der Tabelle geht hervor, dass der Zürcher Dialekt die Spitzenposition bezüglich Unverständlichkeit einnimmt. Interessanterweise wird der Schweizer Standard von keinem einzigen Probanden als nicht zu verstehen eingestuft. Lediglich zwei Probanden bezeichnen ihn

als relativ unverständlich. Umgekehrt erhält der Schweizer Standard in der Verständlichkeit die meisten Nennungen. Immerhin vier Insassen betrachten auch den vereinfachten Standard als verständlich. Auch der Dialekt wird von einzelnen Insassen als verständlich bezeichnet. Bei dieser Aussage ist zu berücksichtigen, dass einige Probanden zumindest Dialekt verstehen oder sogar ein wenig sprechen.

In einer zweiten Beziehung unter den entsprechenden Aussagen geht es um Vorgaben, Empfehlungen bzw. persönlichen Anliegen, wie in der Anstalt generell zu sprechen wäre:

Abb. 16: Wünschbare Sprachvarietät für Anstaltskommunikation

	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Gramm. vereinfacht. Standard
23. In der Anstalt sollten alle so sprechen.	1	9	2
45. Diese Sprache muss in der Anstalt für alle Pflicht sein.	2	7	0
49. Ich bitte das Personal, in dieser Sprache zu sprechen.	3	8	2

Auch bezüglich der in der Anstalt zu bevorzugenden Varietät herrscht Einigkeit: für alle drei Aussagen erhält der Schweizer Standard deutlich die meisten Nennungen. Vereinzelte Nennungen entfallen auch auf den Zürcher Dialekt, sicher auch wieder wie zu 1. unter dem Gesichtspunkt, dass einzelne Probanden diese Varietät bereits verstehen oder ansatzweise sprechen. Daneben wird in je zwei Fällen auch der vereinfachte Standard gewünscht bzw. empfohlen.

Die dritte Beziehung hat mit dem Lernen zu tun: wie leicht und wie schnell lässt sich eine Varietät erlernen und wo unterstützt die Korrektur den Prozess?

Abb. 17: Lernbarkeit einer Varietät

	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Gramm. vereinfacht. Standard
24. Diese Sprache kann man schnell lernen.	1	10	3
42. Ich lerne diese Sprache schnell, wenn man meine Fehler korrigiert.	6	7	1
25. Diese Sprache ist schwierig.	9	0	2

Bei dieser dritten Verbindung von Aussagen dominiert erneut der Schweizer Standard, allerdings sind fast gleich viele Probanden der Meinung, dass man ausser dem Standard auch den Dialekt schnell lernen könne, wenn man korrigiert werde. Diese Aussage steht im Widerspruch zur relativen Einstimmigkeit, dass der Dialekt schwierig sei. Möglicherweise

wird hier die Schwierigkeit mit den beiden anderen Varietäten verglichen und im relativen Vergleich zu diesen geantwortet. Denn tatsächlich ist ja der Gefangene in einer Vielzahl von Momenten dem Dialekt ausgesetzt, wenn Deutschschweizer miteinander in Kontakt treten: Betreuer unter sich oder Betreuer mit Schweizer Insassen. In der Wahrnehmung der Insassen gibt es somit eine Vielzahl von kompetenten Dialektsprechern, die ihn im Dialektgebrauch anweisen und korrigieren und somit den Lernprozess beschleunigen könnten.

In der vierten Beziehung geht es darum, wie eine Varietät mit der Wertschätzung des Gegenübers einhergeht.

Abb. 18: Verwendung einer Varietät als Zeichen der Wertschätzung

	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Gramm. vereinfacht. Standard
8. lächerlich machend	4	0	5
32. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seine Verachtung.	4	0	5
44. Diese Sprache muss man in der Anstalt verbieten.	5	1	5
19. wird bewundert	5	4	2
31. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seinen Respekt.	3	9	2
45. Diese Sprache muss in der Anstalt für alle Pflicht sein.	2	7	0

Die negativen Aussagen 8., 32. und 44. werden fast gleichermassen mit Dialekt und vereinfachtem Standard beantwortet. Widersprüchlich erscheint daher die Meinung, dass der Dialekt etwa gleich stark wie der Standard bewundert wird. Die Verwendung des Dialekts wird von einer Minderheit ausserdem als Respektbeweis betrachtet, und dieser als Pflichtsprache in der Anstalt empfohlen. Mit diesen Aussagen tritt möglicherweise eine Ambivalenz dem Dialekt gegenüber ans Licht. Die Varietät wird von den Muttersprachigen in der Kommunikation mit anderen Muttersprachlichen unbewusst gewählt. Zur vollen Integration gehört letzten Endes der Dialekt. Der Deutschlernende muss jedoch zunächst über den Standard die deutsche Sprache erwerben. Sehr deutlich wiederum ist die Entscheidung für die Sprache, mit der Respekt zum Ausdruck kommt und die in der Anstalt Pflicht sein sollte. In beiden Fällen handelt es sich um den Schweizer Standard.

Die fünfte Beziehung geht auf die Sprachkompetenz der Betreuenden bei den einzelnen Varietäten ein.

Abb. 19: Sprachkompetenz der Betreuenden in den Varietäten

	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Gramm. vereinfacht. Standard
35. Es gibt Angestellte, die diese Sprache nicht sprechen können.	1	2	2
38. Diese Sprache ist für die Angestellten eine Fremdsprache.	0	2	6

Hier gibt es für beide Aussagen eine Reihe von Enthaltungen. Die Nennungen beziehen sich zur Hauptsache auf den vereinfachten Standard. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Lernenden in der Kommunikation hören, wenn sich das Gegenüber in einem künstlich vereinfachten Standard ausdrückt, der nur mit einer gewissen Mühe gesprochen wird.

Die sechste Beziehung vereint die Aussagen, die sich damit beschäftigen, wie das Verwenden einer Varietät vom Gegenüber aufgenommen wird.

Abb. 20: Einsatz einer Varietät durch die Insasse und Reaktionen

	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Grammat. vereinfacht. Standard
40. Wenn ich diese Sprache spreche, bekomme ich Respekt.	6	9	1
41. Wenn ich diese Sprache spreche, werde ich ausgelacht.	2	0	6

Recht deutlich zeigt sich hier, dass einem Insassen die Fähigkeit, Standard zu sprechen, Respekt bringt. Weil das Umfeld jedoch zur deutschen Schweiz gehört, wäre auch der Dialekt erstrebenswert. Klar negativ wirkt es sich nach dem Empfinden der Insassen aus, wenn der Proband in seiner Lernersprache spricht, was jedoch im Lernprozess unumgänglich ist.

Die Beziehung sieben fasst schliesslich Aussagen, die sich auf die Wahl der Varietät nach Kommunikationsziel beziehen.

Abb. 21: Zielorientierte Wahl der Kommunikation

	Zürcher Dialekt	Schweizer Standard	Grammat. vereinfacht. Standard
58. Diese Sprache spricht das Personal, wenn es eine Sanktion gibt.	3	8	1
61. In dieser Sprache werde ich kritisiert.	6	3	3
60. In dieser Sprache bekomme ich einen Befehl.	4	7	3
59. In dieser Sprache werde ich gelobt.	3	8	2
62. In dieser Sprache bekomme ich Arbeitserklärungen.	2	9	1

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass der Standard für offizielle Sprechanlässe gilt. Dies gilt für Sanktionen, Befehle und Arbeitserklärungen. Für Kritik werde aber vornehmlich der Dialekt verwendet. Dabei dürfte angenommen werden, dass die Kritik wo möglich spontaner stattfindet, womöglich emotional gefärbt ist und weniger einen offiziellen Charakter erhält als etwa eine Sanktion. Eine weitere mögliche Erklärung für die Kritik im Dialekt wäre, dass diese gar nicht so direkt an den Probanden gerichtet ist, sondern dass es sich viel mehr um eine Katharsis handelt, wo ein Betreuender einem Ärger Luft zu machen sucht. Auch wenn vielleicht eine analoge Varietätenwahl zu erwarten wäre, erfolgt Lob anders als Kritik im Standard. Allerdings scheint diese Abweichung keine Überraschung, wenn man davon ausgeht, dass positives Verhalten im Vollzug nicht immer selbstverständlich zu erwarten ist und Lob möglicherweise seltener vorkommt. Das positive Verhalten soll nicht nur bei einem Insassen, sondern innerhalb der ganzen Gruppe gefördert werden, vielleicht deshalb erfolgt es eher im Standard.

Nach dieser Auswertung der erwarteten Beziehung unter den genannten Aussagen kommen wir nun zum nächsten Schritt der Auswertung.

In diese Arbeit wird von der Hypothese ausgegangen, dass die Kommunikationskonstellation der beiden erwähnten Akteure konfliktträchtig ist (vgl.1.4). So soll mit der folgenden Auswertung zweierlei angestrebt werden: einerseits Verwendungsbereiche der Varietäten auszumachen, die den Sprachlernprozess der Insassen unterstützen und die Kommunikation mit Betreuenden erleichtern, andererseits Problemfelder zu erkennen. Dies soll unter Einbezug der unter 3.2.2 c) diskutierten erwerbstheoretischen Aspekte getan werden, die für den Spracherwerb der Insassen in der Justizvollzugsanstalt relevant sind. Konkret wird dabei von einem wünschenswerten Einsatz des Standards und einem zu vermeidenden Gebrauch von Dialekt und Foreigner Talk im Umgang mit den fremdsprachigen Insassen ausgegangen. Grundsätzlich soll geprüft werden, ob der Standard im Umgang mit den fremdsprachigen Insassen angewendet wird, wie oft sie mit Dialekt und Foreigner Talk konfrontiert sind. Unter-

sucht wird daher das Antwortverhalten der Probanden zu jeder einzelnen Aussage hinsichtlich seiner Auswirkungen auf den Kommunikations- bzw. Lernkontext.

b) Wahrgenommene Verwendungsbereiche der Varietäten: unterstützend oder behindernd im Kommunikations- bzw. Lernkontext

Dieses Unterkapitel geht von einem problemorientierten Ansatz aus, d.h., erst werden diejenigen Aussagen betrachtet, die mit einer für den Kontext und die Situation wünschenswerten Varietät in Zusammenhang gebracht werden. Für die folgende Darstellung bin ich die beiden Rubriken Gedanken/Überzeugungen und Handlungsbereitschaft nochmals durchgegangen. Die Gefühle enthalten jeweils bereits eine Wertung: z.B. «arrogant» – eine negative – oder «originell» – eine positive. In beiden Einstellungskomponenten habe ich zu jeder Aussage die Varietät mit der höchsten Nennung betrachtet und mir die Frage gestellt, ob die Antwort jeweils eine positive/neutrale oder eher eine negative Auswirkung auf den Insassen als Lernenden oder als fremdsprachigen Kommunikationspartner im Anstaltskontext hat. Im positiven/neutralen Fall heisst dies, dass die Einstellung des Insassen seinen Lernprozess unterstützen und eine gute Kommunikation mit den Betreuenden fördern kann bzw. dass beides durch die Entscheidung für eine der drei Varietäten nicht erschwert wird. Im negativen Fall allerdings wäre eine Optimierung der Situation angezeigt, weil das Antwortverhalten zeigt, dass die Lern- oder Kommunikationsbedingungen verbessert werden könnten.

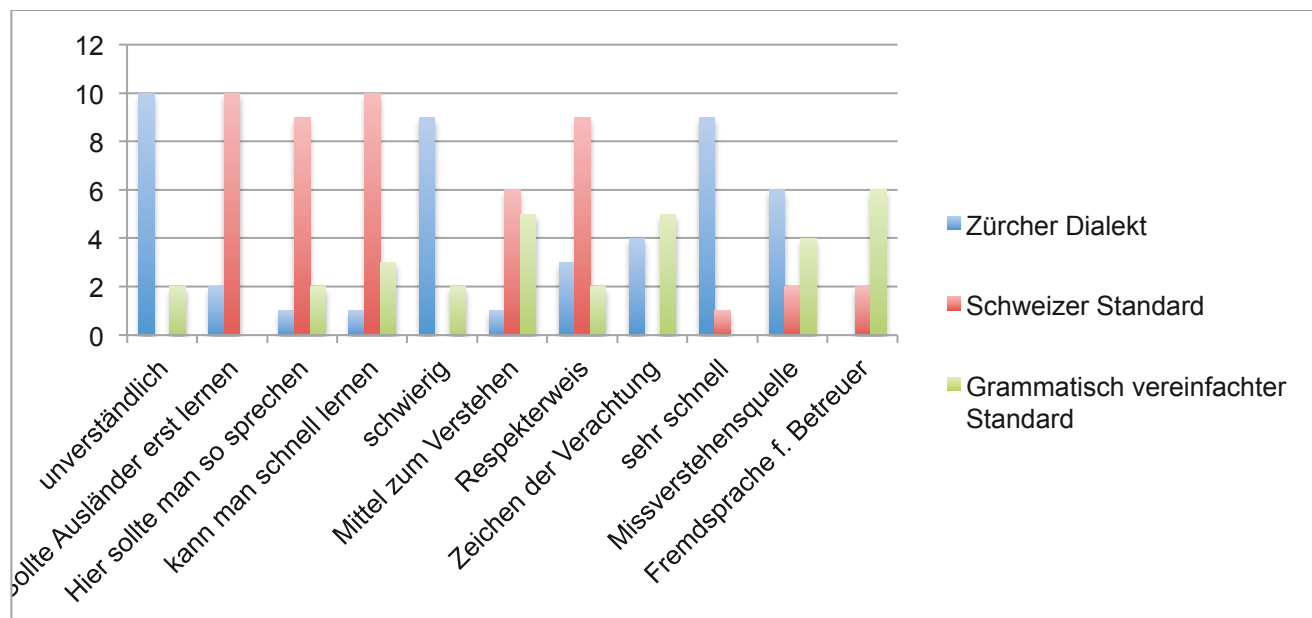
In der folgenden Übersicht und in den später folgenden habe ich die einzelnen Aussagennummern (vgl. Anhang 4) unterteilt nach Einstellungskomponenten aufgelistet. Es kommt zu Überschneidungen (Nr. 29 ist aufgrund der Antworten sowohl positiv als auch negativ zu werten).

In der folgenden Diskussion wird nicht auf die Zahlenwerte eingegangen, da es sich in der Untersuchung um eine kleine Zahl an Probanden handelt. Diese Werte sind der Tabelle weiter oben zu entnehmen und dienen auch dort nur dazu, die effektiven Ergebnisse zu präsentieren und Vergleichswerte zu haben. Es geht im Folgenden also hauptsächlich um Vergleiche, Spitzenwerte nach oben und unten. Die in der Diskussion aufgezeigten Auffälligkeiten sind daher als Tendenzen zu betrachten.

Die folgende Übersicht nennt die Aussagen, die positiv/neutral zu bewerten sind. Die Nummern beziehen sich auf die Nummern der Aussagen, wie sie in den Interviews verwendet wurden und im Anhang 4 erscheinen.

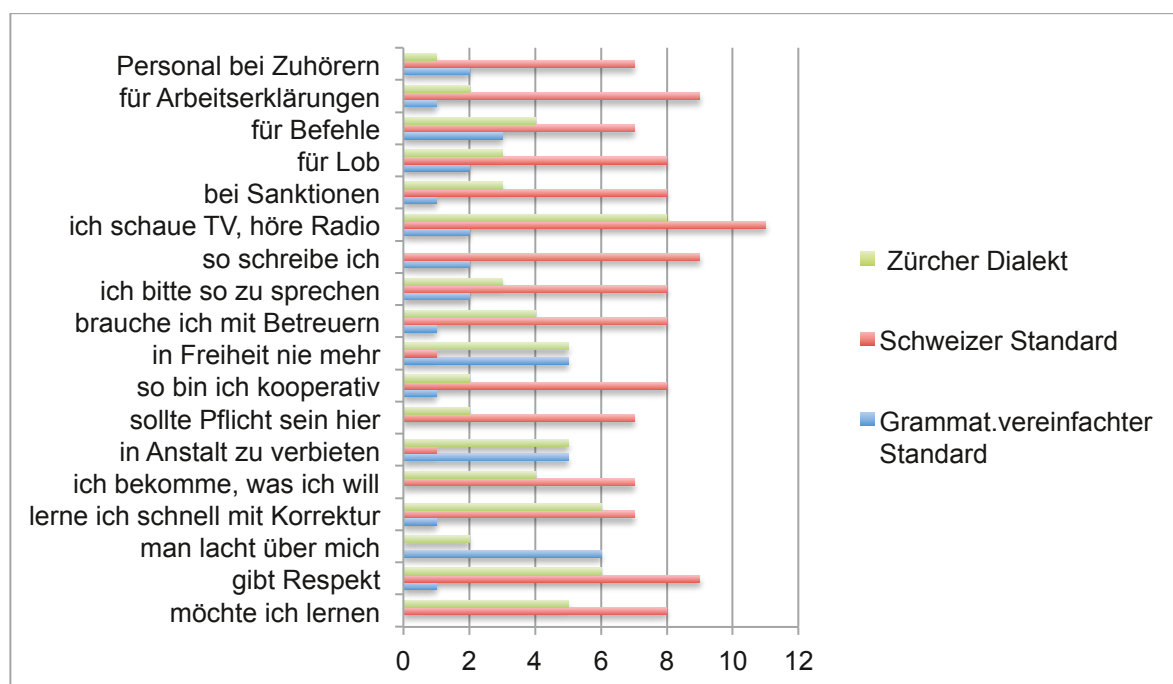
Als Erstes wird das Aussageverhalten im Bereich Gedanken/Überzeugungen betrachtet. Das folgende Diagramm zeigt die relevanten Aussagen und ihre Bewertung in einer Gesamtschau. Folgende Items des Aussagenkatalogs werden aufgeführt: 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 37, 38.

Abb. 22: Gedanken/Überzeugungen: So erleichtert eine Varietät die Kommunikation



Im Folgenden gehe ich die Bereiche von unten nach oben durch, dies entspricht der Reihenfolge der Aussagen im Anhang 4. Positiv für den Kontext zu bewerten ist, dass die Insassen den Dialekt sehr klar als unverständlich, schwierig, schnell und als wichtigste Missverständensquelle einstufen. Zum Foreigner Talk ist relevant, dass die Insassen ihn als Fremdsprache der Betreuenden betrachten und ihn analog zum Dialekt als missverständlich bewerten. Zum Foreigner Talk ist aber insgesamt festzuhalten, dass er innerhalb der drei Varietäten eher negativ auffällt, auch wenn ein Item dank der meist genannten Varietät im Kontext positiv zu bewerten ist. Am auffälligsten ist diese Überlegung wohl unter «Mittel zum Verstehen». Das Item wirkt sich dort durch den klaren Entscheid für den Standard trotz einigen Nennungen für den Foreigner Talk insgesamt positiv aus. Insgesamt positiv dürften sich die Ergebnisse für den Standard auf den Kontext auswirken, er wird als schnell zu erlernende erste Fremdsprache, als Verkehrssprache in der Anstalt und als Mittel zur Verständigung empfohlen. Gleichzeitig gilt er als Respekterweis.

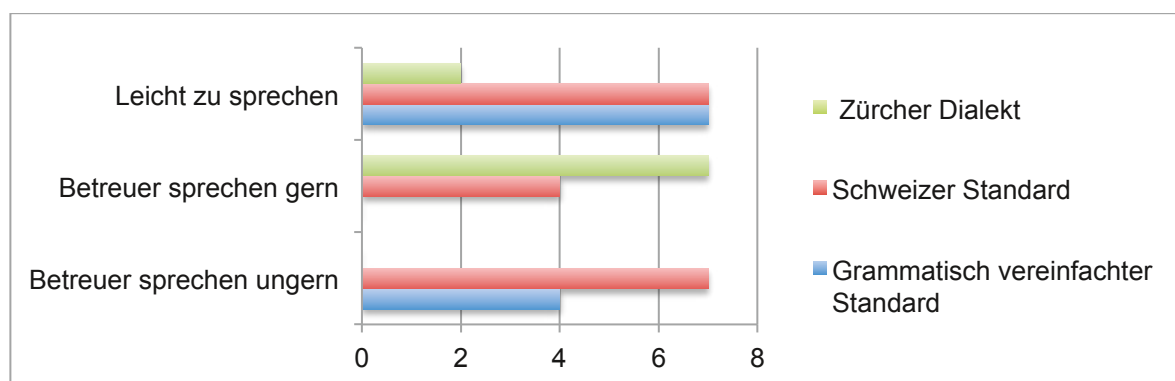
Nach diesen Ausführungen gelangen wir nun zur Einstellungskomponente Handlungsbereitschaft. Auch hier geht es wieder darum, diejenigen Aussagen aufzulisten, die vor dem Hintergrund des Antwortverhaltens der Insassen auf einen positiven Nutzen für den Kontext schliessen lassen.

Abb. 23: Handlungsbereitschaft: So erleichtert eine Varietät die Kommunikation

Hier werde ich noch summativer vorgehen als bei den Gedanken/Überzeugungen, denn es ist im oben stehenden Diagramm zu erkennen, dass der Standardgebrauch sich in den Handlungen positiv auswirken dürfte. Sehr relevant für die Verständigung im Kontext erscheint die Tatsache, dass vom Personal initiierte Sprechansätze zur Hauptsache im Standard geführt werden. Generell scheint der Dialekt zu fast allen Aussagen auf, meist auf der zweiten Position nach dem Standard, und zwar insassen- wie betreuerinitiiert. Er scheint bei den Insassen Interesse zu wecken, es bleibt offen, wie sich die Handlungsbereitschaft gegenüber dem Dialekt insgesamt auf den Lern- und Kommunikationskontext auswirkt.

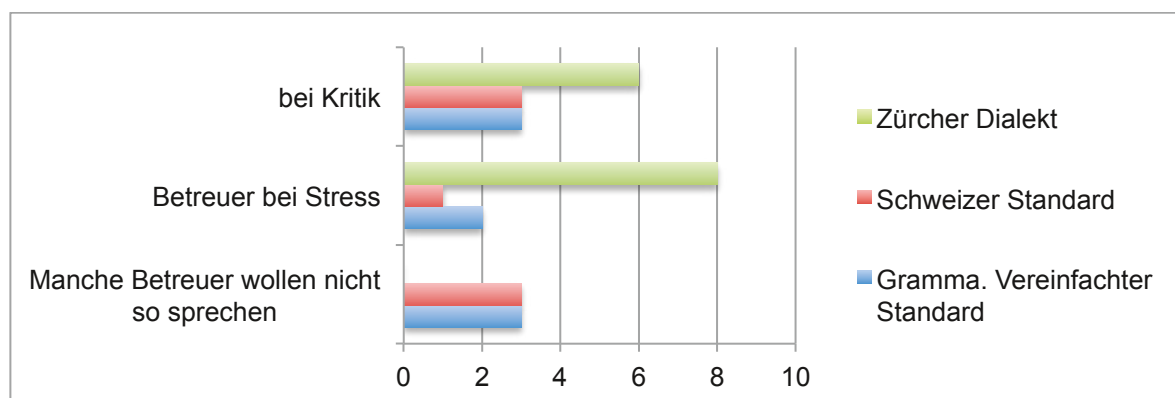
Wie bereits in der Einleitung zu dieser Auswertung erwähnt, bezogen sich die beiden vorausgegangenen Diagramme auf diejenigen Aussagen, die von den Probanden mit einer bestimmten Varietät in Zusammenhang gebracht wurden und dadurch dem Deutschlernen und Kommunizieren mit Betreuern zuträglich sein dürften. Diese Studie beschäftigt sich nun im Besonderen auch damit, wie sich die Kommunikation im Kontext optimieren liesse. Unter dieser Prämisse sollen nun die drei Einstellungskomponenten und das Antwortverhalten der Insassen dahingehend betrachtet werden, potenzielle Problembereiche auszumachen und so die Voraussetzung für Optimierung zu schaffen.

Für die Gedanken/Überzeugungen, die aufgrund des Antwortverhaltens den Lern- bzw. Kommunikationskontext erschweren dürften, habe ich folgende Items gewählt: 26, 27, 28.

Abb. 24: Gedanken/Überzeugungen: So erschwert eine Varietät die Kommunikation

Nur drei der insgesamt siebzehn Aussagen zu den Gedanken/Überzeugungen könnten im Kontext den Spracherwerb und die Kommunikation der fremdsprachigen Insassen erschweren, wobei zwei Varietäten die meisten Nennungen zu «Leicht zu sprechen» erhalten. Im Deutschschweizer Kontext zu erwarten ist sicherlich das Ergebnis bezüglich der Beliebtheit einer Varietät bei den Betreuenden. Der Dialekt ist im gleichen Masse beliebt, wie der Standard unbeliebt ist. Widersprüchlich ist dabei, dass der Standard auch als beliebte Varietät einige Male aufscheint. So herrscht ausschliesslich beim Dialekt und beim Foreigner Talk Klarheit: Ersterer wird ausschliesslich sehr gern gesprochen, was im Kontext auf eine Erschwerung für die Lernenden hinweist. Letzterer wird nur ungern gesprochen, was im Prinzip als positiv zu werten ist.

Schliesslich noch zur Handlungsbereitschaft als letzte Einstellungskomponente. Hier werden die Items 50, 55 und 61 herangezogen.

Abb. 25: Handlungsbereitschaft: So erschwert eine Varietät die Kommunikation

Negativ für den Erwerb und die Kommunikationskonstellation zu bewerten ist die Tatsache, dass bei Stress der Betreuenden zum Dialekt gegriffen wird und dass der Standard hier erst an dritter Stelle deutlich seltener genannt wird. Sollte der Gebrauch des Standards von einer

guten Stimmung abhängig sein, ist dies für den Kontext keine ideale Ausgangslage, da hier eine gewisse Beliebigkeit bzw. Willkür ins Spiel kommen dürfte. Kritik sollte verständlich sein, um wirklich anzukommen, die meistgebrauchte Varietät ist hier jedoch Dialekt. Nur eine geringe Zahl der Probanden geht davon aus, dass gewisse Betreuer eine Varietät nicht sprechen wollen, wobei der Dialekt hier unerwähnt bleibt.

5.1.2 Zusammenfassung

Die Ergebnisse zeigen, dass die drei Varietäten von den Insassen als Gruppe ähnlich wahrgenommen werden. Zum einen sind die vielen negativen Attribute zu Foreigner Talk zu nennen. Als Verstehensmittel wird er jedoch von mehreren Insassen anerkannt. Ausserdem ist eine in der Tendenz emotionslose Beziehung der Insassen zum Deutschschweizer Standard feststellbar. Damit verbunden wird diese Varietät als für den Lernenden äusserst relevant eingestuft; sie ist verständlich, wird als Sprache der Kommunikation von den Insassen gewünscht und empfohlen. Widerstände gegen den Standard gibt es von Insassenseite her kaum. Von den Betreuenden wird angenommen, dass sie den Standard nur in Situationen sprechen, die nicht emotionsgesteuert sind. Emotionsgeladene Momente führen offensichtlich eher zum natürlichen Dialektgebrauch. Den Betreuenden wird eine Affinität zum Dialekt zugeschrieben. Die Insassen bewundern den Dialekt und sehen die Beherrschung desselben als ihr Fernziel. Zurzeit ist er aber in den allermeisten Fällen schwierig und unverständlich.

Es zeigt sich, dass die Verwendung der Varietäten im Kontext aus der Sicht der Insassen so erfolgt, dass ihr Lern- bzw. Verstehensprozess unterstützt wird. Gleichzeitig scheinen aber die beiden letzten Diagramme mit Aspekten, die auf beides erschwerend wirken, aufzuzeigen, dass die Idealsituation durch äussere Einflüsse und die innere Verfassung der Betreuenden, die hier über die Wahl der Varietät bestimmen, instabil sein kann.

5.1.3 Die individuellen Einstellungen

Nach dieser summativen Datenauswertung werden nun die einzelnen Probanden und ihr Antwortverhalten untersucht. Eine Tabelle zu jeder Einstellungskomponente mit der Übersicht, wie jeder einzelne Proband geantwortet hat, findet sich in Anhang 8. Die Ergebnisse sollen unter 5.2.4 herangezogen werden, um Aussagen der qualitativen Auswertung der Interviews zu stützen bzw. um Widersprüchlichkeiten aufzuzeigen. Die Ziffern in der Tabelle entsprechen den Aussagen zu den Einstellungskomponenten (vgl. Anhang 4).

5.2 Das individuelle In-Beziehung-Setzen von Facetten des Kommunikations- bzw. Lernkontextes

Die qualitative Auswertung der Insasseninterviews soll eine kompakte Charakterisierung des jeweiligen Einzelfalls ergeben. Um das Material gegenstandsnahe, naturalistisch und frei von Verzerrungen durch Annahmen des Forschenden abbilden zu können, wird von prominenten Vertretern der qualitativen Tradition wie z.B. Mayring (⁹2007: 75) ein induktives Vorgehen vorausgesetzt. Dieser Empfehlung wird in der vorliegenden Arbeit durch das Ermitteln von subjektiven Theorien entsprochen. Ich werde im übernächsten Abschnitt auf diese Methode genauer eingehen.

Bei der Ermittlung der subjektiven Theorien der Insassen sollen problematische Kommunikationssituationen eruiert und Möglichkeiten zur Optimierung gesichtet werden. Schliesslich kommt das induktive Vorgehen auch einer summativen Betrachtung der Daten zugute: die kodierten Einzelfälle lassen sich vergleichen, wodurch man zu ähnlichen respektive kontrastierenden Gruppen von Fällen gelangt (Bortz und Döring ³2002: 331).

Die subjektive Theorie wurde unter 1.6.1 «Subjektive Theorien als Zielvariablen» vorgestellt. Sie wird im Rahmen dieser Arbeit als Auswertungsinstrument eingesetzt, da sie der Multiperspektivität der Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und Anstaltsmitarbeitern sehr gut Rechnung tragen kann. Die Forschungsmethode wird zur Analyse des qualitativen Teils der Insasseninterviews herangezogen. Damit wird dem Ziel, die Einzelfälle ins Zentrum des Interesses zu rücken, Rechnung getragen.

Caspari (2003: 106–107) schlägt in ihrer Habilitationsschrift für die Analyse der Interviewdaten ein mehrstufiges Verfahren zur Rekonstruktion der subjektiven Theorie vor. Die Abfolge der einzelnen Schritte ist unten dargestellt. Für meine Untersuchung möchte ich mich weitgehend an dieses Vorgehen halten. Wo es zu Abweichungen von Casparis Vorgaben kommt, werden diese aufgezeigt und begründet. Zunächst werde ich das spezifische Vokabular der einzelnen Schritte einführen und eine Kurzdefinition geben. Im Anschluss erkläre ich die einzelnen Schritte im eigentlichen Vorgehen. Auf dieser theoretischen Folie werde ich dann die Daten der Insasseninterviews praktisch auswerten. Im Verlauf der Auswertung werden ich mein Vorgehen erläutern und besonders auch auf Schritte eingehen, die von den Vorgaben abweichen.

5.2.1 Die Transkription



5.2.2 Die Sequenzanalyse



5.2.3 Das Formulieren von Statements zu den einzelnen Leitfadenthemen



5.2.4 Das Erstellen des Strukturbildes



5.2.5 Die Deutungsmusteranalyse¹²² und die Gesamtinterpretation

Es wird von einer vollständigen, wörtlichen Transkription ausgegangen (5.2.1). Die sequenzielle Analyse erlaubt es, den Interviewtext detailliert zu verstehen und seine zugrunde liegenden Sinn- und Bedeutungsgehalte sichtbar zu machen (5.2.2). Alle zu einem Interviewthema gehörenden Aussagen werden analysiert und interpretiert. Die Ergebnisse der Sequenzanalyse und der Analyse und Interpretation aller Aussagen zu einem Interviewthema werden zu «Statements» verdichtet, d.h. zu zentralen Aussagen des Befragten zu einzelnen thematischen Bereichen des Interviews (5.2.3). Die Statements zu den einzelnen Insasseninterviews befinden sich in Anhang 9. Die Statements werden in einem Strukturbild dargestellt, um die Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen und Bereichen des zentralen Themas¹²³ aufzudecken und seine Gesamtstruktur zu erkennen (5.2.4). Die Deutungsmuster sind vom Interviewpartner als besonders wichtig erachtete und zur Ausdeutung von Ereignissen herangezogene Elemente des zentralen Themas. Diese werden identifiziert und analysiert (5.2.5).

Nach dieser kurzen Übersicht über die zentralen Schritte hin zur subjektiven Theorie werde ich das Vorgehen nun praktisch auf meine Studie anwenden.

5.2.1 Die Transkription

Für das Vorgehen bei der Transkription sei auf 4.3.1.5 «Transkription der Insasseninterviews» verwiesen. Das dort beschriebene Prinzip der wörtlichen Transkription, die vor allem eine leichte Lesbarkeit anstrebt, wurde hier beibehalten.

5.2.2 Die Sequenzanalyse

Die Sequenzanalyse wurde in den 1970er Jahren als eine Methode der Objektiven Hermeneutik entwickelt (Oevermann et al. 1976). Obwohl sie sich im Laufe der Zeit teilweise massiv von ihrem Entstehungskontext gelöst hat (Reichert 2011: 1), ist sie im Ansatz unverändert geblieben: die Daten werden in Textabschnitten entlang ihrem Entstehungsprozess analy-

¹²² Die «Deutungsmusteranalyse» wird in der vorliegenden Studie zwar diskutiert, begrifflich aber in Anlehnung an Kallenbach (1996) als «Grundgedankenanalyse» bezeichnet. Die terminologische Entscheidung wird unter 5.1.2.5 begründet.

¹²³ Bei Caspari ist es das berufliche Selbstverständnis von Sprachlehrerinnen und -lehrern.

siert und interpretiert. Hierbei sind Rückgriffe auf schon bearbeitete Textteile unumgänglich, ein Vorgehen auf Daten eines späteren Prozesszeitpunktes hingegen ist untersagt, da man dabei Gefahr läuft, die Perspektive des Befragten zu verlassen. Wo beginnt und endet nun eine Einheit bzw. Sequenz? Gemäss Reichertz (2011: 21) ist dies «ein sekundäres Problem», hingegen sei es unabdingbar, dass die Sequenzanalyse kalibriert, d.h. dem Gegenstand und der Fragestellung der Untersuchung angepasst wird (ebd., 25). Dabei gilt es, die Grösse einer Einheit zu bestimmen, u.a. indem man die Fragestellung und die Einheit aufeinander abstimmt. Im Weiteren nennt Reichertz (ebd. 2011: 25-27) drei idealtypische Abstufungen der Kalibrierung: die erste hat eine allgemeine Sozialtheorie im Fokus und beginnt mit der Analyse beim ersten Lexem, die zweite untersucht grössere Bedeutungseinheiten auf der semantischen Ebene, die dritte dehnt die Bedeutungseinheit weiter bis zu Sinn- und Handlungseinheiten des Sprechers aus und bewegt sich somit auf der pragmatischen Ebene. Die drittgenannte Ebene der Kalibrierung soll im Rahmen des Strukturbildes angewandt werden, da das Beleuchten der einzelnen Sequenzen dazu dienen soll, ein besonderes Augenmerk auf sprachliche, strukturelle und inhaltliche Details zu richten (Caspari 2003: 109). Die oben erwähnte Abgrenzung der einzelnen Sequenzen zueinander wird bereits weitgehend durch die Art der Datenerhebung vorgegeben. Das Insasseninterview ist durch die vier Themenschwerpunkte (Deutschlernen, Hierarchie und Macht, Arbeitsplatz und Missverständnisse) so strukturiert, dass sich hier eine erste Unterteilung des Gesprächs ergibt. Diese Vorstrukturierung entspricht im Prinzip bereits einer Kategorisierung. Jeder Schwerpunkt wurde für jeden Insassen weiter unterteilt und thematisch abgegrenzt.

Für das praktische Vorgehen empfiehlt Caspari, die Sequenzen wie einen «literarischen Text» (Caspari 2003: 109) zu analysieren und interpretieren. Diese Aussage ist m.E. im Zusammenhang mit der Tatsache zu verstehen, dass in der Analyse nicht zwischen narrativen und argumentativen Teilen differenziert werden soll, wenn davon ausgegangen wird, dass jeglicher Art von erzähltem Text einen konstruktiven Charakter hat. Auf diese Sichtweise stützte ich mich in meiner Herangehensweise: Ich unterstrich inhaltlich Wichtiges, markierte zunächst unverständlich Erscheinendes. Mein Vorgehen stelle ich an einer Passage aus dem Interview mit Ins9 dar. Es handelt sich um die Sequenz 24 des erwähnten Gesprächs.

Sequenz 24 (Interview mit Ins9, S. 8, Zeilen 16 – 46)

M.S.: *Ich verstehe. Wie managt das Ihr Chef bei der Arbeit, da sind auch verschiedene Nationalitäten und wenn es da irgendwie Probleme gibt zwischen zwei Nationalitäten, ich weiss nicht, Mentalitäten.*

Ins9: *Ja, wie meinen Sie?*

M.S.: *Wie macht das der Chef, wenn es Rassismus gibt?*

Ins9: *Ich habe nicht gemerkt, aber er zu mir, er redet immer Deutsch, weil alle haben gewusst, ich habe Interesse, aber gibt andere Leute, z.B., wenn jemand kann gut Englisch reden oder Spanisch oder, Chef redet mit ihm das automatisch, aber weil vor mir, niemand macht das.*

M.S.: *Mich interessiert noch, denken Sie es gibt Personal, they want to improve their foreign languages, like let's say English, French or Italian, any other language.*

Ins9: *Yeah, yeah, ok. for me nobody has tried that but I have seen some of them learning English because of a holiday or something of that nature but the problem is for me from the time I came here, they tried to speak English to me because they thought that I don't understand but I kept speaking German despite it was very bad, still I kept doing it, so for me anyway I go here, they speak German but if it's too hard for me to understand they will speak English.*

M.S.: *English.*

Ins9: *Yeah, for me I'm not experienced in such a thing.*

M.S.: *Do you think this is fair, because when people here want to improve their foreign language they don't give the others a chance to learn German, or...*

Ins9: *Ok. For me I cannot say directly that this is unfair because everybody has a right to benefit something, so it's up to one, who wants to learn German to push his own agenda. Do you understand what I am saying?*

M: *Yes, but in the evening, they are leaving, whereas the others have to make their life for the moment being in an German speaking context.*

Ins9: *Yeah, yeah, they not with them [?]. But the problem is, many people here find it easier to speak their own language than to learn German also sometimes the situation out of anger they don't want.*

M: *You want to react?*

Ins9: *Yes*

M: *And fast?*

Ins9: *Fast you know!*

Sequenzanalyse:

Ins9 schildert, dass es für ihn als Sprecher der internationalen Sprache Englisch eher eine Erschwernis ist, im Alltag eine Kommunikationsmöglichkeit auf Deutsch zu bekommen. Tatsächlich wird sich das Gegenüber meist gern dazu bereit erklären, Englisch zu sprechen, sei dies auf der Insassen- oder Betreuerseite. Ins9 betont, dass er sich in dieser Situation klar durchsetzen musste. Das Gegenüber dachte sich, es sei leichter für Ins9 zu verstehen, wenn man in seiner Muttersprache spricht. Er betont: *«I kept speaking German.»* Zwar war sein Deutsch zu dieser Zeit, wie er selber sagt, *«very bad»*, aber er erkannte, dass *«it's up to one, who wants to learn German, to push his own agenda»*. Ihm ist daran gelegen, in einer Situation auf Deutsch reagieren zu können und dabei nicht zögerlich sein zu müssen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse: *«fast you know.»* Nun wisse man unter den Betreuern, dass er Interesse daran habe, Deutsch zu lernen, in der Konsequenz sprechen nun auch alle Deutsch mit ihm. Nur wenn es tatsächlich unüberwindbare Verstehensprobleme gibt, wird auf Englisch ausgewichen.

Ins9 hat es bisher nicht erlebt, dass ein Betreuer aus eigennützigen Gründen mit ihm Englisch gesprochen habe, etwa um sich auf Ferien vorzubereiten. Hingeben hat er schon gesehen, dass Fremdsprachenkenntnisse der Betreuer mit anderen Insassen geübt werden. Er hat keine Mühe mit einem solchen Vorgehen, da jeder das Recht hätte zu profitieren. Ich deute diese Aussage als Konsequenz von Ins9s eigener Situation: Er will Deutsch lernen und hat den deutschsprachigen Umgang der Betreuer mit ihm durchgesetzt.

Ins9 bewertet die Tatsache, dass Betreuer nach Möglichkeit gewillt sind, eine andere Sprache zu sprechen, für die Insassen als positiv: *«Many people here find it easier to speak their own language than to learn German...»* oder sie sind *«out of anger»* nicht willens, die Fremdsprache zu erlernen.

5.2.3 Das Formulieren von Statements zu den einzelnen Leitfadenthemen

Statements definiert Caspari (2003: 113) als: *«zentrale Aussagen der Befragten zu den einzelnen thematischen Bereichen des Interviews»*. Das Formulieren von Statements zu den einzelnen Leitfadenthemen ist ein zentraler Schritt auf dem Weg zum Strukturbild. Solche habe ich bereits aus den Insasseninterviews extrahiert, um sie innerhalb der Erhebung für die Betreuerinterviews als verbale Stimuli zu verwenden. Allerdings waren die Statements, die den Betreuern vorgelegt wurden, eine Auswahl. Für die Erstellung der individuellen

Strukturbilder der Insassen formulierte ich für jeden Befragten die Statements neu oder erweiterte sie um wichtige Inhalte, die bei der kommunikativen Validierung vom jeweiligen Insassen ins Zentrum des Gespräches gerückt wurden. Als Grundlage dabei dienen alle Interviewäusserungen und die entsprechenden Sequenzanalysen zu einem Interviewthema. Jedes Interview variiert in der Anzahl der Sequenzen und folglich auch in der Anzahl der Statements. Wo es nicht möglich war, die Statements wörtlich den Interviews zu entnehmen, wurde versucht, zumindest einzelne Satzteile oder zentrale Ausdrücke zu übernehmen (vgl. Caspari 2003: 114). Dieses Verfahren, die nötigen grammatikalischen Anpassungen und Übertragungen aus dem Englischen bzw. Französischen führten zu Nachformulierungen. Wie stark ich dabei in den jeweiligen Originaltext der Transkription eingriff, illustriere ich nachfolgend. Jedem Insasseninterview entnehme ich exemplarisch eine Textstelle, die dann zu einem Statement führte. Die Klammerangabe verweist beim Original auf die Seite in der Transkription, beim Statement auf die Nummer in der Sequenzfolge im Interview. Aus Datenschutzgründen wird darauf verzichtet, vollständige Transkripte im Anhang abzu- drucken. Sämtliche Interviews sind jedoch zu Forschungszwecken bei der Autorin einsehbar.

M.S.: Hochdeutsch-Schweizerdeutsch?

Ins1: Hochdeutsch. Manchmal Schweizerdeutsch. Aber ich sage sofort: «Bitte sprechen Sie Hochdeutsch!». (Ins.1, S.1)

-> «Wer Dialekt spricht, den bitte ich sofort darum, Hochdeutsch zu sprechen.» (1:2)

M.S.: Denken Sie generell, dass es Spannungspotenzial gibt in der Kommunikation zwischen Insassen und Personal.

Ins3: Nicht bei allen Leuten. Ich denke, die Leute, wo besser Deutsch verstehen, haben weniger Probleme. Und die, wo ehner Probleme haben mit der deutschen Sprache//die deutsche Sprache ist sehr wichtig, oder. (Ins3, M.ch. S. 7)

-> «Leute, die besser Deutsch können, haben weniger Spannungspotenzial in der Kommunikation. Die deutsche Sprache ist sehr wichtig.» (3:50)

Ins4: Ist besser, wann kann in verschiedenen Sprachen und sagen diese Person auch, Möglichkeit für Deutschkurs. Beamter kann nicht meine Sprache reden. Dann ich muss auch//Wie sagt man?... arbeiten, nit schlafen. (Ins4, M.ch. S.3)

-> «Die Insassen müssen die hiesige Sprache lernen und dürfen nicht <schlafen>.» (4:48)

Ins5: Ja, es gibt Missverständnisse, weil viele von denen sprechen Schweizerdeutsch und ich muss immer wieder «Wie bitte?» und können Sie bitte lauter sprechen? (Ins5, S.7)

-> «Viele Personalleute sprechen Schweizerdeutsch, und ich muss immer wieder <Wie bitte?> sagen und fragen, ob sie lauter sprechen können.» (5:20)

Ins6: Aber nicht so viel, ich rede nicht so viel dort, weil ich schäme mich, ich nicht so gut Deutsch sprechen kann. (Ins6, S.3)

-> «Ich rede nicht so viel, weil ich mich schäme, dass ich nicht so gut Deutsch kann.» (6:11)

Ins7: Yes, perfect. Aber das ist warum ich immer reden mit einem von Deutsch//nein, er ist Swiss//aber reden diese gut. Ich rede viel mit ihm.

M.S.: So you choose your colleagues accordingly?

Ins7: That's why I talk with them, with two of them. And we talk plenty – only Deutsch. So I can learn good. (Ins7, M.ch. S.4)

-> «Ich suche Insassen, die gut Deutsch sprechen, um mich zu verbessern.» (7:23)

Ins8: Die Problem, wenn diese Leute disziplinieren, sie brauchen nichts reden mit dir, nur Rapport schreiben. Und diese Rapport gehen Direktion. Und es ist egal, du bist verrückt oder nicht verrückt, diese Rapport gehen. (Ins8, S.5)

-> «Wer durch Rapports diszipliniert, braucht nicht mit dem Insassen zu reden.» (8:12)

Ins9: And depending also on your Arbeit Arbeitschef because sometimes I don't know is is maybe provoking but sometimes also they can talk to you in a way that//

M.S.: Certainly doesn't work?

Ins9: Yeah, certainly doesn't work. Or make you a bit nervous. Then maybe you can make a lot of mistake or are afraid to ask some questions you know but that one is also as time goes once you know your German because it is also the same thing every time then you can pick up (Ins.9, S.10)

-> «Manchmal ist die Art provozierend oder so, dass es sicher nicht klappt. Dann wird man nervös, macht Fehler und hat Angst zu fragen.» (9:37)

M.S.: If you want to know something in German would they help you?

Ins10: Yes, they would tell me, it depends on the mood, if they are in a good mood (Ins10, S.1)

-> «Das Personal hilft mit dem Deutsch, wenn es in guter Stimmung ist.» (10:1)

Ins12: Er kann, viele Leute sehr langsam sprechen, vielleicht mit Englisch und miteinander und er kann klären, flexibel sagt man...

M.S.: Ja?

Ins12: Er ist flexibel und ist er bemüht, gibt er sich Mühe. (Ins.12, S.10)

-> «Ein Beamter, der sehr gut mit Insassen kommunizieren kann, spricht langsam und ist beim Erklären flexibel.» (12:44)

Die Statements werden auf Kärtchen festgehalten, links oben notiere ich jeweils die Nummer des Insassen im Rahmen der Befragung, und unten rechts gebe ich an, um welche Nummer in der Sequenzfolge des Interviews es sich beim jeweiligen Statement handelt. Diese Angabe erleichtert es mir, die Fundstelle in der Transkription zu finden. Wo die Statements dem Member-Checking entnommen sind, vermerke ich dies ebenfalls mit der Abkürzung «MCK» am oberen rechten Rand. Die ausformulierten Statements zu den einzelnen Insassen befinden sich im Anhang 9.

Um erläutern zu können, wie ich die Auswertung anhand der formulierten Statements vorantreiben möchte, möchte ich an dieser Stelle nochmals auf die vierteilige Fragestellung zur Leithypothese dieser Arbeit (vgl. 1.4) hinweisen. Sie sei hier in Kurzform in Erinnerung gerufen:

1. Einfluss des institutionellen Rahmens auf den Insassen und seinen Spracherwerb, sein Sprachverhalten und seine Einstellung dazu
2. Möglichkeiten der Annäherung von Betreuern und Insassen zu einer verbesserten Kommunikationssituation
3. Möglichkeiten der sprachlichen Veränderung des Kontextes, um Spracherwerb und Kommunikation günstig zu gestalten.
4. Rolle der Diglossiesituation bei Spracheinstellungen, -erwerb und -verhalten der Insassen

Unter 4.3.1 d) wird die Gliederung der Insasseninterviews in drei Teilen dargelegt. Die Frage zur Rolle der Diglossiesituation bei den Spracheinstellungen (4.) wird weitgehend durch den ersten Teil der Interviews (das «matched guise») operationalisiert und qualitativ und quantitativ ausgewertet. Sie wird daher im Leitfadeninterview, dem zweiten Teil der Interviews, nur marginal berücksichtigt. Das Leitfadeninterview wurde aufgrund der oben notierten Fragen 1 bis 3 konzipiert und die folgenden Schwerpunkte gesetzt: Deutschlernen, Hierarchie und Macht, Arbeitsplatz und Missverständnisse. Der dritte Interviewteil hatte Gesten und ihre Bedeutung in der Kommunikation mit dem Anstaltspersonal zum Inhalt. Die Daten des zweiten und dritten Interviewteils dienten also einer ersten Kategorisierung des Materials. Um zu den endgültigen Grobkategorien zu kommen, sah ich das transkribierte Interviewmaterial durch. Sämtliche Insassen äusserten sich ausführlich zur Hierarchie unter den beiden Probandengruppen Insassen und Betreuer, zumal dieser Aspekt der Kommunikation zwischen den beiden Probandengruppen unter 3.2.1 als wichtiger Punkt in der Kommunikation zwischen den beiden Probandengruppen aufgeführt wird. Des Weiteren nahmen die Insassen ausführlich Stellung zur Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt, d.h. zu ganz konkreten Beispielen der alltäglichen Kommunikation. Dem vorausgehenden Punkt direkt untergeordnet bezogen sie sich ausserdem auf die Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen. Als Lernende des Deutschen äusserten sie sich zudem zum Standarderwerb hinter Gittern. Aus diesen Überlegungen gewann ich schliesslich die folgenden vier Grobkategorien:

- Wahrnehmung der Hierarchie Betreuer–Insasse
- Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt
- Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen
- Deutschlernen im Anstaltsalltag

Diesen vier Grobkategorien ordnete ich alle Interviewäusserungen auf Kärtchen zu. Dabei

schenkte ich unter jeder Kategorie den beiden zusätzlichen Aspekten: Orten von Problemen in der Kommunikation und Lokalisieren von Verbesserungspotenzial besondere Beachtung. Sie können bei den einzelnen Insassen unter die verschiedenen genannten Grobkategorien fallen. Für jeden Insassen habe ich ausgehend vom Interview und den Statements auf der Basis der Grobkategorien Feinkategorien entwickelt. Diese sind im Gegensatz zu den narrativ-argumentativen Statements deskriptiv. Sie dienen dazu, die für jeden Insassen individuelle Gewichtung der vier Grobkategorien zu illustrieren, und helfen mir später dabei, meine Lesart der einzelnen Interviews zu entwickeln und Schwerpunkte zu setzen.

Wie ich weiter mit den Statement-Kärtchen verfare, wird nach der folgenden Überschrift beschrieben. Zunächst bietet die folgende Gesamtschau einen Überblick über die Feinkategorien pro Insasse. Für den Leser soll damit die Wahl und die Gewichtung der Statements jedes Probanden sichtbar werden. Die später folgenden Strukturbilder werden mithilfe der Übersicht leichter les- und nachvollziehbar.

Abb. 26: Aus den vier Grobkategorien entwickelte Feinkategorien

Insasse	Wahrnehmung der Hierarchie Betreuer–Insasse	Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt	Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen	Deutsch lernen im Anstaltsalltag
1	1.1 Einstellungen der Betreuer gegenüber Insassen 1.2 Konsequenzen für die Kommunikation	2.1 Einsatz von Mimik und Gestik 2.2 Anpassen des Sprechtempos 2.3 Umgang mit Varietäten	3.1 Missverständnisse 3.2 Mangelnde Sprachkenntnisse als Bremsfunktion in einer verbalen Auseinandersetzung mit den Betreuenden 3.3 Vorteile für Muttersprachige 3.4 Unverständliche Texte 3.5 Hilfe wird zur eigenen Sicherheit eher unterlassen	4.1 Durch Eigeninitiative im Alltag 4.2 Betreuer als Deutschlehrer 4.3 Deutsch lernen im Unterricht
2	1.1 Eine Linie 1.2 Akzeptieren der Umstände 1.3 Beschränkter Kontakt	2.1 Sichverständlichmachen 2.2 Verständigung durch Zeigen 2.3 Erfahrung der Betreuer 2.4 Code-Switching 2.5 Meist gebrauchte Fertigkeit 2.6 Insassengruppen	3.1 keine Hilfeleistung 3.2 fehlende Kompetenz schützt 3.3 Texte delegieren 3.4 Ehre 3.5 Isolation nicht durch Sprache	4.1 Verweigerung 4.2 kein echtes Interesse

3	1.1 Institutionelle Hierarchie 1.2 Asymmetrie in der Rollenverteilung 1.3 Klare Trennung der Rollen Insasse und Betreuer 1.4 Wahrnehmung der institutionellen Betreuerrolle 1.5 Unterwürfigkeit	2.1 Umgang mit Insassen mit mangelnden Deutschkenntnissen 2.2 Kontinuität im Umgang mit Varietäten 2.3 Verwenden korrekter Sprache 2.4 Hemmschuh mangelnde Kenntnisse 2.5 Einsatz von Mimik und Gestik 2.6 Übersetzen und Dolmetschen 2.7 Simplifiziertes Deutsch	3.1 Resignation 3.2 Missverständnisse 3.3 Verstehen als wichtiges Ziel 3.4 Um ein Anliegen anzumelden	4.1 Betreuer als Deutschlehrer 4.2 Deutschcrashkurs 4.3 Weiterlernen 4.4 Lernen im Kontext Anstalt
4	1.1 Macht ausspielen 1.2 Respektieren von Vorgaben 1.3 Optische Manifestation 1.4 Auch sprachliche Unfreiheit	2.1 Beschränktes Entgegenkommen 2.2 Gebrauch der Varietäten 2.3 Vorbereitung einer kommunikativen Aktion 2.4 Lerner Sprache	3.1 Missverständnisse 3.2 Um ein Anliegen anzumelden	4.1 Eigeninitiative 4.2 Relevanz 4.3 Lernen im Gewerbe 4.4 Korrektes Deutsch lernen
5	1.1 Sprache in der Befehlsform 1.2 sprachlich limitiert 1.3 Respekt 1.4 Machtdemonstration 1.5 Selbstschutz	2.1 Meist gebrauchte sprachliche Kompetenzen 2.2 Verwendung der Varietäten 2.3 Hilfe beanspruchen 2.4 Falsches Deutsch als Teil des Gruppenzwangs	3.1 Missverständnisse	4.1 Deutschlernen im Anstaltsalltag 4.2 Beamte als Deutschlehrer 4.3 Belächelte Sprachkenntnisse 4.4 Mangelndes Interesse unter den Insassen 4.5 Mögliche Ansätze im Alltag 4.6 Gegenseitiges Lernen
6	1.1 «Bringschuld» der Insassen 1.2 Klare Aufgabenverteilung	2.1 Einsatz von Mimik und Gestik 2.2 Wahl der Varietäten 2.3 Personal mit viel kommunikativer Erfahrung 2.4 Mangelnde Kenntnisse führen zu Hemmungen 2.5 Beschränkte Kommunikation mit Personal 2.6 Übersetzen und Dolmetschen	3.1 Missverständnisse 3.2 Sprachkenntnisse gegen Isolation 3.3 Vorteil der Muttersprachler 3.4 Bedeutung der verschiedenen Kompetenzen	4.1 Betreuer als Deutschlehrer 4.2 Eigeninitiative 4.3 Deutschkurs
7	1.1 Meiden 1.2 Institutionelle Rollenverteilung schützt 1.3 Anekdoten	2.1 Kontaktaufnahme 2.2 Meist gebrauchte Kompetenz 2.3 Simplifiziertes Deutsch 2.4 Umgang mit der Textsorte Hausordnung	3.1 Affekt und Nichtverstehen 3.2 Basiskenntnisse zum Einkaufen 3.3 sicherheitshalber keine Hilfeleistung 3.4 Sprachkompetenz gibt Sicherheit	4.1 Beschränkte Unterstützung der Betreuer 4.2 Pflicht beim Eintritt 4.3 Gute Sprachvorbilder 4.4 wenig Unterricht 4.5 Deutsch als <i>lingua franca</i> mit anderen Lernenden

8	1.1 Guter «Rapport» ist nützlich 1.2 Unterschiedliche Behandlung 1.3 Gegenseitiges sich Meiden 1.4 Misstrauen der Betreuer 1.5 Insassenuniform diskriminiert 1.6 Rapport im Ermessen des Betreuers 1.7 Rapport des Insassen	2.1 Viele Insassen mit keinen oder wenig Deutschkenntnissen 2.2 Verständnishilfe von schriftlichen Textsorten 2.3 Code-Switching 2.4 Dem Deutsch ausweichen 2.5 Korrektheit eher zweitrangig 2.6 Begegnungspunkte	3.1 Fehlende Privatsphäre und Abhängigkeit 3.2 Eigeninitiative vorausgesetzt 3.3 Erleichterung für die Betreuer 3.4 Wichtigste Kompetenz	4.1 Betreuer als Deutschlehrer 4.2 Deutsch lernen, ohne Ressourcen zu verschwenden 4.3 Vergleich: lernen hier – lernen draussen 4.4 Deutschkurs ab Eintritt
9	1.1 Nichtverstehen als möglicher Vorwand 1.2 Hierarchie respektieren 1.3 Macht durch Zusammenhalt unter dem Personal 1.4 Institutionelle Hierarchie 1.5 Anstaltskleidung als Hindernis	2.1 Ziele des Personals in der Kommunikation 2.2 Strategie des Personals 2.3 Erfahrungsschatz des Personals 2.4 Wahl der Varietät	3.1 Ein Stück Unabhängigkeit 3.2 Wichtigkeit der Fertigkeiten 3.3 Missverständnisse	4.1 Personal als Deutschlehrer 4.2 Tandem? 4.3 Vergleich: Lernen hier – lernen draussen 4.4 Lerneffekt beim Helfen 4.5 Basiskenntnisse für alle 4.6 Gründe, nicht Deutsch zu lernen 4.7 Eigeninitiative 4.8 Deutschunterricht
10	1.1 Ausspielen der Macht 1.2 Ernstnehmen 1.3 Klare Rollenverteilung 1.4 Respekt 1.5 Duzen 1.6 Distanz	2.1 Verstehensstrategien 2.2 Repetitive Sprechansätze 2.3 Wahl der Varietät	3.1 Missverständnisse 3.2 Wichtigkeit der Fertigkeiten 3.3 im Kontext unumgänglich	4.1 Bei jedem Sprechungsanlass 4.2 Am Arbeitsplatz 4.3 Deutschunterricht 4.4 Vergleich: Lernen hier – draussen
11				
12	1.1 Respekt gegenüber den Betreuern 1.2 differenzierter Umgang 1.3 Machtdemonstration 1.4 Rollenverteilung zweitrangig	2.1 Strategien beim Verstehen 2.2 Mimik und Gestik 2.3 Übersetzen und Dolmetschen 2.4 Begegnungspunkte 2.5 Gebrauch der Fertigkeiten 2.6 Gebrauch der Varietäten	3.1 Missverständnisse 3.2 Abhängigkeit 3.3 im Gewerbe	4.1 Eigeninitiative 4.2 Beschränkte Hilfsbereitschaft 4.3 Pflicht zum Sprachkurs 4.4 Betreuer als Experten 4.5 Dialekt und simplifiziertes Deutsch als Störfaktoren beim Deutschlernen 4.6 Vergleich: Lernen hier – draussen

5.2.4 Das Erstellen des Strukturbildes für die Einzelfälle

Ursprünglich war die Strukturlegetechnik im Rahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien eine mögliche Form der kommunikativen Validierung. Zentrale Begriffe des Interviews werden von der befragenden Person auf Kärtchen aufnotiert und als Strukturbild ge-

legt. In einem Member-Checking muss dann eruiert werden, ob das Verständnis des Interviewers mit dem des Befragten übereinstimmt (Caspari 2003:117). Caspari (ebd.) setzt das Strukturbild als eine weiterführende Auswertungstechnik mit den Ziel ein, die im Interview erhobenen Inhaltsaspekte der subjektiven Theorie in Relation miteinander zu setzen. An die Stelle der zentralen Begriffe treten die Statements. Das FST hält dafür ein elaboriertes System verschiedener Verbindungen bereit, auf das ich aber in Anlehnung an Caspari (2003:118–119) verzichte. Sie verweist dabei auf die grosse Zahl der Statements in ihrer Untersuchung und auf das Ziel der Übersichtlichkeit der Darstellung. Die reduzierte Festlegung der Relationen im Strukturbild ermögliche eine grosse strukturelle Offenheit, was Reflexionen und Diskussionen von verschiedensten Ansatzpunkten aus erlaubt. Anders als beim elaborierten Text wird keine Leseart vorgegeben, der man folgen kann. Damit bietet sich das Strukturbild als didaktisches Instrument in der Fortbildung an. Wenn ich diesen Gedanken auf die vorliegende Arbeit übertrage, so scheint eine praktische Umsetzung in Personalschulungen praktikabel und sinnvoll: die Strukturbilder liessen sich in diesem Kontext als Stimuli einsetzen, um eine Grundlage für individuelle Interpretationsvorschläge und die darauf basierende Diskussion zu haben. Für die Betreuerinterviews zu dieser Arbeit habe ich Statements aus den Insasseninterviews als verbale Stimuli verwendet. Meine Erfahrung diesbezüglich war sehr positiv: viele Statements veranlassten die Betreuer zu unmittelbaren direkten und offenen Äusserungen. Trotz des grossen didaktischen Nutzens der Strukturbilder der Insasseninterviews ist es gerade die oben als positiv bewertete Offenheit, die einen Vergleich mit den Betreuerinterviewdaten im Rahmen meiner Untersuchung erschwert. Ich werde daher nach dem Erstellen des Strukturbildes einen Zwischenschritt einschalten, den ich weiter unten im Detail vorstelle.

Zunächst nehme ich die Diskussion an der Stelle wieder auf, wo unter 5.2.3 die vier Grobkategorien beschrieben wurden, denen in einer ersten Strukturierung alle Statements eines Insasseninterviews zugeordnet wurden. Besonders zu beachten sind Kärtchen, die sich mehreren Kategorien zuordnen lassen oder aber keiner. Im ersten Fall handelt es sich um eine Aussage, die für das Interview zentral ist, im letzteren um einen meine Wahrnehmung der Situation erweiternden Punkt.

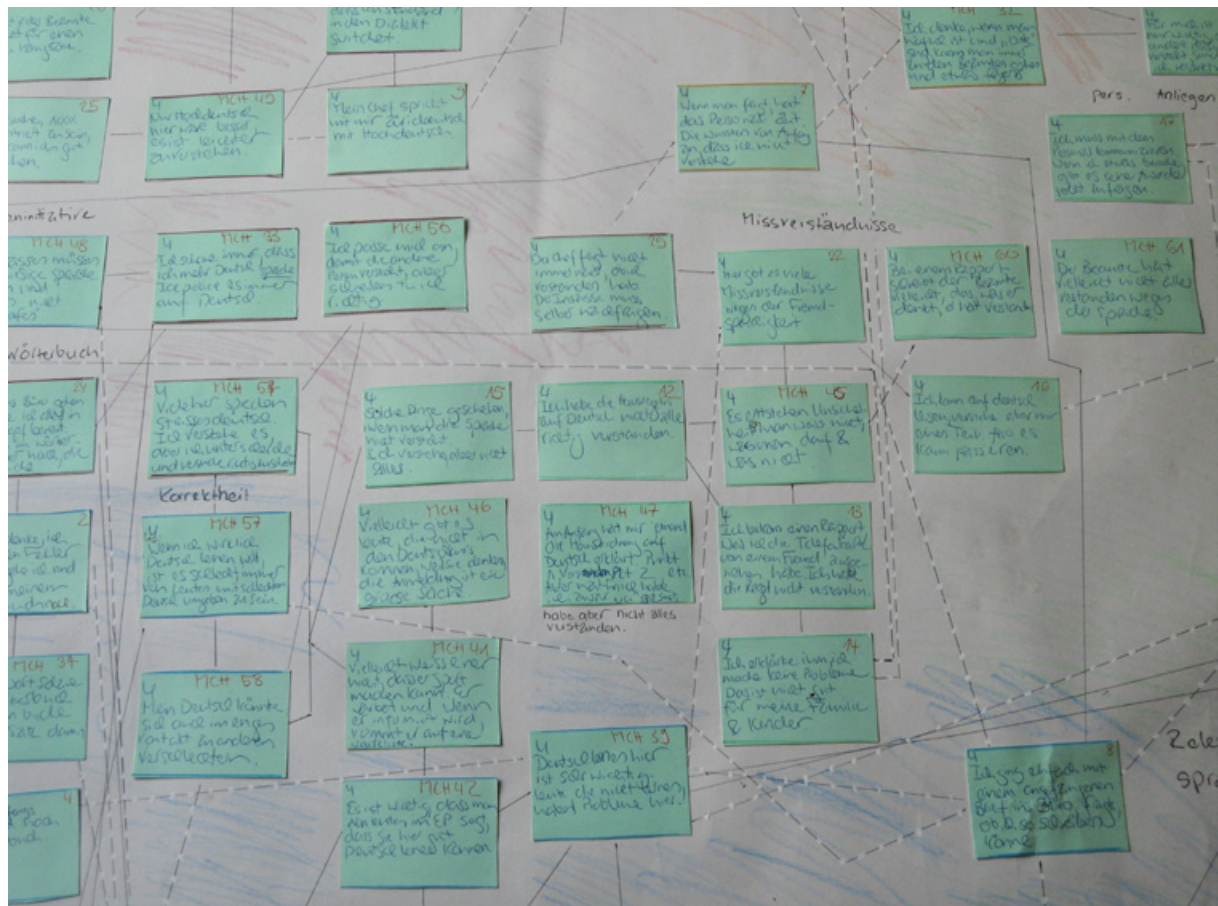
Im vorliegenden Fall habe ich die Grobkategorien grafisch durch unterschiedliche farbliche Einrahmung der einzelnen Statements gekennzeichnet: «Hierarchie» orange, «sprachlicher Rahmen» dunkelrot, «Relevanz der Sprache» grün und «Deutsch im Anstaltsalltag» hellblau. Beim Anordnen der Kärtchen auf dem Strukturbild soll darauf geachtet werden, inhaltlich oder relational stark Zusammenhängendes nahe beieinander zu legen. Dies wiederum erleichtert den nächsten Arbeitsschritt, d.h. das Ziehen von Verbindungslinien zwischen einzel-

nen Statements. Dabei handelt es sich um explizit aus dem Interviewtext hervorgehende Beziehungen und solche, die ich als Forscherin interpretierend sehe. Erstere wurden als Linie durchgezogen, Letztere gestrichelt interpretiert.

Gemäss dem oben erläuterten Vorgehen habe ich die Statements zunächst auf grosse quadratische Papierbögen von einem Meter Kantenlänge gelegt. Mehrere Male war es nötig, einzelne Statements in der Anordnung zu verschieben oder sogar das Bild nochmal völlig neu zu legen. Aufgrund der hohen Anzahl an Statements zu den einzelnen Interviews habe ich einzelne Aussagen ausgeschlossen, die bereits an anderer Stelle erwähnt wurden. Nachdem der Anordnungsprozess jeweils abgeschlossen war, habe ich die Statements der Interviews auf grosse Papierbogen aufgezogen. In einem nächsten Schritt habe ich wie oben erwähnt durchgezogene und gestrichelte Verbindungslinien zwischen einzelnen Statements gezogen, um Hinweise auf Zusammenhänge zu geben, die über die kategorielle Nähe der Statements, die nahe beieinander angeordnet sind, hinausgehen.

Die folgende Abbildung soll mein Vorgehen exemplarisch illustrieren. Es handelt sich um einen Ausschnitt des Strukturbilds von Insasse 4.

Abb. 27: Ausschnitt aus dem Strukturbild von Insasse 4



Von der grafischen Anordnung der Statements, dem sogenannten Strukturbild, ausgehend, definiert Caspari ein bis drei Deutungsmuster, die dann die Basis für die Gesamtinterpretation bilden. Von den einzelnen Deutungsmustern sucht sie nach Statements, die inhaltlich und/oder strukturell zu diesen in Beziehung stehen. Dieser Auswertungsschritt wird unter der übernächsten Überschrift theoretisch besprochen, er soll aber nicht in diese Arbeit einfließen. Die vorliegende Arbeit sucht aufgrund der forschungsleitenden Fragestellung nicht nach einer weiteren Verdichtung des Materials auf eine minimale Zahl von Deutungsmustern; Caspari findet jeweils eins bis drei, um auf deren Basis zu einer Gesamtinterpretation eines jeden Probanden zu gelangen.¹²⁴

Zunächst geht es an dieser Stelle darum, die Insasseninterviews dahingehend auszuwerten, dass sie als Daten eine Vergleichsgrösse zu den Betreuerinterviews bieten.

Ich habe weiter oben den Zwischenschritt erwähnt, der unter den Teilschritten der subjektiven Theorie nicht vorgesehen ist, hier aber die Auswertung der Insasseninterviews abschliesst. Ich werde mein Vorgehen bei diesem Zwischenschritt nun darlegen: Nach dem Erstellen des Strukturbildes bin ich nochmals zu den vier Grobkategorien und den jeweiligen Feinkategorien zurückgegangen. Letztere sind im Strukturbild nur indirekt ersichtlich. Die Statements eines jeden Insassen wurden, wie weiter oben expliziert, bereits den Feinkategorien der Tabelle in Abb. 26 zugeordnet. Mit der Übersicht der Statements, mit ihrer Zuordnung zu den Feinkategorien und dem Strukturbild habe ich nun parallel weitergearbeitet. Die Statements wurden in jeder Feinkategorie mit dem entsprechenden Strukturbild verglichen, um – mit dem Ziel einer weiteren Verdichtung – die Statements analog zum Strukturbild themenübergreifend zu bündeln. Die so entstandenen Bündel habe ich mit einem dafür repräsentativen Statement als thematischer Überschrift versehen. Dabei habe ich Statements in der Ich-Form wenn möglich bevorzugt, denn sie wirken in ihrer Unmittelbarkeit und durch die Schilderung von persönlich Erlebtem und Erfahrenem lebendiger als Aussagen in der dritten Person. Ausserdem entsprechen sie meinem Ansatz, nicht die Gruppe, sondern den individuellen Gefangenen in den Vordergrund der Untersuchung zu rücken. Ein aussagekräftiges Statement zu finden, war nicht immer möglich. In diesem Fall habe ich versucht, Satzteile oder zentrale Ausdrücke zu übernehmen und von da aus zu einer Formulierung zu gelangen. Wie bereits oben erwähnt, ist dieses Verbalisieren des Strukturbildes von Caspari nicht vorgesehen, da bei ihr klar der didaktische Nutzen an erster Stelle steht und sie anstrebt, die individuelle Sicht der einzelnen Probanden möglichst detailliert darzustellen. Dieses Ziel wird zwar hier auch verfolgt, jedoch soll die interpretative

¹²⁴

Im Kapitel 10 «Fazit und Ausblick» zur vorliegenden Arbeit werde ich explizieren, wie sich der didaktische Wert der «Deutungsmusteranalyse» bzw. «Grundgedankenanalyse» praktisch umsetzen lässt. Dafür sehe ich ein Handbuch als Ergänzung zu dieser Arbeit vor, das allerdings unabhängig von derselben realisiert werden soll.

Beschreibung des Forschungsinteresses durch die einzelnen Insassen doch weniger umfassend sein. Meines Erachtens ist der von mir gewählte Schritt im Rahmen dieser Arbeit sinnvoll, weil er einen möglichen Zugang, nämlich den der Forschenden, zum Strukturbild verbalisiert und so als verbalisiertes Strukturbild eine Vergleichsbasis für die Betreueraussagen bildet. Die Zahlen in Klammern verweisen auf den jeweiligen Insassen und die Nummer des Statements.

Im Folgenden setze ich die Verbalisierung der Strukturbilder nun praktisch um, wobei es sich um eine individuelle Präsentation der Daten jedes einzelnen Insassen handelt. Bei der Darstellung der jeweiligen Daten gehe ich wie folgt vor: Jeder Insasse wird zunächst in einer kurzen Einleitung vorgestellt. Ich gehe dabei auf ihn als Deutschlernenden ein sowie auf Auffälligkeiten zu Beginn oder im Verlauf des Interviews. Demografische Daten der einzelnen Interviewten befinden sich unter 4.3.1 a) «Das Insassensample» in der Abbildung 7. Ich beschränke persönliche Angaben explizit auf ein Minimum, damit die Anonymität der Probanden gewährleistet ist. Nicht alle der Befragten haben während der Zeit der Niederschrift meiner Arbeit die Anstalt verlassen; diese Personen gilt es zu schützen. Nach der kurzen Einleitung verbalisiere ich das Strukturbild eines jeden Insassen. Bei der Anordnung der Daten halte ich mich an die weiter oben besprochene themenübergreifende Bündelung. Dabei ist für die Reihenfolge das für jedes Bündel als Titel verwendete und für den folgenden Text zentrale Statement entscheidend. Dieses wird dem dazugehörenden Text vorausgeschickt. Die Grobkategorien treten dabei in den Hintergrund, die Statements und meine Ausführungen sollen vielmehr ineinander übergehen, ohne dass es scharfe Grenzen zwischen den einzelnen Themen gibt. Damit strebe ich an, dem Lesenden einen Gesamteindruck der jeweiligen Sichtweise betreffend die komplexe Fragestellung zu bieten. Um diesen Eindruck eines Gesamtbildes zu vermitteln, wird der Lesefluss nicht durch Überschriften unterbrochen, sondern durch die oben erwähnten Statements, was den Lesefluss des umfangreichen Materials erleichtern soll.

Die Interviews mit Ins2 und Ins11 fehlen in der folgenden Präsentation, während ihre Daten jedoch in die quantitative Erhebung einfließen. Mit beiden wurden zwar Interviews geführt, die auch in transkribierter Form vorliegen. Jedoch erachte ich die Daten im Fall von Ins2 als für die folgende Diskussion wenig fruchtbar, da er in seinen Aussagen kaum Bezug nahm zu den Themenbereichen des Interviews. Er beschränkte sich stattdessen darauf, sein in jedem Fall korrektes Verhalten im Anstaltskontext darzulegen. Aufgrund seines Verhaltens und seiner Äußerungen im Deutschunterricht hatte ich ihn anders eingeschätzt. Möglicherweise hatte seine mangelnde Kooperationsbereitschaft mit seiner zum Zeitpunkt des Interviews unmittelbaren Verlegung zu tun. Im stufenweise Vollzug sollte er in die «Halbfreiheit» verlegt

werden. Die Situation im Falle von Ins11 ist eine andere, allerdings geht es auch hier um eine bevorstehende Entlassung: Ins11 wollte im Verlauf beider stattgefundenen Gespräche über seine Situation und seinen Fall sprechen. Ein Sicheinlassen auf die Interviewinhalte war gänzlich ausgeschlossen. Auch hier war aufgrund des Verhaltens im Unterrichtskontext das Scheitern des Interviewvorhabens für mich eine Überraschung. Die beiden Fälle mögen aber aufzeigen, dass trotz probanden- und zielorientiertem Vorgehen subjektive Interviews immer auch von unkontrollierbaren Mechanismen abhängen und dadurch scheitern können. Unter 1.7: «Irrwege und Stolpersteine» habe ich über die Hintergründe zu beiden fehlgelaufenen Gesprächen reflektiert.

Aus methodischer Sicht haben sich die unter 4. beschriebenen Erhebungsstrukturen der Insasseninterviews mit ihrer Fokussierung bewährt, denn sie führt zu einer Konsistenz der Aussagen. Intraindividuelle Widersprüchlichkeiten bei den Statements konnten daher vermieden werden.

Da es sich bei den Einzelfällen um komplexes Datenmaterial handelt, werden die genannten Bereiche für individuelle Konflikt- und Optimierungspotenziale des sprachlichen Umgangs zwischen fremdsprachigen Insassen und den Betreuern jeweils in einer Zusammenführung tabellarisch nach dem jeweiligen Fliesstext aufgelistet. Die Liste ist in die Spalten «Stichwort», «Beschreibung des Phänomens» und «Problem» gegliedert.

a) Insasse 1: 31-jährig aus der Dominikanischen Republik, spanischer Muttersprache

Der Insasse besucht regelmässig den Deutschkurs und hat ein Goethe-Diplom A2 erworben. Ich nehme ihn als engagierten und interessierten Lerner wahr. In seiner Leistungsgruppe ist er einer der Stärkeren und übernimmt Verantwortung für schwächere Lernende, die derselben Muttersprache sind.

Im Interview war Ins1 nach meinem Empfinden erstaunlich verhalten und das Gespräch kam nicht richtig in Fluss. Ich hatte das Gefühl, der Insasse könne sich nicht so leicht auf die gestellten Fragen einlassen. Immer wieder erkundigte er sich nach der Bedeutung von einzelnen Begriffen, die ich in meiner Fragestellung verwendet hatte. Ich vermute, dass dieses Verhalten darauf zurückzuführen ist, dass es beim Gespräch nicht wie im Unterricht um Lerninhalte ging, sondern dass die Person des Insassen selber im Zentrum des Interviews stand. Ins1 wollte sich möglicherweise absichern, dass er nicht in irgendeiner Form haftbar gemacht werden kann. Auch möglich wäre, dass Ins1 dieser Befragung eine grosse Bedeutung zumass, denn als ich ihn auf dem Weg zu den Betreuerinterviews auf dem Spazierhof antraf, meinte er, wann sich denn nun die Situation der Gefangenen verbessern würde.

Ins1 stellte also im Verlauf viele Klärungsfragen, deren Beantwortung viel Interviewzeit in Anspruch nahm. Dass ich von Ins1 wesentlich weniger Statements übernehmen konnte als von anderen, zeugt von diesem Umstand.

«Wenn man einen Insassen nicht gut findet, gibt es Kontrollen, er muss im Büro warten.» (1:3)

Für Ins1 ist die Anstalt ein Mikrokosmos, wo es alles Mögliche und Unmögliche gibt: *«Hier findet man auch unter dem Personal schräge Vögel.»* (1:7). Wie und ob überhaupt man als Insasse vom Personal empfangen wird, sei von zwei Aspekten abhängig: dem Ruf des Insassen beim Personal: *«Wenn man einen Insassen nicht gut findet, gibt es Kontrollen, er muss im Büro warten»* (1:3) und der Tagesform der Betreuer. Ist diese negativ, werde man womöglich sein Anliegen gar nicht kommunizieren können: *«Wenn das Personal streng ist, wird man weggeschickt. Keine Diskussion.»* (1:4). Beide Aussagen implizieren, dass der Betreuer einen Handlungsspielraum dabei hat, wie er seine Rolle innerhalb der Institution ausgestaltet: darf ein Insasse mit den genannten beiden Begründungen abgewiesen werden? Ins1 hält sich an die institutionellen Vorgaben und beschränkt sich bei den Kontakten mit dem Personal auf Sachliches, mit einer Ausnahme allerdings: *«Mit Betreuern, die ich gut finde, spreche ich auch einmal über Alltägliches.»* (1:15).

«Mimik und Gestik müssen bei einzelnen Insassen schon verwendet werden, dass sie verstehen.» (1:5)

Der Alltag ist geprägt von einem hohen Fremdsprachigenanteil am Gesamtbestand der Gefangenen. Dabei seien Mimik und Gestik mit fremdsprachigen Insassen unumgänglich: *«Mimik und Gestik müssen bei einzelnen Insassen schon verwendet werden, dass sie verstehen»* (1:5). Darin sieht Ins1 nichts Pejoratives: *«Mimik ist nicht diskriminierend, ich finde es gut, wenn sie hilft zu verstehen.»* (1:9). Auf der anderen Seite erkennt Ins1 auch die problematischeren Aspekte dieser körpersprachlichen Mittel: die Kommunikation mit Einsatz von Mimik und Gestik ist anfällig für Missverständnisse: *«Die Kommunikation kann leicht schiefgehen, wenn man immer mit den Händen sprechen muss.»* (1:16).

«Aber schlussendlich ist die Sprache nicht entscheidend, der Beamte hat immer recht.» (1:13)

Der Insasse betrachtet sich als angepassten Häftling, weil er nicht gegen Entscheide interveniert: *«Ich diskutiere nicht und akzeptiere ein «Nein».»* (1:11). Ins1 geht nicht darauf ein, ob diese Aussage vor einem gewissen Erfahrungshintergrund gemacht ist. Widerspruch oder sogar Widerstand seien eher hinderlich für das weitere Zusammenleben in der Wohngruppe, da man schnell von den Mitarbeitenden als Stänkerer eingestuft werde: *«Wer immer rekla-*

miert, hat Stress mit den Betreuern. Besser kooperieren.» (1:8). Der Begriff «Kooperation» impliziert eine Symmetrie, die in der Anstalt zwischen dem Insassen und dem Betreuer nicht existiert. Ins1 wählt diesen Terminus wohl, um zu signalisieren, dass es Insassen gibt, die diese Symmetrie annehmen, sich gegen eine Kooperation mit dem Personal entscheiden und daher Schwierigkeiten bekommen. Unter 3.2.1 a) war von «Scheinanpassung» die Rede, allerdings dürfte dieses Konzept hier nicht gemeint sein, Ins1 gibt ja nicht vor sich anzupassen, sondern handelt entsprechend.

Obwohl sich Ins1 nach eigenen Angaben anpasst, denkt er darüber nach, wie es wäre, wenn er die produktiven Sprachkenntnisse im Deutschen hätte, um die Auseinandersetzung mit den Betreuern zu suchen. Möglicherweise würde es seinem Temperament eher entsprechen, als allem zuzustimmen. Seine mangelnden Kenntnisse haben so etwas wie eine natürliche Bremsfunktion, denn sie verhindern, dass es zu solchen Auseinandersetzungen mit Betreuern kommt: *«Ich kann nicht gut Deutsch sprechen für Erklärungen und Diskussionen.»* (1:12). In der quantitativen Einstellungsbefragung nennt Ins1 die Lernaltersprache als Grund, von den Betreuenden ausgelacht zu werden (vgl. Anhang 7, Ins1), es geht hier vermutlich um Stolz. Er ist überzeugt, dass sein Widerspruch nur seinem Ego gut tun würde. Er habe sowieso keine Möglichkeit, gegen das Personal irgendetwas auszurichten. Die Muttersprachlichen haben zwar den Vorteil, über die sprachliche Kompetenz zu verfügen, aber nur weil er sich sprachlich behaupten kann, heisst das noch nicht, dass er es inhaltlich auch kann: *«Aber schlussendlich ist die Sprache nicht entscheidend, der Beamte hat immer Recht.»* (1:13). Mit dieser Aussage zeigt Ins1 klar, dass er keine Symmetrie zwischen Insassen und den Betreuern annimmt. An einer anderen Interviewstelle kommt diese Aussage fast identisch noch einmal vor, allerdings macht sie in der folgenden Form klar, dass vom Insassen eine Handlung erwartet wird: *«Besser, man gibt den Beamten immer recht.»* (1:38). Die Asymmetrie ist zwar von vornherein gegeben, aber offenbar soll der Insasse das Wissen um diese Tatsache durch das Handeln bestätigen.

«Wer Dialekt spricht, den bitte ich sofort darum, Hochdeutsch zu sprechen.» (1:2)

Ob das Personal Rücksicht auf die fremdsprachigen Insassen nimmt, ist individuell. Dass das eigene Sprechtempo für das Verstehen des fremdsprachigen Gegenübers wichtig ist, interessiert nicht alle Betreuer: *«Nicht alle nehmen Rücksicht und sprechen langsam.»* (1:6). Damit scheint Ins1 aber anzudeuten, dass eine Mehrheit der Betreuer dies während der Kommunikation beachtet. Ins1 nennt eine Möglichkeit des Vorgehens vonseiten der Betreuer: *«Das Personal spricht erst Hochdeutsch und langsam, wenn sie merken, dass man nicht versteht.»* (1:23). Hier deutet Ins1 indirekt an, dass die Betreffenden nicht zwischen Mutter- und Fremdsprachigen differenzieren. Eine Anpassung erfolgt erst, wenn die Kommu-

nikation scheitert. Ein Hin- und Herwechseln zwischen den beiden Varietäten Standard und Dialekt weist laut Ins1 auf eine negative Gefühlslage eines Betreuers hin. *«Ein Switching gibt es, wenn das Personal z.B. sauer ist.»* (1:24). Dies ist vermutlich auf die «emotionale Fremdheit des Standards» (vgl. 3.2.2 b], Berthele 2004:128) zurückzuführen: es ist leichter für den Deutschschweizer Sprecher, die Emotionen in Dialekt zu fassen, gleichzeitig führt seine emotionale Verfassung dazu, dass die kognitive Disposition zur Verwendung des Standards nicht gegeben ist. Da die Verwendung des Standards beim Betreuer nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann, muss der Insasse sie verlangen. Dies gilt selbst dann, wenn der Kommunikationspartner bereits im Dialekt begonnen hat. Notfalls müsse man unterbrechen und um Standard bitten: *«Wer Dialekt spricht, den bitte ich sofort darum, Hochdeutsch zu sprechen.»* (1:2).

Eine gemeinsame Sprache zu sprechen schaffe ein Gefühl der Verbundenheit. Dies gilt m.E. besonders in einen dermassen multilingualen Kontext wie der Haftanstalt. Die Hürde, zu den Beamten ins Büro zu gehen, sei bei Deutschsprachigen kleiner, was ihnen gegenüber den Fremdsprachigen zu einem kleinen Vorteil ver helfe: *«Die Schweizer gehen öfter ins Büro zu den Beamten, weil sie dieselbe Sprache sprechen.»* (1:37).

«Die Hausordnung auf Deutsch ist ein Problem für viele. Es gibt Verstösse, weil der Text auf Deutsch nicht klar ist.» (1:21)

Als zentrales Problem für Fremdsprachige sieht Ins1 die Hausordnung, die ausschliesslich auf Deutsch vorliegt und von der jeder Insasse ein Exemplar auf seiner Zelle hat. Sie betrifft zwar nicht direkt die Kommunikation mit den Betreuern, hat aber dennoch Implikationen für dieselbe, da sie dem Insassen vorgibt, wie sich der Anstaltsalltag für ihn gestaltet, im Besonderen welche Regeln und Pflichten er hat. Weil aber der Text nur auf Deutsch vorhanden ist, kann das Verstehen der Insassen nicht immer vorausgesetzt werden. *«Die Hausordnung auf Deutsch ist ein Problem für viele. Es gibt Verstösse, weil der Text auf Deutsch nicht klar ist.»* (1:21). Zwar wird der Insasse bei Eintritt in die Anstalt mit dem Regelwerk vertraut gemacht, einzelne Vorgaben betreffen ihn zeitlich mehr oder weniger verzögert im Laufe seiner Haftdauer. Ins1 erachtet es als sehr wichtig, dass man als Insasse in einem Fall, wo der schriftliche Text nicht verstanden wird, seine Kenntnisnahme des Inhalts nicht mit einer Unterschrift bestätigen sollte. Dies sei etwas, was Ins1 durch Erfahrung lernen musste: *«Ich habe gelernt, nicht zu unterschreiben, was ich nicht verstehe.»* (1:22).

«Ich habe einen Rapport¹²⁵, weil ich bei einem Schweizer einen Brief bestellt habe. Drei, vier Wörter, ich wollte es gut machen wegen der Direktion.» (1:33)

Nicht nur die Tatsache, dass die rezeptiven Kenntnisse im Deutschen bei vielen Insassen mangelhaft sind, sondern auch ihre produktiven Defizite haben Auswirkungen auf den Alltag. Sie sind dann nämlich auf die Hilfe einer anderen Person angewiesen. Ins1 hat daher schon einmal die Dienste eines Mitinsassen in Anspruch genommen, der diese Aufgabe im grossen Rahmen betrieb, sich bezahlen liess und Kopien von persönlichen Schriftstücken von anderen Insassen verwaltete. Dafür bekam Ins1 eine Sanktion: *«Ich habe einen Rapport, weil ich bei einem Schweizer einen Brief bestellt habe. Drei, vier Wörter, ich wollte es gut machen wegen der Direktion.»* (1:33). Die mangelnden produktiven Ressourcen liessen ihn etwas delegieren, weil auch die rezeptiven Ressourcen fehlten, war er sich nicht bewusst, dass sein Vorgehen gegen die Hausordnung verstösst.

«Ich gehe nicht helfen, wenn einer gleicher Muttersprache mit dem Personal diskutiert und Schwierigkeiten hat.» (1:35)

Insassen mit fehlenden Deutschkenntnissen sind auf Hilfe von Landsleuten, etwa für Dolmetscherdienste, angewiesen. Ins1 ist der Meinung, dass in der Anstalt jeder für sich selber zuständig ist und dass ein unerbetenes Einmischen in fremde Angelegenheiten einen Insassen in Schwierigkeiten bringen kann. *«Ich gehe nicht helfen, wenn einer gleicher Muttersprache mit dem Personal diskutiert und Schwierigkeiten hat.»* (1:35). Anders ist die Ausgangslage nur dann, wenn er explizit darum gebeten wird: *«Es sei denn, einer der beiden bittet mich darum.»* (1:36).

«Ich habe grosses Interesse am Deutschkurs, aber einmal pro Woche ist zu wenig.» (1:19)

Zum Deutschunterricht äussert sich Ins1 grundsätzlich positiv, er kritisiert aber den zeitlichen Umfang des Kurses: *«Ich habe grosses Interesse am Deutschkurs, aber einmal pro Woche ist zu wenig.»* (1:19). Bei einem intensiveren Unterricht wären die Lernenden seriöser dabei. Es gäbe mehr Kontrolle, dass die Hausaufgaben gemacht sind. Ausserdem würde das raschere Voranschreiten beim Stoff die Lernenden dazu zwingen, selbständig etwas zur Vor- oder Nachbereitung, zur Übung oder Vertiefung von Inhalten zu machen: *«Wenn man mehrmals Kurs hat, muss man die Hausaufgaben machen.»* (1:20). Ins1 schätzt das Verständnis der Lehrkraft und auch, dass sie nicht immer von allen eine aktive Unterrichtsbeteiligung erwartet. Die einzelnen Insassen treiben vielerlei Probleme um: *«Sie haben viel Geduld. Sie verstehen, diese Leute haben Probleme.»* (1:30). *«Wenn jemand sagt, ich kann heute nicht lesen, beauftragen Sie eine andere Person.»* (1:31). Dadurch würde sich die Lehrperson

¹²⁵

schriftliches Festhalten eines Fehlverhaltens, dass eine Sanktion zur Folge hat

vom Personal bei der Arbeit unterscheiden, wo die individuelle Verfassung unbeachtet bleiben muss: *«Bei der Arbeit interessiert das nicht.»* (1:32). Dort stehe man immer unter Druck: *«Bei der Arbeit ist immer Druck. Lernen ist ganz anders.»* (1:28).

«Die Betreuer können nicht Deutsch lehren. Sie haben keine Ahnung.» (1:1)

Bei den Kursteilnehmern gebe es verschiedene Interessen. Ins1 sieht zwei Hauptgruppen von Lernenden in der Anstalt: *«Viele Insassen wollen wirklich Deutsch lernen, andere flüchten nur vor der Arbeit.»* (1:27). Die melden sich für den Kurs an: *«Weil man im Unterricht frei ist, schreiben viele Leute fürs Lernen.»* (1:29). Die, die nicht in den Kurs kommen, sehen den praktischen Nutzen nicht. Sie sind dem Lernen gegenüber gleichgültig. Sie verlassen sich dabei auf die Hilfe des Personals und machen sich so abhängig: *«Es gibt Insassen, die lernen kein Deutsch, weil die Betreuer ja helfen dürfen.»* (1:10). Es sei leider so, dass man als Lernender im Vollzugsalltag wenig profitieren und Lernfortschritte machen könne. Die Betreuer können zwar helfen bei Verständnisproblemen, dass sie aber den Lernprozess vorantreiben, hält Ins1 für ausgeschlossen: *«Die Betreuer können nicht Deutsch lehren. Sie haben keine Ahnung.»* (1:1). Nicht nur mache man im Alltag kaum Fortschritte, sondern es gebe auch Aspekte, die den Lernprozess eher zurückwerfen und so einen lernfeindlichen Kontext schaffen. Viele Insassen sprechen ein rudimentäres, fehlerhaftes Deutsch, und er als Lernender sei diesem sprachlichen Umfeld ausgesetzt: *«Ich lerne von den anderen teilweise falsches Deutsch.»* (1:25). Aufgrund der Aussagen zum Thema «Lernen» kann man davon ausgehen, dass Ins1 dem Alltag als Lernfeld wenig Bedeutung zumisst. Was an Anstrengungen auf beiden Seiten unternommen wird, dient in allererster Linie dem jeweiligen Kommunikationsziel, der kurzfristigen Verständigung.

«Ich überlege gut, bevor ich eine Frage stelle, wie ich sie korrekt formuliere.» (1:17)

Obwohl Ins1 Zweifel hat, dass sie Betreuer ihn aktiv beim Spracherwerb unterstützen können, meint er, dass er selber im Alltag aktiv an seinem Deutsch arbeiten kann. Für ihn ist jede Kommunikation mit Betreuern ein Übungsfeld, wo er seinen mündlichen Ausdruck verbessern kann: *«Ich überlege gut, bevor ich eine Frage stelle, wie ich sie korrekt formuliere.»* (1:17).

In den Ausführungen von Ins1 kommt seine ambivalente Einstellung gegenüber dem Foreigner Talk, die bei der quantitativen Auswertung der Einstellungsdaten aufscheint, nicht zum Tragen. Er stuft die Varietät einerseits als leicht und verständlich ein, gleichzeitig gilt es, sie im Kontext zu verbieten (vgl. Anhang 7, Ins1). Aufgrund der weiter oben gemachten Aussagen ist anzunehmen, dass sich Ins1 in seinem Stolz verletzt fühlt, wenn mit ihm simplifiziertes Deutsch eingesetzt wird.

Abb. 28: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins1

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Reputation eines Insassen	Gewisse Insassen werden beim Personal als negativ eingeschätzt	Die Kommunikation ist von der Einschätzung geprägt
Verfassung der Betreuer	Einzelne Betreuer sind manchmal schlecht gelaunt	Der Wille zur Kommunikation der Insassen wird ignoriert
Mimik und Gestik	Unverzichtbarer Bestandteil der Kommunikation	Die nonverbale Kommunikation ist anfällig für Missverständnisse
Widersprechen	Insassen, die den Betreuern häufiger widersprechen	Der Insasse bekommt unter den Betreuern ein negatives Image
Mangelnde Deutschkenntnisse	Wirken präventiv in potenziellen Konfliktmomenten	Der Insasse verfügt nicht über die sprachlichen Ressourcen für eine Auseinandersetzung
Recht	Der Betreuer hat grundsätzlich recht	Macht lässt Gewisses unhinterfragt
Varietäten	Wenig Rücksichtnahme	Erst bei Scheitern wird in den Standard gewechselt
Negative Emotionen	Switching Standard–Dialekt	Wechsel in den Standard bei negativen Emotionen
Varietät wünschen	Standard wird mit Fremdsprachigen nicht automatisch gesprochen	Um die Wahl des Standards muss gebeten werden
Hausordnung	Die Hausordnung liegt nur auf Deutsch vor, in keiner Fremdsprache	Die Hausordnung wird teilweise missverstanden
Hilfeleistungen	Keine Eigeninitiative bei der Unterstützung von Mitinsassen	Unerwünschte oder missverstandene Hilfeleistungen bringen den Insassen in Schwierigkeiten
Deutschunterricht	Viele Kursteilnehmer sind an der Sprache nicht interessiert	Der Kurs reduziert die Arbeitszeit
Betreuer als Lehrer	Betreuer können kein DaF vermitteln	Sie haben kein Fachwissen
Lernumgebung	Defizitäres Deutsch ist immer zu hören	Schlechter Einfluss auf Lernende

b) Insasse 3: 40-jährig aus dem Iran, kurdischer Muttersprache

Der Insasse besucht eine fortgeschrittene Lerngruppe und erscheint regelmässig zum Unterricht. Er hat die beiden Goethe-Diplome B2 und C2 erworben. Er hat einen grossen Wortschatz und spricht auch Dialekt, für den er ein Faible hat.

Ins3 ist beim Interviewtermin schlecht gelaunt, was durch eine spöttische Art zum Ausdruck kommt. Seine Stimmung hellt sich aber im Verlauf des Interviews auf.

Die folgenden vier Abschnitte nehmen Bezug auf die Machtverhältnisse in der Institution und wie der Spracherwerb davon tangiert wird.

«Sie haben auch ihre Arbeit, sie können sich ja nicht nur mit einem Insassen beschäftigen.» (3:1)

Ins3 erwähnt eingangs, dass die Betreuer ein weites Tätigkeitsfeld haben: einerseits ist da die administrative Arbeit im Büro, andererseits sollen sie sich aber auch den Insassen widmen. Durch die vielfältigen Aufgaben, welche die Betreuer zu verrichten haben, ist es für

Ins3 selbsterklärend, dass sie den Insassen nicht ununterbrochen zur Verfügung stehen können: *«Sie haben auch ihre Arbeit, sie können sich ja nicht nur mit einem Insassen beschäftigen.»* (3:1). Ins3 bringt laut eigenen Aussagen Verständnis dafür auf, dass er als Insasse dann auch einmal warten muss, bis er ins Büro kommen kann, wo ein Betreuer Zeit hat für ihn. Er tut sich aber schwer damit, wenn ein Betreuer ihn auf später vertröstet, es aber beim blossen Versprechen bleibt. So sei es schon vorgekommen: *«Dass ich mit jemandem reden wollte. Der hat gesagt: <Ich habe im Moment keine Zeit.> Und dann hatte er aber sonst auch keine Zeit.»* (3:16). Ein solches Vorgehen des Personals steht für ihn im Widerspruch zur Tatsache, dass er Betreuer sieht, die sich noch anderen, für den Arbeitsplatz nicht relevante Tätigkeiten zuwenden: *«Ich kann ja nicht sagen, wieso ist der am Chatten?»* (3:8). Der Betreuer verlässt sich auf die horizontalen Strukturen der Anstalt, d.h. sein Team, das ihm Schutz bietet. Ins3 erwähnt den Teamgeist der Betreuer zweimal an verschiedenen Stellen. Nicht nur werde der Betreuer von Kollegen vor den Insassen geschützt, der Mechanismus funktioniere auch gegenüber der Anstaltsleitung: *«Die (das Personal) schützen einander. Es gibt so einen starken Zusammenhalt. Auch oben. Wir haben keine Chance.»* (3:5). Mit dem letzten Satz geht Ins3 auf die institutionelle Asymmetrie ein und verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass er und die Mitinsassen zwar Missstände oder Machtmissbrauch, wie etwa oben beim Hinweis zum Chatten, beobachten können, aber keine Möglichkeit zum Intervenieren haben: *«Ich kann nicht zu jemand anderem gehen. Die halten so zusammen.»* (3:9). Die Betreuer bilden als Team gegen aussen zwar eine Einheit, dennoch kann es gegenseitige Kritik im Umgang mit den Gefangenen geben. Ins3 erwähnt dabei allerdings nur den Fall, wo ein Betreuer seine Rolle zu lasch interpretiert, damit von der Norm abweicht und deshalb zurechtgewiesen werden muss. Ein Problem, das sich eher bei den neuen Mitarbeitenden ergeben dürfte: *«Sie können nicht Kumpel sein mit Insassen. Du musst jetzt ein bisschen ernst sein, nicht so locker, sonst sind die nachher frech zu dir.»* (3:13). Mit dieser Aussage wird m.E. deutlich, dass es den Zurechtweisenden nicht darum geht, ob der neue Mitarbeitende am Ende gegen die Regeln der Institution verstösst, er soll sich eher einer vorherrschenden Norm anpassen, die von den langjährigen Mitarbeitenden etabliert wurde, dennoch handelt es sich hier um eine Form der horizontalen Macht.

**«Wenn sie ein bisschen in Stress kommen, dann sind sie gar nicht zu sprechen.»
(3:17)**

Ins3 weiss um die Bedeutung der hierarchischen Struktur in der Anstalt und betont, dass die Betreuer, die eigentlich mit den Insassen zusammen die Basis bilden, nicht frei schalten und walten können, sondern sich der Leitung unterordnen müssen und von oben angewiesen werden. Der Druck, der von oben komme, werde dann sozusagen nach unten, an die Insassen, weitergegeben: *«Die Beamten werden auch stark unter Druck gesetzt von oben. Wenn*

die Direktion streng ist, werden die Beamten auch automatisch strenger.» (3:12). Ins3 geht davon aus, dass nicht nur der Druck vonseiten der Leitung, sondern auch negative Emotionen, die ein Betreuer aus dem privaten Bereich nach drinnen mitbringt, für die Insassen spürbar wird. Sie wirken sich einerseits negativ auf die Möglichkeiten der Insassen zur Kommunikation aus: «Wenn sie ein bisschen in Stress kommen, dann sind sie gar nicht zu sprechen.» (3:17). Je nachdem wie absolut diese Beschreibung für die Realität zutrifft, würde dies bedeuten, dass der Betreuer seinem Auftrag nicht voll und ganz nachkommt. Auf der anderen Seite kann der Betreuer den Arbeitsalltag mit den Insassen auch als Katharsis betrachten, wo er in einem geschützten Rahmen Spannungen abbaut, was aufgrund der Asymmetrie nicht kritisiert wird: «Es kommt darauf an, wie der Beamte drauf ist. Hier kann er Aggressionen rauslassen, ohne Angst zu haben.» (3:14).

Daneben erwähnt Ins3 Macht, die eher indirekt gezeigt wird und die unabhängig von sprachlichen Defiziten auch von Fremdsprachigen verstanden werden kann: «*Machtdemonstration gibt es indirekt. Man kommt mit schön lächeln und diplomatisch. Man weiss als Insasse aber schon, wie es gemeint ist.*» (3:7). Damit scheint für den Insassen klar, dass der Deutscherwerb für den Anstaltsalltag nicht zwingend ist, um ein angepasster Insasse zu sein. Das wiederum könnte bei den Betreuern zur Ansicht verleiten, dass die Kommunikation mit fremdsprachigen Insassen gut klappt und dass der Deutscherwerb weder zwingend noch dringlich ist für den Anstaltsalltag.

«Ich glaube, sie [= Betreuer] haben kein Interesse. Ich habe das Gefühl, nicht alle hätten die Kompetenz dazu [sprachlich zu helfen].» (3:2)

Weiter oben wurden zeitliche Engpässe des Personals angesprochen. Ebenso wie der Insasse manchmal auf ein Gespräch warten muss, kann er nicht immer sofort Hilfe bei sprachlichen Problemen erwarten. Gemeint sind hier nicht etwa sprachliche Schwierigkeiten in der Kommunikation oder Verstehensprobleme von schriftlichen Dokumenten, es geht viel mehr um individuelle Fragen der Deutschlernenden. Ein Hauptproblem sieht Ins3 aber nicht im Zeitmanagement, sondern im mangelnden Interesse daran, dass die Insassen ihr Deutsch verbessern, dazu kommen zumindest teilweise mangelnde formale Kenntnisse: «*Ich glaube, sie [= die Betreuer] haben kein Interesse. Ich habe das Gefühl, nicht alle hätten die Kompetenz dazu [sprachlich zu helfen].*» (3:2).

«Uniformen schützen auch vor sprachlichen Defiziten der Betreuer. Diese Unsicherheiten kann man einfach überspielen.» (3:6)

Wer kompetent sei und wer nicht, spiele schlussendlich keine Rolle: Die Personaluniform schützt vor solchen Schwächen: «*Uniformen schützen auch vor sprachlichen Defiziten der*

Betreuer. Diese Unsicherheiten kann man einfach überspielen.» (3:6). Diese Aussage lässt meiner Ansicht nach erahnen, wie verschieden die Intention der Uniform von Anstalts- und von Insassenseite wahrgenommen wird: Es ist ja tatsächlich so, dass die Beamtenuniform dem Träger einen Schutz bieten soll, allerdings geht es dabei nicht darum, Schwächen zu vertuschen. Mittels Uniform soll der Betreuer vielmehr an seine hoheitliche Funktion und die Nähe-Distanz-Regulation erinnert werden, während dem Insassen bewusst sein soll, dass er den Träger als Vertreter der Institution zu respektieren hat. Nur spekuliert werden kann, ob Ins3 hier von einem Missbrauch der Macht spricht oder aber ob er sich darüber ärgert, dass die für die Uniform vorgesehene Wirkung nicht ausbleibt.

Die Betreuer finden einen Weg der Kommunikation mit den Insassen¹²⁶

Aus sprachlicher Sicht wissen die Betreuer, wie sie vorgehen müssen. Ins3 nimmt Bezug auf die Relevanz der Mehrsprachigkeit der Betreuer: *«Die erklären auch in anderen Sprachen. Aber es gibt sicher auch Insassen, die nicht verstehen.»* (3:4). Der zweite Teil dieser Aussage impliziert, dass die Fremdsprachigkeit der Insassen eine immer zu überwindende Hürde darstellt. Die Betreuenden sind sich dessen bewusst und kontrollieren dann und wann das Verstehen: *«Es kommt vor, dass es [das Personal] fragt, um zu kontrollieren, dass die Insassen verstanden haben.»* (3:18). Als positiv erachtet Ins3 ausserdem den Ansatz, dass auch mit Insassen ohne Deutschkenntnisse oder Kenntnisse von anderen Sprachen auf Deutsch kommuniziert werde. Hier hat der Insasse ein Übungs- und vielleicht dann doch ein Lernfeld. Ein solcher Ansatz bietet sich jedoch eher im Gewerbe an, da dort Arbeitsabläufe nicht nur besprochen, sondern auch gezeigt werden können: *«Irgendwer muss ja mit dem sprechen, dass er lernen kann. Man versucht zu erklären und dann zu zeigen.»* (3:3).

«Viele Beamte reden einmal Hochdeutsch, das zweite Mal reden sie Schwiizerdüütsch, einmal reden sie gebrochenes Deutsch. Sie vergessen, sie haben alles durcheinander...» (3:31)

Ins3 kritisiert den Umgang der Beamten mit den beiden Varietäten Standard und Dialekt stark und nimmt mehrfach dazu Stellung: *«Die Beamten sollten sich mehr Mühe geben, Hochdeutsch zu sprechen.»* (3:51). Hier kann grundsätzlich beides gemeint sein: die Qualität des gesprochenen Standards, mit möglichst schwacher dialektaler Färbung, oder die Korrektheit desselben: *«Das Wichtigste vom Beamten her ist richtig Hochdeutsch, Schriftdeutsch zu sprechen, damit die Leute verstehen, damit sie dazu [die Insassen] das nachher benützen können.»* (3:30). Ins3 geht hier also von einem Lerneffekt für die Fremdsprachigen aus: die Betreuer agieren dabei unbewusst als Sprachvorbild, das von den Insassen über-

¹²⁶ Der Titel steht nicht in Guillemets, da es sich nicht um ein Statement, sondern eine Formulierung der Forschenden unter Einbezug von zentralen Ausdrücken handelt. Der Hinweis gilt für alle folgenden nicht angeführten Bündelüberschriften.

nommen werden kann. Damit fände ungesteuertes Lernen statt. Nicht nur die Korrektheit und die Qualität des Dialekts sind dabei entscheidend, auch die Kontinuität der Verwendung spielt eine Rolle, damit das fremdsprachige Gegenüber profitieren kann: *«Es ist wichtig, dass man nicht einmal diese Sprache hört, dann eine andere.»* (3:32). Gemäss Ins3 sei dies aber noch Wunschdenken und Mischformen seien an der Tagesordnung. Erwähnenswert ist dabei auch der Foreigner Talk, der als dritte Varietät hinzukommt. Dadurch werden nicht zwei, sondern drei Varietäten nebeneinander verwendet: *«Viele Beamte reden einmal Hochdeutsch, das zweite Mal reden sie Schwiizerdütsch, einmal reden sie gebrochenes Deutsch. Sie vergessen, sie haben alles durcheinander. Viele machen das.»* (3:31). Da Ins3 von «vergessen» spricht, ist zu vermuten, dass die Betreuer sich immerhin vornehmen, Standard zu sprechen. Verglichen mit diesen Aussagen beurteilt Ins3 in der quantitativen Erhebung den Standard als ausschliesslich positiv, den Foreigner Talk als ebenso absolut negativ. Den Dialekt wertet er wenn betreuerinitiiert und im Kontext negativ, dabei differenziert er offenbar aber zwischen sich selber als fortgeschrittenem Deutschlernendem mit produktiven und rezeptiven Dialektkenntnissen und dem Gros der fremdsprachigen Insassen, die Dialekt weder verstehen noch sprechen (vgl. Anhang 7, Ins3).

«Leute, die besser Deutsch können, haben weniger Spannungspotenzial in der Kommunikation. Die deutsche Sprache ist sehr wichtig.» (3:50)

Bei einem Anliegen gehe man als Insasse zum Personal und nur dann: *«Mit den Beamten hat die Kommunikation immer ein Ziel. Man redet mit ihnen nicht einfach so.»* (3:24). Laut Ins3 werden Insassen, die den Kontakt zum Personal suchen, argwöhnisch betrachtet. Hier dürfte auch bei den Insassen ein gewisser Gruppendruck spürbar werden, obwohl der Gruppenzusammenhalt, wie bereits weiter oben diskutiert, bei diesen Akteuren wenig ausgeprägt bis nicht vorhanden ist: *«Wenn ein Gefangener viel zu Beamten geht und immer so freundlich ist und die ganze Zeit redet und alle Gefangenen schauen zu und sagen: ‹Oh, das ist ein Spion!›.»* (3:25).

Aus psychologischen Gründen sei es sehr wesentlich, dass der Insasse Kontakt mit den Betreuern aufnehmen kann und entsprechend mit der Fremdsprache umgehen kann, wenn Probleme und Schwierigkeiten auftreten: *«Am wichtigsten ist einfach sprechen, wenn man etwas hat, dass man darüber spricht, dass man erklärt und so.»* (3:28). Mangelnde Sprachkenntnisse seien aber auch dann eine Hürde, wenn sich ein Insasse mehreren Betreuern gegenüber sieht: *«Es kann sein, dass jemand, der nicht gut Deutsch kann, dass wenn ein paar Beamte zusammen sind, dass er weniger Selbstvertrauen hat. Dass er sich unsicher fühlt.»* (3:27).

Dass sich einer der beiden Kommunikationspartner resigniert zurückzieht, da es unüberbrückbare Verständigungsprobleme gibt, erwartet Ins3 höchstens auf Insassenseite. Dabei würde sich der Insasse wahrscheinlich darauf berufen, dass die Sprache und die Verständigungsprobleme hier nicht ausschlaggebend waren und dass er aufgrund seiner Rolle in der Institution keine Ansprüche zu stellen habe: *«Resignation bei Verständnisproblemen gibt es eher bei Insassen, weil er weiss, er hat sowieso keine Chance, um etwas zu fragen oder zu wollen.»* (3:19).

Ebenso wichtig wie die sprachliche Produktion ist für Ins3 die Rezeption: Es sei für einen selber relevant zu wissen, was über einen gesagt wird: *«Man wird vielleicht auch mal beleidigt, aber wichtig ist, dass man richtig versteht, was gemeint ist.»* (3:26). Mit den Beispielen zur Produktion und zur Rezeption macht Ins3 deutlich, dass ein Insasse, der die Sprache des Kontextes Anstalt versteht und spricht, emotional stabiler sein kann als jemand, der durch die Unkenntnis Frustration erlebt. Zusammenfassend steht für Ins3 fest, dass die Deutschkenntnisse in der Anstalt für die Insassen unabdingbar sind: *«Leute, die besser Deutsch können, haben weniger Spannungspotenzial in der Kommunikation. Die deutsche Sprache ist sehr wichtig.»* (3:50). Gemäss Ins3 ist die Sprache der Hauptunterschied zwischen einheimischen und fremdsprachigen Insassen: *«Sprachlich haben die deutschsprachigen Insassen hundertprozentig einen Vorteil.»* (3:48).

«Gesten helfen hier mit Fremdsprachigen, solange sie überall die gleiche Bedeutung haben.» (3:21)

Ins3 hält die beiden nonverbalen Kommunikationsmittel Mimik und Gestik für von zentraler Bedeutung für die Kommunikation mit fremdsprachigen Insassen, weil sich sprachliche Probleme dadurch überbrücken lassen. Es müssen dabei aber kulturelle Unterschiede in der Bedeutung berücksichtigt werden: *«Gesten helfen hier mit Fremdsprachigen, solange sie überall die gleiche Bedeutung haben.»* (3:21). Man könne damit aber mehr als Verstehensprobleme beseitigen: *«Mit der Gestik kann man spüren, wie der andere mit einem ist, auch wenn er nicht klar reden oder verstehen kann.»* (3:22). Dies mag in einer symmetrischen Kommunikationskonstellation wünschenswert sein, in der Kommunikation Insassen–Betreuer vermutlich eher weniger. In der verbalen Kommunikation sind Worte sachliche Informationsträger, kommen Mimik und Gestik hinzu, sind sie von Emotionen begleitet. Mimik und Gestik heben gewissermassen die sprachliche Asymmetrie auf, da beide Gesprächspartner sich auf einer nonverbalen Ebene bewegen, dadurch wird aber auch die institutionelle Asymmetrie unterbrochen, was Implikationen für die Nähe-Distanz-Regulation hat. Ins3 geht deshalb davon aus, dass der Einsatz von Mimik und Gestik begrenzt sein muss: *«Mimik und Gestik werden hier etwas unterdrückt, weil man damit Gefühl zeigen kann.»* (3:23).

«Als Übersetzer kann man eine Vertrauensperson fragen, fast jeder hat eine Vertrauensperson.» (3:45)

Ins3 ist hilfsbereit, wenn Insassen, die seine Muttersprache sprechen, sprachliche Hilfe benötigen: *«Wenn jemand meiner Muttersprache sprachliche Probleme hat, frage ich, ob ich helfen kann.»* (3:46). Wenn ein Insasse Schriftstücke auf Deutsch nicht versteht, kann er sich bei Mitinsassen Hilfe holen: *«Als Übersetzer kann man eine Vertrauensperson fragen, fast jeder hat eine Vertrauensperson.»* (3:45). Kleine Hilfsdienste unter Vertrauten scheinen also möglich und stehen im Gegensatz zum unter den Insassen eher begrenzten Gemeinschaftsgefühl. Allerdings ist es so, dass ein Mitinsasse eher zum Dolmetschen von Alltäglichem als von sehr Vertraulichem gesucht wird. Es besteht dadurch weniger die Gefahr, dass der Insasse etwas sehr Persönliches, z.B. zu seinem Delikt, gegenüber dem Landsmann preisgeben muss und dass dieser das dann unter den anderen Insassen in Umlauf bringt: *«Gedolmetscht wird nicht bei Problemen, sondern bei Informativem, die Leute sind eher diskret.»* (3:20). Schriftstücke der Anstalt, die teilweise auch auf den Wohngruppen aufgehängt oder an einem Infoboard angebracht sind und bei denen es in erster Linie um Informatives geht, würden sich von der Textsorte her zum Übersetzen anbieten. Ins3 wendet ein, dass dies nicht praktikabel sei, da es bei diesen Aushängen immer wieder zu Anpassungen kommt, die dann nicht nur im deutschen Text, sondern auch in den anderssprachigen vorgenommen werden müssten: *«Es gibt immer Änderungen in diesem Gefängnis, darum kann man das, was sie aufhängen, nicht einfach in andere Sprachen übersetzen.»* (3:33).

«Ich rede auch manchmal so Strassendeutsch, automatisch. Weil man hört nur das. Kein richtiges Deutsch. Das schadet nur.» (3:40)

Ins3 berichtet, dass er im Anstaltsalltag oft fehlerhaftes Deutsch spreche, da er diesem rund um die Uhr ausgesetzt sei. Korrektes Deutsch würde man hingegen nicht hören. Er weiss, dass die defizitäre Sprache seiner Lernersprache schadet: *«Ich rede auch manchmal so Strassendeutsch, automatisch. Weil man hört nur das. Kein richtiges Deutsch. Das schadet nur.»* (3:40). Es sei aber nicht so, dass die Wahl der Sprache aufgrund eines Gruppendrucks unter den Insassen zustande kommt: *«Es gibt hier keinen Zwang, Strassendeutsch zu sprechen. Jeder kann sprechen, wie er will. Es ist alles freiwillig.»* (3:41). Einerseits findet der Insasse diesen Umstand richtig, andererseits hält er es für wünschenswert, dass in den Gewerben nur noch Standard gesprochen wird. Damit würde das Niveau der gesprochenen Sprache verbessert und gleichzeitig ein Beitrag zur allgemeinen sprachlichen Verständigung geleistet. Die Umsetzung erachtet Ins3 als sehr schwierig, da Mitglieder der einzelnen Sprachgruppen dann untereinander auch Standard sprechen müssten. Um dies zu erreichen, wäre es v.a. bei grösseren Gruppen vielleicht nötig, den Gebrauch der Muttersprache zu beschränken; ein abwegiges Vorhaben: *«Am besten wäre es, wenn in den Gewerben alle*

auf Deutsch kommunizieren könnten miteinander. Aber es ist schwierig. Es gibt viele Dialekte vom Balkan. Man kann den Leuten nicht verbieten, die eigene Muttersprache zu sprechen.» (3:34).

«Es sind wenige, die Interesse haben am Deutsch lernen...» (3:36)

Deutsch zu lernen wäre für Fremdsprachige sehr wichtig für den Anstaltsalltag, um wenigstens Elementares auszudrücken und verstehen zu können: *«Ein Deutsch-Crashkurs für alle wäre gut, aber es ist schwierig.» (3:39).* Das Hauptproblem sieht Ins3 im mangelnden Interesse der Insassen, was man am hohen Prozentsatz derer sehe, die über keinerlei Kenntnisse verfügen: *«Es sind wenige, die Interesse haben am Deutschlernen. Achtzig Prozent können kein Deutsch.» (3:36).* Neben dem Interesse bräuchte es gemäss Ins3 auch ein aktives Bemühen, die Sprache zu erlernen. Der Lernprozess muss vom Insassen ausgehen: *«Ich kenne viele Leute, die hier sind, auch hier entlassen werden, aber sie können nicht mal richtig Deutsch, aber sie geben sich keine Mühe.» (3:35).* Die Formulierung dieser Aussage impliziert, dass Ins3 es für selbstverständlich erachtet, dass ein Insasse in diesem Kontext die Sprache erwerben kann, wenn er sich aktiv darum bemüht, und dass er kein Verständnis für die hat, die das nicht zustande bringen.

«Hier ist es schwierig, sich fürs Lernen konzentrieren zu können.» (3:44)

Ins3 lernt im Deutschunterricht, obwohl er bereits fast muttersprachliche Kenntnisse hat. Das ist bei anderen Insassen auf Irritation gestossen: *«Als ich vor zwei Jahren angefangen habe, haben andere Witze gemacht, gelacht, kollegial.» (3:37).* Er sei aber überzeugt: *«Man kann immer wieder etwas lernen.» (3:38).* Generell wäre die Anstalt durch die Freizeit, die man als Insasse hat, ideal zum Lernen. In Freiheit hingegen ist die Zeit, die man investieren kann, viel beschränkter: *«Hier hätte man mehr Zeit als draussen, um die Sprache zu lernen.» (3:43).* Den Konjunktiv II verwendet Ins3 aber nicht nur der Insassen wegen, die kein Interesse haben, sondern: *«Hier ist es schwierig, sich fürs Lernen konzentrieren zu können.» (3:44).* Nun würde man vermuten, dass die Ablenkung in Freiheit viel grösser ist als in der Anstalt, wo sich der Alltag auf einen kleinen Rahmen konzentriert: *«Hier lerne ich etwas in der Klasse und könnte in der Zelle die Theorie dazu lernen. Draussen ist man abgelenkt und hat viel zu tun.» (3:42).* Es scheint aber, dass die Ablenkung in der Anstalt anderer Natur ist und zudem schwerer wiegt: Die Beschäftigung mit sich selber und seinen Sorgen und Problemen und die Isolation hemmen hier die Konzentration aufs Lernen. Daneben ist für Ins3 auch noch erwähnenswert, dass ein Insasse permanent unter Beobachtung und somit abgelenkt ist: *«Privatsphäre gibt's ja nicht hier, auch im Zimmer. Da ist man ja immer unter Beobachtung.» (3:11).*

«Man ist auch sprachlich unfrei. Man ist eingeschränkt. Wenn ich jemandem in Freiheit begegne, dann bin ich anders, kommuniziere ich anders. Man ist als Gefangener mental begrenzt.» (3:29)

Die institutionelle Asymmetrie wirkt sich laut Ins3 unterschiedlich stark auf den einzelnen Insassen aus. Das habe Implikationen fürs Lernen und für die Kommunikation, da die Institution den Insassen vom Verhalten, gemeint ist auch das sprachliche, d.h. die Kommunikation, und auch vom Denken her unfrei mache. Ins3 erkennt Unterschiede in seinem Verhalten und Denken in der Anstalt und in Freiheit: *«Man ist auch sprachlich unfrei. Man ist eingeschränkt. Wenn ich jemandem in Freiheit begegne, dann bin ich anders, kommuniziere ich anders. Man ist als Gefangener mental begrenzt.» (3:29).*

Trotzdem ist Ins3 nicht vorbehaltlos bereit, sich bis zur Selbstaufgabe unterzuordnen. Seine Würde will er sich bewahren: *«Ich kann auch nicht mich unbedingt klein stellen, darstellen, und sagen: ‹Ja, er soll mit mir lieb sein.›» (3:15)* Manchmal sei es aber unwichtig, ob man als Insasse sagen dürfe, was man wolle und die sprachlichen Ressourcen dazu habe. Auch hier setzt sich die institutionelle Asymmetrie durch: *«Ich denke, dass das Wort von einem Insassen weniger zählt. Auch wenn man recht hat, hat man es nicht einfach.» (3:49).*

Abb. 29: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins3

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Betreuung durch die Mitarbeiter	Betreuer haben ein Bündel von Aufgaben auch administrativer Natur	Zeit, um sich dem Insassen zu widmen, ist für Betreuer beschränkt
Institutionelle Asymmetrie	Betreuer kann sich im Umgang mit Insassen darauf berufen.	Die institutionelle Asymmetrie schützt den Betreuer in seinen Handlungen.
Solidarität unter den Betreuern	Die Betreuer haben einen starken Zusammenhalt	Die Betreuer unterstützen und schützen sich gegenseitig in ihrem Handeln
Zurechtweisen eines Betreuerkollegen	Lasches Verhalten eines Kollegen im Umgang mit Insassen wird kritisiert	Betreuerverhalten wird bestimmt durch im Team etablierte intersubjektive Norm
Druck von oben	Die Betreuer spüren Druck von der Leitung	Der Druck wird an die Insassen weitergegeben, strengeres Vorgehen
Sich abgrenzen	Betreuer bringen private Probleme mit in die Anstalt	Die persönliche Verfassung der Betreuer beeinträchtigt Kontaktbereitschaft
Katharsis	Betreuer bauen persönliche Spannungen im Kontakt mit Insassen ab	Objektive Kontrollinstanz fehlt
Macht	Macht kann indirekt, nonverbal ausgedrückt werden	Sprachkenntnisse sind nicht nötig, damit der Insasse die Vorgaben befolgt
Deutsch lernen im Alltag	Betreuern haben kein Interesse und teilweise keine Kompetenzen, um Lernprozess zu fördern	Unterstützung bleibt aus
Uniform	Schutz vor Unsicherheiten	(Sprachliche) Defizite können überspielt werden

Fremdsprachenkenntnisse von Betreuern	Nützlich	Stossen an Grenzen, Verständnisprobleme bleiben
Standardgebrauch Betreuer	Kein Bemühen, richtig zu sprechen	Eingeschränkter Lerneffekt oder mangelndes Sprachvorbild für Insassen
Mischformen der Varietäten	Standard, Dialekt und Foreigner Talk gemischt	Verständnis erschwert, fehlender Lerneffekt
Zielorientierte Kommunikation	Einziges Grund für Kontaktaufnahme mit Betreuern	Insasse ohne Gesprächsziel wird von Mitinsassen als «Spion» betrachtet
Sprachliche Produktion	Fähigkeit ist unbedingt vonnöten	Anders kann der Insasse sich sprachlich nicht durchzusetzen
Hemmungen durch Fremdsprachigkeit	Mehrere Betreuer sind anwesend	Insasse sucht keinen Kontakt
Resignation bei mangelnder Verständigung	Insasse geht davon aus, dass sein Anliegen nicht relevant ist	Verzichtet darauf
Rezeption	Unabdingbar	Der Insasse muss verstehen, was gemeint ist
Deutschkenntnisse	Kommunikation verläuft leichter	Vermindert das Spannungspotenzial
Gestik und Mimik	Relevant, aber anfällig für Emotionen	Emotionen können die institutionelle Asymmetrie aufheben
Vertrauensperson	Übersetzt und dolmetscht Informatives, Unverfängliches	Insassen sind diskret, Schutz vor Missbrauch von Daten
Schriftliche Textsorten	Übersetzen in andere Sprache nicht möglich	Regelmässige Änderungen und Anpassungen
Fehlerhaftes Deutsch	Allgegenwärtig	Kommt auch bei einem fortgeschrittenen Lerner automatisch
Ausschliesslich Standard im Gewerbe	Grosse Sprachgruppen	Wollen unter einander ihre Muttersprache sprechen
DaF/DaZ	Fehlendes Interesse bei Insassen	Kein Bemühen, Ignoranz
Konzentration aufs Lernen	Konzentration auf sich selber und eigene Probleme, Isolation	Ablenkung in anderer, stärkerer Form als in Freiheit
Begrenzung	(Sprach-)Verhalten und Denken eingeschränkt	Von der Person in Freiheit abweichendes Verhalten
Fähigkeit und Möglichkeit der sprachlichen Äusserung	Zweitrangig	Institutionelle Asymmetrie ist stärkste Kraft

c) Insasse 4: 38-jährig aus Nigeria, Muttersprache: Igbo

Der Insasse ist ein sehr präzise arbeitender Lernender, der den Unterricht regelmässig besucht. Ausser den Hausaufgaben, die den Unterricht direkt betreffen, macht er immer noch zusätzliche Übungen. Seine rezeptiven Deutschkenntnisse sind für einen Lernenden auf B1-Niveau sehr gut, im produktiven Bereich ist er noch schwächer. Er lernt regelmässig mit dem Wörterbuch auch im Alltag. Ins4 hat ein Goethe-Diplom A2 erworben. Er versteht Dialekt noch kaum.

Im Interview kommt Ins4s Präzision zum Ausdruck: er lässt sich alles genau von mir erklären; die Interviewsequenzen; Sinn und Zweck desselben.

«Ich bin mir nicht sicher, ob hier jede Anstrengung unternommen wird, damit das Verständnis klappt.» (4:23)

Ins4 bemängelt die Art, wie in der Kommunikation von den Betreuenden auf Fremdsprachige eingegangen wird: *«Nicht alle Beamte passen sich uns sprachlich an.»* (4:28). Vermutlich würden viele Betreuer diese so formulierte Aussage bestätigen. Gemeint ist hier aber nicht, dass die Anstaltsmitarbeitenden die sprachliche Asymmetrie vollständig aufheben und sich ausschliesslich an den sprachlichen Bedürfnissen der Insassen orientieren sollten. Es geht hier vielmehr darum, dass der Muttersprachler die Fremdsprachigkeit des Gegenübers bedenkt und das Sprechtempo drosselt, wie Ins4 ausführt: *«Nicht jeder Beamte spricht für einen extra langsam.»* (4:26). Ausserdem hat Ins4 Zweifel, ob alle Möglichkeiten, die den Insassen beim Verstehen helfen, stets ausgeschöpft werden: *«Ich bin mir nicht sicher, ob hier jede Anstrengung unternommen wird, damit das Verständnis klappt.»* (4:23). Aufgrund dieser Aussage bleibt jedoch festzustellen, dass Ins4 offenbar den Eindruck hat, dass eine Mehrheit der Betreuer auf die mangelnden Sprachkenntnisse Rücksicht nimmt und Anstrengungen unternimmt, die das Verständnis erleichtern helfen. Gleichzeitig macht Ins4 durch die drei Äusserungen aber auch deutlich, dass er hinsichtlich der Bemühungen noch Verbesserungspotenzial ausmacht. An dieser Stelle müsste man sich allerdings fragen, wie stark die Bemühungen des Betreuers um Verstehen in der Kommunikation sein sollen. Was ist die Intention der Kommunikation in diesem Fall? Handelt es sich um eine Frage oder Auskunft, die der Insasse gerne vom Betreuer möchte? Oder ist das Ziel für den Ablauf des Alltags relevant? Zumindest im letzten Fall müsste der Betreuer bemüht darum sein, dass der Insasse ihn versteht. Ein Scheitern der Kommunikation würde ihn an seiner Arbeit hindern.

«Er hat mir angeboten, dass er mir hilft, wenn ich ein Problem im Deutsch habe (4:6).»

Ins4 sprach bei Eintritt in die Anstalt kein Deutsch. Zunächst ging er davon aus, dass er sich mit dem Englischen behelfen musste. Er suchte einen Betreuer, der ihm Erklärungen in dieser Sprache geben konnte. *«Ich habe geschaut: Er ist der einzige Schweizer Mann, der Englisch spricht. Er kann mir besser erklären als ein anderer.»* (4:5). Neben den Erklärungen im Englisch bot dieser Betreuer ihm an, auch bei Problemen mit der deutschen Sprache zu helfen. *«Er hat mir angeboten, dass er mir hilft, wenn ich ein Problem im Deutsch habe.»* (4:6). Das Angebot hat Ins4 dankbar angenommen und konnte so effektiver und schneller lernen. Er bedauert, diese Bezugsperson inzwischen verloren zu haben. Er wechselte in eine andere Wohngruppe: *«Ich hatte nur eine Person, die mir half, aber jetzt ist sie weg.»* (4:3). Die Vorschriften der Anstalt lassen wenig Spielraum betreffend Ausgestaltung der Rollen der beiden Akteure. Dieses Beispiel zeigt meiner Einschätzung nach aber, dass ein realisierbarer Mehraufwand vonseiten der Betreuer durchaus fruchtbar sein kann bezüglich Lerneffekt beim Insassen, sofern zeitliche Ressourcen vorhanden sind. Die Bereitschaft zu einem

möglichen Mehraufwand, der allerdings letzten Endes auch wieder den Akteuren zugutekommt, und zumindest eine gewisse Sympathie wären allerdings Voraussetzungen. Dass es sich bei diesem Betreuer eher um eine Ausnahme handeln dürfte bezüglich Hilfeleistung an den Insassen, belegt die Tatsache, dass Ins4 nach dessen Weggang keine andere Person gefunden hat, die ihn ähnlich unterstützt hätte. Zu überlegen wäre, wie sich ein solches Modell der Hilfe in breiterem Rahmen von der Anstalt realisieren liesse. Ich denke hier v.a. auch an Insassen, die aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse vielleicht gehemmt sind und von einer Kontaktperson profitieren könnten, die in erster Linie für sie zuständig ist. Erwähnenswert scheint mir hier auch die Tatsache, dass bei einer solchen Hilfeleistung der Betreuende in der Hierarchie über dem Insassen bleibt. Letzterer profitiert vom Wissen des Ersteren, Ersterer kann als Experte wertgeschätzt werden.

«Die Insassen müssen die hiesige Sprache lernen und dürfen nicht <schlafen>» (4:48)

Ins4 versucht Verantwortung zu übernehmen, wenn es im Alltag ums Verstehen geht. Grundsätzlich besteht ein Zwang dazu, initiativ zu sein: *«Der Chef fragt nicht immer nach, ob ich verstanden habe. Der Insasse muss selber nachfragen.»* (4:29). Zwar mag der Insasse die Eigenverantwortung haben, der Betreuer hat aber die Aufgabe, auf die Fragen einzugehen: *«Wenn man fragt, hat das Personal Zeit. Die wussten von Anfang an, dass ich nicht verstehe.»* (4:7). Eigene Strategien scheinen wichtig, so nennt Ins4 etwa die geistige Präsenz während eines Gesprächs: *«Ich versuche, 100-prozentig konzentriert zu sein, dann kann ich gut verstehen.»* (4:25). Hier möchte ich anmerken, dass auf der anderen Seite auch die äusseren Umstände so sein müssen, dass Ins4 diese Konzentration aufbringen kann. So müssten die Störfaktoren im Büro des Betreuers ausgeschaltet sein: Telefon, Radio. Stehen geplante Gespräche bevor, bereitet sich Ins4 bereits in der Zelle systematisch darauf vor: *«Wenn ich ins Büro gehen will, mache ich alles in meinem Kopf bereit. Ich schaue im Wörterbuch Wörter nach, die ich brauche.»* (4:24). Nun würde man vermuten, dass es sich bei Ins4 um einen Kontrollfanatiker handelt oder um jemanden, der fordernd ist. Tatsächlich betrachtet Ins4 die minutiöse Vorbereitung als Lernfeld, wobei die erfolgreiche Kommunikation nur ein Zwischenziel auf dem Weg zu einem kompetenteren Umgang mit der deutschen Sprache ist. Erfolgreiche Kommunikation bedeutet für ihn mehr als den Austausch von Informationen: *«Wenn man Deutsch kann, kann man verstehen, sprechen, mit den Beamten reden.»* (4:44). Ein Insasse muss also auch Dinge erörtern können. Unter der nächsten Überschrift wird im Detail auf diesen Punkt eingegangen. Ins4 ist sich bewusst, dass er selber einen Effort machen muss, um sprachlich weiterzukommen: *«Die Insassen müssen die hiesige Sprache lernen und dürfen nicht <schlafen>»* (4:48), besonders auch deshalb, weil von Mitarbeiterseite keine Hilfe beim Spracherwerb zu erwarten ist: *«Ich werde vom Personal im Deutsch nicht korrigiert.»* (4:1).

Ins4 nutzt nicht nur einen kommenden Gesprächsanlass als Lernfeld, er versucht auch durch passiv Gehörtes den Lernprozess voranzutreiben: *«Ein neues Wort schaue ich im Wörterbuch nach. Dann bilde ich einen Satz damit.»* (4:34). Auch gibt es für ihn so etwas wie eine «Nachbereitung» der stattgefundenen Gespräche: *«Wenn ich denke, ich habe einen Fehler gemacht, gehe ich und schaue in meinem Wörterbuch nach.»* (4:2).

«Für mich ist es nicht nur wichtig, dass die andere Person mich versteht, sondern auch dass ich respektvoll spreche.» (4:31).

Ins4s möchte in der Kommunikation nicht von einem Dolmetscher abhängig sein, sondern für sich selber sprechen können: *«Hier muss man für sich selber (Deutsch) sprechen können.»* (4:36). Im Alltag muss alles, was in Freiheit meist selbstverständlich ist, von den Betreuern erbeten werden. Daher bestehe ein klarer Zwang, mit diesen zu kommunizieren. *«Ich muss mit dem Personal kommunizieren. Wenn ich etwas brauche, gibt es keine Ausrede, nicht zu fragen.»* (4:17). Seine Motivation ist jedoch auch verknüpft mit dem Gedanken an die Zeit nach der Haft: *«Ich lerne Deutsch, weil ich Deutsch sprechen möchte. Es ist schlecht, wenn ich sagen muss, dass ich 13 Jahre in der Schweiz bin, ohne die Sprache zu kennen.»* (4:21). Darum nutzt er jetzt jede Gelegenheit, die Sprache aktiv zu trainieren: *«Ich schaue immer, dass ich Deutsch spreche. Ich probiere es immer auf Deutsch.»* (4:33). Dabei sind ihm auch Umgangsformen wichtig: *«Für mich ist es nicht nur wichtig, dass die andere Person mich versteht, sondern auch dass ich respektvoll spreche.»* (4:31). Das habe in jedem Kontext Vorteile und auch im Anstaltskontext würde auf einen höflichen Bittsteller positiver eingegangen: *«Ich denke, wenn man höflich ist und ‹bitte› sagt, kann man immer zu den Beamten gehen und etwas fragen.»* (4:32).

«Wenn jemand Schweizerdeutsch redet, bin ich blockiert.» (4:51)

Die Tatsache, dass die Betreuer einerseits von Standard in Dialekt switchen und andererseits Standard mit Dialekt vermischen, sieht Ins4 als problematisch fürs Verständnis der Fremdsprachigen: *«Es gibt auch Personal, dass von Standard in den Dialekt switcht.»* (4:59). Und: *«Mein Chef spricht mit mir Züridütsch mit Hochdeutsch.»* (4:9). Ins4 scheint indes das eigene Erlernen des Dialekts langfristig nicht auszuschliessen, wie die quantitative Einstellungserhebung zeigt: er beurteilt unter der Handlungsbereitschaft die Varietät positiv (vgl. Anhang 7). Grundsätzlich gibt es für Ins4 nur eine Lösung zur Problematik der Varietätenwahl im Umgang mit fremdsprachigen Insassen: *«Nur Hochdeutsch hier wäre besser, es ist leichter zu verstehen.»* (4:49). Diese Einstellung kommt auch in der qualitativen Einstellungsmessung zum Tragen (vgl. Anhang 7, Ins4). Generell könnte solch ein konsequenter sprachlicher Umgang sich positiv auf die Insassen auswirken. Die Abhängigkeit der Insassen in Kombination mit Verstehensschwierigkeiten ruft möglicherweise negative Emotionen hervor:

«*Es gibt Beamte, die sprechen mit einem Schweizerdeutsch. Wenn man nicht gut versteht, wird man vielleicht aggressiv.*» (4:27). Diese Aussage bezieht Ins4 jedoch nicht auf sich selber, sondern bringt sie in Zusammenhang mit dem Temperament des jeweiligen Insassen. Die Reaktion beim Insassen dürfte ohnehin sehr individuell sein. Bei Ins4 löst Switching und ein Vermischen der Varietäten eher ein bittendes Verhalten aus: «*Beim Dialekt muss ich immer sagen: «Bitte langsam sagen!» Es ist peinlich.*» (4:50). Wenn der Affekt ins Spiel kommt, empfindet der Insasse eine Blockade: «*Wenn jemand Schweizerdeutsch redet, bin ich blockiert.*» (4:51). Beide Aussagen weisen darauf hin, dass hier die Kommunikation eher scheitern dürfte. Weiter oben wurde die Höflichkeit erwähnt, die für Ins4 in der Kommunikation wichtig ist. Dass er um eine Verlangsamung des Sprechtempos bitten muss, scheint für ihn mangelnder Respekt von seiner Seite zu sein, weshalb es ihm vermutlich schwerfällt, darum zu bitten.

Keine Stellung nimmt Ins4 hier zum Foreigner Talk, den er in der Einstellungserhebung negativ bewertet, diese Haltung dürfte im Zusammenhang mit dem Lernwillen des Insassen gesehen werden: fehlerhafte Vorbilder erachtet er als hinderlich für den eigenen Erfolg.

«Deutsch lernen hier ist sehr wichtig. Leute, die nicht lernen, haben Probleme hier.» (4:39)

Den Erwerb der deutschen Sprache erachtet Ins4 im Anstaltskontext als sehr wichtig. Grundsätzlich geht es nicht ohne dieselbe, wenn man als Insasse ohne alltagsbezogene Probleme leben will: «*Deutsch lernen hier ist sehr wichtig. Leute, die nicht lernen, haben Probleme hier.*» (4:39). Als wichtiges Stichwort nennt er Missverständnisse: «*Hier gibt es viele Missverständnisse wegen der Fremdsprachigkeit.*» (4:22). Er konkretisiert: «*Bei einem Rapport schreibt der Beamte vielleicht das, was er denkt, er habe verstanden.*» (4:60). Der Insasse ohne die nötigen sprachlichen Kenntnisse kann nichts präzisieren. Aber: «*Der Beamte hat vielleicht nicht alles verstanden wegen der Sprache.*» (4:61). Ein Rapport hat weitreichende Konsequenzen, dadurch, dass die Direktion darüber in Kenntnis gesetzt wird, Bussen ausgesprochen werden oder der betroffene Insasse in die Isolierzelle kommt. In diesem Zusammenhang erachtet es Ins4 als unabdingbar, dass die Fremdsprachigen bereits bei Haftantritt im sogenannten Eintrittspavillon über die Wichtigkeit des Spracherwerbs und über die Möglichkeit des Unterrichts informiert werden: «*Man müsste schon im EP (Eintrittspavillon) erwähnen, wie wichtig das (Deutsch zu lernen) ist.*» (4:40). Gleichzeitig müssten die Eintretenden darauf hingewiesen werden, dass es ein Kursangebot gibt: «*Es ist wichtig, dass man den Leuten im EP (Eintrittspavillon) sagt, dass sie hier gut Deutsch lernen können.*» (4:42). Das Lernen sei nützlich und sinnvoll unabhängig von ihrem späteren Lebensmittelpunkt, da es die zur Verfügung stehende Zeit zu nutzen gilt: «*Man muss auch betonen, dass*

es egal ist, ob jemand später in der Schweiz lebt. Man hat hier Zeit zum Lernen.» (4:43).

«Es entstehen Unsicherheiten: man weiss nicht, was man darf und was nicht.» (4:45)

Dass gute Sprachkenntnisse wichtig sind, hat Ins4 selbst erlebt. Etwa als ihm die Hausordnung erklärt wurde, musste er jeweils bestätigen, dass er alles verstanden habe. Er intervenierte nicht bei Verständnisproblemen: *«Am Anfang hat mir jemand die Hausordnung auf Deutsch erklärt: ‹Punkt 1 – Verstanden?, Punkt 2› etc., aber natürlich habe ich zwar ‹ja› gesagt, aber nicht alles verstanden.» (4:47).* Im Anstaltsalltag bekam er dann eine Sanktion, die durch mangelndes Verstehen der Hausordnung zustande kam: *«Ich bekam einen Rapport, weil ich die Telefonkarte von einem Freund ausgeliehen habe. Ich hatte die Regel nicht verstanden.» (4:13).* Ins4 expliziert seine eigene sprachliche Situation mit den Schwächen im mündlichen und schriftlichen Verstehen an mehreren Stellen: *«Ich kann auf Deutsch lesen, verstehen aber nur einen Teil. Also, es [ein Missverständnis] kann passieren.» (4:13), «Solche Dinge geschehen, wenn man die Sprache nicht versteht. Ich verstehe, aber nicht alles.» (4:15).* Ins4 weiss, was es generell bedeutet, wenn Insassen die Hausregel nicht vollständig verstehen: *«Es entstehen Unsicherheiten: man weiss nicht, was man darf und was nicht.» (4:45).* So ist es nicht ausgeschlossen, dass die Regeln erst dann also solche erkannt und verstanden werden, wenn ein Insasse sie übertritt und dies Konsequenzen für den Betroffenen hat. Doch wie Ins4 erläutert, betrifft der durch fehlendes Verstehen eingeschränkte Informationsfluss auch Bereiche wie etwa das Freizeitangebot, zu dem auch der Deutschkurs gehört. Der betreffende Insasse wird vielleicht nach einiger Zeit im Normalvollzug durch einen anderen Insassen darauf hingewiesen oder er bekommt mit, dass der andere einen Kurs besucht. Nach seiner Anmeldung für ein Angebot kommt er zunächst einmal auf eine Warteliste: *«Vielleicht weiss er nicht, dass er Sport machen kann. Er wartet und wenn er informiert wird, kommt er auf eine Warteliste.» (4:41).* Bereits bei der Anmeldung zum Deutschkurs muss man sprachlich eine gewisse Kompetenz haben oder sich helfen lassen: *«Vielleicht gibt es Leute, die nicht in den Deutschkurs kommen, weil sie denken, die Anmeldung ist eine grosse Sache.» (4:46).*

Anträge werden in der Anstalt schriftlich verfasst, viele Fremdsprachige können jedoch auf Deutsch nicht schreiben: *«Viele Leute hier können Deutsch sprechen, aber nicht schreiben. Das gibt Probleme hier.» (4:35).* Es reicht also nicht aus, mündlich kommunizieren zu können.

«Ich denke, in den Gewerben kann man gut Deutsch lernen. Man hat Anschauungsunterricht.» (4:52)

Eine gute Sprachlernmöglichkeit sieht Ins4 in den Gewerben der Anstalt: *«Ich denke, in den Gewerben kann man gut Deutsch lernen. Man hat Anschauungsunterricht.»* (4:52). In der Folge: *«Wenn ich früher meiner Frau im Haushalt half, hatte ich keine Ahnung, wie die Sachen heissen. Jetzt ja.»* (4:53).

«Das Gefängnis macht einen auch sprachlich unfrei. Ich kann nicht klar und deutlich sagen, was ich möchte.» (4:37)

Des institutionellen Hierarchiegefälles zwischen Insassen und Betreuern ist sich Ins4 sehr bewusst. Für ihn kommt die Infantilisierung stark hervor: *«Wir sind im Pavillon ein bisschen wie Kinder gehalten. Wir sind unter Kontrolle vom Essen bis zur Kleidung.»* (4:19). Bezüglich Sprachgebrauch ist es für ihn dann aber die Macht der Institutionszugehörigen, die auf den Insassen eine hemmende Wirkung hat: *«Das Gefängnis macht einen auch sprachlich unfrei. Ich kann nicht klar und deutlich sagen, was ich möchte.»* (4:37). In seiner Rolle als Insasse denkt er an die Zeit nach dem Verbüssen der Strafe. Dies ist für ihn die Motivation sich sprachlich zurückzuhalten: *«Ich denke an meine Entlassung und will potenzielle Fehler vermeiden.»* (4:38).

«Manchmal heisst es ‹Sie!!!› und man zeigt mit dem Finger auf einen. Ich weiss nicht warum. Ich finde, hier fehlt der Respekt.» (4:30)

Ins4 nennt Situationen, wo er den Eindruck bekommt, dass es hier um Machtdemonstrationen vonseiten der Betreuer gehe. So werde etwa die Überlegenheit der Betreuer in der Institution mittels Sprache gezeigt: *«Manchmal heisst es ‹Sie!!!› und man zeigt mit dem Finger auf einen. Ich weiss nicht warum. Ich finde, hier fehlt der Respekt.»* (4:30). Ins4 gibt allerdings zu bedenken, dass ihm im Zusammenhang mit solchen Äusserungen der Gesamtzusammenhang fehlt und er nicht weiss, welche Handlungen einem solchen Umgangston vorausgegangen sind. Wenn er davon ausgeht, dass der jeweils beteiligte Insasse sich negativ verhält und die institutionelle Hierarchie missachtet, ist ein solches Vorgehen für ihn nachvollziehbar: *«Es gibt Personal, das in einem schlechten Ton mit Insassen redet. Ich schaue und denke, vielleicht hat diese Person sich schlecht benommen.»* (4:11).

Viele Insassen sprechen in der Anstalt inkorrektes Deutsch. Im Umgang mit ihnen ist sich Ins4 der Defizite bewusst, geht aber nicht darauf ein, wenn er versteht. Wichtig ist ihm, dass er unterscheiden kann: *«Viele hier sprechen Strassendeutsch. Ich verstehe es, aber ich unterscheide und versuche richtig zu schreiben.»* (4:54). In der direkten Kommunikation mit anderen Insassen passt er sich sprachlich an, um dem Gegenüber das Verstehen zu erleich-

tern: «*Ich passe mich an, damit die andere Person versteht, [...]»* (4:56). Gleichzeitig weiss er, dass sein Entgegenkommen in der Kommunikation für seinen Lernprozess eher nachteilig ist. Er möchte korrektes Deutsch lernen und macht sich dazu folgende Gedanken: «*Wenn ich wirklich Deutsch lernen will, ist es schlecht, immer von Leuten mit schlechtem Deutsch umgeben zu sein.»* (4:56). Nicht nur fehlen ihm da die sprachlichen Vorbilder, sondern auch sein Wissensstand könnte darunter leiden: «*Mein Deutsch könnte sich auch im engen Kontakt mit anderen verschlechtern.»* (4:58). Möglicherweise sind bei Ins4 auch solche Überlegungen im Spiel, wenn er sich selber im Interview eher klar als einen Insassen beschreibt, der nicht so sehr den Kontakt zu Mitinsassen sucht, sondern ihnen mehr aus dem Weg geht.

Abb. 30: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins4

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Sprechtempo	Normales Sprechtempo ist für Lernende zu schnell	Nicht alle Betreuer nehmen Rücksicht auf lernende Insassen
Verständigung	Anstrengungen werden von Mitarbeitenden unternommen	Möglicherweise gibt es Verbesserungspotential
Bezugsperson	Mitarbeitende, die ihre Hilfe bei sprachlichen Problemen anbieten	Einzelfälle, vom Zufall abhängig
Verstehen	Verstehen wird meist vorausgesetzt	Insasseninitiative ist gefordert
Lernwille	Eigeninitiative bei Lernen im Alltag ist unabdingbar	Personal korrigiert fehlerhaftes Deutsch nicht
Anstaltskommunikation	Betreuer-Insassen-Kommunikation ist allumfassend	Das Deutsch ist dabei unverzichtbar
Zwang zur Kommunikation	Alles muss erbeten werden	Das Deutsch ist unverzichtbar
Höflichkeit	Wirkt sich positiv auf mündliche Anträge aus	Ist auch abhängig von den Fähigkeiten in der deutschen Sprache
Standard und Dialekt	Code-Switching und Mischen der Varietäten durch die Mitarbeiter	Verständnisschwierigkeiten werden verschärft
Institutionelle und sprachliche Asymmetrie	Dialekt in Kombination mit Abhängigkeit	Kann Aggressionen beim Insassen hervorrufen
Dialekt	Häufig wird ausschliesslich Dialekt gesprochen	Insasse muss um Rücksicht bitten, löst bei ihm Scham, Blockade aus
Bewältigung des Alltags	Ohne die deutsche Sprache lässt sich der Alltag nicht bewältigen	Vorprogrammiert
Rapport	Die Wahrnehmung des Betreuers wird festgehalten	Ohne Sprachkenntnisse kann ein Betroffener nicht präzisieren
Eintrittspavillon	Keine Infos zur Wichtigkeit von Deutschkenntnissen im Normalvollzug und Kursangebot	Infos kommen später, wenn der Insasse bereits mit dem Unterricht begonnen haben könnte
Hausordnung	Nicht alles wird verstanden	Unsicherheit bezüglich Rechten und Pflichten
Freizeitangebot	Nicht alle Insassen wissen vom bestehenden Angebot von Beginn weg und wie das Anmeldeprozedere ist	Zeitliche Verzögerung bis zum Start von diesen
Schriftlichkeit	Anträge werden schriftlich gestellt	Viele Insassen sind nicht in der Lage auf Deutsch zu schreiben

Defizitäres Deutsch	Man ist ihm als Insasse stets ausgesetzt	Sprachliche Vorbilder fehlen, eigene sprachliche Kompetenz wird abgebaut
---------------------	--	--

d) Insasse 5: 30-jährig aus Jamaika, Muttersprache: jamaikanisches Kreolisch und Englisch

Der Insasse ist ein unterschiedlich motivierter Lernender, sein Einsatz im Unterricht ist stimmungsabhängig. Er ist rezeptiv stark, nicht nur im Standard, sondern auch im Dialekt. Das hat vermutlich damit zu tun, dass seine Frau, eine Schweizerin, ihm Deutschunterricht erteilt hat. Er hat teilweise Schwierigkeiten, Standard und Dialekt zu trennen. Das wirkt sich einerseits so aus, dass er beim Deutschsprechen vereinzelt dialektale Ausdrücke benutzt und Standardwortschatz dialektal ausspricht. Ins5 hat ein Goethe-Diplom auf der Stufe A2 erworben.

Ins5 kommt eine Viertelstunde zu spät zum Interview. Es war mit den Wohngruppen vereinbart, dass die Insassen sich auf die vorgegebene Zeit bei der Betreuungsperson melden, einen Laufzettel bekommen und dann selbständig zum Interview kommen. Ins5 wurde auf seine Frage, ob er zum Gespräch gehen könne, gesagt, die Interviewerin würde sich schon melden, wenn sie etwas wolle. Beim Interviewtermin ist Ins5 sehr kommunikativ. Er unterlegt seine Ausführungen jeweils mit konkreten Beispielen, dabei ist er äusserst offen.

«Viele Personalleute sprechen Schweizerdeutsch, und ich muss immer wieder ‹Wie bitte?› sagen und fragen, ob sie lauter sprechen können.» (5:20)

Ins5 nennt die beiden wichtigen Sprachkompetenzen in der alltäglichen Kommunikation der Anstalt: *«Hören und Sprechen sind die Kompetenzen, die man hier am meisten braucht.»* (5:26). Er bemängelt ein zu geringes Interesse des Personals am Verstehen der fremdsprachigen Insassen und erwähnt dabei als Haupterschweris den Dialekt und die undeutliche Artikulation bzw. die Lautstärke der Sprecher: *«Viele Personalleute sprechen Schweizerdeutsch, und ich muss immer wieder ‹Wie bitte?› sagen und fragen, ob sie lauter sprechen können.»* (5:20). Das Personal würde darauf gleichgültig resp. gelangweilt reagieren, und Ins5 unterstellt ihm fehlende Motivation, etwas zu ändern: *«Sie sagen ‹Ja, ja›, aber sie haben keine Lust.»* (5:21). Auf Betreuer- und Insassenseite liesse sich ein vorgetäushtes Nichtverstehen beobachten: *«Auf beiden Seiten gibt es auch Leute, die extra nicht verstehen wollen.»* (5:22). Switchen die Betreuer von Standard auf Dialekt oder vermischen die beiden Varietäten, lässt das Ins4 gleichgültig, solange sein Verständnis nicht beeinträchtigt wird. Hier profitiert er natürlich von seinen dialektalen Fähigkeiten: *«Ich reagiere nicht, wenn jemand die Varietäten mischt, Hauptsache ich verstehe.»* (5:35).

Im Vergleich zum Gesagten äussert sich Ins5 nicht durchs Band negativ zum Dialekt. Er scheint vielmehr ein gespaltenes Verhältnis zur Varietät zu haben und bezeichnet sie als «niedlich», sie werde ausserdem «bewundert», was allerdings als Ironiesignal gedeutet werden könnte. Wenn er sagt, dass die Varietät «vertraut» sei, könnte dies schlicht bedeuten, dass sie im Kontext (zu) viel verwendet wird. Seine Aussagen zur Verständlichkeit des Dialekts sind ebenfalls widersprüchlich (vgl. Anhang 7, Ins5).

«Für mich gibt es keine Personalvertreter, die gute Kommunikationspartner sind und wo dadurch Missverständnisse verhindert werden (5:23).»

Die sprachliche Situation in der Anstalt schildert Ins5 zweimal als immer wieder schwierig: «*Es gibt viele Missverständnisse wegen der Sprache hier.*» (5:19), «*Durch die Fremdsprachigkeit ist die Kommunikation allgemein schwierig.*» (5:40). Das liege an mangelnden kommunikativen Fähigkeiten der Betreuer. Sie könnten allesamt an ihren Kompetenzen auf diesem Gebiet arbeiten: «*Für mich gibt es keine Personalvertreter, die gute Kommunikationspartner sind und wo dadurch Missverständnisse verhindert werden.*» (5:23). Hier wie weiter oben, wo auf die fehlende Motivation der Betreuer, mit fremdsprachigen Insassen Standard zu sprechen Bezug genommen wird, tritt Ins5s negative Grundhaltung den Betreuenden gegenüber sehr deutlich hervor. Diese wird auch bei der Einstellungsmessung deutlich aufgrund der Tatsache, dass Ins5 alle drei Varietäten als «Zeichen der Verachtung» einstuft und so verdeutlicht, dass der Respekt seitens des Kommunikationspartners fehle (vgl. Anhang 7, Ins5).

«Wen ich um Hilfe beim Verstehen bitte, sagt mir mein Herz.» (5:2)

Ins5 weiss, wo er im Deutsch Lücken hat. Zwar sind seine rezeptiven Kompetenzen gut, aber er stösst regelmässig auf unbekannten Wortschatz: «*Es gibt immer wieder Wörter, die ich lese und nicht ganz kenne.*» (5:1). Zunächst versucht er jeweils, alleine weiterzukommen oder einen Mitinsassen zu fragen. Der Weg zum Betreuer ist dann die letzte Möglichkeit: «*Ich versuche Briefe erst selbst zu verstehen, sonst frage ich eine Vertrauensperson. Wenn das nicht geht, frage ich einen Betreuer.*» (5:12). Dann ist der Insasse auf Betreuer angewiesen, die erklären. Bei der Wahl der Person, die er anspricht, hört er auf sein Bauchgefühl: «*Wen ich um Hilfe beim Verstehen bitte, sagt mir mein Herz.*» (5:2), «*In 80 Prozent der Fälle frage ich die richtige Person.*» (5:3). Wenn er einen Betreuer um Hilfe bittet, geht es ihm jedoch ausschliesslich ums Verständnis auf der Inhaltsseite, Grammatikalisches bleibt ausser vor. Ins5 geht nämlich jeweils davon aus, dass dem Personal die nötige Zeit und die entsprechenden Kenntnisse fehlen, um ihm als Lerner zu helfen. Auch hier kommt wieder die durchwegs negative Grundhaltung dem Personal gegenüber zum Tragen: «*Ich frage nicht nach Grammatikerklärungen. Die meisten haben keine Zeit dafür.*» (5:4) und: «*Viele Be-*

treuer haben keine Ahnung von Grammatik.» (5:5). Auch in der Korrektheit wird Ins5 nicht korrigiert: «Hier im Gefängnis korrigiert mich niemand, wenn das Deutsch nicht ganz korrekt ist.» (5:6). Hier könnte man vermuten, dass Ins5s negative Einstellung den Betreuern gegenüber gewissermassen auf ihn zurückstrahlt: sie bekunden ob seiner Ablehnung wenig Bereitschaft, ihn zu unterstützen. In Frage käme ein ähnlicher Mechanismus, was die Gleichgültigkeit angeht. Schliesslich ist auch möglich, dass Ins5 mit seinen produktiven Fähigkeiten innerhalb der Gruppe der Fremdsprachigen über dem Durchschnitt liegt und Betreuer, welche die Insassen normalerweise sprachlich korrigieren, dafür bei diesem Insassen keinen Bedarf sehen.

«Viele Insassen zeigen keinen Respekt. Dann ist das Personal böse. Zeig Respekt und du bekommst Respekt.» (5:11)

Das Hierarchiegefälle kommt im Alltag durch sämtliche Sprechanlässe, die vom Personal ausgehen, zum Ausdruck: *«Kommunikation ist hier Befehle. Ich führe sie aus, bis ich meine Zeit abgesessen habe.» (5:25). Die Hierarchie wirkt sich auf die Wahl der Worte aus: «Was ich sage zu den Betreuern wird bestimmt durch die Linie: die Uniform.» (5:9). Deshalb ist Ins5 eher vorsichtig, um diese Linie nicht zu übertreten: «Für Witze und Scherze gibt es eine Grenze. Besser du lässt es sein.» (5:17). Selbstredend ist eine scherzhafte Form der Kommunikation von den jeweiligen Sprachkenntnissen abhängig und dadurch für viele Insassen schlicht unmöglich. Hier bildet die Fremdsprache eine natürliche Schwelle, ohne dass ein bewusster Entscheid zu schweigen nötig wäre. Dies enthebt einen Insassen aber nicht der Verantwortung, die Fremdsprache zu lernen, denn wer sich nicht differenziert ausdrücken kann, kommt leicht durch eine ungeschickte Wortwahl in Schwierigkeiten: «Das Personal kann leicht falsch interpretieren oder überreagieren.» (5:18). Aber auch die Überlegung, ob man überhaupt als Insasse das Wort ergreifen soll, stellt sich für Ins5. Wo er nicht ein klares Kommunikationsziel verfolgt, empfindet er Schweigen als evtl. sinnvoller: «Das Gefängnis macht auch sprachlich unfrei. Alles, was du sagst, wird gegen dich verwendet.» (5:27). Von der Zahl der Beamten, die anwesend sind, wenn er ein Anliegen hat, lässt sich Ins5 nicht irritieren: «Wenn ich etwas will, frage ich, egal ob da zwei Personalleute stehen.» (5:24). Respekt im sprachlichen Umgang sei zentral. Mit der Art der Sprechens liesse sich viel steuern: «Bei den Beamten macht der Ton die Musik.» (5:14). Allerdings scheint dieses Prinzip eine Vielzahl von Insassen nicht verinnerlicht zu haben und das Gegenteil sei an der Tagesordnung: «Viele Insassen zeigen keinen Respekt. Dann ist das Personal böse. Zeig Respekt und du bekommst Respekt.» (5:11). Allgemein unterscheide sich das Betreuungspersonal vom Personal im Gewerbe: «Am Arbeitsplatz ist das Personal freundlicher als auf der Gruppe und hat mehr Respekt.» (5:10). Es bietet sich an, diese Aussage im Zusammenhang mit den jeweils den Gewerbeamitarbeitenden bzw. Betreuern gestellten Aufgaben zu*

betrachten. Wie ich unter «3.2 Asymmetrie in der Kommunikation Anstaltspersonal–Insassen» darlege, ist Ersterer hier in einer komfortableren Position, da er nicht den Insassen, sondern dessen Arbeit beurteilen muss.

Daneben gebe es aber auch das Betreuerverhalten, dass sich nicht von Ton, Wortwahl und Höflichkeiten der Insassen steuern lässt: «*Manchmal ist das Betreuerverhalten willkürlich wie das Wetter.*» (5:15). Ins5 findet einen Grund dafür in privaten Problemen der Betreuer, die sie mit in die Anstalt tragen würden: «*Wenn das Personal Stress zu Hause hat, kann aus einer Kleinigkeit eine grosse Sache werden.*» (5:13). Spielt das Personal dann seine Macht aus, ist Ins5 jeweils froh, wenn er nicht betroffen ist: «*Wenn das Personal mit seiner Macht übertreibt, bin ich froh, wenn es mich nicht trifft.*» (5:16).

«Das Personal lacht über die mangelnden Deutschkenntnisse der Insassen untereinander.» (5:7)

Das Personal tritt den Deutsch lernenden Insassen mehrheitlich gleichgültig gegenüber: «*5 Prozent der Beamten wollen helfen, die anderen sind nicht interessiert.*» (5:43). Das mangelhafte Deutsch bietet Anlass zu Scherzen in der Gruppe: «*Das Personal lacht über die mangelnden Deutschkenntnisse der Insassen untereinander.*» (5:7). Viele Insassen seinen sich dessen nicht bewusst, aber: «*Kluge Insassen können erkennen, wenn über sie gelacht wird.*» (5:8).

Ins5 weist darauf hin, dass auch muttersprachliche Kenntnisse nicht darüber hinwegtäuschen können, dass die institutionelle Asymmetrie auch bei einer sprachlichen Symmetrie ausschlaggebend ist. So nutzen sprachliche Kenntnisse den Insassen in gewissen Situationen nichts: «*Das Wort des Insassen zählt hier nichts, auch wenn man recht hat.*» (5:39). Im Gegenteil hätten mangelnde Sprachkenntnisse für bestimmte Insassen auch eine positive Komponente, wenn sich ein Insasse von Gesagtem einfach abgrenzen kann. Besonders, wenn vielleicht über eine Person gesprochen werde, wirke dieser Umstand wie ein Selbstschutz: «*Nicht verstehen kann hier auch ein Selbstschutz sein. Man versteht nicht, was über einen gesagt wird.*» (5:36).

Vorsicht bei sprachlichen Hilfeleistungen, da diese falsch verstanden werden können

Wenn andere Insassen in einer Kommunikationssituation mit Betreuern Probleme beim Verstehen haben, hilft Ins5, wenn es sich um Nahestehende handelt: «*Ich helfe Insassen, die sprachliche Probleme haben, wenn ich gut mit ihnen klar komme.*» (5:37). Im anderen Fall hält er sich zurück, da sowohl der Insasse wie auch der Betreuer die Hilfe falsch verstehen könnten: «*Vielleicht versteht das Personal nicht, dass du helfen willst. Und der*

Insasse ist aggressiv.» (5:38).

«Man hört hier den ganzen Tag schlechtes Deutsch und spricht auch so. Wie eine Droge ist das.» (5:33)

Als Insasse im multikulturellen Anstaltsalltag immer korrektes Deutsch zu sprechen, hält Ins5 für sehr schwierig. Die Qualität des gesprochenen Deutsch vieler fremdsprachiger Insassen ist schlecht, und der Einzelne ist diesem Kontext permanent ausgesetzt: *«Man hört hier den ganzen Tag schlechtes Deutsch und spricht auch so. Wie eine Droge ist das.» (5:33).* Auf der anderen Seite isoliert man sich mit korrektem Deutsch, da man als Insasse schnell als überheblich betrachtet wird: *«Falsches Deutsch ist manchmal Gruppenzwang, weil die anderen sagen, der redet als wäre er von der Uni.» (5:34).* Einfaches, schnörkelloses Deutsch schreiben zu können ist ebenfalls wichtig im Zusammenhang mit der Insassengruppe: *«Basics im Deutsch sind das Beste fürs Schreiben. Wenn ich im Schreiben grosse Worte mache, sagen alle: ›Hey, dieser ...›.» (5:31).*

«Man hätte hier Zeit Deutsch zu lernen.» (5:44)

Dass nicht alle Fremdsprachigen Deutsch lernen wollen, ist für Ins5 in der psychischen Disposition des jeweiligen Insassen begründet: *«Viele Insassen haben eine Unlust zu lernen. Es ist etwas Psychisches.» (5:45).* Er stellt eine generelle Lethargie fest: *«Es gibt Leute, die sich zu alt fühlen oder keine Lust haben zu lernen. Aber sie sind in ihren Zellen und machen nichts.» (5:32).* Ins5 ist grundsätzlich überzeugt: *«Man hätte hier Zeit, Deutsch zu lernen.» (5:44).* Lösungsansätze sieht er darin, dass man die Insassen beim Deutschlernen nicht sich selber überlässt, sondern sie vielmehr aus der Isolation herausholt und anleitet. Dabei hat er sehr konkrete Vorstellungen: *«Man sollte hier jeden Samstag eine Lesegruppe haben. Zwei Stunden nur lesen. Niemand liest.» (5:28).* Oder: *«Man könnte mit der Gruppe eine Diskussion machen. Das könnte das Verstehen verbessern.» (5:29).*

«Tandem Sprachenlernen Insassen–Betreuer könnte funktionieren, aber das Personal will das wohl nicht.» (5:42)

Im Eintrittspavillon sei die Isolation besonders gross, da dort die Insassen noch nicht oder nur beschränkt arbeiten können. Dort könnte man bereits mit Deutschlernen beginnen. Ein solcher Ansatz würde vielleicht wiederum die oben erwähnte psychische Disposition günstig beeinflussen: *«Deutsch lernen könnte man im Eintrittspavillon beginnen. Dort gibt es wenig Arbeit, es würde gegen die Isolation helfen.» (5:30).* Ins5 hält ausserdem auch gegenseitiges Lernen von Insassen und Betreuern für zumindest theoretisch möglich: *«Tandem Sprachenlernen Insassen–Betreuer könnte funktionieren, aber das Personal will das wohl nicht.» (5:42).* Einerseits hat die Tatsache, dass Ins5 dieser Möglichkeit wenig praktische Um-

setzungschancen gibt, mit seiner Einstellung den Betreuern gegenüber zu tun, andererseits wäre die Realisierung eines solchen Modells gleichzeitig eine temporäre partielle Reduktion der institutionellen Asymmetrie, die möglicherweise von der Institution so nicht erwünscht ist und vielleicht auch die innere Sicherheit gefährden würde.

Trotz eines negativen Grundtons, der in den Aussagen von Ins5 überwiegt, gesteht er den Betreuern eine insgesamt schwierige Aufgabe zu: «Für das Personal ist die kulturelle Vielfalt hier eine Herausforderung.» (5:41).

Abb. 31: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins5

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Dialekt	Wird von Betreuerseite vielfach verwendet	Insasse muss nachfragen: «Wie bitte?»
Artikulation	Oft rudimentär, undeutlich	Insasse muss Betreuer auffordern, lauter zu sprechen
Unlust und Gleichgültigkeit	Betreuer reagieren auf Wünsche betreffend Wahl der Varietät und Artikulation gleichgültig	Insassenverstehen ist erschwert
Missverständnisse	Missverständnisse kommen häufig vor	Oft entstehen sie durch die Fremdsprachigkeit der Insassen
Kommunikative Fähigkeiten des Personals	Sind mangelhaft	Verschärfen Kommunikationsprobleme
Unbekannter Wortschatz	Gibt es auch bei fortgeschrittenen Lernenden immer wieder	Hilfe unabdingbar
Grammatik	Grammatikalisch sind die Betreuer nicht fit	Lernen im Alltag auf der formalen Ebene schwierig
Korrekturen	Fehlerhaftes Deutsch wird ignoriert	Wichtiges Lernmoment entfällt
Witze und Scherze	Haben klare Grenzen	Besser als Insasse darauf verzichten
Institutionelle Asymmetrie	Schränkt die Möglichkeiten, sich zu äussern, ein	Schweigen wird je nachdem als sinnvoller erachtet
Institutionsfremde Belange	Persönliche Probleme von Betreuern zur Arbeit getragen	Willkür im Umgang mit Insassen
Mangelnde Sprachkenntnisse	Können den Alltag erleichtern, da man sich abgrenzen kann	Ein Insasse versteht nicht, was über ihn gesagt wird
Lernersprache	Ist im Alltag der Anstalt omnipräsent	Verwendung wird zum Automatismus
«Gepflegtes» Deutsch	Wird von den Mitinsassen als überheblich betrachtet	Gruppenzwang führt zu Standardisierung von einfacher Sprache
Lethargie	Entsteht durch Isolation	Zeit, die Sprache zu lernen, wird nicht genutzt
Eintrittspavillon	Ort, wo lernen beginnen könnte	Isolation nimmt dort ihren Anfang
Tandem-Lernen mit Betreuern	Wäre ein sinnvoller Ansatz	Praktische Umsetzung dürfte am fehlenden Interesse der Betreuer scheitern

e) Insasse 6: 29-jährig aus dem Iran, persischer und türkischer Muttersprache

Der Insasse ist im Unterricht ein motivierter Lernender, der krankheitshalber ab und zu abwesend ist, seine Aufgaben aber immer pflichtbewusst erledigt. Er hat das Goethe-Diplom A2 gemacht. Der Lernende versteht sehr gut Standard und auch etwas Schweizerdeutsch.

Er hat einen für die Stufe grossen Wortschatz, den er im Alltag an konkreten Beispielen erweitert.

Im Interview gibt sich der Insasse zurückhaltend und eher angepasst. Er ist in dieser Zeit krankgeschrieben, arbeitet nicht, kommt aber dennoch zum Gespräch.

«Das Personal hat viel Erfahrung. Viele sprechen langsam und sehr deutlich.» (6:17)

Ins6 hebt besonders den sprachlichen Umgang bei der Arbeit hervor, wo sein Vorgesetzter stets rückfragt, ob der Inhalt einer Äusserung verstanden wurde: *«Mein Chef spricht Hochdeutsch. Er sagt immer, ich soll ‹stopp› sagen, wenn ich was nicht verstanden habe.»* (6:10). Ins6 bewertete die kommunikativen Fähigkeiten von vielen Beamten als gut, und er erkennt die Bemühungen des Personals diesbezüglich: *«Ich kenne viele Personalleute, die gut mit uns kommunizieren können.»* (6:16). Das Personal sei allgemein bemüht, das gegenseitige Verstehen zu unterstützen, und könne sich hier auf einen breiten Erfahrungsschatz im Umgang mit Fremdsprachigen berufen: *«Das Personal hat viel Erfahrung. Viele sprechen langsam und sehr deutlich.»* (6:17). Durch die Wahl des Zahlworts «viele» darf man wohl davon ausgehen, dass Ins6 hier nur die positiven Beispiele beachten will, dass es aber auch Betreuer gibt, die Kommunikation nicht in diesem Sinne erleichternd für die Fremdsprachigen gestalten. *«Das Personal reagiert gut auf uns»* (6:14). Sehr wichtig fürs Verständnis sei auch die Wahl des Standards: *«Wenn wir nicht verstehen, spricht das Personal langsam Hochdeutsch mit uns.»* (6:31). Auf der anderen Seite zeigt Ins6 Verständnis dafür, dass der Standard nicht einfach als Vorgabe diktiert werden kann. Für ihn ist der Dialekt eine Selbstverständlichkeit, und er kann sich nicht vorstellen, dass der Standard im Deutschschweizer Kontext einforderbar wäre: *«Wir sind hier in der Schweiz. Alle dürfen Schweizerdeutsch sprechen.»* (6:30). Bei der Einstellungsmessung wird deutlich, dass Ins6 den Dialekt gerne erlernen würde, vielleicht auch weil er sich dadurch Respekt verschaffen und seine Anliegen durchbringen kann. Widersprüchlich indes ist die Aussage, dass der Dialekt im Kontext zu verbieten ist, möglicherweise denkt Ins6 hier in erster Linie an Insassen, die über keinerlei Deutschkenntnisse verfügen (vgl. Anhang 7, Ins6).

«Wenn das Personal mich nicht versteht, muss ich versuchen, langsamer zu sprechen.» (6:26)

Neben den Bemühungen des Personals müssten auch die Insassen ihren Beitrag zum gegenseitigen Verständnis leisten, um den Verstehensprozess zu unterstützen: *«Wenn das Personal mich nicht versteht, muss ich versuchen, langsamer zu sprechen.»* (6:26). Dabei sei auch das Gestikulieren wichtig, da die Lerner Sprache oft schwer verständlich ist: *«Ich spreche und erkläre oft mit den Händen. Die Beamten können Ausländerdeutsch nicht gut verstehen.»* (6:13). Und Ins6 ist insgesamt davon überzeugt, dass solche nonverbalen Mittel

unbedingt eingesetzt werden müssen: *«Gesten können viel helfen beim Verstehen.»* (6:20).

«Ich versuche alles, damit man mich versteht. Sonst gibt es ja keine Kontaktmöglichkeit.» (6:18)

Allgemein geht Ins6 in der Kommunikation davon aus, dass er alles tun muss, um verstanden zu werden. Es sei essenziell für den fremdsprachigen Insassen, dass er sich verständlich machen kann: *«Ich bin Ausländer, ich muss irgendwie sprechen, dass diese Leute mich verstehen.»* (6:27). Der Insasse hat in der Kommunikation also eine Bringschuld, die jedoch zur Hauptsache durch die sprachliche Asymmetrie entsteht. Ein Scheitern der Kommunikation liegt daher in der Verantwortung des Insassen: *«Wenn jemand mich nicht versteht, muss ich denken, vielleicht habe ich schnell gesprochen oder falsch. Muss nochmal versuchen, meinen Satz gut zu sagen.»* (6:28). Ins6 geht es hier jedoch nicht nur um das unmittelbare Verstandenwerden, längerfristig möchte er so auch der Isolation vorbeugen: *«Ich versuche alles, damit man mich versteht. Sonst gibt es ja keine Kontaktmöglichkeit.»* (6:18). Ins6 spricht hier die besondere paradox anmutende Ausgangslage im alltäglichen Umgang zwischen Insassen und Betreuern an: Auf der einen Seite gibt die institutionelle Asymmetrie die Rollen der beiden Akteure vor und verleiht dabei dem einen Macht über den anderen. Auf der anderen Seite aber ist der Betreuer ein Gesprächspartner, vielleicht bloss aus Mangel an anderen Kontaktmöglichkeiten.

«Ich rede nicht so viel, weil ich mich schäme, dass ich nicht so gut Deutsch kann.» (6:11)

Wenn es um das Deutschlernen im Alltag geht, ist Ins6 mit Fragen an das Personal zurückhaltend. Er weiss, dass ihre anderen Aufgaben vorgehen: *«Sie sagen, sie haben viel Arbeit hier.»* (6:3). Und das erscheint ihm nachvollziehbar: *«Wir verstehen diese Leute sie [das Personal] haben – wir wissen, sie haben viel Arbeit.»* (6:6). Sprachliche Hilfeleistungen sind nur ausnahmsweise möglich, wenn ein Beamter zeitlich weniger unter Druck ist: *«Das Personal kann uns sprachlich helfen, wenn es nicht zu viel Arbeit hat.»* (6:9). Es sei zwar möglich, dass er von Beamten im Deutsch korrigiert werde: *«Es gibt Situationen, wo Beamte mein Deutsch verbessern»* (6:7), aber von sich aus geht der Insasse eher nicht fragen: *«Ich frage das Personal nicht direkt. Sie antworten nicht so oft und detailliert.»* (6:2). Nach Inhaltlichem zu fragen komme selten vor: *«Wenn ich Verständnisfragen habe, gehe ich nicht so oft zum Personal.»* (6:4). Das hat aber auch mit der Selbsteinschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenz des Insassen zu tun: *«Ich rede nicht so viel, weil ich mich schäme, dass ich nicht so gut Deutsch kann.»* (6:11). Das mangelnde Vertrauen in die eigenen Kenntnisse wirkt sich als Barriere auf die Kommunikation aus, sie findet gar nicht erst statt. Ins6 erwähnt häufige Momente, wo er durch ein Anliegen und sein Nachfragen bei Beamten

neuen Wortschatz erlernt. Er verwendet eine Umschreibung eines Begriffs, der ihm nicht geläufig ist, und lernt dabei meist zufällig den entsprechenden Ausdruck, wenn das Gegenüber diesen nennt: *«Ich sage: ‹Ich brauche das Ding, um Papier zusammenzumachen.› – ‹Bostich?› – ‹Ja.›.»* (6:1).

«Wir reden nicht so oft mit dem Personal, nur wenn wir etwas brauchen.» (6:5)

Den sprachlichen Aspekt beiseitelassend, sucht Ins6 einen Beamten auf, wenn er ein Bedürfnis hat. Er lässt sich dabei nicht durch die Anwesenheit mehrerer Mitarbeiter einschüchtern: *«Ich gehe immer zum Personal, wenn ich was brauche, auch wenn es mehrere Beamte sind.»* (6:23). Da gibt es keine Zurückweisung, da der Umgang mit dem Insassen gewissermassen im Pflichtenheft des Betreuers steht: *«Sie antworten immer, denn sie arbeiten ja für das Gefängnis.»* (6:24). Tatsächlich wird der Kontakt zum Beamten nur bei einem Anliegen gesucht. Die Kommunikation ist somit zielorientiert. Ins6 nimmt zweimal Bezug darauf: *«Wenn wir mit den Beamten sprechen, nur wenn wir was brauchen.»* (6:21) und: *«Wir reden nicht so oft mit dem Personal, nur wenn wir etwas brauchen.»* (6:5).

Missverständnisse lassen sich durch Erklärungen und Dolmetscher auflösen

Ins6 hält klar fest, dass es im Alltag der Anstalt zwischen Insassen und Betreuern zu Missverständnissen kommt. Es sei wichtig: dass vor allem der Insasse die Situation dann klärt: *«Es gibt Missverständnisse. Aber nachher erklären die Leute, es war nicht so gemeint.»* (6:15). Diese Aussage deutet darauf hin, dass es in der Kommunikation nicht nur um die bloße Verständigung und die Weitergabe von Information geht, sondern dass es vielmehr auch eine Rolle spielt, ob die institutionelle Asymmetrie in der Art und Weise der Kommunikation respektiert wird. Eine Antwort hierauf kann jedoch nur auf einer sehr subjektiven Einschätzung des jeweiligen Gesprächspartners beruhen. Wenn etwas als Beleidigung aufgefasst wird, ist es nötig, mittels eines Dolmetschers den Sachverhalt zu klären: *«Wenn das Personal verärgert ist, weil es mich falsch verstanden hat, muss ein Landsmann erklären, dass es nicht so gemeint war.»* (6:12).

«Bitte sprechen Sie mit mir immer richtig.» (6:34)

Den Grundsatz, dass jeder Insasse schlussendlich für sich selber verantwortlich ist, beherzigt Ins6 generell. Er ist etwa vorsichtig, wenn andere sprachliche Probleme haben: *«Ich helfe nicht, wenn ein Insasse mit einem Beamten sprachlich nicht weiterkommt.»* (6:37). Ein Insasse, der Hilfe benötigt, würde diese selber suchen: *«Wer Hilfe braucht, kommt selber.»* (6:38). Für Ins6 schafft der Alltag im Vollzug durchaus Situationen, wo er als Deutsch Lernender profitieren kann. In der Kommunikation mit deutschsprachigen Mitinsassen sieht er einen gewissen Nutzen, allerdings nur, wenn diese korrekt sprechen: *«Wenn die Leute*

falsch mit mir sprechen, kann ich sagen: «Bitte sprich langsam und richtig.»» (6:33). Diesen Wunsch meldet er hartnäckig an: *«Bitte sprechen Sie mit mir immer richtig.»* (6:34). Damit wird deutlich, dass Ins6 Foreigner Talk klar zurückweist. Diese Einschätzung wird bei der Einstellungsmessung bestätigt (vgl. Anhang 7, Ins6).

Auch das Lernen ist schlussendlich eine Frage des Willens, davon ist Ins6 überzeugt: *«Die Insassen hier müssen selber Deutsch lernen wollen.»* (6:29). Er schätzt das Angebot der Anstalt, das ein Insasse nutzen kann oder nicht: *«Ich finde, ein Kurs ist immer gut. Wenn jemand lernen will, kann er lernen.»* (6:32). Dabei ist er autonom: *«Was ich lerne, ist für mich. Was die anderen denken, ist mir egal.»* (6:35). Er versucht, die zeitlichen Freiräume des Anstaltsalltags sinnvoll zu nutzen: *«Hier bin ich in der Zelle und kann gut lernen. Das kann ich für draussen nutzen.»* (6:36). Kurzfristig bringen ihn die Deutschkenntnisse im täglichen Umgang weiter: *«Sprechen brauche ich am meisten hier, schreiben und lesen am wenigsten.»* (6:25). In der mündlichen Kommunikation im Alltag wird die grösste Diskrepanz zwischen einheimischen und fremdsprachigen Insassen deutlich. Die Form der Kommunikation ist unmittelbar, d.h., der Adressat steht direkt vor einem: *«Wir Ausländer haben im Vergleich mit Deutschsprachigen ein bisschen Stress beim Sprechen.»* (6:39). Interessanterweise ist dies das einzige Zitat von Ins6, das einen negativen Aspekt des Insassendaseins beschreibt. Es bleibt an dieser Stelle offen, ob Ins6 sich hier ausschliesslich auf den Stress des sprachlich weniger Versierten bezieht. Neben einem hohen Anteil an mündlicher Kommunikation ist auch Schriftliches alltäglich. Und da und auch bei privaten Briefen ist Ins6 froh um seine Kenntnisse: *«Ich wollte selber Briefe auf Deutsch schreiben können, um nicht abhängig zu sein.»* (6:19). Jedoch will Ins6 nicht nur die Fähigkeit haben, einen Brief auf Deutsch zu schreiben, er möchte darüber hinaus inhaltlich und formal korrekt formulieren: *«Es ist immer gut, wenn ein Brief an eine Stelle der Anstalt höflich und anständig ist.»* (6:40). Ins6 dürfte mit dieser Aussage andeuten, dass ein höflicher Ton den Umgang der Insassen mit Stellen der Anstalt erleichtert und dass nicht zuletzt Entscheide vonseiten der Institution positiv von einem solchen beeinflusst werden könnten.

Bevor wir zur Synopse der Aussagen von Ins6 kommen, werde ich die wichtigsten Aspekte in diesem Fliesstext nennen. Es fällt im Vergleich zu den anderen Insasseninterviews besonders auf, dass hier ein sehr positiver Umgang des Personals mit den fremdsprachigen Insassen geschildert wird. Wenn die Kommunikation zwischen Vertretern dieser beiden Gruppen nicht klappt, schreibt Ins6 dies dem jeweiligen Insassen zu. Ins6 akzeptiert die Situation so, wie sie sich präsentiert. Er zeigt Verständnis für die Betreuenden und die Anforderungen, die an sie gestellt werden. Kritik am Kontext oder Vertretern übt er überhaupt nicht. Das sind die Gründe, weshalb die folgende Zusammenfassung sehr kurz ausfällt.

Abb. 32: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins6

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Gestik	Einsatz von Gestik durch Insassen	Unbedingt nötig, da Lerner Sprache vielfach unverständlich
Deutschkenntnisse	Ermöglichen Kontakte	Sonst starke Isolation
Hilfe beim Lernen im Alltag	Betreuer helfen beim Deutschlernen	Aufgrund des Arbeitsvolumens meist unmöglich
Fragen zum Deutschlernen	Werden kaum gestellt	Keine bereitwillige und detaillierte Auskunft
Sprache lernen und Schamgefühl	Schamgefühl hemmt die Kommunikativität	Entsteht durch schlechte sprachliche Selbsteinschätzung
Kontakte mit Betreuern	Immer zielorientiert	Beschränkung im Kontakt
Missverständnisse	Kommen oft vor	Konfliktherd, wenn es um Emotionen geht
Vorteil für Muttersprachliche	Einziger Vorteil für Muttersprachliche ist sprachliche Kompetenz	Fremdsprachige kommen in der Kommunikation oft in Stresssituationen

f) Insasse 7: 38-jährig von den niederländischen Antillen, Muttersprache: Papiamentu

Der Insasse lernt seit bald zwei Jahren Deutsch in einer meiner Klassen in der Anstalt. Er hat ein Goethe-Diplom A2 erworben. In seiner Grundstufengruppe fällt er durch sein Verstehen auf, das eher dem Niveau einer Mittelstufe entspricht.

Beim Interview bleibt Ins7, den ich als offen kenne, auf Distanz und beantwortet vieles nur mit «Ja» oder «Nein». Auch durch Nachfragen kann ich ihm nicht immer eine inhaltlich umfangreichere Antwort entlocken.

Ins7 scheint eine klare Rollenverteilung in der Anstalt verinnerlicht zu haben, die den Institutionszugehörigen Vorteile bringt, mehr noch: sie schützt, aus der aber im Gegenzug den Insassen Nachteile erwachsen: «*Schlechte Betreuer werden geschützt, weil man den Insassen weniger glaubt.*» (7:9). Ins7 nimmt hier Bezug auf die Tatsache, dass es in der Kommunikation zwischen Insassen und Betreuern keine neutrale aussenstehende Kontrollinstanz gibt und dass deshalb die Vertreter der Institution entscheiden müssen; dies jedoch sind die Betreuer selber. Er vergleicht den Umgang in der Anstalt mit draussen und sieht eine grosse Diskrepanz, die er so festhält: «*So wie gewisse Betreuer mit mir reden, könnten sie es nie auf der Strasse tun.*» (7:7). Die beiden erwähnten Aussagen betreffen die institutionelle Asymmetrie, die, wie der Insasse sich ausdrückt, durch die Rolleninterpretation der Betreuer und den Schutz, der ihnen die Anstalt gewährt, zu Ungerechtigkeiten führt. Er weist jedoch darauf hin, dass dieser Mechanismus innerhalb der institutionellen Asymmetrie nur im sogenannten Normalvollzug seine Wirkung hat: «*Insassen im Normalvollzug denken an später, an die Familie und wehren sich deshalb weniger.*» (7:10). Sei jemand etwa verwahrt und hätte somit geringe Aussichten auf baldige Entlassung, könne die institutionelle Macht weniger ausrichten, da ein solcher Insasse keine unmittelbaren Konsequenzen sieht, die ihn

daran hindern, sich zur Wehr zu setzen. Ins7 erwähnt einen Betreuer im Speziellen, der bei verschiedenen Insassen versucht, sie aus dem emotionalen Gleichgewicht zu bringen: *«Ein Betreuer provoziert, um zu sehen, ob der Insasse böse wird.»* (7:8). Bei diesen Aussagen stützt sich Ins7 auf seine eigenen Beobachtungen, er ist eher skeptisch, wenn andere Mitinsassen ihm von Ungerechtigkeiten berichten: *«Ich glaube nur, was ich sehe. Wenn Kollegen über Probleme mit Betreuern sprechen, glaube ich nicht alles.»* (7:6).

«Man muss hier genau wissen, was man sagt.» (7:14)

Ins7 nennt einen Aspekt der Fremdsprachigkeit, der sich durch die institutionelle Asymmetrie und die weiter oben genannte Machtdemonstration für einen Insassen negativ auswirken kann: wenn der Insasse die Bedeutung einzelner Worte nicht genau kennt, kann sein Gegenüber Aussagen überbewerten oder falsch verstehen: *«Man muss hier genau wissen, was man sagt.»* (7:14). Das Dilemma bestehe aber in der Tatsache, dass man als Insasse gerade das Sprechen im Alltag am meisten brauche: *«Reden braucht man hier am meisten.»* (7:13). Kommunikative Schwierigkeiten entstünden zwar nicht allein durch die Fremdsprachigkeit, aber gerade dann, wenn solche vorkommen, sei der deutschsprachige Insasse gegenüber dem Fremdsprachigen im Vorteil, da er die Kommunikation von der inhaltlichen Seite mitsteuern kann: *«Ein Schweizer Insasse hat bei Problemen Vorteile, weil er sich besser ausdrücken kann.»* (7:29).

«Ich weiss, wer Probleme hat. Für die übersetze ich nicht.» (7:26)

Ins7 geht Mitinsassen mit Problemen im Umgang mit Betreuern aus dem Weg. Er möchte selber durch andere Insassen, die ein schlechtes Image haben, keine Schwierigkeiten bekommen. Daher geht er selektiv im Kontakt mit Mitinsassen vor: *«Ich weiss, wer Probleme hat. Für die übersetze ich nicht.»* (7:26). Vorsichtig ist er auch im Fall, wo ein Landsmann offenbar im Gespräch mit einem Betreuer nicht weiterkommt: *«Ich gehe einem Landsmann nicht helfen, ich weiss ja nicht, was für Probleme er hat.»* (7:27).

«Ich suche Insassen, die gut Deutsch sprechen, um mich zu verbessern.» (7:23)

Ähnlich sucht sich Ins7 seine Sprachvorbilder unter den Mitinsassen: *«Ich suche Insassen, die gut Deutsch sprechen, um mich zu verbessern.»* (7:23). Dabei profitiere er ganz eindeutig auch von der Rezeption: *«Ich verbessere mein Verstehen, wenn ich mit Deutschsprachigen spreche.»* (7:24). Ins7 lässt dabei die Betreuer als Sprachvorbilder unerwähnt. Weiter unten äussert er sich dahingehend, dass der Kontakt mit den Anstaltsmitarbeitenden äusserst beschränkt sei. Dies könnte darauf hinweisen, dass er seine deutschsprachigen Mitinsassen als ausschliessliche Sprachmodelle betrachtet. Im Unterricht, wo er nur die Lehrkraft hat, die deutschsprachig ist, bezieht er sich auf die multilinguale Gruppenzusam-

mensetzung und die Tatsache, dass Deutsch als *lingua franca* unter den Schülern fungieren muss. Es gibt dort also eine unmittelbare Notwendigkeit, zum hiesigen Idiom zu greifen: *«Es ist gut, dass die Nationalitäten im Deutschunterricht so durchmischt sind. So lernen wir.»* (7:30).

«Es gibt schon Situationen, wo ein Insasse die Geduld verliert, weil hier alles auf Deutsch ist.» (7:28)

Der fremdsprachige Kontext und die mangelnden Deutschkenntnisse seinen immer wieder Grund für Aggressionen bei Insassen: *«Es gibt schon Situationen, wo ein Insasse die Geduld verliert, weil hier alles auf Deutsch ist.»* (7:28). Ins7 nennt ein für Aussenstehende vielleicht trivial anmutendes Beispiel, das aber wieder auf die institutionelle Asymmetrie rückverweist. Es geht um den Einkauf am Anstaltskiosk: Die Insassen können mit einer vorgedruckten Bestandsliste sämtlicher erhältlicher Artikeln in den Laden kommen. Jedoch sind womöglich Neuigkeiten noch nicht darauf erfasst: *«Am Kiosk gibt es neue Artikel, wenn du die willst, musst du es sagen können.»* (7:21). Hilfe von anderen Insassen kann nicht kommen, da die ein Sprechverbot haben, nur der Insasse der am Einkaufen ist, darf sprechen: *«Am Kiosk kann man anderen Insassen mit dem Deutsch nicht helfen.»* (7:20). Ins7 erachtet es als sinnvoll, bereits bei Eintritt in die Anstalt mit dem Deutschkurs zu beginnen, quasi als Vorbereitung auf den Alltag im Normalvollzug: *«Man sollte beim Eintritt mit Deutsch beginnen, dann hätten die Insassen im Normalvollzug einen Hintergrund.»* (7:16). Es versteht sich von selbst, dass Situationen wie der Einkauf am Kiosk alle Insassen gleichermassen betreffen. Dies zeige die Notwendigkeit für jeden einzelnen Insassen, über Grundkenntnisse in der Sprache zu verfügen: *«Jeder muss Grundlagen im Deutsch lernen, z.B. auch für den Einkauf am Kiosk.»* (7:19). Der Deutschkurs sollte daher nicht auf freiwilliger Basis stattfinden: *«Der Deutschkurs sollte hier Pflicht sein.»* (7:15).

Gemäss Einstellungsmessung misst Ins7 dem Foreigner Talk im Umgang mit fremdsprachigen Insassen durchaus einen Nutzen zu. Die Verständigung würde vereinfacht. Er findet, dass man in der Anstalt generell in der Varietät kommunizieren würde, dies sei ein Zeichen von Respekt dem Fremdsprachigen gegenüber. Er würde das Gegenüber jeweils darum bitten, vereinfachten Standard zu sprechen. Im Moment stuft Ins7 den Dialekt als schwer und unverständlich ein, doch möchte er ihn dennoch lernen, da er ihm in der Anstalt Respekt und das Eingehen auf seine Anliegen bringe (vgl. Anhang 7, Ins7).

«Ich frage die Betreuer nichts zur Grammatik, das wissen die selber nicht.» (7:4)

Das Deutschlernen im Alltag mit den Betreuern beschränkt sich für Ins7 auf Verständnisfragen: *«Die Betreuer erklären, wenn ich ein Wort nicht verstanden habe.»* (7:1). Das Ver-

ständnisproblem muss sich jedoch aus der Situation heraus ergeben: *«Von mir aus gehe ich nicht zum Personal, um zu fragen, wie etwas heisst.»* (7:2). Doch nicht nur auf der Wortschatzebene, sondern auch was die Korrektheit anbelangt, stellt Ins7 keine Fragen an die Betreuer. Er zweifelt daran, dass sie ihm kompetente Auskunft geben könnten: *«Ich frage die Betreuer nichts zur Grammatik, das wissen die selber nicht.»* (7:4). Dass Ins7 die Erfahrungen und den Umgang der Betreuer mit Fremdsprachigen als für sein eigenes Lernen wenig gewinnbringend einschätzt, zeigt die folgende Feststellung: *«Die Betreuer denken, vereinfachtes Deutsch sei gut, aber das ist es nicht.»* (7:22).

Möglicherweise hat die Zurückhaltung auch etwas mit der Annahme *«Die Betreuer wollen nicht so viel mit uns sprechen»* (7:3) zu tun; wie oben ja bereits erwähnt, geht Ins7 stark von der institutionellen Hierarchie aus. Für ihn haben Fragen zur zu lernenden Sprache ihren Platz im Unterricht. Dort stellt er sie dann: *«Wenn ich etwas zum Deutsch wissen will, warte ich bis zum nächsten Unterricht.»* (7:5). Das braucht meist Geduld, da der Kurs nur einmal wöchentlich ist. Der zeitliche Rahmen des Deutschunterrichts ist dem Insassen eindeutig zu kurz: *«Draussen würde ich sofort einen Deutschintensivkurs machen.»* (7:25). Man darf wohl aufgrund der bisherigen Aussagen annehmen, dass Ins7 den Alltag klar vom Lernkontext trennt. Auch die Bemerkung: *«Das Gewerbe kann nichts fürs Deutsch lernen tun»* (7:18) weist in eine solche Richtung. Wenn diese Vermutung zutrifft, dann liesse sich auch die folgende Aussage unter dem Aspekt der Trennung der beiden Kontexte Alltag und Lernen einordnen: *«Die Kommunikation ist hier immer zielorientiert.»* (7:11). Fragen zur Fremdsprache sind nicht zielorientiert im Sinne von institutionellen Zielen und daher im Alltag nicht angebracht.

Abb. 33: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins7

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Sprechen unumgänglich	Im Alltag muss ein Insasse viel Sprechen	Aussagen von Lernenden können überbewertet oder falsch verstanden werden
Vorteil von Muttersprachlichen	Mündlicher Ausdruck, um sich zu rechtfertigen	Fremdsprachigen fehlt meist die Fähigkeit
Problematische Mitinsassen	Sind unter den anderen als solche bekannt	Bekommen keine Hilfeleistung
Komplett deutscher Kontext	In der Anstalt findet der institutionelle Ablauf ausschliesslich auf Deutsch statt	Kann eine Nervenbelastung sein für Fremdsprachige
Regeln beim Einkauf	Am Anstaltskiosk darf nur der gerade einkaufende Insasse sprechen	Fremdsprachige müssen Artikel bezeichnen können
Foreigner Talk	Betreuer gehen von positiver Wirkung auf den Insassen aus	Fehlannahme
Hilfe bei der Grammatik	Betreuer helfen nicht bei Grammatikproblemen	Die Sachkompetenz fehlt
Kommunikation	Immer zielorientiert	Fragen zum Deutsch lernen haben keinen Platz

g) Insasse 8: 32-jährig aus Guinea, Muttersprache: Susu

Der Insasse ist im Unterricht ein Lernender, dessen Leistungen und Mitarbeit von starken Stimmungsschwankungen abhängig ist. Ich vermute, dass er darum manchmal dem Unterricht fernbleibt. Offiziell lässt er sich dann jeweils krank melden. Ins8 hat sehr grosse Mühe, die grammatischen Inhalte des Unterrichts zu verstehen und umzusetzen. Oft scheitert der Erfolg an mangelnder Konzentrationsfähigkeit. Ins8 hat ein Goethe-Diplom A2 erworben.

Ins8 hatte natürlich in das Gespräch eingewilligt, dennoch hatte ich während des Interviews das Gefühl, dass es ihm naheging, über seine schwierige Situation zu sprechen. Er antwortete willig auf Fragen und reagierte prompt auf Impulse, aber gleichzeitig hatte ich den Eindruck, dass unser Gespräch und sein Inhalt ihm das Gefühl gaben, erniedrigt zu werden. Auf der anderen Seite schien er stolz, aufzuzeigen, dass er es geschafft hatte, sich im Kontext anzupassen, die Regeln zu beachten, regelrecht zu funktionieren.

«Gewisse Insassen wollen mit den Beamten nichts zu tun haben.» (8:50)

Ins8 ist jemand, der den Kontakt zu den Betreuern aktiv sucht: *«Ich rede viel mit den Betreuern.»* (8:20). Er macht aber einen klaren Unterschied zwischen den Betreuern im Wohnpavillon und den Anstaltsmitarbeitern im Gewerbe. Er scherzt auch gerne, das sei eher am Arbeitsplatz möglich: *«Das Personal am Arbeitsplatz ist kollegialer als auf der Gruppe.»* (8:9). Hier nennt er seinen Arbeitschef als Beispiel: *«Mit dem Chef bei der Arbeit habe ich eine guten «Rapport». Wir nehmen uns hoch.»* (8:10). Er äussert, dass nicht alle Insassen aktiv den Kontakt zu den Betreuern suchen: *«Gewisse Insassen wollen mit den Beamten nichts zu tun haben.»* (8:50). Das dies für ihn nicht gilt, erklärt er mit seiner Extrovertiertheit.

«Wir haben vier Betreuer im Pavillon. Ich kann nicht mit allen auskommen, aber mit einem oder zwei.» (8:22)

Freundlichkeiten seien aber sicher nicht mit allen möglich. Die Tatsache, dass nicht nur ein Betreuer, sondern ein Team für eine Gruppe von Insassen zuständig sei, würde den Zustand der beschränkten Kommunikationsmöglichkeiten entschärfen: *«Wir haben vier Betreuer im Pavillon. Ich kann nicht mit allen auskommen, aber mit einem oder zwei.»* (8:22). Einerseits meint Ins8, dass er mit den Betreuenden, mit denen er sich gut versteht, den persönlichen Kontakt pflegen und ins Gespräch kommen kann, andererseits ist es aber auch die Überlegung, dass er als Insasse leichter auf Hilfe vonseiten der Betreuer zählen kann, wenn er sich mit ihnen gut stellt. Fehlt diese Möglichkeit, muss sich ein Insasse an die oder den für ihn zuständige/n Sozialarbeiter/in wenden. Um diese Hilfe in Anspruch nehmen zu können, muss der Insasse sich erst einen Termin geben lassen. Dies wird über ein vorgedrucktes Formular vorgenommen, wobei man allerdings den Grund des Gesprächs ergänzen muss:

«Der Weg über das Sozialzentrum ist lang. Gut ist, wenn man sich als Insasse gut mit einem Betreuer versteht.» (8:7). Die Hilfestellungen durch die Betreuenden gehen dabei in verschiedene Richtungen, aber oft geht es um das Verfassen oder Verstehen von schriftlichen Textsorten: «Es gibt Beamte, die helfen mir, wenn ich einen Hausbrief schreiben muss.» (8:4). Die Hilfe kann dabei so weit gehen, dass ein Betreuer einen Entwurf verfasst, den der Insasse nur noch auf den Hausbrief zu übernehmen braucht, sodass er seinen Antrag rasch stellen kann. Daneben schätzt Ins8 es, wenn ein Betreuer ihm erklären kann, weshalb ein Antrag von der Direktion abgelehnt wurde: «Wenn ich eine negative Antwort auf ein Gesuch bekomme, gibt es Betreuer, die mir erklären warum.» (8:3). Dann sei die Antwort zwar ein «Nein», aber er wisse weshalb. Der Insasse bekommt so eine Erklärung unmittelbar nach Erhalt der Information und muss nicht auf einen Termin im Sozialzentrum warten. Offenbar ist die Entscheidung zur Unterstützung und der Umfang derselben sehr stark vom individuellen Betreuer abhängig. Es findet sich die ganze Bandbreite: «Es gibt Betreuer, die alles erklären, egal, was du fragst» (8:24), und dann aber auch: «Es gibt Betreuer, die den Kontakt mit den Insassen meiden.» (8:21).

«Bei Problemen mit dem Verstehen gehe ich zu Beamten oder Sozialarbeitern. Andere Insassen haben eigene Probleme.» (8:47)

Ins8 hat zu wenig Vertrauen in die anderen Insassen, um sich Briefe von ihnen übersetzen zu lassen. Er nimmt an, dass sie möglicherweise gar kein Interesse an seinen Angelegenheiten haben und durch ihre eigenen Probleme zu stark absorbiert sind: «Bei Problemen mit dem Verstehen gehe ich zu Beamten oder Sozialarbeitern. Andere Insassen haben eigene Probleme.» (8:47). Auch möchte er private Belange vor anderen Insassen nicht offenlegen: «Wenn ich mit Briefen wegen des Verständnisses immer zu anderen gehen muss, habe ich keine Privatsphäre.» (8:44). Er bedenkt, dass andere Insassen durch die Hilfeleistung Einblick in seine Fall nehmen können und Inhaltliches nicht beim gefragten Mitinsassen bleibt, sondern weitererzählt wird: «Wenn andere Insassen meinen Fall lesen, erzählen sie es vielleicht überall rum.» (8:48). Ins8 betont, dass diese Überlegungen für andere Insassen weniger relevant seien. Er selber wurde auch schon um Hilfe beim Verstehen von deutschen Texten gebeten. Er bezieht sich dabei auf Fälle, wo ein Insasse trotz Erklärungen durch einen Betreuer nicht mehr verstanden habe: «Manchmal versteht einer nichts, wenn der Betreuer den Briefinhalt erklärt, dann kommt er zu mir fragen.» (8:49). Ins8 meint, dass man bei den Betreuern, die bereit sind zu erklären, ruhig insistieren darf. Sie wüssten, dass der Insasse das mangelnde Verstehen nicht vortäuscht und vielleicht einfach noch mehr Erklärung braucht. «Am Anfang wird mehrmals nachgefragt, ob man verstanden hat. Es ist keine Absicht, wenn es nicht klappt.» (8:23). Wichtig ist Ins8 auch der Hinweis, dass unbedingt im Standard kommuniziert werden sollte, besonders aufgrund des hohen Auslän-

deranteils an der Insassenschaft: *«Es gibt hier viele Ausländer. Deshalb sollte man Hochdeutsch sprechen.»* (8:30). Allerdings sei das nicht immer der Fall oder aber es würde nicht konsequent durchgezogen: *«Es gibt schon Wechsel von Hochdeutsch und Dialekt, wenn der Chef redet.»* (8:39). Diese Aussage stimmt überein mit derjenigen der Einstellungsmessung, wo Ins8 angibt, dass der Dialekt die Hauptquelle für Missverständnisse in der Kommunikation sei, aber eben halt sehr beliebt unter den Betreuenden (vgl. Anhang 7, Ins8). Dort sagt Ins8 jedoch aus, dass es einen konsequenten Gebrauch des Standards gebe, wenn es um Befehle und Sanktionen geht, was innerhalb der Einstellungsmessung zur Aussage passt, dass der Standard ein Machtinstrument sei.

Gemäss Ins8 würde es viel bringen die nur auf Deutsch vorliegende Hausordnung in mehrere Sprachen zu übersetzen: *«Es würde helfen, die Hausordnung in andere Sprachen zu übersetzen.»* (8:36). Schlussendlich wäre das auch eine Zeitersparnis für Betreuer und Sozialarbeiter, die dann nicht zusätzlich Zeit für Erklärungen aufwenden müssten. Zurzeit sei es aber schon hilfreich, wenn der deutsche Text detailliert besprochen werde: *«Wenn man die Hausordnung nicht versteht, kann man die Betreuer fragen oder den Sozialarbeiter. Die erklären, vielleicht auch auf Deutsch, aber genauer, langsamer.»* (8:6).

«Die Betreuer behandeln uns sehr unterschiedlich.» (8:2)

Ins8 beobachtet grosse Unterschiede darin, wie die einzelnen Insassen behandelt werden: *«Die Betreuer behandeln uns sehr unterschiedlich.»* (8:2). Er hält fest, dass es bei manchen eine gewisse Emotionslosigkeit gebe und dass es für diese Mitarbeiter wenig relevant sei, dass es hier um Menschen geht: *«Manche Betreuer sehen nur ihre Arbeit und machen sofort einen Rapport.»* (8:11). Ins8 versucht ein solches Vorgehen damit zu erklären, dass der Betreuer nach Vorschrift korrekt handelt und so für effiziente Arbeit und Konsequenz von seinem Vorgesetzten gelobt werden kann: *«Ein Betreuer möchte von seinem Chef auch gern hören, dass er seine Arbeit gut macht.»* (8:14). Auch bezüglich der individuellen Hilfeleistung grenzen sich manche Betreuer ab, wenn es um den Inhalt eines Briefes von offizieller Stelle geht, den der Insasse nicht vollständig verstehen kann: *«Es gibt Betreuer, die helfen nicht. Sie sagen: ‹Das ist Ihre Sache. Interessiert mich nicht.›»* (8:5). Ins8 hält fest, dass er ähnlich auch für seine Führung im Anstaltsalltag keine besonderen Reaktionen vonseiten der Betreuer erwarten kann: *«Es interessiert die Betreuer hier nicht, ob ich mich gut verhalte oder nicht. Das ist nur für mich.»* (8:25).

«Wer durch Rapports diszipliniert, braucht nicht mit dem Insassen zu reden.» (8:12)

Betreuer, die Dienst nach Vorschrift machen, haben es insgesamt einfacher. Sie müssen das Gespräch mit dem Insassen, vielleicht auch noch mit Verständnisschwierigkeiten, nicht

suchen, sondern füllen schlicht das Formular aus: *«Wer durch Rapports diszipliniert, braucht nicht mit dem Insassen zu reden.»* (8:12). Auf der anderen Seite findet Ins8 Beispiele für Betreuer, die zunächst versuchen, den Insassen durch ein Gespräch zu einem veränderten Verhalten zu bewegen. Damit zeigt der Betreuer seine Bereitschaft, dem Insassen entgegenzukommen und zu schweigen, denn ein solches Gespräch findet keine Erwähnung auf Direktionsebene: *«Es gibt auch Betreuer, die mit einem reden, statt einen Rapport zu schreiben. Das bleibt hier, geht nicht zur Direktion.»* (8:13). Grundsätzlich seien aber alle Betreuer den Insassen gegenüber stets vorsichtig und misstrauisch: *«Die Betreuer bleiben den Insassen gegenüber immer misstrauisch.»* (8:52). *«Egal, was ich als Insasse sage, niemand glaubt mir.»* (8:18).

Ins8 erwähnt das Recht des Insassen, selber zu rapportieren. Er selber glaubt jedoch nicht, dass man sich damit erfolgreich gegen einen Mitarbeitenden durchsetzen könne: *«Ich kann auch rapportieren, aber vor der Direktion ist der Betreuer im Vorteil.»* (8:16). *«Als Insasse hast du vielleicht recht, aber keine Rechte.»* (8:17).

«Ich frage die Beamten viel – auch zur Grammatik. Manche versuchen zu helfen, andere sagen, sie können keine Antwort geben.» (8:8)

Ins8 versucht auch im Anstaltsalltag Deutsch zu lernen. Er werde korrigiert, wenn er etwa auf der Wortschatzebene einen Fehlgriff mache oder etwas phonetisch falsch ausspricht: *«Die Betreuer sagen, wie ein Wort heisst oder wie man sagen muss.»* (8:1). Dasselbe gilt für das Gewerbe, wo der Vorgesetzte jedoch die Aussage korrigiert, allerdings nicht generell, sondern nur ab und an: *«Manchmal werde ich vom Gewerbechef korrigiert, wenn ich etwas Falsches sage.»* (8:37). Wie erwähnt hat Ins8 keine Hemmungen, die Betreuer anzusprechen, auch wenn er auf mehrere trifft: *«Ich gehe auch fragen, wenn da vier Betreuer sind.»* (8:26). Er spricht sie auch auf Grammatikthemen an, wobei die Reaktionen unterschiedlich sind: *«Ich frage die Beamten viel – auch zur Grammatik. Manche versuchen zu helfen, andere sagen, sie können keine Antwort geben.»* (8:8). Diese Aussage des Ins8 lässt sich verschieden interpretieren: sie «versuchen», weil es eigentlich nicht ihre Aufgabe ist oder weil sie die erforderlichen Kenntnisse nicht haben? *«Sie können keine Antwort geben»* könnte auch bedeuten, dass sie es nicht wollen. Bereits oben wurde erwähnt, dass Ins8 bei den Betreuern die ganze Bandbreite an Hilfsbereitschaft feststellt, möglicherweise ist er selber unsicher, wie diese Aussage gemeint ist.

«Es ist hier ein Problem, dass die Kommunikation mit Landsleuten leichter geht.» (8:51)

Ins8 bewertet es als nachteilig für den Deutschlernprozess der einzelnen Insassen, wenn es in der Anstalt eine grosse Zahl von Insassen der gleichen Muttersprache gibt. In der Folge würde dies nämlich den Willen und die Notwendigkeit, Deutsch überhaupt auch nur ansatzweise zu lernen, schmälern. Man bleibt dann als Insassen unter sich und spricht die eigene Sprache, was erleichternd sei: *«Es ist hier ein Problem, dass die Kommunikation mit Landsleuten leichter geht.»* (8:51). Obwohl Ins8 es schätzt, wenn er sich in seiner Muttersprache unterhalten kann, weiss er, dass sich die mangelnde Praxis im Deutschen auf die Kommunikation mit den Betreuern negativ auswirkt, besonders dann, wenn es sich um Sprachen handelt, die hierzulande von Deutschsprachigen eher nicht gesprochen werden: *«Gewisse Insassen sprechen keine Landessprache und kein Englisch. Die Kommunikation ist dann schwierig.»* (8:31). Betreffend Korrektheit erwähnt er, dass es ihm einerseits in der Anstalt an sprachlichen Vorbildern fehle, die korrekt sprechen. Täglich sei man falschem Deutsch ausgesetzt, sodass man es möglicherweise schliesslich übernehme: *«Vielleicht gewöhnt man sich schon eine falsche Sprache an, weil man es jeden Tag so hört.»* (8:38). Er selber legt aber im Kontakt mit anderen Insassen keinen Wert auf Korrektheit der Sprache und bemüht sich auch nicht aktiv darum: *«Wenn wir unter Kollegen Deutsch reden, achten wir nicht auf Korrektheit.»* (8:45).

«Wenn ich die Sprache nicht kann, bin ich immer abhängig von Kollegen und Betreuern.» (8:43)

Das Beherrschen der deutschen Sprache heisst für Ins8 Unabhängigkeit innerhalb der institutionellen Asymmetrie. Gleichzeitig muss er sich nicht auf seine Mitinsassen verlassen: *«Wenn ich kein Deutsch kann, bin ich immer abhängig von einem Betreuer, der meine Sprache kann.»* (8:35). *«Wenn ich die Sprache nicht kann, bin ich immer abhängig von Kollegen und Betreuern.»* (8:43). Konkret verweist er auf das dichte Regelwerk Hausordnung, deren Regeln er einhalten kann, wenn er sie versteht: *«Ich muss mich an Regeln halten, immer fragen, ich brauche also unbedingt die Sprache.»* (8:41). Daneben will er auch in der Lage sein, aktuelle Informationen vonseiten der Anstaltsleitung einem Informationsbrett eigenständig zu entnehmen: *«Neuerungen werden auf der Gruppe ausgehängt. Ich muss selber schauen und versuchen zu verstehen.»* (8:27).

«Wenn ich gut Deutsch kann, erleichtert das dem Personal die Kommunikation (8:34).»

Ins8 ist der Meinung, dass die Insassen in der Anstalt so früh wie möglich mit Deutschlernen beginnen sollten: *«Deutsch lernen im Eintrittspavillon wäre sinnvoll.»* (8:32). Allerdings sollte es keinen Zwang zum Lernen geben, da man dann die freien Ressourcen für die Falschen

einsetzt: *«Wenn man sich um die Insassen kümmert, die aus psychischen Gründen nicht Deutsch lernen wollen, kommen die, die wollen, zu kurz.»* (8:33). Kurzfristig kommt man mit den Deutschkenntnissen der Insassen auch den Betreuern in der Kommunikation entgegen: *«Wenn ich gut Deutsch kann, erleichtert das dem Personal die Kommunikation.»* (8:34). Für Ins8 ist das Hören am wichtigsten, denn er kann unmittelbar darauf reagieren, besonders dann, wenn er etwas nicht verstanden hat: *«Hören ist für mich hier am wichtigsten. Dann kann ich direkt zurückfragen.»* (8:28). Langfristig helfen die Deutschkenntnisse auch im Leben nach der Haft: *«Das Deutsch hilft mir auch später in Freiheit.»* (8:46). Allerdings unterscheiden sich der Spracherwerb und seine Rahmenbedingungen von den Voraussetzungen in Freiheit wesentlich. In der Anstalt ist er laut Ins8 erschwert: *«Die Gedanken kreisen um die Probleme, Konzentration, um richtig zu sprechen, ist schwierig.»* (8:42).

Abb. 34: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins8

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Sich abschottende Insassen	Manche Insassen wollen mit Betreuern nichts zu tun haben	Behinderung der Kommunikation
Sich gut stellen	Ein Insassen sollte möglichst mit ein bis zwei verantwortlichen Betreuern gut auskommen	Andernfalls muss mehr über die Sozialarbeiter abgewickelt werden
Schriftliche Gesuche	Negative Antwort auf ein schriftliches Gesuch	Nicht alle Betreuer nehmen sich die Zeit, das «Warum» zu erklären
Kontaktmeidende Betreuer	Manche Betreuer meiden den Kontakt	Behinderung der Kommunikation
Unverständliche Erklärungen	Nicht immer sind Betreuererklärungen verständlich	Insassen sind von Landsleuten abhängig
Hochdeutsch	In der Praxis nicht konsequent angewandt, Mischformen	Verständnis erschwert
Auftrag Betreuer	Manche Betreuer machen ausschliesslich ihre Arbeit, um Lob der Leitung zu bekommen	Individualität der Insassen wird ignoriert
Hilfe verweigern	Manche Betreuer gehen nicht auf Fragen zur schriftlichen Korrespondenz von Insassen ein	Keine Hilfe beim Verstehen von Insassenpost
Rapport schreiben	Rascher Entscheid, Rapport zu schreiben, verhindert Diskussionen und Probleme mit der Fremdsprachigkeit	Sachverhalt bleibt ungeklärt
Misstrauen	Ein Insasse ist aufgrund seiner Delinquenz unglaublich	Den Insassen wird grundsätzlich misstraut
Rapport durch Insassen	Möglichkeit besteht – jedoch nur theoretisch	Machtsituation
Fragen zur Grammatik	Es wird teilweise nicht darauf eingegangen	Theoretisches Wissen fehlt möglicherweise
Viele Vertreter einer Sprache	Leichtes Kommunizieren in der Muttersprache	Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, geht verlustig
Defizitäres Deutsch im Alltag	Gewöhnungseffekt	Es wird immer so gesprochen
Deutsch mit anderen Fremdsprachigen	Unter Kollegen wird die Korrektheit missachtet	Es gibt niemanden, der als Kontrollinstanz wirkt
Hausordnung	Einhalten und häufige Neuerungen verstehen	Beherrschen des Deutschen unverzichtbar

Kein Zwang, Deutsch zu lernen	Niemand soll gezwungen werden zu lernen	Ressourcen werden an Uninteressierte verschwendet und Insassen mit echtem Interesse kommen zu kurz
-------------------------------	---	--

h) Insasse 9: 35-jährig aus Nigeria, Muttersprache: Igbo

Der Insasse ist im Unterricht ein Lernender, der motiviert ist und den Unterricht lückenlos besucht. Er macht jeweils neben den von mir vorgegebenen Hausaufgaben Zusatzarbeit, meist in Form eines Aufsatzes. Er profitiert stark von dieser Schreibübung, auch nimmt er die schriftliche Rückmeldung der Lehrerin sehr ernst und versucht, Hinweise umzusetzen. Über seine Fehlgriffe im schriftlichen Ausdruck kann Ins9 immer wieder einmal herzlich lachen. Man sieht seinen Texten deutliche Fortschritte in der sprachlichen Kompetenz an. Ins9 hat ein Goethe-Diplom A2 und B1 erworben. Er wäre bald in der Lage, die Stufe B2 zu bestehen, aber einige Tage nach dem Member-Checking wird er in seine Heimat ausgeschafft. Ins9 versteht und kennt einzelne wenige Wörter im Dialekt.

Das Interview mit Ins9 gestaltet sich zunächst etwas schwierig. Ins9, den ich als zugänglich kenne, gibt sich zunächst eher zurückhaltend und verschlossen. Ich bekomme den Eindruck, dass ich mit ihm zunächst aushandeln muss, wer im Gespräch welche Rolle zugewiesen bekommt, das gilt auch für neue Sequenzen im Interviewverlauf. Ins9 lacht während des Interviews auffallend häufig. Im Unterricht erlebe ich ihn anders, vielleicht hat es hier mit der ungewohnten Interviewsituation zu tun. Sicher dürfte aber auch die Tatsache eine Rolle spielen, dass er nun bald aus einer ihm vertrauten Umgebung in eine gewisse Ungewissheit entlassen wird.

«Den Witz mache ich nicht, vielleicht versteht der Beamte nicht oder er will gar nicht so eng mit mir in Kontakt stehen.» (9:58)

Ins9 bringt zum Ausdruck, dass das Personal zunächst hauptsächlich daran interessiert ist, dass die Kommunikation mit dem fremdsprachigen Insassen erfolgreich verläuft. Etwas kritischer fügt er hinzu, dass die Betreuer dabei keine besonderen Anstrengungen unternehmen möchten. Ins9 äussert sich gleich zweimal dazu mit einer fast identischen Aussage: «*Das Personal möchte seine Arbeit machen, dafür ist ihm jedes Mittel recht.*» (9:55). Und: «*Das Personal möchte seinen Job machen und es sich dabei so einfach wie möglich machen.*» (9:57). Ins9 bestätigt das Vorkommen von Missverständnisse im täglichen Kontakt. Wobei das Personal durch ruhiges Sprechen und Erfahrung mit Fremdsprachigen einen Weg findet: «*Das Personal versucht, ruhig mit uns zu sprechen; das ist seine Strategie*» (9:36). Und: «*Es hat viel Erfahrung, zwei, drei Wörter können viel ausmachen*». (9:35). Die fremde Sprache betrachtet Ins9 als «natürliche Limite» für den Insassen. Durch mangelnde Kenntnisse kommt er gar nicht erst in Versuchung, sich auf eine bestimmte Art zu äussern. Gleichzeitig

dient die beschränkte Sprachkompetenz dem Betreuer als Möglichkeit, sich gegenüber dem Insassen abzugrenzen. Er bringt dies mehrfach zur Sprache: *«Den Witz mache ich nicht, vielleicht versteht der Beamte nicht oder er will gar nicht so eng mit mir in Kontakt stehen.»* (9:58). *«Auf keinen Fall darf man beleidigen.»* (9:14). *«Ich weiss manchmal nicht, ob es die Sprache ist oder ob sie nicht mit einem zu tun haben wollen.»* (9:60). Explizit erwähnt er ein ihn betreffendes Beispiel: *«Nur manchmal möchte ich eine Info, die das Personal mir nicht geben will. Dann sagen sie, sie können einen nicht verstehen.»* (9:21). Im Umgang zwischen Insassen und Betreuern ist für Ins9 klar, dass es unter den Betreuern eine enorme Bandbreite gibt, die schlussendlich auch vom eigenen Ausbildungshintergrund abhängig ist: *«Das Personal hat einen unterschiedlichen Ausbildungshintergrund. Wie kann man kommunizieren, wie mit Leuten zurechtkommen.»* (9:61). Ins9 hat für sich persönlich einen Weg aus dem beschriebenen Dilemma gefunden. Ein Betreuer, der einem Insassen gut gesinnt ist, kann sprachlich viel bringen: *«Ich habe am Anfang geschaut, wer positiv auf meine Fragen zur Sprache reagiert. Ich habe einen Betreuer gefunden, der immer gut zu mir ist und mich mündlich und schriftlich korrigiert»* (9:1).

«Manchmal ist die Art provozierend oder so, dass es sicher nicht klappt. Dann wird man nervös, macht Fehler und hat Angst zu fragen.» (9:37)

Ins9 äussert sich zum engen Verhältnis der Angestellten untereinander und geht dabei auf die Auswirkungen desselben in der Kommunikation mit den fremdsprachigen Insassen ein: *«Das Personal ist sich zu nah. Sie sprechen untereinander, stehen nahe bei einander. In allem, was sie tun, sind sie zusammen»* (9:15). Das macht es für Ins9 manchmal schwer, in Kontakt zu treten, weil er gehemmt ist: *«Wenn zwei Beamte da sind, denke ich immer, ob ich hingehöre oder es lasse.»* (9:18). Er ist sich bewusst, dass ihn seine fremdsprachlichen Grenzen gleich vor zwei Anwesenden in Bedrängnis bringen: *«Mit zwei Personalvertretern reden zu müssen kann peinlich sein. Wir haben zu wenig Sprachkenntnisse und können nicht das ausdrücken, was wir wollen.»* (9:39). Die Gründe für die enge Zusammenarbeit der Betreuer liegen für Ins9 auf der Hand, daneben stellt er auch fest, dass sie effizient ist: Beendet ein Betreuer seine Schicht, fällt die Dienstübergabe leichter: *«Der Infoaustausch ist so gut, dass ein zweiter Beamter gleich dort weitermachen kann, wo der erste aufgehört hat.»* (9:16). Dies sei wohl auch ein gegenseitiger Schutz davor, dass die Insassen versuchen könnten, zwei Anstaltsmitarbeitende gegeneinander auszuspielen. So hält Ins9 es für zwecklos gegen Aussagen des Personal vorzugehen: *«Es wäre schwierig, zu behaupten, was einer vom Personal gesagt hat, weil die anderen Kollegen schon informiert sind.»* (9:17). Ins9 ist sich bewusst, dass das Personal gegenüber den Vorgesetzten Rechenschaft ablegen muss: *«Das Personal steht auch unter Beobachtung.»* (9:59). Wenn sich Ins9 durch das Personal unter Druck gesetzt fühlt, hat das Auswirkungen auf sein sprachliches Verhal-

ten und auch auf den Zugang zu den sprachlichen Ressourcen: *«Manchmal ist die Art provozierend oder so, dass es sicher nicht klappt. Dann wird man nervös, macht Fehler und hat Angst zu fragen.»* (9:37). Der Affekt kommt aber auch durch die Anstaltskleidung zum Tragen. Sie würde die Asymmetrie zwischen den Mitarbeitenden und den Insassen betonen und ihn seine eigene Rolle bewusst werden lassen: *«Ohne Anstaltskleider könnte ich selbstbewusster kommunizieren. Sie erinnert mich daran, wo ich bin.»* (9:13). Ganz generell machen Ins9 die mangelnden Sprachkenntnisse unfrei, seine Meinung kundzutun: *«Ich fühle mich sprachlich nicht so sicher. Ich bin deshalb nicht frei und habe zu wenig Vertrauen, das sagen zu können, was ich will.»* (9:19).

«Draussen wäre mein Wunsch, die Sprache zu entdecken, noch stärker.» (9:49)

Lernen in der Anstalt, wo die Sprache auch inhaltlich weitgehend auf den Anstaltskontext limitiert ist, unterscheidet sich für Ins9 deutlich von der Lernsituation draussen: *«Draussen wäre mein Wunsch, die Sprache zu entdecken, noch stärker.»* (9:49). Auch könnte er in Freiheit die Schülerrolle einnehmen; etwas, was ihm im Gefängnis nicht gelingt: *«Draussen wäre ich jemand, der in die Schule geht. Das Gefühl habe ich hier nicht.»* (9:50). Wie in der Einleitung zu Ins9 erwähnt, ist er ein sehr gewissenhafter Lernender. Mindestens kurzfristig wird die Sprache für den Anstaltsalltag gelernt. Folglich lernen die einzelnen Fremdsprachigen in ihrer Rolle als Insassen, aber vielleicht weniger als selbstbestimmte Menschen. Ins9 geht deshalb davon aus, dass draussen von den Insassen generell mehr Ernsthaftigkeit an den Tag gelegt würde: *«Draussen würde es bei gewissen Lernenden mehr Ernsthaftigkeit geben.»* (9:48). Ins9 ist auch der Meinung, dass das Lernen in der Anstalt, wo alles vorgegeben ist und der Insasse seine Selbständigkeit verlieren kann, weniger relevant, ja sogar scheinbar nutzlos ist. Hier scheint klar seine Kritik an einem Kontext auf, der dem Willen zu Lernen deutlich widerspricht: *«Hier werden Leute zum Nicht-Lernen ermutigt.»* (9:44).

«Gebrochenes Deutsch ist Gift. Man gewöhnt sich als Ausländer automatisch daran.» (9:45)

Ins9 bezeichnet den Foreigner Talk als Verstehensstrategie der Betreuer. Vielleicht könne sich diese Varietät deshalb in der alltäglichen Kommunikation zwischen Insassen und Betreuern durchsetzen. Er mutmasst, dass die korrekte Sprache für die Fremdsprachigen vielleicht schwerer zu verstehen sei: *«Das Personal muss einen Weg finden. Vielleicht verstehen nur wenige, wenn man sich an die grammatikalischen Regeln hält.»* (9:26). Er selber hat erlebt, wie am Anfang mit ihm im Gewerbe ein simplifiziertes Deutsch gesprochen wurde: *«Als ich neu war im Gewerbe, hat mein Chef mit mir Ausländerdeutsch gesprochen.»* (9:6). Trotz seines Verständnisses für diesen Ansatz sieht Ins9 klar Gefahren einer vereinfachten, falschen Sprechweise für die im Lernprozess Steckenden: *«Gebrochenes Deutsch*

ist Gift. Man gewöhnt sich als Ausländer automatisch daran.» (9:45). Dass der fremdsprachige Insasse im Gegenzug in seiner Lerner Sprache das Gehörte einsetzt, ist für Ins9 eine logische Konsequenz. Die Insassen hören Foreigner Talk, verinnerlichen ihn mit der Zeit und setzen ihn in ihrer Lerner Sprache um. Es scheint, als bilden diejenigen, die um korrekte Sprache im Alltag bemüht sind, die Ausnahme: *«Man spricht hier ohne Unterricht automatisch Strassensprache. Irgendwie ist das hier die generell akzeptierte Sprache.»* (9:25). Wer die Sprache lernt, hat dann paradoxerweise Mühe: *«Am Arbeitsplatz reden wir Ausländerdeutsch, das gibt Komplikationen, weil wir ja richtiges Deutsch lernen.»* (9:9). Trotzdem widersetzt sich Ins9 am Arbeitsplatz den Kollegen nicht und spricht defizitäres Deutsch. Er möchte der Gruppe entsprechen und nicht aus dem Rahmen fallen: *«Ich sprech auch Ausländerdeutsch, um nicht unangenehm aufzufallen.»* (9:10). Vielleicht darum schätzt Ins9 seine Schreib- höher als seine Sprechfertigkeiten ein: *«Wenn ich schreibe, bin ich korrekter, weil ich allein bin und mit niemandem spreche.»* (9:46). Den Inkorrektheiten der anderen nicht ausgesetzt, kann Ins9 sich auf die Korrektheit seiner Äusserungen konzentrieren. Aufgrund des Gesagten scheinen die isoliert betrachtet eher widersprüchlichen Aussagen zur Spracheinstellung Sinn zu ergeben: der Insasse beurteilte dort den Foreigner Talk als Verstehenshilfe und empfiehlt ihn als Sprache des Kontextes, hingegen sieht er ihn als Zeichen der Verachtung und als Spotthinweis an (vgl. Anhang 7, Ins9).

«Wer nicht Deutsch kann, ist hier immer abhängig und muss jemanden finden, dem er vertrauen kann.» (9:8)

Ins9 ist sich bewusst, dass, um im Anstaltsrahmen eine gewisse Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu erlangen, Deutschkenntnisse dringend notwendig sind: *«Wer nicht Deutsch kann, ist hier immer abhängig und muss jemanden finden, dem er vertrauen kann.»* (9:8). Diese Leute zu unterstützen ist für Ins9 ein Teil seines eigenen Lernprozesses, gleichzeitig wird ihm dadurch Respekt gezollt: *«Ich übersetze und muss dadurch selber zum Wörterbuch. Ich lerne und es ist ein Zeichen von Respekt: du kannst lesen und schreiben.»* (9:51). Obwohl Ins9 nicht ungern solche Dienste leistet, ist er der Meinung, dass Basiskenntnisse in der Fremdsprache für jeden ausländischen Insassen ein Muss sein sollten: *«Die Insassen sollten bemüht sein, wenigstens Basiskenntnisse zu haben.»* (9:42). Andererseits weiss er, dass sich viele aus Bequemlichkeit oder aus Protest gegen die eigene Situation die Fremdsprache nicht lernen: *«Viele Leute finden es hier einfacher, die eigene Sprache zu sprechen, als Deutsch zu lernen. Oder sie wollen nicht, aus einer Wut wegen der Situation.»* (9:33). Diese Leute kann man nicht zum Erwerb der Sprache zwingen, falls man dies dennoch tut, hätte der Lehrer darunter zu leiden: *«Man kann die Leute zu vielem zwingen, aber nicht zum Lernen. Aber es würde am Lehrer hängen bleiben.»* (9:43). Lernwillige sollten Eigenverantwortung übernehmen: *«Jeder kann profitieren und es ist an jedem Einzelnen, seinen Lern-*

prozess voranzutreiben.» (9:32). Ins9 ist deshalb dankbar, dass in der Anstalt das Angebot eines Deutschkurses überhaupt besteht: *«Jeder, der Deutsch lernen will, ist sehr froh, dass es in der Anstalt die Möglichkeit dazu gibt.»* (9:23). Im Prinzip könnte das Personal den Lernprozess der Insassen unterstützen. Ins9 sieht bei den Betreuern freie Kapazität: *«Das Personal hat schon Zeit, uns beim Deutsch lernen zu helfen.»* (9:2). Ins9 hat die Erfahrung gemacht, dass die Auskünfte zum Deutsch vom Personal und von der Lehrerin nicht identisch sind: *«Was das Personal sagt und was Sie sagen ist anders. Aber ich glaube der Lehrerin.»* (9:27). Im konsequenten Sprechen des Standards mit Ausländern sieht Ins9 grosse Vorteile gerade auch für das Personal selber: *«Wenn das Personal nur noch Hochdeutsch sprechen würde, hätte es es leichter. Die Insassen, die lernen wollten, könnten dies.»* (9:56). Allerdings spricht er sich klar dagegen aus, dass das Personal unter sich auch ausschliesslich Standard reden sollte: *«Es wäre merkwürdig, wenn das Personal unter sich Hochdeutsch statt Dialekt sprechen müsste.»* (9:47). Vielleicht deshalb äussert sich Ins9 zu den Einstellungen dahingehend, dass er Dialekt mit den Betreuenden «braucht», wobei vermutlich die Unterbedeutung «benötigen» gemeint ist und nicht «einsetzen» (vgl. Anhang 7, Ins9).

«Die Sprechanelässe sind repetitiv. Es geht fast immer ums Gleiche.» (9:22)

Ins9 bestätigt, dass sich Sprachliches in der Anstalt wiederholt, d.h., dass es um gleiche Inhalte geht: *«Die Sprechanelässe sind repetitiv. Es geht fast immer ums Gleiche.»* (9:22). Allerdings wäre es seiner Meinung nach falsch, den Unterricht anstaltsspezifisch auszurichten und die Insassen auf die Sprechanelässe innerhalb der Mauern vorzubereiten. Für Ins9 hängt der Erwerb eng mit der Grammatik zusammen: *«Es wäre sinnlos, in der Schule hier nur Deutsch für die Anstalt zu lernen. Nur wenn man die Grammatik kennt, kann man wirklich behaupten, Deutsch zu können.»* (9:24).

Englische Muttersprache als Hindernis beim Erwerb der deutschen Sprache

Mit englischer Muttersprache hat man es in diesem Kontext eher schwer, wenn man so wie Ins9 die deutsche Sprache erlernen will: *«Es gibt Personal, dass bei den Insassen z.B. Englisch lernt für Ferien und so.»* (9:30). Ins9 ist der Überzeugung, dass man die Sprache durch häufigen mündlichen Gebrauch lernt: *«Um Deutsch zu lernen, sollte man sich so oft wie möglich ausdrücken, egal, was das Gegenüber denkt.»* (9:41). Diese Ansicht kam auch in seinem sprachlichen Handeln zum Ausdruck: er sprach ausschliesslich Deutsch: *«Ich blieb dabei Deutsch zu sprechen, obwohl es sehr schlecht war.»* (9:31). Dies half ihm vermutlich, das Gegenüber davon zu überzeugen, mit ihm auch Deutsch zu sprechen: *«Mit mir reden alle Deutsch, weil sie wissen, dass ich Interesse habe.»* (9:29). Sprechen ist hier zentral: *«Von den Fertigkeiten brauche ich Sprechen am meisten, um zu kommunizieren.»*

(9:40). Aufgrund der Unmittelbarkeit der mündlichen Kommunikation erachtet es Ins9 als sein wichtigstes Lernziel, in der Kommunikation schnell reagieren zu können: *«Ich möchte sprachlich in der Lage sein, schnell zu reagieren.»* (9:34).

«Die Probleme mit der Sprache hier sind stressig, aber auch lustig.» (9:7)

Ins9 nimmt seinen Lernprozess mit Humor: *«Ich finde meine Deutschfehler lustig.»* (9:5).

Generell bezeichnet Ins9 die sprachliche Situation in der Anstalt so: *«Die Probleme mit der Sprache hier sind stressig, aber auch lustig.»* (9:7). Natürlich gibt es Missverständnisse, was u.a. in der Umsetzung von mündlichen Aufträgen der Betreuenden oder der Gewerbestellenden zum Ausdruck kommt: *«Die Kommunikation kann Probleme bereiten, der Insasse versteht nicht, macht etwas Falsches.»* (9:54).

Abb. 35: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins9

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Aufgabe der Betreuer	Anspruch, die Arbeit gut zu machen, es sich in der Kommunikation so leicht wie möglich machen	Kurzfristige Verständigung steht im Vordergrund vor dem Lernen
Fremdsprache als Limite	Der Insasse ist sprachlich beschränkt	Insasse kann seine Meinung nicht äussern
Sich abgrenzen gegenüber Insassen	Betreuende können sich durch fehlende Sprachkompetenz der Insassen abgrenzen	Weniger Möglichkeiten für Insassen, authentische Sprache zu trainieren
Informationsfluss	Gewisse Infos können den Insassen nicht gegeben werden	Es wird auch sprachliches Nicht-Verstehen vorgeschoben
Individuelle Behandlung der Insassen	Betreuer haben ganz unterschiedliche Voraussetzungen und Hintergründe	Es gibt grosse Unterschiede, wie Insassen behandelt werden
Auftritt zu zweit oder in Gruppen	Betreuer treten geschlossen auf	Hemmungen beim Fremdsprachigen, Überlegung, ob überhaupt Frage stellen
Druck ausüben	Insassen fühlen sich manchmal unter Druck gesetzt von Betreuern	Nervosität und Angst vor Fehlern von Insassen beeinflussen sprachliches Verhalten und Ressourcen negativ
Anstaltskleider	Erinnern Insassen, wo er ist	Ohne könnte er selbstbewusster kommunizieren
Sprachliche Unfreiheit	Eingeschränkte Kenntnisse macht sprachlich unfrei	Insasse kann seine Meinung nicht kundtun
Ernsthaftes Lernen	Fehlt bei vielen Insassen	Die Insassenrolle und vorgegebene Abläufe stellen Sinn in Frage
Nicht lernfreundlicher Kontext	Kontext motiviert nicht zum Lernen	Kontext ermutigt eher zum Nicht-Lernen
Korrektes Deutsch	Zu schwer für Fremdsprachige	Wahl von Foreigner Talk
Simplifiziertes Deutsch	Ist im Kontext Gift	Es entsteht ein Gewöhnungseffekt
Defizitäres Deutsch	Akzeptiert, ist die Norm	Entsteht ohne Unterricht automatisch
Inkorrekt sprechen	Inkorrekt zu sprechen unter den andern Insassen ist normal	Gruppenzwang verlangt dies, um nicht unangenehm aufzufallen
Fehlender Wunsch, Deutsch zu lernen	Muttersprache ist einfacher, aus Wut über eigene Situation kein Verlangen, Deutsch zu lernen	Abhängigkeit
Zwang, die Sprache zu lernen	Insassen können nicht zum Lernen gezwungen werden	Der Lehrende hatte Schwierigkeiten

Hilfe beim Lernen	Betreuer geben Auskunft zum Deutsch	Diskrepanz zwischen dem, was der Betreuer sagt, und dem, was die Lehrerin sagt
Konsequenz im Standardgebrauch	Mit Lernenden sinnvoll	Es wäre merkwürdig, wenn Personal unter sich auch Standard sprechen müsste
Lerninhalte	auf Anstaltskontext ausrichten	Grammatik ist unabdingbar für echten Erwerb
Englische Muttersprache	Betreuer sprechen mit ihnen Englisch auch aus persönlichen Interessen	Deutscherwerb erschwert
Umsetzung von Aufträgen	Erschwert durch Verstehensprobleme oder Missverständnisse	Falsche Handlungen

i) Insasse 10: 27-jährig aus Nigeria, Muttersprache: Uhrobo

Ins10 hat von der A1-Stufe an Deutsch gelernt. Er war zu Beginn sehr zurückhaltend im Unterricht und hat sich kaum gemeldet. Sein Vorgesetzter im Gewerbe erwähnt, dass er sprachlich kaum Fortschritte mache. Inzwischen aber hat sich Ins10 als Lernender verändert. Er hat mehr Sicherheit in der Sprache gewonnen und nimmt reger am Unterricht teil.

Einige Tage vor dem Interviewtermin wurde das Urteil gegen Ins10 in zweiter Instanz bestätigt. Es handelt sich um eine längere Haftstrafe. Obwohl wir zu Beginn unseres Gespräches kurz darüber sprachen, konzentrierte sich Ins10 nach meinem Eindruck auf meine Fragen.

«Das Personal spricht auf eine Art mit uns, die man verstehen kann.» (10:20)

Ins10 schätzt am Personal, dass es aufgrund seiner reichen Erfahrung weiss, wie man sprachlich mit den Fremdsprachigen umgeht: «*Das Personal spricht auf eine Art mit uns, die man verstehen kann.*» (10:20). Das gelte grundsätzlich. Es gebe aber auch Betreuende, die mit Ungeduld auf Gefangene reagieren, die vom Verstehen her Mühe bekunden: «*Nicht alle vom Personal haben Geduld. Einige schweigen, schauen dich an oder bitten jemanden zu erklären.*» (10:3). Die Reaktion der Muttersprachlichen hält Ins10 für respektlos, denn sie verunsichert den Fremdsprachigen, weil er den Eindruck vermittelt bekommt, nicht nur sprachlich, sondern intellektuell überfordert zu sein. Der respektvolle Umgang wird sehr unterschiedlich gehandhabt: «*Manche Beamten sind voraussehbar: nett, freundlich. Aber andere sind sehr unhöflich, haben keinen Respekt.*» (10:14). Ins10 erwähnt, dass hier die institutionelle Asymmetrie relevant sei, wenn ein Insasse wegen der Behandlung eine Reaktion zeigt. Es gebe Betreuende, die dann von ihrem Recht zu sanktionieren Gebrauch machen: «*Manche Beamte nehmen sich das Recht raus, unfreundlich zu uns zu sein. Wenn wir gleich reagieren, werden wir bestraft.*» (10:15). Ins10 mahnt, dass er und seine Mitgefangenen sich stets bewusst seien, welche Rolle sie in der Anstalt haben: «*Manchmal ist das Personal unfair zu uns in der Art, wie sie sprechen. Wir wissen und vergessen nicht, dass wir Gefangene sind.*» (10:12). Auch die Betreuer sollten sich bewusst sein, dass sie es mit

Delinquenten zu tun haben und die Insassen immer ernst nehmen: *«Das Personal nimmt dich manchmal nicht ernst. Es sollte, wir sind ja alle Straftäter hier.»* (10:13). Hingegen wenn es um Sanktionen geht, würden die Insassen stigmatisiert und ihnen würde per se nicht geglaubt: *«Meinem Wort wird weniger Gewicht gegeben. Niemand glaubt mir.»* (10:34). Allerdings gibt Ins10 zu bedenken, dass nur rapportiert würde, wenn der zuständige Betreuer aus seiner Sicht überzeugt von der Richtigkeit sei: *«Du bekommst nur dann einen Rapport, wenn die Beamten auf die Art, wie sie es sehen, absolut sicher sind.»* (10:35). Dabei würden höchst selten Fehler passieren: *«Die Beamten machen auch Fehler, aber in neunundneunzig Komma neun Prozent der Fälle haben sie Recht.»* (10:36).

«Ich gehe immer ins Büro, auch wenn zwei bis drei Beamte dort sind, obwohl mein Deutsch nicht so gut ist.» (10:21)

Ins10 hat keine Probleme mit den klar verteilten Rollen und der Hierarchie, denn die Anstaltsmitarbeitenden hätten nicht ausschliesslich die Überwachung der Insassen als Auftrag, vielmehr könne er als Insasse auch etwas von ihnen lernen: *«Ich habe keine Probleme mit der Gruppierung [= Betreuer und Insassen]. Sie arbeiten hier, aber sie bringen mir auch etwas bei.»* (10:39). Zudem gebe es ja einen grundlegenden Unterschied zwischen Insasse und Betreuer, der die Rollenverteilung rechtfertige: *«Ich habe einen Fehler gemacht, die, die hier arbeiten, nicht.»* (10:40). Ins10 respektiert die Mitarbeiter und ist ihnen gegenüber höflich: *«Mir ist wichtig, dass ich warte, bis ich die Frage stellen kann, und nicht störe oder unterbreche.»* (10:22). Dabei lässt er sich auch von mehreren anwesenden Betreuern nicht abhalten: *«Ich gehe immer ins Büro, auch wenn zwei bis drei Beamte dort sind, obwohl mein Deutsch nicht so gut ist.»* (10:21). Da der Respekt von seiner Seite gegeben sei, würde Ins10 gerne mit «du» angesprochen werden, wenn er bereits viel Zeit in der Anstalt verbracht hat. Er weiss, dass dies nicht zur Diskussion steht: *«Ich würde es schätzen, wenn die Arbeiter uns nach Jahren mit «du» ansprechen würden.»* (10:18). Jedoch wird das zu verwendende «Sie» als Zeichen der Distanz durchgezogen: *«Wir wissen, dass wir Gefangene sind, aber das «du» würde uns ein Gefühl von Freiheit geben.»* (10:19).

Ob die Beamten von den Fremdsprachenkenntnissen profitieren wollen, um die eigenen Kenntnisse zu verbessern, kann Ins10 nicht klar sagen. Es gäbe zwei Kategorien: Die einen Betreuer sprechen in der Fremdsprache, um dem Insassen sprachlich entgegenzukommen und diese Sprache für sich zu pflegen: *«Einer spricht immer Englisch mit mir, er möchte sprachlich profitieren – es gibt Leute, die kümmern sich.»* (10:8). Allerdings gebe es auch das andere Extrem: Einzelne Betreuer beherrschten zwar eine Fremdsprache, würden diese aber nicht für bzw. mit den Insassen zum Einsatz bringen, um sich abzugrenzen: *«Es gibt Beamte, die Englisch sprechen, aber die wollen nicht mit dir sprechen.»* (10:9).

«Mit ausländischen Insassen muss es zu Missverständnissen mit dem Personal kommen.» (10:16)

Die Kommunikation im Anstaltsalltag sei stark repetitiv und es kommen identische Textbausteine zur Anwendung: *«Man braucht hier immer wieder dieselben Sprachelemente: <Guten Morgen, Herr M.>, auch bei der Arbeit seit Jahren.»* (10:10). Für Ins10 steht fest, dass die Kommunikation hier eine Herausforderung sei, die u.a. mit seinem Einsatz zu bewältigen ist: *«Die Kommunikation ist schon ein bisschen schwierig. Ich gebe mein Bestes.»* (10:37). Trotz aller Bemühungen seien Missverständnisse aufgrund der Fremdsprachigkeit der Insassen unabwendbar: *«Mit ausländischen Insassen muss es zu Missverständnissen mit dem Personal kommen.»* (10:16). Dann müsse man einen Weg finden: *«Man muss immer einen Weg finden, um Missverständnisse zu beheben.»* (10:17). Gleichzeitig bringt die Kommunikation mit den Betreuenden den Lernenden sprachlich weiter: *«Ich lerne aus jedem Sprech Anlass.»* (10:38). Sprechen wird als Kompetenz am meisten gebraucht: *«Sprechen ist die wichtigste Kompetenz, denn ich muss meist sprechen.»* (10:24). In der unmittelbaren mündlichen Kommunikation ist daneben auch das Hören wichtig und ein möglicher Ansatz, um zu lernen: *«Ich möchte durch Hören und Sprechen lernen.»* (10:5).

«Das Personal hilft mit dem Deutsch, wenn es in guter Stimmung ist.» (10:1)

Ins10 macht einen Unterschied zwischen der Hilfe beim Deutschlernen auf der Wohngruppe und am Arbeitsplatz. Im Alltag wird Ins10 von den Betreuern manchmal sprachlich korrigiert, hauptsächlich dann, wenn diese gut gelaunt sind: *«Das Personal hilft mit dem Deutsch, wenn es in guter Stimmung ist.»* (10:1). Am Arbeitsplatz werde er sehr unterstützt. Er könne die Initiative ergreifen und fragen: *«Am Arbeitsplatz kann ich den Chef direkt fragen, wenn es etwas zum Deutsch gibt.»* (10:2). Aber auch der Chef übernimmt Verantwortung beim Lernen und ist konsequent: *«Mein Chef vergisst nie, mich zu korrigieren.»* (10:30). Dass diese Konsequenz sich positiv auf seinen Lernprozess auswirkt, ist sich Ins10 klar: *«Mir haben die Leute am Arbeitsplatz viel geholfen, Deutsch zu lernen.»* (10:29).

«Die Anstalt tut ihr Möglichstes. Ob man Deutsch lernen will, hängt von jedem Einzelnen ab.» (10:26)

Die Motivation, Deutsch zu lernen, sieht Ins10 hauptsächlich in der Selbständigkeit, die aufgrund der Sprachkompetenz unter den gegebenen Umständen möglich ist: *«Wenn ich einen Brief bekomme, frage ich einen Freund, ob er besser übersetzen kann.»* (10:33). Das sei für ihn kein vorstellbarer Dauerzustand: *«Mir kann nicht jemand dauernd übersetzen, darum lerne ich Deutsch.»* (10:4). Und in seiner momentanen Lebenssituation sei das Beherrschen der Sprache ohnehin zwingend: *«Die Tatsache, gefangen zu sein, zwingt mich, Deutsch zu sprechen. Draussen sprach ich Englisch.»* (10:25). Er meint, dass er dies in Frei-

heit wohl auch weiter so getan hätte. Sein Umfeld reagiert also umso erstaunter, dass er allmählich Deutsch sprechen kann: *«Ich sprach Deutsch mit der Frau eines Freundes am Telefon. Sie konnte es nicht glauben.»* (10:28). Ins10 ist überzeugt, dass die Anstalt das Erforderliche bietet, damit die Fremdsprachigen Deutsch lernen können: *«Die Anstalt tut ihr Möglichstes. Ob man Deutsch lernen will, hängt von jedem Einzelnen ab.»* (10:26). Bereits im Eintrittspavillon mit Kursen zu beginnen, hält er für überflüssig, da sie dort ohnehin nur eine beschränkte Zeit untergebracht sind: *«Die Leute sind zu kurz im Eintrittspavillon (EP) für ein Deutschangebot. Das jetzige Angebot reicht.»* (10:27). Am bestehenden Angebot würde er darum nichts ändern. Der entscheidende Indikator sei schliesslich jeder Gefangene selber. Die Wahrnehmung und das Annehmen der Insassenrolle dürften sich auf die persönliche Lernereinstellung auswirken: *«Wenn man nicht akzeptieren kann, dass man gefangen ist, kann man nicht lernen.»* (10:32). Allerdings erschweren die Umstände das Lernen auf jeden Fall. Die zeitlichen Freiräume werden dadurch relativiert, dass man als Gefangener unter Druck steht: *«Hier hat man mehr Zeit zum Lernen als draussen. Gleichzeitig ist man aber unter Druck.»* (10:31). Dagegen hilft es zum Beispiel, dass die Themen des Deutschunterrichts sich nicht auf den Anstaltskontext ausrichten und der Insasse sich aufs Lernen konzentrieren kann ohne permanent mit seiner eigenen Situation konfrontiert zu sein: *«Im Unterricht über verschiedene Themen zu sprechen macht einen freier, normaler.»* (10:11). Im Unterricht ist für Ins10 das Schreiben sehr wichtig: *«Ich glaube, wenn ich auf Deutsch schreiben kann, dann kann ich sprechen.»* (10:23).

In der Anstalt spiele der Dialekt eine wichtige Rolle. Als Einheimischer habe man ein quasi ungeschriebenes Recht, Dialekt zu sprechen. Der Fremdsprachige muss in der Konsequenz wenigstens rezeptiv bemüht sein, mit dem Dialekt klarzukommen: *«Beamte machen uns Insassen klar, dass wir hier in der Schweiz sind und dass du Schweizerdeutsch verstehen musst* (10:7).» Unter den Einstellungen nennt Ins10 den Dialekt als Sprache, die er erwerben möchte. Möglicherweise sind aufgrund der Betrachtungsweise des Dialekts die Einstellungsaussagen dazu widersprüchlich: diese Varietät sollte von allen in der Anstalt gesprochen werden, sagt Ins10, obwohl er die Varietät als für Ausländer äussert schwierig einstuft. Weiter stimmt nicht überein, dass er den Dialekt als die im Kontext zu verbietende Varietät nennt.

Abb. 36: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins10

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Geduld	Nicht immer vorhanden, statt nochmals zu erklären, wird geschwiegen, geschaut oder Dolmetschen von einem anderen Insassen verlangt	Gibt dem Fremdsprachigen Gefühl der persönlichen Abwertung
Mangelnder Respekt	Rechtfertigt unhöfliches Verhalten	Grundlage ist institutionelle Asymmetrie
Glaubwürdigkeit	Gefangenen wird grundsätzlich misstraut	Durch die Rollenverteilung festgelegt
Fremdsprachen	Werden teilweise von Betreuern trotz Verfügbarkeit nicht eingesetzt	So kann man sich von den Gefangenen abgrenzen
Kommunikation mit Fremdsprachigen	Ist anspruchsvoll	Der Insasse muss einen möglichst guten Beitrag zum Verstehen leisten
Missverständnisse	Mit Fremdsprachigen vorprogrammiert	Verhindern unmöglich, Umgang damit optimieren
Hilfe beim Deutsch lernen	Stimmungsabhängig	Geholfen wird nicht bei schlechter Stimmung
Dolmetschen und Übersetzen	Befreundete Mitinsassen übernehmen solche Dienste	Längerfristig kein guter Zustand, Abhängigkeit
Eintrittspavillon	Ungeeignet für Deutschunterricht	Zu kurzer Verbleib an diesem Ort
Abfinden mit der eigenen Lage	Nicht alle Insassen akzeptieren es, gefangen zu sein	Deutschlernen wird behindert
Lernen hier und draussen	Die zeitlichen Möglichkeiten wären hier ideal	Der persönliche Druck wirkt dem entgegen
Dialekt	Betreuer pflegen den Dialekt als zum Kontext gehörenden Teil, fordern rezeptive Kenntnisse von Fremdsprachigen	Schwer für Insassen

j) Insasse 12: 38-jährig aus Sri Lanka, tamilischer Muttersprache

Ins12 besucht einen Deutschkurs der Mittelstufe. Er hat ein Goethe-Diplom B1 erworben. Er hat im Deutschen kaum Verstehensprobleme. Er versteht ausserdem Dialekt und verwendet auch einzelne Begriffe. Schriftlich hat er grössere Schwierigkeiten, ebenso bei Grammatikfragen.

Beim Interviewtermin gibt Ins12 mir äusserst bereitwillig und ausführlich Auskunft. Seine Meinung tritt klar hervor, was mich im Gesprächsverlauf ab und an etwas überrascht. Er ist im Unterricht nicht jemand, der seine Meinung kategorisch kundtut. Es fällt bei den folgenden Aussagen auf, dass Ins12 häufig Modalverben verwendet. Dies könnte darauf hinweisen, dass er stark in Regeln, Befugnissen und Verboten denkt, die Vorschriften der Anstalt also sehr verinnerlicht hat.

«Ein Beamter, der sehr gut mit Insassen kommunizieren kann, spricht langsam und ist beim Erklären flexibel.» (12:44)

Ins12 beschreibt den Beamten als idealen Kommunikationspartner eines fremdsprachigen Insassen so: *«Ein Beamter, der sehr gut mit Insassen kommunizieren kann, spricht langsam und ist beim Erklären flexibel.»* (12:44). Im Allgemeinen, sagt Ins12, seien die Kontakte mit den Betreuern limitiert: *«Wir Insassen haben wenig zu tun mit den Aufsehern. Wenn wir kleine Probleme haben, können wir fragen.»* (12:52). Das Personal sei generell gewillt, den Insassen mit Fragen den Wortschatz betreffend zu helfen: *«Man kann dem Personal schon Fragen zum Wortschatz stellen, aber man muss wissen, wann der richtige Zeitpunkt ist.»* (12:1). Das Angebot zu fragen sei ganz klar auf den Wortschatz und damit auf das direkte Verstehen beschränkt: *«Buchstabieren lassen und nach Grammatik fragen, das darf man nicht.»* (12:2). Man müsse als Insasse selber aktiv werden, denn: *«Das Personal verbessert nicht von sich aus.»* (12:3). Ob auf die Fragen des Insassen eingegangen werden, ist ausserdem von einem respektvollen Umgang des Einzelnen gegenüber dem Personal abhängig: *«Wenn man anständig ist, kann man das Personal schon fragen.»* (12:5). Die Korrektheit der Äusserung sei dabei nebensächlich: *«Insassen mit mangelnden Sprachkenntnissen werden auch ernst genommen. Respekt ist entscheidend.»* (12:33). Und der wird nicht dadurch sichtbar, dass gesiezt und korrekt gesprochen wird, sondern am Ton des Antragstellers: *«Der Ton des Insassen entscheidet, ob Beamte hilfsbereit sind, nicht die Sprachkenntnisse oder das Siezen.»* (12:31).

Wer hingegen respektlos ist, bekommt das zu spüren: *«Bei mangelndem Respekt gibt es Härte.»* (12:32). Darum hält es Ins12 für ausgeschlossen, dass alle Insassen eine gleiche Behandlung erfahren: *«Beamte sind nicht mit allen Insassen gleich. Insassen, die Probleme machen, werden härter angepackt.»* (12:28). Oder ihre Anliegen sind für das Personal weniger dringend: *«Schwierige Insassen werden z.B. mit Wünschen auf später vertröstet.»* (12:29). Ausserdem muss man als Insasse auf die Wortwahl achten, wenn man über genügend Sprachkenntnisse verfügt: *«Wir sind hier sprachlich nicht eingeschränkt. Aber man darf nie übertreiben.»* (12:55). Neben all diesen den Insassen betreffenden oder von ihm steuerbaren Mechanismen gibt es aber auch Faktoren, die vom Betreuer an den Arbeitsplatz gebracht werden: *«Es gibt Beamte, die vielleicht selber in einer schwierigen Situation sind. Die helfen nicht.»* (12:4). Weiter gibt es aus der Sicht von Ins12 krasse Fälle von personellem Fehlverhalten: *«Ein Betreuer versucht drei-, viermal dieselbe Person zu provozieren. Die Sprache spielt keine Rolle, er macht es mit dem Ton und der Art. Jeder versteht.»* (12:34). Die institutionelle Asymmetrie wird hier individuell interpretiert und verstärkt. Die Dienstuniform würde bei gewissen Betreuern ein solches Verhalten unterstützen: *«Es gibt schon Beamte, die mit der Uniform anders kommunizieren, anders sind. Man hört es am Ton.»*

(12:25). *«Sie haben einen Befehlston. Es sind meist die gleichen.»* (12:26). Auf der anderen Seite gebe es Betreuende, die sich nicht anders verhalten als in Zivilkleidung: *«Es gibt Beamte, die uns nie das Gefühl geben müssen, dass wir Insassen sind.»* (12:27). Für Ins12 spielt die Uniform des Personals keine Rolle: *«Ich kommuniziere mit Beamten nicht anders, weil sie eine Uniform tragen.»* (12:24). Vor allem ignoriert er das Image, das ein Betreuer unter den Insassen hat und wie hoch er in ihrer Beliebtheitskala steht. Für ihn haben sie alle dieselbe Aufgabe und sind schlussendlich für die Insassen zuständig: *«Ich gehe auch zu unbeliebteren Beamten. Wenn ich etwas brauche, habe ich das Recht zu fragen. Es ist seine Arbeit.»* (12:30).

Bei der Arbeit hat Ins12 seine Wünsche betreffend Deutschlernen beim Chef deutlich angemeldet: *«Ich habe dem deutschen Chef gesagt: (Bitte korrigieren Sie mich!).»* (12:74). Für die Chefs und das Personal im Gewerbe ist die Sprache bei der Arbeit eine besondere Herausforderung: *«Im Gewerbe gibt es alle sechs bis sieben Monate einen Wechsel. Neue Leute kommen, die nicht Deutsch verstehen.»* (12:9). Hier bietet sich jedoch neben dem sprachlichen Erklären das praktische Vorzeigen von Arbeiten an: *«Im Gewerbe wird viel über Vorzeigen erklärt.»* (12:10). Die Neuen lernen dann stetig: *«Neue sind nach vier bis fünf Monaten besser im Verstehen.»* (12:45). Der Lernprozess schreite automatisch voran: *«Bei der Arbeit lernt man die Sprache automatisch. Sie hören ein Wort, irgendwann wissen Sie es.»* (12:23). Schliesslich stehe jedoch nicht der Spracherwerb im Vordergrund, sondern die Arbeit: *«Den Chef interessiert nur die Arbeit. Er kann nicht allen Insassen Deutsch erklären und lehren.»* (12:70). Der Chef im Gewerbe von Ins12 vertritt klar die Auffassung, dass die Arbeit Vorrang hat vor dem Deutschkurs, da Erstere schliesslich Teil von Abläufen in der Institution ist: *«Der Chef im Gewerbe ist nicht so glücklich, wenn man in die Schule geht. Die Arbeit muss gemacht sein.»* (12:69). Zugunsten der Arbeit muss ein Insasse auch einmal auf den Sprachkurs verzichten, wenn es zu viel unerledigte Arbeit im Gewerbe gibt.

«Hier sollte man vorsichtig mit gewissen Gesten sein. Es ist heikel, gibt schnell Aggression oder Probleme.» (12:50)

Die in der Anstalt vorherrschende Sprachenvielfalt und das Vorkommen von Minderheitensprachen sei für das Personal eine Tatsache: *«Das Personal kann ja nicht so viele und exotische Sprachen lernen.»* (12:7). *«Das sprachliche Problem verschärft hier die Probleme schon.»* (12:77). Dabei ist das Sprechen zentral und somit auch die Kommunikation zwischen Insassen und Personal: *«Von den Fertigkeiten braucht man hier am meisten das Sprechen.»* (12:53). Möglicherweise können nonverbale Ansätze helfen: *«Manchmal haben die Beamten keine Wahl: Wenn jemand kein Deutsch kann, müssen sie mit Gesten usw. arbeiten.»* (12:20). Allerdings ist der Einsatz von Gesten nicht ganz ohne Risiken: *«Hier*

*sollte man vorsichtig mit gewissen Gesten sein. Es ist heikel, gibt schnell Aggression oder Probleme.» (12:50). Ins12 betont, dass die Kommunikation ohne Landsleute, die für die Insassen übersetzen, nicht oder nur sehr stark erschwert auf der Verstehensebene funktionieren könnte: «Das geht nur, indem man Landsleute holt, die beim Klären helfen.» (12:8). Oft sei es nämlich so, dass ein Insasse bei der Arbeit behaupte, er habe eine Erklärung verstanden. Was sich dann aber als falsch herausstellt: «Insassen sagen : *«ja, ja, ja»* – verstehen aber nicht und machen viel falsch.» (12:16). Das gelte auch für den Arbeitsbereich: «Bei der Arbeit werden Insassen geschickt, was zu holen. Sie verstehen nichts, sagen aber *«ja, ja»*.» (12:35). Oder: «Wenn jemand bei der Arbeit eine schlechte Beurteilung bekommen hat und nicht versteht, muss ein Landsmann übersetzen.» (12:11). Der Betroffene möchte nämlich wissen, warum er so schlecht bewertet wurde: «Schlechte Beurteilungen geben schon Diskussionen.» (12:12). Das Hinzuholen eines Dolmetschers ist aufwändig: «Es ist mühsam, wenn der Chef es nicht richtig erklären kann und einen dritten braucht.» (12:13). Ein weiterer Punkt sei, wie eng am Ausgangstext gedolmetscht werde: «Vielleicht übersetzt der Landsmann nicht ganz genau. Der direkte Weg ist am besten.» (12:14). Der Insasse rundet das Thema Dolmetschen mit einem Fazit ab: «Übersetzer holen ist auch Arbeit, warum nicht ein Sprachangebot?» (12:67).*

«Es ist hier schwierig abzuschätzen, wie Insassen damit umgehen, wenn sie nicht verstehen: Ignoranz, Aggression.» (12:49)

Ins12 hebt die Probleme der Insassen hervor, die nicht Deutsch verstehen und sprechen können: «Es gibt Insassen, die sich schämen, weil sie nicht gut Deutsch sprechen. Sie müssen selber einen Weg finden, um mit dem Personal zu kommunizieren.» (12:51). Ins12 hilft anderen Insassen nicht von sich aus: «Wenn es Probleme zwischen Aufsehern und Insassen gibt, halte ich mich raus.» (12:68). Es braucht dann viele Worte vonseiten der Be-treuer, um Sachverhalte zu klären: «Solche Insassen sind immer zurückgehalten [= Sie können die Wichtigkeit einer Sache nicht einschätzen und halten sich so mit mitunter Unwichtigem auf.]. Wegen irgendeiner kleinen Sache diskutieren sie wegen der deutschen Sprache.» (12:48). Ausserdem würde besseres Verstehen der einzelnen Fremdsprachigen die Situation in der Anstalt womöglich entspannen: «Es ist hier schwierig abzuschätzen, wie Insassen damit umgehen, wenn sie nicht verstehen: Ignoranz, Aggression.» (12:49).

«Es sollte für alle Ausländer Pflicht sein, kurz einen Deutschkurs zu besuchen, wenn man neu ist.» (12:36)

Für Ins12 ist ein Sprachkurs für Fremdsprachige unabdingbar: «Wer hier nicht Deutsch kann, muss unbedingt zu einem Kurs verpflichtet werden.» (12:58). Er würde einen solchen Kurs für alle fremdsprachigen Neuen obligatorisch machen: «Es sollte für alle Ausländer Pflicht

sein, kurz einen Deutschkurs zu besuchen, wenn man neu ist.» (12:36). Ein verpflichtender Charakter des Kurses würde wohl von einigen stillschweigend akzeptiert werden, die ein Angebot vielleicht ablehnen würden: «Es gibt Leute, die gehen, sobald es Pflicht ist.» (12:59). Dass sich jemand dem Deutschkurs verweigert, sollte nicht akzeptiert werden: «Es gibt Insassen, die haben keinerlei Motivation zum Deutschlernen.» (12:47). «Auch die, die kein Deutsch lernen wollen, sollten einen Crashkurs besuchen.» (12:37). Mit «kurz» weiter oben spricht der Insasse die Basiskenntnisse an: «Auf Deutsch zählen zu können wäre gut und Basisverben: <kommen>, <gehen>.» (12:40). Die Realität sehe aber noch anders aus: «Viele Insassen kennen nicht mal den Grundwortschatz. Viele wissen aufgrund der schwierigen Situation nicht, was sie wollen.» (12:64). Man sollte schon im Eintrittspavillon damit anfangen: «Schon im EP könnte man einen Schulraum einrichten.» (12:61). Man sollte zu diesem Kurs verpflichtet werden: «Dort könnte man einfach sagen, es ist Pflicht, dann macht man das auch.» (12:62). Das Angebot könnte später in Normalvollzug fortgesetzt werden: «Im Pavillon könnte es auch Sprachangebote geben.» (12:65). Dort könnte man sich bei der Entwicklung von Sprachangeboten das grosse Wissen der Betreuer zunutze machen: «Die Betreuer wüssten genau, welche Sprachangebote gut wären, denn die Sprache ist immer wieder ein Problem.» (12:66). Auf der anderen Seite ist die sprachliche Produktion hier repetitiv: «Wenn man hier das Schreiben braucht, ist es oft dasselbe.» (12:54). Deutschkenntnisse würden autonomer machen und Peinlichkeiten verhindern helfen. Wenn man Kenntnisse in der Fremdsprache hat: «Dann müssen die Leute nicht immer fragen, was auf dem Infoboard im Wohnpavillon steht.» (12:63). Wenn andere Insassen Post bekommen, die sie nicht oder nur teilweise verstehen, kontaktieren sie auch Ins12. Dabei kommen sie oft nur mit Textstellen oder einzelnen Wörtern zu ihm, um die Privatsphäre so weit wie möglich zu wahren. «Viele schämen sich über Anwaltspost, die sie nicht verstehen. Sie knicken das Schreiben dreimal und bringen nur den Teil, wo man lesen muss.» (12:15).

«Konsequent Hochdeutsch sprechen wäre auch sinnvoll.» (12:38)

Im Alltag könnten die Betreuer den Lernprozess unterstützen durch die bewusste Entscheidung, Standard und diesen konsequent zu sprechen: «Konsequent Hochdeutsch sprechen wäre auch sinnvoll.» (12:38). Allerdings bringt das nur etwas, wenn bei den Insassen Basiskenntnisse da sind: «Wenn ein Insasse gar nichts versteht, bringt auch Hochdeutsch nichts.» (12:39). Für Insassen mit Kenntnissen würde der Standardgebrauch auch das Verstehen des Dialekts erleichtern: «Wenn das Personal immer Hochdeutsch sprechen würde, würden die Insassen schliesslich Dialekt leichter verstehen lernen.» (12:60). Bei den Einstellungen äussert sich Ins12, dass der Standard meist zum Einsatz komme, wenn mit den fremdsprachigen Insassen kommuniziert werde (vgl. Anhang 7, Ins12). Es gibt aber im Alltag ein Switchen zwischen den beiden Varietäten: «Es gibt schon Aufseher, die wieder in

den Dialekt fallen, wenn sie einmal mit Standard begonnen haben.» (12:75). Generell aber spricht man Dialekt, wenn das Verstehen möglich sei: *«Das Personal spricht Dialekt, wenn es weiss, man versteht.»* (12:6). Anders äussert sich Ins12 bei der Einstellungsbefragung: hier nennt er den Dialektgebrauch in Stresssituationen, als ob der Betreuende dabei die sprachliche Kontrolle verlöre (vgl. Anhang 7, Ins12).

Ins12 hat bezüglich der beiden Varietäten eine Entscheidung getroffen: *«Insassen meinen, sie können gut Dialekt. Sie reden falsch und es kommt falsch. Für mich ist besser Hochdeutsch.»* (12:17). *«Ich habe aufgehört, Dialekt zu sprechen, wegen des besseren Schreibens auf Hochdeutsch.»* (12:18). Ein weiterer Grund sei das simplifizierte Deutsch gewesen: *«Ich habe auch wegen des simplifizierten Deutsch aufgehört. Wenn die anderen den Dialekt hören, denken sie, ich bin nicht gut und reden ein komisches Deutsch mit mir.»* (12:19). Auf der anderen Seite passt sich Ins12 schwächeren Deutschlernern an: *«Wenn die anderen gebrochenes Deutsch mit mir reden, spreche ich auch so, dass sie mich verstehen.»* (12:72). Vor dieser Aussage scheint die folgende widersprüchlich: *«Wenn man hier falsches Deutsch oder Mischformen hört, macht man Rückschritte.»* (12:71). Ins12 sieht eine Möglichkeit sich sprachlich zu verbessern dadurch, dass man korrekt mit ihm spricht, Mitinsassen scheint er aber diese Möglichkeit nicht gewähren zu wollen. Es könnte jedoch sein, dass Ins12 mit schwächeren nicht Foreigner Talk spricht, wie die Aussage vermuten lässt, sondern sich auf ein einfaches Deutsch beschränkt.

«Das vereinfachte Deutsch hilft gar nicht weiter.» (12:21)

Zum simplifizierten Deutsch der Betreuer meint Ins12: *«Um etwas in korrektem Deutsch zu erklären, braucht es vielleicht mehr Zeit als schnell auf kurzem Weg.»* (12:73). Aus Sicht der Insassen sieht er jedoch nur negative Punkte: *«Das vereinfachte Deutsch hilft gar nicht weiter.»* (12:21). *«Beim simplifizierten Deutsch beginnt man als Zuhörer, das zu übernehmen.»* (12:22). Mit der Zeit habe man die falsche Sprache völlig verinnerlicht: *«Irgendwann sprechen sie total falsch, sie verstehen schon Deutsch.»* (12:43). Diese Einstellung passt zu den Aussagen zur Einstellungsmessung: für Ins12 ist der Foreigner Talk nicht relevant, da er unverständlich, verachtend und daher zu verbieten sei (vgl. Anhang 7, Ins12).

Zum Lernen im Unterricht meint Ins12: *«Im Vergleich zu draussen hat man hier Zeit Deutsch zu lernen, in die Schule zu gehen, Hausaufgaben zu machen.»* (12:76). Er erwähnt keine Aspekte, die das Lernen erschweren könnten. Auch er schätzt hingegen Unterrichtsinhalte die sich am Alltag in Freiheit orientieren: *«Es wäre falsch, im Unterricht nur Gefängnisssprache zu lernen.»* (12:41).

Abb. 37: Zusammenführung der individuellen Konflikt- und Optimierungspotenziale von Ins12

Stichwort	Beschreibung des Phänomens	Problem
Deutsch lernen	Die Insassen können die Betreuer fragen	Sprachrelevantes hat Grenzen: ein Insasse sollte nicht buchstabieren lassen oder Fragen zur Grammatik stellen
Gleichbehandlung	Unmöglich	Jeweiliger Insasse schafft Voraussetzungen
Hilfe der Beamten	Persönliche Situation spielt immer wieder hinein	Mitarbeitende mit schwierigem Hintergrund verweigern Hilfe
Institutionelle Asymmetrie	Wird ganz vereinzelt missbraucht	Provokationen können auch durch Uniform geschützt stattfinden
Arbeit im Gewerbe	Hat immer Priorität	Deutschkurs folgt erst weiter hinten, muss bei Mehrarbeit auch einmal für Insassen ausfallen
Sprachliche Probleme	Verschärfen Probleme	
Paraverbale Kommunikation	Ist teilweise zwingend nötig	Kann Probleme bringen durch falsche Interpretation
Dolmetscher	Landsleute werden zum Dolmetschen hinzugezogen	Aufwendig, nicht immer eng am Ausgangstext
Lange Diskussionen	Durch mangelndes Verstehen	Mangelndes Verstehen trägt zu angespannter Lage bei
Deutschangebot	Sich selber dafür entscheiden kann schwer sein	Die schwierige Situation führt dazu
Infos	Werden an Infoboard im Wohnpavillon angeschlagen	Werden von Fremdsprachigen nur teilweise verstanden
Switchen Dialekt – Standard	Kommt vor	Verständnis erschwert
Dialekt üblich	Wenn Verstehen gegeben ist	Wenig Standard zu hören
Dialektversuche	Insasse lernt Dialekt	Verwendet ihn in Standardtexten, mangelnde Unterscheidungsfähigkeit
Dialekt als Lernender	Andere meinen dies sei Learner Language eines Anfängers	Sprechen vereinfachtes Deutsch
Falsches Deutsch oder Mischformen	Kontinuierliches Übernehmen	Lernender macht Rückschritte
Simplifiziertes Deutsch	Wird von Betreuern eingesetzt, da es kurzfristig eine Zeitersparnis bedeutet	Der Hörer verinnerlicht die falsche Sprache mehr und mehr, spricht mit der Zeit total falsch

5.2.5 Die Deutungsmusteranalyse und die Gesamtinterpretation

Auf dem Weg der Generierung einer subjektiven Theorie würde nun als letzter Schritt die Deutungsmusteranalyse für jeden Probanden erfolgen. Sie wird an dieser Stelle besprochen, um die Abfolge der Einzelschritte zu vervollständigen, es handelt sich im vorliegenden Fall jedoch nur um eine theoretische Vervollständigung. Die Deutungsmusteranalyse (vgl. Wiedemann 1985) überprüft, ob sich aus den Einzelementen eines Interviews eine subjektive Gesamtheorie bilden lässt oder im Gegenteil strukturell mehr oder weniger verbundene Einzeltheorien bilden lassen. Der Begriff «Deutungsmuster» wird von Kallenbach durch «Grundgedanken» ersetzt (ebd., 97). Sie definiert folgende Kriterien für dieselben: die grösste Reichweite durch das Einbinden von unterschiedlichen Aspekten, Differenziertheit, ein hoher Grad an Überzeugungsintensität, der Person in Tragweite und Wichtigkeit be-

wusst, emotional besetzt. Weiter gibt Kallenbach (ebd., 97) Hinweise zur Identifizierung der Grundgedanken: die Thematisierung von persönlich Erlebtem und Erfahrenem, Eigenständigkeit bei der Entwicklung eines Aspekts, die Häufigkeit, mit der ein Thema aufgegriffen bzw. bestimmte Begriffe oder Metaphern verwendet werden. Caspari (2003:120) konzentriert sich beim Herausschälen von Deutungsmustern auf Wissens-bestände, Einstellungen und Erfahrungen, welche die Befragten selbstinitiiert zur Ausdeutung von Ereignissen verwenden. Sie setzt sich dabei zum Ziel zu einer «subjektiven Grosstheorie» (Caspari 2003:81) zu gelangen. Kallenbach findet eine andere Begrifflichkeit: sie spricht von «Grundgedanken», was sich m.E. für die vorliegende Arbeit und ihre komplexe Fragestellung anböte: die Grundgedanken liessen sich hier eher zu einer Ansammlung von strukturell mehr oder weniger miteinander verbundene Einzelelementen zusammen-fügen als zu einer Gross-theorie. Zudem sind die Grundgedanken stärker aus dem Interviewtext heraus entwickelt, während die Deutung mehr vom Forschenden ausgehen dürfte.

Dieser letzte Schritt zur subjektiven Theorie wird in dieser Studie also nicht vollzogen. Die oben stehenden Ausführungen zeigen in Verbindung mit den Statements auf, wie jeder einzelne interviewte Insasse den Alltag unter den Aspekten der institutionellen und der sprachlichen Asymmetrie erlebt. In der Synopse jedes Einzelfalls wurden die sich daraus ergebenden Problemfelder definiert. Die umfangreiche Präsentation soll der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes so weit wie möglich gerecht werden. Gleichzeitig ist jedoch die Forschende ob einer so grossen Datenfülle in einem gewissen Dilemma: die parallele Präsentation der Einzelfälle mit ihrer Bandbreite und Dichte dürfte bei der Lektüre dazu führen, dass selektiv ausgewählt und gelesen wird. Auf der anderen Seite regt sicher auch die Tatsache, dass mehr als ein Fall präsentiert wird, zum Vergleichen an. Dies muss jedoch keine den Zielen der Studie entgegenlaufende Betrachtungsweise sein, da beim Versuch, die Probanden als soziale Gruppe zu sehen, die Idee einer Typisierung möglicherweise aufgrund der Daten aufgeben werden muss.

Nachfolgend werde ich trotz der genannten Bedenken eine gesamthafte Betrachtung vornehmen. Dieser Entscheid hat damit zu tun, dass neben den Insassendaten noch eine weitere Datenquelle in die Studie einbezogen wird. Beide Auswertungen sollen einander gegenübergestellt und Brennpunkte gesichtet werden können.

5.3 Die Zusammenschau der Brennpunkte und ihre Interpretation hinsichtlich der Fragestellung

Nachdem die Insassen als Einzelfälle betrachtet wurden, sind sie in dem nun folgenden summarischen Teil erneut Repräsentanten einer der beiden Untersuchungsgruppen. Als Basis

dieser Ausführungen dienen die Synopsen der einzelnen Probandeninterviews. In der Gesamtschau der Insassendaten sollen allgemeine Tendenzen herausgearbeitet und dabei Konsens und Dissens unter den Befragten zu den einzelnen Aspekten lokalisiert werden. Diese systematische Präsentationsform zielt auf eine Verdichtung der Ergebnisse ab, sodass sich die Daten als Vergleichsgrösse denen der Betreuerinterviews gegenüberstellen lassen. Letztere werden unter 5.2 ausgewertet. Das Kapitel 6 geht von den Leitfragen der Untersuchung aus und bezieht die beiden Datenquellen darauf. Bereits an dieser Stelle sei nochmals in verkürzter Form an die mehrteilige Fragestellung erinnert, da sie auch für die nun folgende Diskussion der Insassendaten von Bedeutung ist. Es wird gefragt nach:

- dem Einfluss des Rahmens «Anstalt» auf den Spracherwerb
- Möglichkeiten der Annäherung der Gesprächspartner: Betreuer–Insasse
- Möglichkeiten zur Veränderung des sprachlichen Kontextes
- der Rolle der Diglossie beim Spracherwerb

Neben diesen vier Teilfragen gilt es im Folgenden ausserdem die doppelte Asymmetrie (vgl. 3.2) im Auge zu behalten, die die Komplexität des Untersuchungsgegenstands in einen theoretischen Rahmen bringt. Die Vernetztheit von Spracherwerb, Diglossiesituation und Alltagskommunikation in der Anstalt vor dem Hintergrund der institutionellen und der sprachlichen Asymmetrie konnte so dargelegt und theoretisch eingebettet werden. Das subtile Zusammenspiel unterschiedlichster Einflussfaktoren auf die in der Arbeit im Zentrum stehende Kommunikationskonstellation wurde weiter verdeutlicht durch die Insasseninterviews mit der jeweils individuellen, subjektiven Sicht der Dinge.

Die offene Form der forschungsleitenden Fragestellung sollte, wie unter 1.6 erwähnt, die Möglichkeit von hypothesengenerierenden Elementen nicht ausschliessen. In den Synopsen der Insasseninterviews werden zum einen Problemfelder in der Anstaltskommunikation genannt, zum anderen wird Optimierungspotenzial lokalisiert. Die Gesamtheit der Synopsen habe ich nach allgemeinen Brennpunkten der Diskussion durchsucht, wobei sich Fragen generiert haben, die Grundsätzliches zur Kommunikationskonstellation fremdsprachiger Insasse–Betreuer in den Vordergrund rücken und somit für den Untersuchungsgegenstand äusserst relevant sind. Es geht im Kern um die Notwendigkeit und den Wunsch der verschiedenen Aktanten nach Veränderung bzw. Optimierung zum Zwecke einer besseren Kommunikation. Diese Aspekte müssen vorweg betrachtet und reflektiert werden, damit der Rahmen zur Beantwortung der zentralen Fragestellung gegeben ist. Die grundsätzlichen Fragen wähle ich im Folgenden als Strukturierhilfe, gleichzeitig bieten sie in ihrer systematisierten Form Anlass zur Reflexion über verschiedene Aspekte des jeweiligen Sachverhalts. Die

Fragen haben offensichtlich eine hohe Tragweite. Diese Tatsache weist darauf hin, dass sie sich nicht ausschliesslich an der Basis, i.e. zwischen fremdsprachigem Insassen und Betreuenden, beantworten lassen und die Diskussion auf einer höheren Ebene geführt werden muss und letztendlich die Institution bzw. die Gesellschaft betrifft.

Die folgenden Abschnitte sind so gegliedert, dass sie sich grob auf die vier Teilfragen der Fragestellung in oben stehender Abfolge beziehen. Teilweise führt dieses Vorgehen zu Überschneidungen, die jedoch aufgrund der erwähnten Komplexität der Ausgangslage unvermeidbar sind. Erst in der Gegenüberstellung mit den Daten der Betreuerinterviews soll die Fragestellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ins Zentrum der Diskussion gerückt werden. Zunächst befassen wir uns also mit dem Einfluss des Rahmens «Anstalt» auf den Spracherwerb.

5.3.1 Der Anstaltskontext – ein (un)geeigneter Lernkontext?

Neben dem Lernen im Alltag spielt auch das selbständige Lernen in der Freizeit eine wichtige Rolle. Die Insassen sind mehrheitlich der Meinung, dass dieses durch die Gefangenschaft und ihre Rolle als Gefangener eine Erschwernis erfährt. Ähnlich äussert sich eine Mehrheit der Befragten zum Deutschunterricht, den man in Freiheit als Lernender frei vom Stigma «Gefangener» besuchen könne. Allerdings gibt es hier auch vereinzelt andere Stimmen: einige Insassen erachten den Unterricht im Vergleich mit Unterricht in Freiheit als praktikabler, da sie hier weitgehend der üblichen Pflichten und Verpflichtungen des Alltags enthoben sind.

Wo hat das Deutschlernen im Anstaltsalltag seinen Platz?

Es zeigte sich über alle Interviews hinweg, dass der Spracherwerb bei den einzelnen Insassen einen zentralen Stellenwert hat. Es besteht unter den Insassen kein Konsens darüber, wie sie den Anstaltsalltag als Lernkontext wahrnehmen. Hingegen sind sie sich weitgehend über die Problematik einig, dass die Kommunikationskonstellation mit den Betreuern kein Lernfeld oder höchstens ein passives bzw. ein rezeptives (Aneignen von Wortschatz, korrektes Sprechen, Verstehenstraining) darstellt. Weiter besteht Einigkeit in der Annahme, dass in der Kommunikation mit Betreuenden für alle klar der Informationstransfer im Vordergrund steht und jegliche Kommunikation dieses Ziel verfolgt.

Die Befragten sind sich auch darin einig, dass eine weiterführende Hilfe ausbleibt, die über dieses Ziel hinausgeht und den Insassen im individuellen Lernen unterstützt, etwa die Fehlerkorrektur oder Grammatikhinweise. Die Meinung, dass die Betreuenden als Lehrende ungeeignet seien, vertreten sämtliche Insassen für das Kollektiv der Betreuer. Über die Gründe

für diese wahrgenommene Situation herrscht jedoch keine Einigkeit: so macht es etwa Ins10 von der Stimmung der Betreuenden abhängig, ob diese den Insassen helfen. Ins1, Ins3 und 5 (teilweise) und Ins7 bezweifeln, dass die Betreuenden fachkundig Auskunft zum Deutschlernen geben könnten. Ins12 geht davon aus, dass Fragen zur Grammatik verboten seien, ähnlich sieht es Ins6, der eine generelle fehlende Bereitschaft spürt. Die Bereitschaft sei bei den Mitarbeitenden unterschiedlich und individuell, meint Ins8. Ins3, 5 und 6 sehen einen Zusammenhang zwischen fehlender Hilfestellung und begrenzten zeitlichen Ressourcen der Angestellten. Ins9 stellt Unterschiede zwischen lernrelevanten Auskünften der Betreuer und denen der Lehrerin fest; Ins5 nimmt wahr, dass unter den Betreuern über die mangelnden Deutschkenntnisse der Insassen gescherzt werde.

Hilfeleistungen der Betreuenden erfolgen dann, wenn der Informationstransfer ohne diese Hilfe nicht gewährleistet wäre, und sind generell auf den in der jeweiligen Kommunikationssituation relevanten Wortschatz begrenzt. Durch die Verständigung wird schliesslich auch sichergestellt, dass der Betrieb Anstalt funktioniert.

Interessant, aber auch leicht widersprüchlich aufgrund des bisher Gesagten erscheint der Umstand, dass zwei Insassen (Ins4 und Ins9) differenzieren und Beispiele unter den Betreuern nennen, die eine Lehrfunktion übernehmen. Beide Insassen haben einen Betreuer gefunden, der für sie eine persönliche Ansprechperson ist, wenn sie Fragen zum Deutschlernen haben. In beiden Fällen wird die Bezugsperson als sehr hilfreich für den Lernprozess eingestuft. Ungeklärt bleibt hier, wie stark die beiden Insassen diese Hilfe in Anspruch genommen haben und aufgrund welcher Überlegungen die beiden erwähnten Betreuenden ihre Hilfsbereitschaft, die offenbar über den Rahmen des vorgesehenen Pflichtenhefts eines Betreuers hinausgeht, anboten und begründeten. Es wäre zu überlegen und zu prüfen, ob und in welchem Ausmass ein solcher Ansatz als Modell alltagstauglich wäre und ob die Anstaltsleitung einen solchen Mehraufwand auf Betreuerseite für zumutbar hielte. Möglicherweise wäre das Modell «Tandem-Lernen», das weiter unten beschrieben wird, eine realistischere Alternative, da dabei Aufwand und Nutzen gleich auf beide Partner verteilt sind. Interessant wäre sicherlich auch, in einer Einzelfallstudie die Fortschritte eines von einem Betreuer geförderten Insassen festzuhalten und die Vorteile für den Vollzug zu eruieren. Leider dürfte ein solches Projekt in der genannten Anstalt an der Praktikabilität scheitern, da Fluktuationen auf der Insassenseite eine solche Möglichkeit verhindern.

Wie könnte der Anstaltsalltag vermehrt als Lernraum genutzt werden?

Als sehr wesentliches Problem betrachtet die Mehrheit der Befragten die Tatsache, dass vielen Insassen das Interesse am Deutschlernen fehlt. Lust und Motivation am Lernen fehlen

generell, dies scheint von der Insassenschaft eine akzeptierte Tatsache, von der jeder Einzelne selber mehr oder weniger betroffen ist. Wege, aus dieser negativen Grundstimmung herauszukommen, nennt Ins5: im Alltag sollte es eine geführte Lese- und Diskussionsgruppe für die Insassen geben, was den individuellen Lernprozess anregen könnte. Ähnlich hält auch Ins12 Sprachangebote im Pavillon für sinnvoll. Die Betreuenden verfügen auf einen grossen Erfahrungsschatz im Umgang mit Fremdsprachigen und wissen um Schwierigkeiten in der Kommunikation mit denselben. Dieses Wissen könnte gewinnbringend bei der Entwicklung von Sprachlernangeboten genutzt werden. Ins5 erachtet ausserdem ein sogenanntes Tandem-Lernen, bei welchem ein Betreuer und ein Insasse als Lernpartner die jeweils andere Muttersprache lehren und lernen, als grundsätzlich realisierbar, ein Interesse an der jeweils anderen Muttersprache vorausgesetzt. Hier stellt sich ganz offensichtlich die grundsätzliche Frage, inwiefern Betreuende eine solche zusätzliche Aufgabe übernehmen könnten.

Wie treiben die fremdsprachigen Insassen ihren Spracherwerb selbstgesteuert voran?

Bei dieser Frage sind die Befragten in zwei Lager einzuteilen. Da ist zunächst eine grössere Gruppe von Befragten, die beim Erwerb selber aktiv werden und agieren. Von diesen beruft sich ein Teil auf die Kommunikation mit dem Personal. Am meisten handlungsorientiert ist dabei wohl Ins4, der sich auf geplante Sprechanlässe vorbereitet, etwa wenn er vorhat, die Betreuenden im Büro aufzusuchen. Er legt sich seinen Text bereits im Kopf zurecht, unterstützt vom Wörterbuch. Auch bereitet er Gespräche nach, wenn er z.B. neue Wörter gehört hat. Er schlägt diese im Wörterbuch nach und verwendet sie in einem schriftlich festgehaltenen Satzbeispiel, um ihre Bedeutung zu lernen. Ins6 lernt aus der Situation heraus; wenn ein Betreuender ihn bezüglich Wortschatz korrigiert, prägt er sich seine Fehler ein und lernt die korrekte Formulierung, die ihm vom Gegenüber vorgeschlagen wird. Ins1 achtet explizit auf eine korrekte Formulierung, wann immer es zu einem Sprechanlass mit Betreuenden kommt. Somit hat er im Alltag einen gewissen Übungseffekt. Einen wenig differenzierten und organisierten Ansatz wählt Ins8, der stets die Betreuenden für alle Belange angeht, wobei er Entgegenkommen, aber auch Ablehnung erfährt. Weitere Insassen der ersten Gruppe lernen im Umgang mit Mitgefangenen und/oder in Eigenregie: Ins9 nutzt seine sprachliche Hilfe an andere, um selber weiterzukommen. Er lernt für sich in der Zelle und äussert sich zum mangelnden Interesse der Betreuer, unterstützend zu wirken. Ins12 betrachtet es als Regelverstoss, die Betreuer in der Rolle als Deutschlehrer einzusetzen, und lernt ausschliesslich selber.

Daneben gibt es im zweiten Lager einen einzigen Insassen, der passiv ist und den Spracherwerb wenig vorantreibt. Ins7 begründet dies für sich selber mit nicht existenten Lernmö-

glichkeiten im Alltag. Fragen zum Deutschlernen haben für ihn ausschliesslich Platz im Unterricht. Dort stellt er sie und bis dorthin geduldet er sich jeweils.

Ist ein Insasse mit fundierten Deutschkenntnissen für die Institution und ihre Vertreter überhaupt wünschenswert?

Insgesamt vertreten die Insassen die Auffassung, dass die Betreuenden über gute kommunikative Fähigkeiten verfügen, die sie mit Insassen gut kommunizieren lassen, unabhängig davon, welcher Sprache das Gegenüber ist und ob die eigene Deutschkompetenz gut oder weniger gut ist. Diesen Umstand bestreitet nur ein Insasse: Ins5 bemängelt die kommunikative Kompetenz aller Betreuer. Möglicherweise schlägt sich das Wissen um die eigenen kommunikativen Fähigkeiten bei den Betreuern in einem weitgehenden Desinteresse betreffend die Deutschkenntnisse der Inhaftierten nieder, wie es ziemlich einstimmig von den Probanden beanstandet wird.

Drei der Befragten äussern sich dazu, dass die Fremdsprachigkeit der Insassen sich im Anstaltsalltag gerade für das zuständige Personal erleichternd auswirken kann: Ins1 und 3 gehen davon aus, dass das Fehlen sprachlicher Ressourcen in Einzelfällen Auseinandersetzungen vermeiden kann und so ein reibungsloserer Ablauf des Alltags garantiert wird. Die mangelnden Sprachkenntnisse und die dadurch entstandene sprachliche Asymmetrie fördern also die institutionelle Asymmetrie. Allerdings, so betont Ins3, würden die sprachlichen Kompetenzen zwar die sprachliche Asymmetrie aufheben und Diskussionen ermöglichen, dennoch würde schlussendlich die institutionelle Asymmetrie stärker als alles sein. Keinerlei oder nur sehr begrenzte Deutschkenntnisse können jedoch dem reibungslosen Ablauf im Alltag der Institution ebenso entgegenlaufen. Sie liefern Spannungspotenzial in der Kommunikation (Ins3), es kommt zu Verstössen gegen die Hausordnung (Ins4) und zu Aggression (Ins7). Wie die fremdsprachigen Insassen in konkreten Kommunikationssituationen jeweils mit ihren sprachlichen Defiziten umgehen, ist oft willkürlich und nicht berechenbar (Ins12), was letztendlich nicht im Interesse der Institution liegen kann.

Wie beurteilt der Insasse die individuelle Einstellung zum Deutschlernen?

Die befragten Insassen sind sich einig, dass der Wille, die Fremdsprache zu lernen, individuell sei, dass aber viele Insassen kein Interesse daran haben. Ins7 weist darauf hin, dass Sprecher einer Sprache, die in der Anstalt stark vertreten ist, möglicherweise nicht so dringend auf das Deutsch angewiesen sind. Sie können sich im Alltag in ihrer Muttersprache verständigen und sich innerhalb der Gruppe organisieren. Er geht allerdings nicht darauf ein, welche Abhängigkeiten dem einzelnen Insassen dadurch entstehen. Diesen «leichteren» Weg über die Muttersprache nennen auch Ins8 und Ins9 als Grund für die fehlende Lern-

motivation. Andere Insassen verlassen sich auf die Betreuer in ihrer Funktion und betrachten die deutsche Sprache als nicht wichtig, wie Ins1 aussagt.

Ins5 nimmt an, dass gewisse Insassen den Verzicht aufs Lernen bewusst wählen, um sich vom Kontext Anstalt abzugrenzen. Sie isolieren sich durch ihre Fremdsprachigkeit und können so nicht verstehen, was über sie gesprochen wird. Diese Überlegungen werfen erneut die Frage auf, ob der Insasse überhaupt die Wahl haben soll, die Fremdsprache zu erlernen oder nicht.

Welche Aspekte behindern den individuellen Lernprozess?

Es besteht Konsens unter den Insassen, dass die Anstalt genügend Freizeit bietet, um sich dem Deutschlernen zu widmen. Im Vergleich zum Leben in Freiheit sind die Insassen weniger abgelenkt respektive weniger anderweitig verpflichtet: Arbeit, Familie usw. Allerdings wird in der Anstalt die Konzentrationsfähigkeit durch persönliche Probleme behindert (Ins1, 3, 5, 8, 9, 10). Zudem bezeichnet Ins9 die institutionelle Asymmetrie als schlussendlich lernfeindlich: in einem Rahmen, wo die Insassenrolle vordefiniert ist und seine Eigeninitiative im Alltag nicht erwünscht ist, kann die Eigeninitiative beim Lernen nicht immer aufgebracht werden. Für Ins1 und Ins9 spielt das zeitliche Lerngefäß eine Rolle: mehr Unterricht würde mehr Verbindlichkeit schaffen, wodurch die Insassen ernsthafter bei der Sache wären. Im Gegensatz stellt Ins10 gerade die institutionelle Asymmetrie als entscheidend für das erfolgreiche Lernen dar: nur wer seine Rolle als Gefangener akzeptiere, könne lernen. Nicht alle Insassen teilen die Meinung, dass der Anstaltskontext dem Lernen entgegenläuft. Ins4, Ins6 und Ins12 schätzen neben der nutzbaren Freizeit auch die Rückzugsmöglichkeiten in ihrer Zelle.

Wie weit kann ein Deutschkurs für alle verbindlich gemacht werden?

Der verbindliche Besuch eines Deutsch-Crashkurses für Anfänger wird als sinnvoll erachtet. Jedoch weisen Ins3 und Ins9 darauf hin, dass sich das Lernen nicht erzwingen lasse. Ein Zwang in Kombination mit fehlendem Interesse an der Materie würden der unterrichtenden Person Probleme bereiten. Weiter betrachtet Ins8 es als Fehlnutzung von zeitlichen und finanziellen Ressourcen, wenn Verweigerer zum Lernen gezwungen werden, da dies auf Kosten der Lernwilligen geschieht. Ins12 stellt fest, dass viele Insassen sich mit Wahlangeboten schwertun, da sie im Kontext nicht entscheidungsfreudig sind. Aufgrund dieser Überlegung sollte ein Crashkurs Deutsch zum Pflichtprogramm gehören, das unhinterfragt besucht würde.

Nach den Erörterungen zur ersten Teilfrage kommen wir nun zur Frage nach Möglichkeiten der Annäherung der Gesprächspartner Betreuer–Insasse.

5.3.2 Die (Un-)Möglichkeit einer Annäherung?

Zur Frage nach der Annäherung zwischen Insasse und Betreuer ist insgesamt festzuhalten, dass dieser Punkt bei den Probanden im Vergleich zum Spracherwerb eher zweitrangig bleibt. Allerdings sind sicher auch die bereits genannte Möglichkeit der Bezugsperson oder eine Lernpartnerschaft in Form eines Tandems nicht nur dem Bereich Lernen zuzuordnen, sondern darüber hinaus auch einer gegenseitigen Annäherung.

Eine Mehrheit der Insassen (Ins1,3,6,7,8,9) erachtet den Kontakt zu den Betreuern als begrenzt auf Situationen, wo es um ein konkretes Ziel geht. Dies würde nahelegen, dass keine Dringlichkeit in der Optimierung der Kommunikation besteht. Drei von ihnen nehmen an, dass die Betreuer die Insassen meiden, einer von diesen glaubt, dass das Meiden gegenseitig stattfindet.

Welche Aspekte behindern oder verunmöglichen eine gegenseitige Annäherung?

Es fällt ins Auge, dass sämtliche Insassen, die sich zum Verhalten der Betreuenden in der Kommunikation mit ihnen äussern (Ins1,3,4,5,7,9,10,12), dieses einstimmig kritisieren. Die übrigen Befragten enthalten sich einer Stellungnahme. Ein negatives Verhalten den Insassen gegenüber wird damit begründet, dass die Betreuenden Stimmungsschwankungen (Ins1,3,5) unterliegen und persönliche Probleme von draussen in die Anstalt mitbringen (1,3,5,12) und damit also ihre Rolle als Privatperson nicht klar von derjenigen innerhalb der Anstalt trennen. Es gibt allerdings auch Konsens, dass das kritisierte Verhalten eine Reaktion auf negatives Insassenverhalten sei (Ins1, 4,10,12).

Dass die institutionelle Asymmetrie dem Betreuenden zugutekomme, darin sind sich alle Insassen bis auf Ins6 einig. Es werden die Möglichkeit, sich Freiheiten zu nehmen, Fehlhandlungen, Vertuschen von mangelnder Berufseignung, Vermeiden von Kontakten mit Insassen genannt. Der letzte Punkt erscheint besonders bezüglich der Kommunikation wesentlich, da ein solches Verhalten eine Annäherung der beiden Partner von vornherein verunmöglicht. Unter den Insassen herrscht Uneinigkeit, ob die Dienstuniform dem Betreuenden zu oben genannten Freiheiten ver helfe. Während drei Befragte diese Funktion der Kleidung bestätigen, unterstützen alle übrigen diese Meinung nicht, wobei jedoch drei der zweiten Kategorie die Insassenkleidung als asymmetriestiftend beurteilen.

Welche Aspekte tragen zu einer gegenseitigen Annäherung bei?

Bei der Frage der gegenseitigen Annäherung gilt es zu beachten, dass die Mehrheit der Insassen den Betreuenden gegenüber nicht gut gesinnt ist und dasselbe umgekehrt von den Betreuenden annimmt. Es bleibt ungeklärt, inwieweit die Einstellung der Betreuenden bloss von den Insassen inferiert wird und ob das Verhalten der Insassen die negative Grundhaltung der Betreuenden auslöst. Es klingt in verschiedenen Interviews an, dass die Insassen hier dazu beitragen, die Annäherung zu erschweren.

Anknüpfungspunkte für eine erste Annäherung wären möglicherweise die guten kommunikativen Fähigkeiten mit Fremdsprachigen, welche den Betreuenden von allen Insassen (mit Ausnahme von Ins5) attestiert werden.

Weiter könnten die beiden Erfahrungen von Ins4 und Ins9, die unter den Betreuern eine persönliche Ansprechperson gefunden haben, Schule machen.

Es herrscht einhellige Übereinstimmung bezüglich der Wichtigkeit eines höflichen Umgangs unter den Gesprächspartnern. Uneinig sind sich die Befragten indes, wer von den beiden Partnern es daran mangeln lässt und von wem die Initiative ausgehen müsste. Während die Mehrheit der Meinung ist, dass die Insassen höflich zu sein haben, damit sie höflich behandelt werden, stossen sich drei Insassen daran, dass die Betreuer unhöflich sind, weil ihnen ihre Rolle dies zugesteht. Dies ist sicher ein Aspekt, den es im Auge zu behalten gilt, wenn der Umgang in der Kommunikation reflektiert wird.

5.3.3 Der Standard als Patentrezept?

Veränderungsmöglichkeiten des sprachlichen Kontextes. Hier scheint die Frage nach einem konsequenten Standardgebrauch im Anstaltsalltag omnipräsent.

Liesse sich ein konsequenter Standardgebrauch umsetzen?

Die Insassen lernen im Deutschunterricht Deutschschweizer Standard, wäre deshalb ein konsequenter ausschliesslicher Standardgebrauch im Alltag mit ihnen sinnvoll? Prinzipiell lässt sich dieser Frage aufgrund der Insassenrückmeldungen mit «Ja» beantworten. Besonders hervorgehoben wird diese Anpassung von Ins1, 3, 4 und 12. Allerdings sehen die einzelnen Befragten Erschwernisse oder Besonderheiten, die durch die Diglossiesituation entstehen. Ins3 bezieht sich auf einen inkonsequenten Umgang der Betreuer mit dem Standard, die zwar bemüht seien, Standard zu sprechen, dies aber nicht mit letzter Konsequenz tun, was zu Code-Switching und Mischformen führt. Ins6 und 11 berufen sich auf die Tatsache, dass sich die Anstalt auf Deutschschweizer Gebiet befindet und die Muttersprach-

lichen somit das Recht hätten, ihre Sprache zu pflegen. Weil die Sprache, in diesem Fall der Dialekt, eine grosse Rolle im Kontext spiele, müsse sie von Fremdsprachigen zumindest rezeptiv beherrscht werden (Ins11). Grosse Gruppen derselben Fremdsprachengruppe erschweren die Umsetzung eines konsequenten Standardgebrauchs weiter, da sie unter sich nicht auf Deutsch als Sprache der Verständigung angewiesen sind (Ins8). Der Wunsch, die deutsche Sprache zu erwerben, fehle dadurch (Ins9). Gleichzeitig kann sich eine grosse Gruppe mit ihrer Muttersprache gut durchsetzen, ein Verbot derselben wäre praktisch unmöglich (Ins3). Nicht zuletzt ist es vielleicht die Möglichkeit der Sprachwahl, die den Insassen ein wichtiges Stück Freiheit gewährt.

Ins7 zeigt auf, wie natürlich der Umgang mit dem Standard abläuft, etwa im Deutschunterricht, wo aufgrund der starken Durchmischung der Teilnehmenden Deutsch als einzige Sprache der Verständigung unter allen dient.

Wenn die Anstalt sich für die Regelung, nur noch Standard zu verwenden, aussprechen würde, hätte dies nicht nur Konsequenzen auf die Kommunikation zwischen Betreuer und fremdsprachigem Insassen, sondern auch auf die Kommunikation unter Schweizer Betreuern und Schweizer Insassen. Dies würde aus Sicht von Ins9 eine sehr künstliche Situation erzeugen.

5.3.4 Der Dialekt: ein überbewerteter Störfaktor?

Die Frage nach der Diglossie ist eng mit der eben erörterten Frage nach Veränderungsmöglichkeiten im Kontext verquickt. Der folgende Abschnitt ist im Vergleich zu den beiden anderen verhältnismässig kurz, denn auf die Frage nach der Rolle der Diglossie wurde ja bereits ausführlich im Rahmen der quantitativen Auswertung unter 5.1.1 a) und b) eingegangen.

Wird der Dialektgebrauch als Stolperstein bzw. Störfaktor beim Spracherwerb überschätzt?

Für sämtliche befragten Insassen scheint der Zusammenhang zwischen der Deutschschweizer Diglossie und dem Spracherwerb von marginaler Bedeutung. Eine Mehrheit der Insassen (Ins3,4,5,6,8,9,12) bezieht sich darauf, aber nur einer erwähnt explizit den Spracherwerb: Ins12 hat die Erfahrung gemacht, dass es durch den parallelen Erwerb von Zürcher Dialekt und Standard Unterscheidungsschwierigkeiten hatte. Alle anderen Äusserungen betreffen den Umgang mit dem Dialekt in der Kommunikation. Insassen, die bereits über Dialektkenntnisse verfügen, kritisieren den Umgang des Personals mit demselben und/oder amüsieren sich darüber, während andere, die keinen Dialekt sprechen, von inneren Blockaden berichten. Zwei Insassen sind der Meinung, dass der Dialekt in der Deutschschweiz einforderbar sei, zwei weitere gehen davon aus, dass zumindest die Betreuenden ihn für

einforderbar halten. Eine knappe Mehrheit der Befragten geht immerhin davon aus, dass das Verständnis sich durch die Diglossiesituation und die Tendenz der Betreuenden zum Dialekt erschwert.

6. Das Spannungsfeld institutioneller und sprachlicher Asymmetrie am Arbeitsplatz: Die Einschätzung der muttersprachigen Betreuer

Die Betreuenden betrachte ich als einzelne Angehörige einer Berufsgruppe. Sie repräsentieren gegen aussen und gegenüber den Insassen durch Auftrag, Aufgaben und Leitbild die Anstalt und müssen in ihrer Rolle einer Norm entsprechen, was zu einer gewissen Homogenität unter den Gruppenmitgliedern führen dürfte. Im Kern strebt diese Arbeit eine Optimierung der Kommunikation zwischen den beiden Probandengruppen fremdsprachige Insassen und Betreuende an, wobei allgemeine Empfehlungen, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen, an die Institutionsleitung zu adressieren wären. Diese könnte dieselben dann über die verschiedenen Hierarchiestufen an die Basis, d.h. die Teams der Betreuenden, zur Umsetzung weitergeben. Insofern ist die Probandengruppe Betreuende selber Adressat dieser Studie und in der Zusammensetzung bei der Optimierung der Kommunikation mit fremdsprachigen Insassen praktisch gefordert.

6.1 Eine zusammenfassende Inhaltsanalyse

Quantitative Analysen setzen das Material in Zahlbegriffe und mathematische Operationen um (vgl. Stegmüller 1970:44 ff.). Es kann dabei weiter um Messungen gehen, die sich in eine Skala eintragen lassen. Während sich die quantitative Wissenschaft am Allgemeinen, dem Gesetzmässigen, orientiert, will die qualitative nicht nur analysieren, sondern auch verstehen (Mayring ⁹2007:17). Mayring zweifelt an einer trennscharfen Unterscheidung der beiden Konzepte «quantitative» und «qualitative» Inhaltsanalyse, die durch die Wahl der Terminologie jedoch suggeriert wird. Vielmehr schlägt er vor, sich die Qualitäten der ersten Art der Analyse zunutze zu machen, um schliesslich zu einer systematischen, qualitativ orientierten Analyse zu gelangen (ebd., 42). Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es nämlich, latente Sinnstrukturen zu erkennen (ebd., 9). Dabei kommt man über Interpretationen und Deutungen zum Ziel, analog einem alltäglichen Vorgang (Bortz und Döring ³2002:329). Ein zentrales Merkmal der Inhaltsanalyse ist einerseits ihre Regelgeleitetheit. Dadurch wird sie intersubjektiv, d.h. für andere nachprüfbar. Andererseits ist aber auch Systematik in der Analyse erkennbar. Sie lässt sich in einzelne Analyseschritte aufsplitten, die vorweg festzulegen sind. Der Bezug zur Theorie ist durch die theoretisch abgestützte Fragestellung gegeben. Schliesslich bietet diese Methode der Auswertung einen hohen Grad an Anpassungsfähigkeit an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung, aufgrund deren ein Ablaufmodell entwickelt werden kann (Mayring ⁹2007:53). Allerdings bedeutet diese Flexibilität auch, dass nur grobe Richtlinien für die Abfolge der Auswertungsschritte vorgegeben werden können (Bortz und Döring ³2002:329).

Die Betreuerinterviews werden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die von mir gewählte Erhebungsmethode war offen und interpretativ, um die Befragten wirklich zu Wort kommen zu lassen. Dieses Datenmaterial im sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren und die Perspektive der Akteure festzuhalten (Bortz und Döring ³2002:329) erscheint mir daher die logische Konsequenz der Erhebungsmethode.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring ⁹2007:59) hat eine Reduktion, Generalisation und Abstraktion des Materials zum Ziel, wobei die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und das entstehende Korpus immer noch das Grundmaterial abbildet. Makrooperatoren der Reduktion sind: Auslassung, Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung. Sie haben ihren Ursprung in der Psychologie der Textverarbeitung. Zunächst werden mittels eines induktiv-deduktiven Mischverfahrens Kategorien gebildet. Der Leitfaden auf der Basis der vierteiligen Fragestellung der Untersuchung, aber auch das Material selber dienen als Orientierung. Für häufig vorkommende Kategorien werden Subkategorien gebildet. Das Kategoriensystem begrenzt und strukturiert einen Bedeutungsraum, in den dann die Untersuchungsobjekte eingeordnet werden (Früh ³1991:80). Diese werden nach einer ersten Materialdurchsicht angepasst oder lokal verschoben. Schliesslich sollen die Informationen sinnvoll gebündelt dargestellt sein. Es ist von zentraler Bedeutung, dass die Kategorien trennscharf sind, d.h. klar abgrenzbaren Bedeutungsgehalt repräsentieren, um den spezifischen Informationsgehalt der Kategorien der Datenerhebung zu bewahren. Kommt es zu Überschneidungen der Kategorien, wäre am Datenmaterial die Zuordnung nicht mehr ersichtlich und die Aussagekraft beider Kategorien und ihrer Codierungen wären stark beeinträchtigt. Zunächst ist unerheblich, wie viele Kategorien gebildet werden. Erst bei der Codierung kann es aufgrund einer extensiven Vergrößerung der Kategorienzahl zu einer verminderten Verlässlichkeit kommen. Das wiederum reduziert die Qualität der relevanten Kategorien indirekt.

In den Betreuerinterviews wurden sowohl ein Leitfaden als auch Aussagen der Insassen als Stimuli verwendet. Der Leitfaden galt als grobe Richtschnur. Wo der Betreuer selber gewählte Aspekte einbringen wollte, wich ich von der Fragestellung ab. Zudem war den Befragten offengestellt, zu Aussagen der Insassen mehr oder weniger detaillierte Bemerkungen zu machen oder aber gar nicht Stellung zu nehmen. Dies hat in der Auswertung die Konsequenz, dass nicht alle Betreuer in allen Feinkategorien vertreten sind.

In einem zweiten Schritt soll eine rein induktive Kategoriendefinition vorgenommen werden. Für die qualitative Inhaltsanalyse hat dieses Vorgehen den Vorteil, auf eine möglichst naturalistische, gegenstandsnahe Abbildung des Materials abzielen, sodass Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschenden vermieden werden können. Das Material gibt die

Sprache vor, in der der Gegenstand beschrieben wird. (Mayring ⁹2007:75). Hier werden die gleichen reduktiven Prozeduren verwendet, die auch für die zusammenfassende Inhaltsanalyse gelten. Ich gehe das Material zusammenfassend durch, ohne dass ich Bezug auf den Leitfaden nehme. Ich orientiere mich ausschliesslich am Basismaterial, d.h. an den Interviewtexten, wobei jedoch die zentrale Fragestellung weiter zu beachten ist. Sie ist richtungsweisend für das Material, das in die Kategoriendefinition einfließen soll. Ich bilde Sequenzen und notiere für diese je einen kurzen Titel, falls nötig schreibe ich auch kurze Erklärungen oder Untergruppen an den Rand. Dieses Vorgehen soll dazu beitragen, dass der explorative Charakter der Studie und eine induktiv-deduktive Mischform der Analyse textlich voll ausgeschöpft werden können. Das Vorgehen gilt in der Praxis als gängig (Bortz/Döring ³2002:330). Textstellen, die in der ersten Analyse überlesen wurden oder im Leitfaden keinen direkten Bezug haben, sollen nun ergänzend bereits bestehenden Kategorien zugeordnet werden oder als zusätzliche Kategorie definiert werden, falls sie für die Fragestellung von Interesse sind. Die so gefundenen Kategorien werden im Anschluss mit den Kategorien der ersten Analyse verglichen. Für die Weiterführung der Analyse dienen mir neben dem Kategoriensystem die Sequenzen und die vollständige Transkription der Interviews als Referenz. Das Kategoriensystem ist in Anhang 11 zu finden. Nachdem nun die Kategorien definiert und die jeweils entsprechenden Aussagen der Betreuenden zugeordnet sind, werden die Kategorien einzeln betrachtet. Ziel dieses Verfahrens ist es, einerseits Gemeinsamkeiten, andererseits aber auch Differenzen der Interviews herausarbeiten zu können.

6.2 Kommunikation

6.2.1 Relevanz guter Kommunikation

Die Betreuer haben im jeweiligen Wohnpavillon eine Gruppe zu betreuen, die aus Deutsch- und Fremdsprachigen besteht. Bei der Frage nach der Relevanz guter Kommunikation zwischen Betreuern und Insassen sind bei den Aussagen der Betreuer auch die muttersprachlichen Insassen mitgemeint, wie folgendes Beispiel zeigt: «*Wir haben vierundzwanzig und ich muss mit allen kommunizieren.*» (Betr. 1:4). Die befragten Betreuer bewerten die Relevanz guter Kommunikation als hoch bis sehr hoch. Ein Betreuer bezeichnet sie als «*das Wichtigste*» (Betr. 6:3). Diese Ansicht wird einheitlich vertreten, «*denn wir [die Betreuer] sind der erste Ansprechpartner*» (Betr. 1:3) der Insassen.

6.2.2 Aspekte guter Kommunikation

Was kann ein Betreuer zur guten Kommunikation beitragen? Ein Betreuer nennt nonverbale Mittel der Verständigung wie Gesten, Hände, Füße, schriftlich und Zeichnungen, die er einsetzt (1.3). Er vergleicht die Situation mit Ferien im Ausland, wo man manchmal auch auf

die genannten Mittel zurückgreifen würde. Implizit dürfte dies auf erhebliche Verständigungsschwierigkeiten hinweisen, die es zu überbrücken gilt. Daneben sei der Ton wichtig, dass man bei der Arbeit die Insassen nicht *«schubladisiert»* und menschlich ist (Betr. 1:3). Zwei Betreuer betonen, dass man den Willen zur Kommunikation haben muss; was für den einen eine Einstellungssache ist (Betr. 2:2), für den anderen mit dem äusseren Rahmen zu tun hat. Der Betreuer sollte sich voll auf das Gespräch mit dem Insassen konzentrieren können und deshalb Störfaktoren eliminieren: die Türe zum Büro sollte geschlossen, das laufende Radio ausgeschaltet werden (Betr. 4:4). Weiter kann der Betreuer eine positive Ausgangslage für die Kommunikation schaffen, indem er dem Insassen mit Geduld begegnet. (Betr. 3:5, Betr. 6:6). Die kann mitunter auf die Probe gestellt werden und sollte auch dann noch vorhanden sein, *«wenn es zum fünften Mal ist»* (Betr. 6:3), dass der Betreuer etwas erklärt. Rückfragen an den Insassen, um sich zu vergewissern, dass er verstanden hat und die beiden Gesprächspartner von demselben reden, sind für einen weiteren Befragten von Bedeutung (Betr. 7:3). im Nachhinein muss er allerdings häufig feststellen, dass die Antwort zwar *«Ja»* ist, der Insasse aber noch nicht verstanden hat. Das Nachfragen dient dem Betreuer als Bestätigung seiner Bemühungen und als Absicherung gegenüber der Anstalt und dem Insassen: *«Ich habe dann wenigsten gefragt»* (Betr. 7:3), sagt der Betreuer zur Situation. Diese Aussage mag an dieser Stelle etwas befremden, sie dürfte aber als Indiz dafür gelten, dass die Kommunikation zwischen den beiden Parteien nicht ausschliesslich unproblematisch abläuft. Eine Behauptung in dieser Richtung ist unter den Betreuerauskünften dennoch zu finden: einer der Befragten streitet Probleme in der Kommunikation im Anstaltsalltag ab: *«Rein sprachlich ist hier drin kein Problem.»* (Betr. 1:2). Für ihn existieren die Probleme nur theoretisch in Statistiken, denen seiner Meinung nach die Aussagekraft für die Praxis fehlt: *«Auf Statistiken gebe ich nichts. Das ist alles zusammengesetzt»* (Betr. 1:10). Die bisher genannten Aspekte einer gelungenen Kommunikation wie Paraverbales, Geduld, mehrmaliges Erklären, Ausschliessen von Störfaktoren weisen darauf hin, dass es insgesamt mehr Zeit bedarf, um mit einem fremdsprachigen Insassen zu kommunizieren und dass sich der Betreuer dessen bewusst sein muss (Betr. 6:3). Auf dieses Thema wird im Folgenden unter 2.2 *«Sprachliche Unsicherheiten durch Defizite im Deutschen»* nochmals Bezug genommen (->Betr. 5:2). Ein Betreuer merkt an, dass auch ein erfahrener Mitarbeiter Hilfe in Anspruch nehmen soll, wenn die Kommunikation stockt (Betr. 3:14). Die Dienste eines Dolmetschers aus Insassenkreisen in Anspruch zu nehmen bedeutet für die Betreuer allerdings auch wieder Einsatz und Geduld. Dies gilt besonders für Fälle, wo immer ein Dolmetscher nötig ist: *«Ja, wenn es natürlich ein Dauerzustand ist, dann ist es mühsam.»* (Betr. 7:6).

Ein anderer Betreuer äussert sich noch zu einem Aspekt jenseits der Pragmatik der Kommunikation. Es handelt sich um den Zeitpunkt, zu dem die Betreuer dem Insassen Informationen, die den Insassen selber betreffen, weitergeben bzw. kommunizieren sollen. Bezüglich Zeitpunkt der Kommunikation gilt es im Umgang mit Insassen zu beachten, dass sofort und direkt kommuniziert wird: «*Ich hätte auch nicht gerne, wenn man mit mir etwas macht oder mich versetzt und ich weiss nicht warum.*» (Betr. 2:2). Darüber hinaus merkt er an, dass Gesagtes unbedingt realisiert werden muss, damit der Insasse nicht den Eindruck einer Beliebigkeit der verschiedenen Mitarbeiter bekommt. Schliesslich dient dies der Kontinuität der Zusammenarbeit des Betreuerteams (Betr. 2:2).

6.2.3 Repetitiver Charakter der Anstaltskommunikation?

Aus Sicht eines Betreuers ist die Kommunikation zwischen ihm und den Insassen stark repetitiv. Die Anstalt gibt das gewissermassen durch die Strukturen vor: «*Wir haben unseren Tagesablauf*» (1:9). Zwei andere argumentieren, dass allein die Tatsache, dass fünfzehn Stunden am Tag kommuniziert werde, zu Repetitivem, aber auch zu Neuem führt (Betr. 2:9, 6:11). Zwei andere Betreuer berichten, dass die Insassen selber dafür verantwortlich sind, dass es immer ums Gleiche geht. Ein Betreuer erwähnt in diesem Zusammenhang das Ermahnen: «*Zehnmal muss man das Gleiche sagen.*» (Betr. 7:9). Ein anderer Betreuer hat die Beobachtung gemacht, dass die Insassen, «*die sich sehr zurückziehen*», die Kommunikationsinhalte als repetitiv wahrnehmen. «*Die bringen selber auch keine Offenheit, um mal das Gespräch auch anzufangen*» (Betr. 6:11).

Dass die Kommunikation repetitiv sei, betrachtet ein Betreuer als Anzeichen guter Erziehung, da es sich oft um wiederkehrende Formeln handelt: «*Wie so Sachen wie guten Morgen sagen.*» (Betr. 5:10). Sobald die Insassen ein Schreiben bekommen, gibt es neue Inhalte. Der Betreuer zieht daraus den Schluss, dass man nicht einfach im Deutschunterricht Wiederkehrendes lernen könne, um für den Anstaltsalltag gerüstet zu sein (Betr. 5:10).

6.2.4 Notwendigkeit der Optimierung der Kommunikation und Empfehlungen dazu

Zwei der befragten Betreuer sehen keinerlei Optimierungsmöglichkeiten in der Kommunikation, allerdings würde sich der eine mehr Kontaktaufnahme der Insassen mit ihm oder seinen Teamkollegen wünschen (5:3), die jedoch, wie er ergänzend hinzufügt, nicht erzwungen werden kann und mit der Nationalität, der persönlichen Offenheit, der Erziehung und dem Delikt vielleicht auch zu tun hätte (5:5). Er würde gerne sein Wissen zu Administrativem und Behördlichem, wo das Sozialwesen zuständig ist, an die Insassen weitergeben. Der Insasse könnte sich so den Umweg über das Sozialwesen sparen. Der Betreuer stellt sich den Insassen so vor: «*Darf ich Sie bitten, das mal schnell anzuschauen oder durchzulesen und wenn*

ich darf, komme ich in einer halben Stunde nochmals vorbei.» Er stellt aber resigniert fest: «... aber das bringt man nicht zustande» (Betr. 5:3). Der andere räumt an dieser Stelle ein, dass viele andere Dinge ohnehin wichtiger seien als die Kommunikation mit Insassen (Betr. 3:8). Diese Einstellung des betreffenden Betreuers kam weiter oben zur Frage nach der Wichtigkeit der Kommunikation so nicht zum Ausdruck. Seine Aussage über die Bedeutung der guten Kommunikation und die Tatsache, dass es für ihn Wichtigeres gibt als dieselbe, stehen in einem gewissen Widerspruch zueinander. Zwei weitere Betreuer sehen eine Optimierung der Kommunikation als nicht zwingend notwendig, dennoch haben beide Verbesserungsvorschläge: zum einen sollten die Insassen zwingend den Deutschkurs besuchen (7:4), eine Ansicht, die auch von Betr. 2 geteilt wird, zum anderen sollten Fremdsprachenkenntnisse eine Anstellungsbedingung der Betreuer sein (Betr. 1:5).

Die Angestellten sollten sprachlich gefördert werden: einerseits sollten sie ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern, «*denn da gibt es grosse Defizite...*» (6:6). Andererseits könnten sie Kommunikationstraining erhalten, denn das Verständnis für Kommunikation sei hier ein vernachlässigtes Thema: «*Wir gehen in die Selbstverteidigung, wir gehen schießen, aber Kommunikation an sich wird nie geübt*» (Betr. 6:6). Ein anderer Betreuer bestätigt die Meinung des Ersten und fügt hinzu, dass das Angebot grundsätzlich bestehe, «*aber man muss das aus eigener Initiative machen*» (Betr. 7:7). Er selber verpflichte als Gruppenleiter auch einmal ein Mitarbeiter, an einem solchen Kurs teilzunehmen, da er überzeugt ist vom positiven Ergebnis: «*... weil ich das Gefühl hatte, dass bei denen, die es [den Kurs besucht] es gemacht haben, dort hat es insofern etwas gebracht, als dass sie die Dinge noch etwas differenzierter ansehen*» (Betr. 7:7). Für einen anderen Kollegen ist Kommunikationstraining auch deshalb sinnvoll, weil dann ein Lehrer oder der Direktor Kritik am Umgang des Betreuers mit Insassen übt und nicht ein Arbeitskollege. Dies habe beim entsprechenden Mitarbeiter eine andere, eine höhere Akzeptanz (Betr. 4:7). Zudem sollte die Sprachkompetenz der Betreuer in der Muttersprache in Kursen verbessert werden, besonders wenn Betreuer sprachlich weniger gewandt sind (Betr. 4:6). Dies würde vermutlich auch dazu beitragen, dass notwendigerweise konsequent Hochdeutsch gesprochen wird (Betr. 6:6). Einer der Betreuer legt das Augenmerk auf die eigentliche Kommunikations-situation und erwähnt die Geduld, die ja bereits weiter oben als zentral für die Qualität der Kommunikation genannt wurde. Sie liesse sich zwar nicht reglementieren und werde so verschieden interpretiert, viele Betreuer könnten sich hier aber noch verbessern und geduldiger sein. Geduld aufbringen, speziell am Anfang, wenn der Insasse neu in der Anstalt ist, hat Nachwirkungen langfristig, denn es gibt Insassen, die zehn und mehr Jahre in der Institution verbringen (Betr. 6:6). Ein weiterer Betreuer erachtet es als sehr wichtig, dass ein «Nein» gegenüber den Insassen plausibel erklärt werden könne: «*Und nicht einfach sagen, es ist*

jetzt halt einfach so und fertig.» (Betr. 7:7).

Laut einem Betreuer sollte bezüglich Verbesserung der Kommunikation auch die Anstalt selber Verantwortung und damit für die Mitarbeitenden eine Vorbildfunktion übernehmen. Durch fehlende oder mangelhafte Kommunikation von oben gebe es bei den Mitarbeitern offene Fragen, etwa warum das Arbeitsverhältnis einer Person aufgelöst werden musste oder wenn es eine neue Weisung gibt. *«Dann würde ich gerne wissen, warum das so ist. Es steht dann einfach, es ist eine Weisung und basta.»* (Betr. 2:3). Eine offene Kommunikation mit den Anstaltsmitarbeitenden könnte beispielhaft sein und die Angestellten für den Umgang mit den Insassen sensibilisieren (ebd., 3).

Ein weiterer Optimierungsbedarf scheint sich betreffend «Macht» aufzutun. Dieser Aspekt wird unter 6.6.1 diskutiert.

6.3 Fremdsprachigkeit der Insassen

6.3.1 Missverständnisse aufgrund der Fremdsprachigkeit

Hinsichtlich der Gefahr von Missverständnissen betonen vier der befragten Betreuer, dass diese nicht ausschliesslich auf die Fremdsprachigkeit der Insassen zurückzuführen ist (Betr. 2:5, Betr. 3:11, Betr. 4:9, Betr. 7:6). Für zwei der Betreuer ist der Grund ausserdem in der psychischen Verfassung eines Insassen zu suchen. Betr. 2 gibt zu bedenken, dass Missverständnisse auch in einer monolingualen Kommunikationssituation nie auszuschliessen sind, Betr. 3 führt an, dass ein fachlich kompetenter Betreuer Missverständnisse vermeiden könne.

Ist der Insasse oder der Betreuer dafür verantwortlich, wenn die Kommunikation nicht funktioniert und sich die Gesprächspartner nicht verstehen bzw. nicht verstehen wollen? Hier gehen die Meinungen der Betreuer stark auseinander, wobei festzuhalten ist, dass die Mehrheit der Befragten die Verantwortung für ein Scheitern der Kommunikation bei beiden Gesprächspartnern sucht: Vier Betreuer stimmen voll zu (Betr. 2:5; Betr. 4:8; Betr. 6:7; Betr. 7:1/5), ein Betr. räumt zumindest ein, dass es neben der Verantwortung der Insassen auch Fehler beim Personal gebe (3:11), für einen Betreuer liegt der Fehler klar auf der Seite des Insassen (Betr. 1:6). Ein weiterer äussert sich schliesslich dahingehend, dass ein Insasse, der den Betreuern gegenüber misstrauisch ist, fürs Verständnis eine schlechte Ausgangslage habe. Dieser Gefangene geht bereits davon aus, der Betreuer wolle nicht verstehen, entscheidend sei dann, *«ob jemand [ein Insasse] ruhig bleiben kann, vielleicht nachfragen kann»* (5:7). Es versteht sich von selbst, dass hier relativ fortgeschrittene sprachliche Kompetenzen des Insassen notwendig sind.

Für zwei der Betreuer sind es fordernde Insassen, die gerne vorgeben, den Betreuer nicht zu verstehen. Sie erhoffen sich, doch noch eine positive Antwort auf einen Antrag zu erhalten, wenn sie nur lange genug nicht verstehen wollen: *«Ich weiss genau, er versteht mich, aber er stellt sich blöd»* (Betr. 1:6; Betr. 3:11). Auch selektives Verstehen wird genannt, d.h., der Insasse versteht nur das, was er verstehen will (Betr. 6:3). Einer der ersten beiden Betreuer merkt an, dass ein Insasse, der eine negative Antwort nicht akzeptieren wolle, schliesslich sogar behaupten könne, man habe den falschen Landsmann zugezogen (3:11). Manchmal sei es aus der Sicht des Insassen bequemer, nichts zu verstehen (Betr. 6:3).

Ein Betreuer berichtet davon, dass Insassen vielleicht aus Angst, der Betreuer könne über ihn einen Rapport schreiben, in der Kommunikation vorsichtig sind und nicht um Klärung bemüht (Betr. 4:8): *«Wenn ich dem zu fest auf die Füsse trete ...»*. Dann erniedrigen sie sich, um die Gefahr zu bannen.

Ein Betreuer hat die Beobachtung gemacht, dass ein Insasse meint, den Betreuer zu verstehen, dann aber das Gehörte wiederholt falsch umsetzt. Der Hinweis, dass er wohl nicht verstanden hat, versetzt ihn in Aufruhr. Dort bedarf es aufseiten des Betreuers vieler Erklärungen (Betr. 6:7).

Mit Ausnahme eines Betreuers erwähnen alle im Zusammenhang mit dem Stichwort «Missverständnisse» die Hilfe eines Dolmetschers, gewöhnlich eines inhaftierten Landsmann des betreffenden Insassen. Fünf Betreuer erwähnen, dass dies mit einem Aufwand verbunden sei (Betr. 1/Betr. 2/Betr. 3/Betr. 6/Betr. 7), speziell für den Insassen (Betr. 6). Ein solcher Aufwand gehört zum Aufgabenbereich eines Betreuers (Betr. 1:2), er zahlt sich für beide Beteiligten aus, weil im Anschluss die Kommunikation leichter ist (Betr. 2:5) und Eskalationen verhindert werden (Betr. 7:6).

Betr. 5 hält fest, dass *«der grösste Teil [der Insassen] schon eigentlich negativ eingestellt»* sei den Betreuern gegenüber (5:4). Er nennt dafür zwei Gründe: das System des Justizvollzugs und dann auch die Betreuer als Repräsentanten des Systems im direkten Kontakt.

6.3.2 Sprachliche Unsicherheit der Insassen durch Defizite im Deutschen

Beeinflussen sprachliche Defizite der Insassen ihren Affekt, sodass die Kommunikation beeinträchtigt wird? Die Ansichten der Betreuer gehen hier sehr stark auseinander, wobei einer der Befragten sprachliche Gründe gänzlich ausschliesst: diese seien nur ein Vorwand, hinter dem sich Bequemlichkeit versteckt (Betr. 1:6). Ein weiterer meint, dass sprachliche Barrieren immer existieren und sich nicht ausschalten lassen, der Insasse aber keinen

Kontakt sucht, weil er die Idee hat, dass sich die Kommunikation mit einem Betreuer aufgrund der institutionellen Hierarchie möglicherweise negativ für ihn auswirken könnte (Betr. 3:12). Beide betonen, dass der Kontakt mit den Betreuern für den Insassen ohnehin zwingend ist.

Die restlichen fünf Betreuer beziehen sich auf Ängste der Insassen, welche die Kommunikation hemmen könnten: Hier wird die Angst, ausgelacht zu werden genannt, die allerdings nach Einschätzung des Betreuers nicht mehr so begründet wie früher ist. Er nennt als Grund für diese entspanntere Situation den sogenannten «Balkanslang»¹²⁷, der eine defizitäre Sprache gewissermassen salonfähig gemacht hat (2:6). Auf diese Angst nimmt ein weiterer Betreuer Bezug, er geht dabei aber noch mehr auf die konkrete Gesprächssituation ein: Dem Insassen fehlen Wörter und Strukturen, um zu agieren und zu reagieren, möglicherweise auch um Forderungen zu stellen (Betr. 4:9). In dieselbe Richtung denkt ein weiterer Betreuer, dass das Schweigen ein Art Selbstschutz ist, wodurch der Insasse kein Risiko eingeht. (Betr. 7:7). Wie Ersterer anmerkt, seien solche Überlegungen jedoch kulturgebunden. Laut Meinung eines anderen Betreuers sollte die Sprache kein Hemmschuh sein und Ängste auslösen. Hier hat der Betreuer Verständnis für die Situation des Fremdsprachigen zu zeigen (Betr. 5:7, Betr. 6:7). Inwieweit hier Theorie und Praxis auseinanderklaffen, lässt sich nur vermuten. Ein Betreuer äussert sich dahingehend, dass die Insassen, die weniger gut Deutsch können, auch tatsächlich weniger im Büro der Betreuer erscheinen (Betr. 7:4).

Ein Betreuer berichtete, wie ein Insasse wegen seiner Hemmungen, Deutsch zu sprechen, vorgab, ausschliesslich Englisch zu beherrschen. Der Betreuer bekam diese Information von einem Teamkollegen. Als der Betreuer den Insassen direkt auf seine Deutschkenntnisse ansprach, meinte dieser: «*Doch, doch, er kann schon, traut sich aber nicht*» (Betr. 7:5). Der Betreuer verlangte von ihm, fortan nur noch Deutsch zu sprechen, ausser «*wenn es dann nicht anders geht, dann sprechen wir Englisch!*» (Betr. 7:5).

Vier Betreuer können sich vorstellen, dass Insassen aus sprachlichen Gründen gehemmt sind, zu einer Gruppe von Betreuern hinzutreten. Ein Insasse könnte zu einem Gespräch die Zeit abends von fünf und sechs nutzen, wo ein Betreuer alleine im Büro aufgesucht werden kann (Betr. 5:8-9).

¹²⁷ Gemeint ist ethnolektales Deutsch (vgl. 3.2.2 c), «Die Lernersprache oder –varietät/die Interlanguage/die Interimssprache»).

6.4 Sprachliche Herausforderungen für den Betreuer

6.4.1 Simplifizierter Sprachgebrauch

Drei der befragten Betreuer schätzen den Foreigner Talk als ein dem fremdsprachigen Insassen die Kommunikation erleichterndes Instrument ein (Betr. 1; Betr. 2, Betr. 5). Sie berichten davon, dass die Insassen mit mangelnden Deutschkenntnissen sie aufgrund der simplifizierten Sprache tatsächlich besser verstehen. Der «Foreigner Talk» ist aus ihrer Sicht also ein Entgegenkommen, mit dem der Betreuer kommunikative «Hürden überwinden» kann (Betr. 1:4). Diese Einschätzung äussert ein weiterer Befragter und ergänzt, dass dieser Umstand «*eigentlich tragisch*» sei (Betr. 2:2). Es gibt auch gegenteilige Ansichten: Ein Betreuer gibt zu bedenken, dass der «Foreigner Talk» beim Verstehen nicht hilft (Betr. 6:8). Möglicherweise ist diese Überlegung der Grund dafür, dass drei Betreuer (Betr. 4, Betr. 6, Betr. 7) sich bemühen, möglichst korrektes Deutsch zu sprechen. Mit «bemühen» wird jedoch implizit gesagt, dass der gute Vorsatz nicht immer realisiert werden kann: einfach sei es in normalen Situationen, wenn es hektisch zu- und hergeht, liesse sich der «Foreigner Talk» weniger vermeiden (Betr. 7:1).

Zwei Betreuer votieren dafür, dass in der Kommunikation mit den Insassen prinzipiell der Inhalt und nicht die Form im Vordergrund steht. (Betr. 2/Betr. 5). Einer von beiden geht davon aus, dass für den Insassen irrelevant ist, ob mit ihm Standard, Dialekt oder vereinfachtes Deutsch gesprochen wird: «*Für ihn ist wichtig, dass er versteht*» (Betr. 2:7). Die persönliche Überzeugung von Nutzen der simplifizierten Form ist für den anderen so stark ausgeprägt, dass für den entsprechenden Betreuer das Wissen, dass der Lernende von einem sprachlichen Vorbild profitieren könnte, zurücktreten muss: «*Aus dieser Sicht [dass es erwerbstheoretisch sinnvoll ist, dem Lernenden ein Sprachmodell zu sein] ist es sicher ein Fehler, dass man versucht sich anzupassen*» (Betr. 5:2). Sämtliche anderen Betreuer nehmen im Zusammenhang mit dem «Foreigner Talk» keine Stellung zur Frage, ob sie sich Gedanken zu ihrer Rolle im Sprachlernprozess der Insassen machen. Die Frage wird später unter einem anderen Inhaltspunkt nochmals aufgegriffen.

Für einen Betreuer hat der «Foreigner Talk» nur positive Seiten, da ein Betreuer ihn im Prinzip mit sämtlichen fremdsprachigen Insassen anwenden kann, ohne differenzieren zu müssen, wer wie gut Deutsch versteht und spricht. Nach oben ist das Verstehen gewährleistet (1:9).

Zwei Betreuer stufen den «Foreigner Talk» als eigene Reaktion auf die Lernaltersprache eines Insassen ein (Betr. 1, Betr. 3). Wobei sich das Verwenden von «Foreigner Talks» proportional zur fremdsprachlichen Kompetenz des Insassen verhält (Betr. 1). Zwei andere

Betreuer haben die Beobachtung gemacht, dass der «Foreigner Talk» eine Eigendynamik entwickelt und sie ihn uneingeschränkt selbst im Umgang mit Muttersprachlichen verwenden (Betr. 7:8). *«Man muss aufpassen, wenn es in einen Automatismus überzugehen droht»* (Betr. 4:3).

6.4.2 Aneignung von fehlerhaften Sprachelementen durch Kontext

Die Betreuenden in den Wohngruppen kommunizieren tagtäglich mit Insassen, die ein mehr oder weniger fehlerhaftes Deutsch sprechen. Hat dieser Umstand Konsequenzen auf ihre eigene muttersprachliche «Performanz»¹²⁸? *«Mir hat einmal ein Insasse gesagt: <Herr XY, jeder Mitarbeiter, der hier neu beginnt, kann nach einem Jahr nicht mehr richtig Deutsch sprechen>»* (Betr. 7:1). Der im Zitat Angesprochene ist von der Richtigkeit dieser Aussage überzeugt, ebenso zwei weitere Kollegen (Betr. 2:8, Betr. 4:3). Auf der anderen Seite schliesst ein Betreuer eine solche Möglichkeit völlig aus (Betr. 5), ein weiterer schliesst sie aus (Betr. 6). Teilweise bejahen würde der folgende Betreuer die Aussage, allerdings mit der Einschränkung, dass sie sich auf die verwendete Terminologie bezieht: Es handelt sich um eine sogenannte «Knastsprache», die man täglich beim Verlassen der Anstalt hinter sich lassen sollte. Das direkte persönliche Umfeld hält einem auch einmal den Spiegel vor, wenn man es nicht schafft, sich abzugrenzen: *«Du kannst in der Kiste so sprechen, aber nicht zu Hause»* (1:8).

Schliesslich äussert sich ein Betreuer dahingehend, dass die Übernahme falscher Strukturen beim Bemühen der Betreuer, sich den Insassen anzupassen, entsteht (Betr. 3:14).

6.5 Deutsch lernen

6.5.1 Korrektur im Alltag

Es ist von Betreuer zu Betreuer zu unterscheiden, ob sie das fehlerhafte Deutsch der Insassen im Alltag korrigieren. Auf der Skala finden sich sämtliche Abstufungen. Ein Betreuer korrigiert laut eigener Einschätzung laufend (6:11). Damit Korrekturen aber möglich sind, müssen die Insassen überhaupt einmal den Mut aufbringen, Deutsch zu sprechen. Da spielt der Affekt eine Rolle und die Angst, ausgelacht zu werden. Dieser Betreuer gibt zu bedenken, dass gerade Fehler, die unfreiwilligen Humor erzeugen, beim Lernenden besser haften bleiben. *«In der Regel»* korrigiert auch ein weiterer Betreuer die Insassen (7:4). Er fügt an, dass man als Betreuer hartnäckig sein müsse, denn manchmal muss man einen Insassen immer wieder korrigieren *«über die ganze Zeit, die er hier [ist]»*.

¹²⁸ Hier gemeint ist das von Chomsky (1965) geprägt Konzept, das mit der «Kompetenz», der Fähigkeit, eine Sprache zu benutzen, ein Begriffspaar bildet und sich auf die Ausübung dieser Fähigkeit bezieht.

Ein Betreuer plädiert dafür, nur dann zu korrigieren, wenn der Insasse eine sprachliche Basis hat: *«Aber eben von einem, der einfach etwas radebricht, sodass man zwar versteht, was er will, aber eben die Form nicht stimmt, dort gehe ich nicht verbessern. Das bringt nichts»* (Betr. 5:9). Würde diese Aussage bedeuten, dass der Betreffende Lernersprachen jeglicher Art zurückweist, könnte man im Ansatz von einer «Essenzialisierung»¹²⁹ des Deutschen sprechen: Der Sprecher weicht im Verständnis des Gegenübers so weit von der Norm der Sprache ab, dass er nachteilig behandelt und stigmatisiert wird. Dies scheint hier jedoch nicht der Fall zu sein, allerdings wird der Lernende nachteilig behandelt, da er aufgrund einer subjektiven Einschätzung nicht korrigiert wird.

Ein anderer korrigiert ab und zu, aber eher weniger (1:9). Er berichtet, dass der Insasse selber zu ihm kommt und zum Beispiel fragt: *«Was heisst das, Chef?»* (1:5). Zu viel Korrektur könnte einer Bevormundung gleichkommen, aufgrund dieses Arguments korrigiert ein Betreuer die Insassen grundsätzlich nicht. Gemäss seiner Einschätzung korrigiert er die Insassen schon, jedoch eher unbewusst. So reagiert er auf eine schlechte Ausdrucksweise: *«Aber Sie, das ist doch kein Satz! Was wollen Sie?»* (Betr. 2:9). Für ihn ist der Nutzen der Korrektur auch aus diesem Grund fragwürdig, weil der Insasse möglicherweise fähig, aber zu bequem ist, eine korrekte Frage zu formulieren. *«Man versucht es zunächst immer auf die einfache Art»* (Betr. 2:9). Mit «man» meint er jeglichen Kommunikationsteilnehmer unabhängig von seiner Fremdsprachigkeit in irgendeinem Kontext.

6.5.2 Crashkurs für alle fremdsprachigen Insassen?

Sämtliche befragten Betreuer halten es für sinnvoll, dass die fremdsprachigen Insassen zumindest einen Deutschcrashkurs besuchen, wo komprimiert Basiskenntnisse vermittelt werden. Es ist an dieser Stelle jedoch zu betonen, dass die folgenden Aussagen nicht nur einen solchen Basiskurs betreffen, sondern viel mehr Bezug nehmen auf das in der Anstalt bereits bestehende Lernangebot. Zunächst braucht der Insasse, um im Institutionsalltag zu leben, Deutsch-Basiskenntnisse: *«Ja, das müssten sie haben. Wenn sie ein Anliegen haben und sich ungerecht behandelt fühlen oder irgendwohin schreiben müssen oder irgendwas wollen ...»* (Betr. 6: 2). Viele müssen, weil ihnen die Kenntnisse fehlen, einen Landsmann ums Dolmetschen bitten: *«Insassen behelfen sich dann meistens, indem sie jemand zuziehen, der übersetzt, nur kann das so weit gehen, dass ein völliger Blödsinn rauskommt»* (Betr. 6:2). Bei der Weitergabe von Informationen scheint die Hilfe von anderen Insassen gut zu funktionieren: *«Ich weiss auch nicht, wie die dazu kommen, all die Regeln zu lesen, wenn sie ja nicht Deutsch können. Oder wir geben da Broschüren ab, aber sie können es, weil sie*

¹²⁹ Die Sprache muss in ihrer Reinheit verwendet werden (Klinkenberg 2001:60). Mischformen und plurilinguale Sprechweisen werden hingegen abgewertet oder sogar pathologisiert (Amselle 2004:275) und ihre Sprecher stigmatisiert.

wahrscheinlich jemand fragen, der es weiss; weil sie miteinander kommunizieren» (Betr. 2:4). Für einen Deutschkurs sprechen einerseits eine Erleichterung für die Betreuer im Umgang mit den Fremdsprachigen (Betr. 1, Betr. 5, Betr. 6), andererseits die Tatsache, dass ein Insasse in der Anstalt eine anspruchsvollere Arbeit übernehmen kann (6:3). Darüber hinaus kann der Deutschkurs für die Zukunft des Insassen ganz allgemein (Betr. 4:4) etwas bringen, sei es bei der Stellensuche, falls ein Insasse in der Schweiz bleibt (Betr. 6:3), sei es im eigenen Land (Betr. 3:5).

Für vier der Befragten ist der Zwang zu einem solche Kurs zwecklos (Betr. 2:2, Betr. 3:5, Betr. 4:3, Betr. 7:2): *«Das Wollen ist entscheidend»* (Betr. 2:9). Ein Betreuer berichtet, dass er einen «neuen» Insassen ohne Deutschkenntnisse sofort dazu auffordere, sich für den Deutschkurs anzumelden, dadurch dass er ihm einen Hausbrief in die Hand drückt: *«Melden Sie sich an. Wir sprechen hier Deutsch!»* (Betr. 7:2). Auch ein andere legt den Insassen den Kurs ans Herz (Betr. 1:1). Ein anderer Betreuer erwähnt, dass es manche Insassen gibt, *«die noch ein bisschen wankelmütig»* sind und gegen die Betreuer rebellieren. Deshalb verweigern sie sich auch dem Deutschkurs. Er hat die Beobachtung gemacht, dass Insassen, die man dann einfach einteilt, sich meist darauf einlassen (Betr. 4:3). Ein gewisser Druck zum Deutschkurs und allgemein zur Nutzung von solchen Angeboten kann aber auch von höherer Stelle kommen, wie ein Betreuer erläutert: *«Bei den einen ist es in der Massnahme drin»* (Betr. 3:5).

Ein Punkt, der im Zusammenhang mit der sprachlichen Bildung von drei Betreuern angesprochen wird, sind die Kosten, die dadurch entstehen. Ein Betreuer geht davon aus, dass in einem Kontext, in dem tendenziell immer mehr gespart wird, das Realisieren eines flächendeckenden Deutschkurses für Fremdsprachige wohl ausgeschlossen ist (Betr. 1:3). Zwei weitere Betreuer erwähnen hier auch eine unausgeglichene Kosten-Nutzen-Bilanz in Fällen, wo Insassen nach Verbüßung ihrer Strafe in ihre Heimat abgeschoben werden (Betr. 3/Betr. 5:2): Während der eine Betreuer die offene Frage im Raum stehen lässt, tendiert der andere eher zu einem *«Nein»*, mit der Einschränkung, dass man überlegen müsste, wie der Nutzen für die Betreuer gewährleistet werden könnte.

Zwei Betreuer geben zu bedenken, dass die Insassen in der Anstalt viel Zeit haben, um zu lernen (Betr. 2, Betr. 4:2). Da der Unterricht während der Arbeitszeiten stattfindet, sind die Insassen gewissermassen für den Deutschkurs bezahlt und es entfällt dadurch keine Freizeit: *«Dann würde ich alles nutzen in Sachen Sprache.»* (Betr 2:9).

6.6 Institutionelle Hierarchie Betreuer–Insasse

6.6.1 Umgang mit Macht

Macht ist der institutionellen Asymmetrie inhärent. Das habe ich unter 3.2.1 c), «Machtverhältnisse», veranschaulicht. Das Thema lässt sich daher nicht ausschliesslich auf die hier im Vordergrund stehende kommunikative Situation mit Fremdsprachigen beziehen, sondern auf jegliche Kommunikation mit Insassen unabhängig von deren Muttersprache. Im Rahmen des Betriebskulturprojekts (vgl. 1.2.1, Rollentheorie) bat ich die Betreuer im Interview auch zu der Aussage, dass man die Kommunikation zwischen Insassen und Betreuern einmal genauer anschauen müsste, Stellung zu nehmen.

Zwei Betreuer beziehen diese Aussage auf die Tatsache, dass inzwischen auch Frauen im Männervollzug tätig sind (Betr. 1, Betr. 3). Beide kennen den Alltag in einer Anstalt für männliche Delinquenten noch als reine Männerdomäne. Für den einen steht fest, dass Frauen in einem Männergefängnis falsch sind (Betr. 1:6). Der andere weist darauf hin, dass im Vollzug tätige Frauen mit einer dort vorherrschenden Männerkultur umgehen können müssen.

Fünf Betreuer (Betr. 2, Betr. 3, Betr. 5, Betr. 6, Betr. 7) äussern die Einschätzung, dass es hier zunächst um die Art und Weise der Kommunikation mit den Insassen geht, denn *«da sieht man riesige Unterschiede in der Anstalt»* (Betr. 6:6). Ein Betreuer bezieht sich auf diese Unterschiede, indem erwähnt, dass gewisse Kollegen von den Insassen eher als *«Anlaufstellen»* (Betr. 7:7) genutzt werden als andere. Er vermutet, dass dies nur zum Teil eine Frage der Chemie zwischen zwei Menschen ist, zu einem anderen Teil gebe es Betreuer, die eine *«gewisse Empathie auch rüberbringen können»* (Betr. 7:7), während andere in der Kommunikation ganz offensichtlich Probleme hätten.

Ein Betreuer hält fest, dass er seine Aufgabe nicht machen könnte, wenn er wie andere Kollegen den Insassen *«als rotes Tuch, einen Gestrauchelter ...»* (Betr. 4:10) wahrnimmt. Vier Betreuer votieren dann auch dafür, dass die Aussage der Soziologin weiter Bezug nimmt auf die Hierarchie zwischen Angestelltem und Insassen, wo der Höherstehende den Unterlegenen auch einmal beschimpft: *«... arbeite mal!»* (Betr. 2:5), *«Also die Insassen vielleicht auch mal herunterputzen, weil eine Antipathie da ist»* (Betr. 5:6). *«Schnauze, du bist sowieso der Gefangene, ich bin der Chef. Ich sage, wo es durchgeht!»* (Betr. 7:4). Dabei scheint das von der Anstalt zum Schutz des Betreuers und zur Wahrung von Distanz vorgesehene «Sie» in der Anrede in den Hintergrund zu rücken, wie ein Betreuer anmerkt (Betr. 2:5).

6.6.2 Kontakt mit Gefangenen

Es ist laut Aussage von zwei Beamten nicht möglich, die Insassen zu meiden, da das Aufgabenfeld eines Betreuers diesen Kontakt ja vorsieht (Betr. 1 und Betr. 7). Dennoch wird es ein solches Meiden geben, wie einer der beiden vermutet: *«... aber ich akzeptiere das nicht. Wenn ich das bei einem Mitarbeiter merke, dann spreche ich ihn darauf an. Also das gibt es nicht, sonst soll er woanders arbeiten gehen.»* (Betr. 7:8). In diesem Zusammenhang berichtet ein weiterer Betreuer davon, dass vielleicht Kollegen mit noch geringen Führungserfahrungen *«erst noch lernen»* (Betr. 5:9) müssen, dass man als Betreuer die Pflicht hat, den Insassen auf eine anständige Frage eine anständige Antwort zu geben. Einschränkend meint ein Betreuer, dass man die Insassen sicher nicht *«links liegen lassen»* darf (Betr. 2:8), dass es aber durch aus solche gebe, mit denen man den Kontakt aufs Nötigste beschränkt: *«solche, die so mafiamässige Strukturen haben, da musst du eben schon immer aufpassen»* (Betr. 2:8).

Die Insassen müssen mit den Betreuern kommunizieren, diese Ansicht vertreten alle Befragten. Allerdings hat der Insasse gemäss drei Betreuern (Betr. 2, Betr. 4, Betr. 5) eine *«Bringschuld: er kann nicht denken, dass ich das jetzt rieche»* (Betr. 4:8), denn *«wir gehen ja nicht rauf und machen einen Zimmerbesuch»* (Betr. 2:8). Der Insasse muss also ins Büro kommen, den Kontakt suchen und sein Anliegen vortragen.

Während der Pausen draussen auf dem Hof kommt es selten zu Kontakten, da die Betreuer dort eine Aufsichtspflicht haben (Betr. 6:9). Vor anderen Insassen suchen die Einzelnen äusserst selten Kontakt zu den Betreuern, *«denn sie haben das Gefühl, sie geben sich eine Blösse»* (Betr. 6:9). In den Augen der Insassen sind die Beamten die Bösen, die sie einsperren. *«Mit denen spricht man nicht. Aber sobald sie alleine sind, klingt es ab und zu ganz anders»* (Betr. 6:10).

Ein Betreuer berichtet davon, dass es Insassen gibt, die kaum je ins Büro kommen und auf jegliche Kommunikation mit dem Personal verzichten: *«Den holt man dann vielleicht mal wegen etwas, weshalb man einen anderen nicht rufen würde. Hier hat der Kontakt auch eine Kontrollfunktion: «Wo steht er? Wie geht es ihm? Unter Umständen auch, was fühlt er?»* (Betr. 7:4). Auch gibt es Insassen, die statt selber ins Büro zu kommen, einen Landsmann, vielleicht noch mit einem persönlichen Dokument, schicken. Dann rufe der Betreuer den eigentlichen Empfänger des Briefes hinzu, um Klarheit zu haben, von wem das kommt (Betr. 6:5).

6.6.3 Gleichbehandlung aller Insassen

Zwei Betreuer behandeln laut eigenen Angaben alle gleich. Für den einen ist dies Teil des Auftrags und *«bis zur Pensionierung muss ich mich damit auseinandersetzen»* (Betr. 3:12). Der zweite betont, dass es die Wahrnehmung der Insassen ist, dass es Unterschiede in der Behandlung gibt: *«Und das stimmt eben nicht»* (Betr. 1:8).

Weiter gibt es Betreuer, die laut eigener Einschätzung eine Gleichbehandlung anstreben, sich *«Mühe geben»* (Betr. 6:9), aber gleichzeitig sagen, dass das Vorhaben sich nicht immer in die Realität umsetzen lässt (Betr. 6, Betr. 7): *«Es gibt halt immer wieder individuelle Unterschiede»* (Betr. 7:8). Betr. 7 führt an, dass hier die Wahrnehmung der Beteiligten eine nicht unwesentliche Rolle spielt und auch wie der jeweilige Insasse die Handlung des Betreuers wahrnimmt.

Drei der Betreuer (Betr. 1, Betr. 2, Betr. 5) empfinden die Tatsache, dass die Insassen bei ihnen eine Linie erkennen, wichtiger als eine Gleichbehandlung: *«Also wichtig für mich ist es auch, dass die Insassen sehen, der hat eine [Linie]. Also bis dorthin darf ich und dann fertig.»*

Für einen Betreuer ist es stark von der jeweiligen Kultur des Insassen abhängig, wie er ihn behandelt. Auf keinen Fall soll der Insasse das Gefühl bekommen, er werde nicht ernst genommen, *«weil nichts kann so verletzen ...»* (Betr. 4:3). *«Ich spüre das raus von den verschiedenen Völkern, wie ich den etwa angehen muss»* (Betr. 4:3). Die Möglichkeit einer Gleichbehandlung wird schliesslich von einem Betreuer ganz ausgeschlossen: *«Das geht unmöglich hier drin»* (Betr. 2:7). Ein anderer Betreuer betrachtet es als Affront, dass die Insassen sich ungerecht behandelt fühlen könnten: *«Ich sehe hier keinen Ansatzpunkt für die Insassen, dass sie sich hier benachteiligt fühlen. Ich finde solche Aussagen eigentlich etwas daneben»* (Betr. 5:8). Allerdings gesteht Betr. 5 ein, dass *«die, die anständig sind mit mir, die bekommen vielleicht auch mal ein Extra. Bei den anderen ist es klar nach Reglement eigentlich»* (Betr. 5:5).

6.6.4 Informationsfluss

Wenn Informationen nicht an Insassen weitergegeben dürfen, sollte dies laut Betr. 7 klar deklariert werden: *«Wenn ich etwas nicht sagen kann oder will, dann sage ich das deutlich.»* Hier geht es vor allem um Versetzungen oder Delikte anderer Insassen (Betr. 7:8). Zurückbehaltene Informationen können auch den Insassen selber betreffen (Betr. 5:8 und Betr. 1:7), so wird nicht angekündigt, wenn es eine Zellenkontrolle gibt. *«Wenn wir einen Verdacht haben, verhalten wir uns so, dass er möglichst nicht vorher noch was machen kann, was ver-*

ändern» (Betr. 5:8) Von unfreiwilliger Komik erscheint der Verweis auf Insassen, die sich äusserten, man hätte sie auch über die Zellendurchsuchung informieren können (Betr. 5:8). Auch wenn es eine Vorführung gibt, wird das in der Regel einen Tag im Voraus gesagt. *«Wegen Fluchtvorbereitungen, Dinge organisieren und so.» Dann muss man «aggressiv zuwarten, weil wir die Order haben.»* (Betr. 2:7).

Im Zusammenhang mit dem Informationsfluss erwähnt Betr. 1 die Glaubwürdigkeit der einzelnen Insassen. Diese ist etwa wichtig, wenn ein Landsmann eines Insassen dolmetschen soll: *«Wir nehmen natürlich einen, der glaubwürdig ist»* (Betr. 1:2) *«Ich weiss, wer hier drin glaubwürdig ist, aber ich glaube ihm auch nicht alles»* (Betr. 1:7).

6.6.5 Umgang mit der Sprache – ist er diffizil?

Vier Betreuer sind der Ansicht, dass man in der Anstalt vorsichtig mit der Sprache umgehen muss, wobei dies für den einen kulturelle Gründe hat: *«Bei uns hier drin geht ganz viel um das Kulturelle»* (Betr. 1: 6). Ein zweiter betont, dass besonders der Insasse schon überlegen muss, was er sagt: *«Je nachdem, was man sagt, das ist problematisch»* (Betr. 3:12). Der dritte Betreuer führt an, dass die Vorsicht für alle gelte (Betr. 7:7). Ein anderer gibt zu bedenken, dass dies kontextunabhängig sei und damit also nicht speziell auf den Anstaltskontext bezogen sein muss (Betr. 2:6).

Anders sieht das der Betreuer, der meint: *«Ich denke, man kann auch relativ locker mal reden mit jemandem, auch wenn ich jetzt der Aufseher bin und er der Gefangene»* (Betr. 6:8).

Ganz unterschiedlich sind die Meinungen betreffend die Frage, ob die Kommunikation in der Anstalt generell diffizil ist. Betr. 1, Betr. 4, Betr. 5, Betr. 7 sind nicht der Meinung, dass dies zutrifft. Dazu ist zu sagen, dass Betr. 4 und Betr. 7 anmerken, dass die Kommunikation punktuell diffizil sein kann: *«Ich denke, mit dem Aufseher XY ist es diffizil, etwas normal zu bereden, dass es nicht in falsche Wege kommt. Und auf meine Person bezogen, denke ich nicht»* (Betr. 4:10). Für einen anderen ist es abhängig davon, ob der Insasse Anstand hat (Betr. 5). *«Leute, die die Regeln nicht einhalten und immer das machen, was sie nicht sollten, und so Provokationen <herausfordern>»* (Betr. 6:8), gibt es unter den Insassen und Betreuern. *«Da drinnen ist halt auch ein Spiegel der Gesellschaft»* (Betr. 6:8). Ein Betreuer merkt an: *«Aber das ist dann schon ein Punkt, wo ich als Gruppenleiter eingreife und dem sage, dass er jetzt also zu weit gehe»* (Betr. 7:7). Es müsste auch in Betracht gezogen werden, dass die vermeintliche Provokation nur ein Gefühl des Insassen ist (Betr. 7:7). In diesem Zusammenhang erwähnt Betr. 3, dass manche Insassen den Betreuern immer

wieder vorwerfen, sie seien den Insassen gegenüber negativ eingestellt (Betr. 3: 13), was zu einer Überreaktion auf verbal Geäußertes führe: *«Gewisse Androhungen müssen wir ernst nehmen, auch wenn sie vielleicht nur spasseshalber gemacht werden. Darum ist es auch wichtig, was man sagt.»*

6.6.6 Gruppendynamik bei den Betreuern

Generell helfe man sich in einem Viererteam gegenseitig aus, sprachlich, wenn z.B. ein anderer Betreuer eine Fremdsprache beherrscht, die gerade benötigt wird (Betr. 1:2), wenn der Kollege den Alarm auslöst (Betr. 1:9); wenn es einem nicht gut geht, übernimmt schon mal der Kollege: *«Wenn er ein Problem hat, mache ich das natürlich auch. Gemeinsam ist man stark»* (Betr. 1:4).

Neben dem gegenseitigen Sichaushelfen gibt es die nötigen alltäglichen Absprachen, die bei den Insassen den Eindruck erwecken, es gebe unter den Betreuern einen engen Zusammenhalt (Betr. 6:8): *«Also dass wir als Team funktionieren müssen. Wir müssen daher sehr viel von einander wissen.»* Es ist zwingend: *«Dass wir ein einheitliches Auftreten haben, sonst gibt es sofort ein Ausspielen von einem Gruppenmitglied zum anderen»* (Betr. 6:8). Diese Auffassung vertritt auch ein anderer Betreuer (Betr. 3:13). Es sei nicht so, dass man die Kollegen überprüft, ob sie korrekt arbeiten, denn jeder kenne den Rahmen, innerhalb desselben es einen gewissen Spielraum gebe und wo die Betreuer gegenseitig die Handlungen der anderen mit einer gewissen Toleranz betrachten (Betr. 1:9). Allerdings räumt ein anderer ein, dass ein neuer Betreuer schon zunächst in der Einführungszeit in das Team integriert wird: *«Wenn ich jetzt das Gefühl habe, dass sein Tonfall durchs Band nicht gut ist, dann wird ihm das gesagt, dass ist klar»* (Betr. 7:5). Allerdings sei das Wort *«Zwang»* für ihn zu negativ besetzt, es handle sich eher um *«Gruppenkultur»* (Betr. 7:5).

Von einem *«Institutionszwang»* spricht ein anderer Betreuer (Betr. 3:13) und bezieht sich damit auf die Tatsache, dass die Institution die Zusammenarbeit vorsieht: *«Das Team muss gegenüber den Insassen funktionieren»* (Betr. 3:13). *«Dass man halt schon untereinander sich auf einander verlassen können muss»* (Betr. 3:13).

Als einen gewissen Zwang unter den Betreuern nimmt einer die Tatsache wahr, dass alle die gleiche Arbeit machen: *«Ich bin immer unter Kontrolle»* (Betr. 2:6). Besonders als Gruppenleiter könne er beim Mitarbeitergespräch nicht etwas beim Kollegen kritisieren, *«und ich mache es das ganze Jahr genau gleich»* (Betr. 2:6). Ein anderer hat an sich beobachtet, dass er *«wegen des Gruppendrucks»* (Betr. 4:11) nie etwas unter den Kollegen sagen würde, es sei denn, er ist von etwas vollständig überzeugt.

Neben der Teamarbeit berichtet ein Betreuer aber auch von einem gewissen Konkurrenzdenken unter den Betreuern: *«Bei uns ist das ja manchmal eher ein bisschen ein Machtspielchen, Wissen ist Macht. Ich weiss jetzt, der bringt da Drogen oder ein Natel rein, ich sag's aber niemandem. Das weiss nur ich, ich will ihn ja nachher erwischen»* (Betr. 2:3).

6.7. Sprache in der Institution

6.7.1 Institutionelle Vorgaben?

Der sprachliche Umgang betrifft einerseits die Wahl der Sprache, andererseits das «Wie» der Kommunikation. Unter 3.2.2 a), dem Sprechverhalten in der Deutschschweiz und in der Anstalt, habe ich schon erwähnt, dass die Direktion keine Vorgaben zum sprachlichen Umgang mit Gefangenen macht. Auf die Relevanz von Fremdsprachenkenntnissen der Betreuer in diesem Kontext bin ich bereits unter 3.2.2 b) eingegangen. Es besteht Einigkeit unter den Betreuern, dass jeder von ihnen seine fremdsprachlichen Kenntnisse in der Anstalt nützen darf: *«Wenn jetzt einer perfekt Englisch kann, dann wird der jetzt immer mit einem Schwarzen Englisch reden. [...] Und wenn ich perfekt Albanisch könnte, dann würde ich mich halt auch mit denen auf Albanisch oder Italienisch durchschlagen»* (Betr. 2:4). Etwas problematisch dürfte hier das Adverb «immer» sein, dass impliziert, dass der gemeinte Betreuer mit dem betreffenden Insassen gar nie Deutsch spricht. Letzterer hätte dadurch beschränkte Möglichkeiten, auf Deutsch zu kommunizieren. *«Jeder soll es so machen, wie er kann. Wenn hier ein Balkanmensch arbeitet als Aufseher, und er kann von zu Hause her serbokroatisch – warum sollte er das nicht anwenden?»* (Betr. 4:3). Ein Betreuer gibt zu bedenken, dass er durch fundierte Fremdsprachenkenntnisse den Insassen gegenüber exponierter ist, als wenn er monolingual kommunizieren würde. Er könne nicht nur in der Mutter-, sondern auch in der Fremdsprache etwas sagen, was ein Insasse für eine Beschwerde gegen ihn verwenden könne (Betr. 4:2). Es dürfte davon ausgegangen werden, dass sich eine solche Situation nur in Ausnahmefällen ergibt, dennoch: so gesehen schützen sich Betreuer, die nur Deutsch mit den Insassen sprechen.

Die Fremdsprachenkenntnisse der Betreuer wären in der Anstalt auch aus dem Aspekt des Verständnisses für Lernende sinnvoll: *«Ich habe selber erlebt, wie mühsam das ist, wenn man es nicht kann [...], wenn alle ringsherum eine fremde Sprache sprechen. Man bekommt eigentlich nichts mit»* (Betr. 6:11).

Auf der anderen Seite scheint es aber auch gute Gründe dafür zu geben, dass die Insassen nur in einem beschränkten Masse Deutsch können. Deutschsprachige Insassen wären aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten eher in der Lage, persönliche Informationen aus einem Betreuer zu entlocken oder ideologisch zu versuchen, den Mann auf ihre Seite zu

bekommen. Dem Fremdsprachigen sind hier die Hände gebunden: *«Vor allem das Manipulative, das ist dann schon die hohe Kunst der Sprache»* (Betr. 6:5).

Die befragten Betreuer sind sich einig, dass die Art und Weise der Kommunikation auch weiterhin nicht geregelt werden sollte. Es wäre schwierig, bei einer solchen Regelung die Umsetzbarkeit in die Praxis zu gewährleisten (Betr. 7:2).

Ein Betreuer gibt zu bedenken, dass sich ja höchstens die Betreuerseite regeln liesse, denn bei den Insassen, *«ich sag's banal, dort müssen wir ja nehmen, was kommt»* (Betr. 5:2). Doch nicht nur die Individuen sind nicht im Voraus erfassbar, auch für die entstehenden Situationen gilt dies: *«Das ist das Leben, denn man sieht ja nicht zum Vornherein, welche Dinge kommen»* (Betr. 4:6). Dies hat zur Konsequenz, dass auch sehr erfahrene Betreuer an ihre Grenzen kommen können. *«Wie sage ich jetzt das und was mache ich jetzt bloss?»* (Betr. 4:6). Auf der anderen Seite erhalten die Betreuer durch das Fehlen eines Reglements einen Handlungsspielraum: *«Irgendwo müssen wir gewisse Freiheiten haben, wir müssen ja auch auf gewisse Situationen reagieren können»* (Betr. 3:7).

Ein neuer Betreuer muss die Bereitschaft haben und *«spüren: Ist das jetzt etwas für mich und der Umgang mit Leuten?»* (Betr. 5:2), da es zu dieser Tätigkeit keine entsprechende Lehre gibt. Allerdings sollte man die «Neuen» für gewisse Aspekte sensibilisieren: *«Dass man den Leuten sagt, man darf nicht beleidigen, ihr müsst aufpassen mit Rassismus. Herabwürdigen und so. Es gibt ja so viele Kleinigkeiten, mit denen man sticheln kann»* (Betr. 4:3). Die neuen Betreuer sollten sich auch an den erfahrenen orientieren: *«Und dann ist natürlich das: will man auf die alten hören oder will man schon besser sein als die alten»* (Betr. 3:7).

6.8 Deutschschweizer Diglossie

6.8.1 Standardgebrauch als Hilfe für Deutsch Lernende

Vier der befragten Betreuer sind der Ansicht, dass ihre Verwendung des Standards denjenigen Insassen etwas bringt bzw. die weiterbringt, die schon etwas Deutsch gelernt haben (Betr. 1, 2, 5,7). *«Das ist genau, was ich sage!»* (Betr. 7:9). Ein Betreuer stimmt zwar grundsätzlich zu, empfindet es aber als Zumutung in seinem Alltag: *«Müssen wir denn im Gefängnis jetzt wirklich Hochdeutsch sprechen?»* (Betr. 2:9). Für einen anderen ist der Nutzen für die Insassen davon abhängig, *«ob sie sich verständigen können durch ihr bisschen Deutsch»* (Betr. 1:9).

6.8.2 Vorschläge fürs Lernen

Im Alltag könnten die Insassen fürs Deutschlernen das albanische Modell adaptieren: Als die Albaner kein Fernsehprogramm in ihrer Muttersprache hatten, sahen sie RAI und haben auf diese Art Italienisch gelernt. «*Vielleicht wäre es eine Idee, an drei Tagen im Monat nur deutsche Fernsehprogramme zu schauen*» (Betr. 6:11). Meist würden die Insassen ohnehin abends in der Zelle fernsehen.

Für den Deutschunterricht schlägt ein Betreuer beispielsweise das Erlernen von Strukturen vor oder auch von Verhaltensregeln vor dem kulturellen Hintergrund der Schweiz. So könnten die Insassen den Umgang miteinander schliesslich besser verstehen (Betr. 6:11).

Ein weiterer Betreuer würde auf zu viel Grammatik verzichten und stattdessen den Schwerpunkt auf die Kommunikation legen: «*Möglichst viel sprechen, Alltägliches, einkaufen, fragen, Behörden*» (Betr. 5:10).

Noch ein anderer Betreuer würde den Unterricht inhaltlich auf keinen Fall auf den Tagesablauf der Anstalt ausrichten. Sinnvoller wäre es, die Hausordnung in diverse Sprachen zu übersetzen: «*Dann hat es wirklich der Hinterste und Letzte verstanden. Für den Deutschkurs gelte hingegen, sich darauf einzulassen*» (Betr. 1:9).

In der folgenden Übersicht stelle ich Aussagen der Betreuer in einer Gesamtschau dar. Dabei ist die Aufstellung in drei Spalten gegliedert: die linke Spalte nennt die Grobkategorien, wie sie auch im Kategoriensystem (vgl. Anhang 11) zu finden sind, die mittlere Spalte fasst die allgemeinen Aussagen der Betreuenden zur jeweiligen Kategorie zusammen, und die Spalte rechts nennt schliesslich Einzelaussagen, die von der Gesamtmeinung abweichen.

6.9 Synopse der Betreueransichten zum sprachlichen Umgang

Abb. 38: Synopse der Betreueransichten zum sprachlichen Umgang

Inhaltlicher Aspekt	Aussagen der Betreuer	Abweichungen
Wahrnehmung der Kommunikation	Bei der Kommunikation mit fremdsprachigen Insassen werden nonverbale Mittel zur Verständigung eingesetzt. Sie soll offen, direkt und aktuell sein. Der Wille zur Kommunikation muss seitens des Betreuers da sein. Es braucht ausserdem Zeit, Geduld, Gelassenheit. Rückfragen müssen gestellt werden. Notfalls soll der Betreuer einen Landsmann zum Übersetzen zuziehen.	Ein zu pädagogischer Ansatz im Umgang mit dem Insassen kann hinderlich sein (Betr. 6).
	Insassen reagieren allgemein schnell emotional. Betreuer muss ruhig bleiben, Dinge sauber und klar begründen können, Verlauf steuern, nicht emotional werden, überlegt sein.	
	Die Kommunikation könnte durch bessere Fremdsprachenkenntnisse der Betreuer verbessert werden. Das könnte eine Auflage bei der Anstellung sein. Kommunikationstraining vorsehen, geduldiger sein. Ein Crashkurs Deutsch sollte für Fremdsprachige Pflicht sein.	Anstalt müsste den Angestellten ein Vorbild sein in offener Kommunikation (Betr. 2). Betreuer sollten von den Insassen mehr kontaktiert werden (Betr. 5).
Fremdsprachigkeit der Insassen	Missverständnisse gibt es nicht nur mit Fremdsprachigen, Psyche der Insassen spielt eine Rolle. In der Regel sind Insasse und Betreuer verantwortlich für misslingende Kommunikation. Es ist sinnvoll, einen Landsmann zum Dolmetschen zu holen. Der Insasse könnte den Kontakt zum Personalvertreter scheuen, weil er Angst hat, sich aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse nicht artikulieren zu können und ausgelacht zu werden. Die Anwesenheit von mehreren Beamten könnte den Mut, das Gespräch zu suchen, nehmen. Die Betreuer sollten Rücksicht nehmen auf die Situation der fremdsprachigen Insassen.	Ein fachlich kompetenter Betreuer kann Missverständnisse verhindern (Betr. 3). Der Insasse bewirkt durch sein grundsätzliches Misstrauen dem Betreuer gegenüber, dass Kommunikation misslingt (Betr. 5). Insassen haben vielleicht Angst vor einem Rapport und suchen keine Klärung im Gespräch (Betr. 4). Die falsche Überzeugung eines Insassen, er habe verstanden, kann ihn in Wut versetzen (Betr. 6). Sprachliche Unsicherheit ist Bequemlichkeit und dient als Vorwand (Betr. 1).
Sprachliche Herausforderungen für den Betreuer	Für einige Betreuer erleichtert der «Foreigner Talk» die Kommunikation mit den Insassen, da die Insassen besser verstehen. Die Sprache ist ein Entgegenkommen der Betreuer. Für die anderen Betreuer ist der «Foreigner Talk» nicht verstehenserleichternd. Sie bemühen sich, korrektes Deutsch zu sprechen. Wenn Hektik aufkommt, ist es schwer, das Vorhaben umzusetzen. Der «Foreigner Talk» ist die Reaktion auf Lerner Sprache. Er kann eine Eigendynamik entwickeln, sodass der Betreuer ihn nicht nur mit Fremdsprachigen so spricht. Je besser die Deutschkenntnisse des Insassen, umso weniger wird «Foreigner Talk» eingesetzt. Im Umgang mit fremdsprachigen Insassen eignen sich die Betreuer fehlerhaftes Deutsch an.	Dem Insassen ist egal, welche Sprache gesprochen wird. Es geht ihm nur ums Verstehen (Betr. 2) Wenn es um den Lerneffekt beim Insassen geht, ist es falsch, sich mit «Foreigner Talk» anzupassen. «Foreigner Talk» gewährleistet das Verstehen auf sämtlichen Fremdsprachniveaus (Betr. 1) Dass man die eigene Sprache nur noch fehlerhaft beherrscht, trifft nicht zu (Betr. 5). Eine fehlerhafte Sprache der Betreuer entsteht durch ihr

		Bemühen, den Insassen sprachlich entgegenzukommen (Betr. 3)
Deutsch lernen	<p>Der Umgang mit fehlerhaftem Deutsch der Insassen ist von Betreuer zu Betreuer verschieden: es gibt das ganze Spektrum von nie bis immer korrigieren.</p> <p>Ein Deutsch-Crashkurs für fremdsprachige Insassen halten alle befragten Betreuer für sinnvoll. Er hat kurz- und langfristigen Nutzen auch für die Betreuer selber, da ihnen der Umgang mit den Insassen erleichtert wird.</p> <p>Der Kurs sollte kein Zwang sein. Es kann aber etwas bringen, wenn die Betreuer die Insassen zum Unterrichtsbesuch auffordern.</p> <p>Die allgemeine Tendenz zum Sparen wäre ein Hindernis bei der Realisierung eines Deutsch-Crashkurses.</p> <p>Die erweiterten zeitlichen Möglichkeiten in der Anstalt sollten zum Deutschlernen genutzt werden.</p>	<p>Korrektur braucht Ausdauer (Betr. 7).</p> <p>Der Insasse muss den Mut haben, auf Deutsch zu sprechen (Betr. 6).</p> <p>Korrekturen wirken wie eine Bevormundung (Betr. 2).</p> <p>Fehler entstehen oft durch Bequemlichkeit der Sprecher (Betr. 2).</p> <p>Korrekturen sind nur sinnvoll, wenn eine gewisse Basis beim Lernenden da ist.</p> <p>Wenn ein Landsmann zugezogen wird, um sprachlich zu überbrücken, kann etwas ganz anderes als geplant herauskommen (Betr. 6).</p> <p>Gewisse wankelmütige, rebellierende Insassen sollte man einfach in den Kurs einteilen (Betr. 4).</p> <p>Ein Crashkurs für Auszuschaffende müsste den Betreuern einen direkten Nutzen bringen, andernfalls sollten diese Fälle keinen Anspruch haben (Betr. 5).</p>
Institutionelle Hierarchie Betreuer–Insasse	<p>Die Art und Weise der Kommunikation müsste einmal näher angeschaut werden. Die Betreuer sind der Meinung, dass viele Kollegen ihre Macht gegenüber den Insassen zum Ausdruck bringen. Es ist nicht möglich, Insassen zu meiden, da die Institution diesen Kontakt ja vorsieht. Allerdings haben die Insassen eine gewisse Bringschuld: sie sollen den Kontakt zu den Betreuern aufnehmen. Möglicherweise müssen Betreuer mit wenig Erfahrung noch lernen, dass sie mit anständigen Insassen auch anständig umgehen müssen.</p> <p>Die Wahrnehmungen über die Gleichbehandlung aller Insassen ist unterschiedlich: es gibt Betreuer, die alle gleich behandeln, solche, die sich bemühen, solche, die die kulturellen Besonderheiten der Insassen berücksichtigen, und solche, die den Insassen zeigen wollen, dass sie eine Linie haben.</p> <p>Es gibt Situationen, wo einem Insassen eine Information vorenthalten werden muss, z.B. bei Zellendurchsuchungen und erst kurz im Voraus bei Vorführungen.</p> <p>Die Betreuer und die Insassen müssen in der Anstalt vorsichtig mit der Sprache umgehen.</p>	<p>Insassen, die nie den Kontakt suchen, werden von den Betreuern vielleicht einmal ins Büro gerufen, um zu schauen, wie es ihnen geht (Betr. 7).</p> <p>Vor den anderen Insassen werden die Betreuer als die Bösen gemieden, wenn die Insassen allein sind, agieren sie ganz anders (Betr. 6).</p> <p>Eine Gleichbehandlung ist ausgeschlossen (Betr. 2).</p> <p>Die Insassen haben keinen Grund, sich benachteiligt zu fühlen (Betr. 5).</p> <p>Die Betreuer müssen die Insassen unbedingt ernst nehmen.</p> <p>Es ist wichtig, dass der Betreuer dem Insassen kommuniziert, warum er eine Information nicht geben kann (Betr. 7).</p>

	<p>Die Kommunikation in der Anstalt ist tendenziell und punktuell diffizil. Provokationen gibt es auf beiden Seiten.</p> <p>Die Betreuer helfen sich gegenseitig innerhalb ihres Teams aus. Es braucht Absprachen und ein einheitliches Auftreten gegenüber den Gefangenen.</p> <p>Ein gewisser Gruppendruck ist spürbar, da alle die gleiche Arbeit machen, was Vergleiche ermöglicht. Der einzelne Betreuer will nicht aus dem Rahmen fallen.</p>	<p>Der Betreuer weiss, wer glaubwürdig ist, aber selbst diesem Insassen glaubt er nicht alles (Betr. 1).</p> <p>Auch unter den Betreuern gibt es Machtspiele: gewisse Betreuer wollen diejenigen sein, die etwas bei einem Insassen finden (Betr. 2).</p>
Sprache in der Institution	<p>Die Art und Weise der Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und den Betreuern soll auch weiter nicht durch die Leitung geregelt werden.</p> <p>Das Fehlen von Regeln diesbezüglich ermöglicht den Betreuern zu reagieren. Es gibt immer wieder neue Situationen, die sich nicht alle in einem Regelwerk festhalten lassen.</p> <p>Die neuen Betreuer sollten darauf sensibilisiert werden, dass man mit der Sprache verletzen kann.</p>	
Deutschschweizer Diglossie	<p>Konsequenter Gebrauch des Standards würde den Insassen beim Lernen helfen.</p>	<p>Ist es nötig, dass die Betreuer hier auch noch Deutsch sprechen müssen? (Betr. 2).</p> <p>Regelmässiger Konsum von deutschsprachigen Fernsehprogrammen würde den Lernenden viel bringen (Betr. 6).</p> <p>Im Deutschunterricht könnten Verhaltensregeln vor dem kulturellen Hintergrund der Schweiz erworben werden (Betr. 6).</p> <p>Im Deutschunterricht sollte der Schwerpunkt auf der Kommunikation sein statt auf der Grammatik (Betr. 5).</p> <p>Auf den Deutschkurs müssten sich die Insassen einfach einlassen.</p>

Nach der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse der Betreuerinterviews werden nun in einem nächsten Schritt der Auswertung die Insassen- und Betreuerinterviews in Form einer Synopse miteinander verglichen. Dazu habe ich summative Treffpunkte eruiert, gemeint sind Bereiche, die sowohl in den Befragungen der Insassen als auch denjenigen der Betreuern thematisiert wurden. Die synoptische Darstellungsform wurde deshalb gewählt, weil sie ein gleichzeitiges Betrachten bzw. eine Gegenüberstellung der beiden Datenquellen ermöglicht.

Dies sei hier das erklärte Ziel, zumal aufgrund der bereits erwähnten Komplexität des Untersuchungsgegenstands inhaltlich Abstriche gemacht werden müssen. Die folgende Zusammenstellung muss sich daher auf Zentrales beschränken und ist nur gemeinsam mit den bisherigen Auswertungen aussagekräftig. Dabei sind übereinstimmende Aussagen in Standardschrift aufnotiert; wo Insassen- von Betreueraussagen abweichen, wird der Text kursiv dargestellt.

7. Synopse der Treffpunkte Insassen- und Betreuerbefragung

Abb. 39: Synopse der Treffpunkte Insassen- und Betreuerbefragung

Treffpunkt	Insassen	Betreuende
Kommunikation und Emotion	Die Betreuenden würden über sehr gute kommunikative Fähigkeiten verfügen, die es ihnen erlaubten, auch sprachliche Hürden zu überwinden. <i>Davon abgesehen, unterliege das Verhalten der Betreuer in der Kommunikation Schwankungen, die von ihrer emotionalen Verfassung als Zivilperson abhängen.</i>	Die Betreuenden wüssten, worauf es bei einer guten Kommunikation ankommt. Kommunikative Fähigkeiten könnten weiter optimiert werden: – durch Kommunikationstraining – besonders auf Geduld Wert legen – Interesse signalisieren und Störfaktoren ausschalten – Anstalt soll ein Vorbild sein und offen mit den Mitarbeitern kommunizieren. <i>Die Insassen reagieren in der Kommunikation schnell emotional.</i>
Nähe und Distanz in der gegenseitigen Wahrnehmung	Betreuer meiden teilweise die Insassen. <i>Diese würden generell als unglaubwürdig gelten. Insassen, die gegenüber Betreuern zu kontaktfreudig seien, würden von Mitinsassen kritisiert.</i> Insassen sind den Betreuern nicht gut gesinnt und nehmen an, dass die Betreuer ihnen gegenüber eine ähnliche Einstellung haben. <i>Gegenseitigen Respekt erachten Insassen als zentral.</i>	<i>Insassen vermieden teilweise den Kontakt mit den Betreuenden.</i> Dasselbe gelte in Einzelfällen auch umgekehrt. Insassen betrachten die Betreuer mit Argwohn. <i>Betreuer versuchten mit zurückhaltenden Insassen in Kontakt zu treten. Sie würden sich wünschen, dass die Insassen sie mehr aufsuchten.</i>
Funktion der Kommunikation	<i>Die Betreuenden interessieren in der Kommunikation ausschliesslich das Verstehen.</i>	<i>Für die Insassen sei das Verstehen in der Kommunikation im Vordergrund.</i>
Muttersprachliche bzw. fremdsprachliche Kompetenzen im Alltag	<i>Fremdsprachigkeit der Insassen nütze:</i> – dem reibungslosen Ablauf, da Diskussionen ausblieben – dass der Insasse sich vor dem Kontext durch Rückzug schütze. <i>Fremdsprachigkeit der Insassen sei ein Problem:</i> – ihr Umgang mit mangelndem Verstehen sei nicht berechenbar – Missverständnisse – Unsicherheiten bezüglich der Hausordnung – permanente Abhängigkeit von Betreuern und Mitinsassen – sie fördere Subkulturen, wo viele Insassen einer Sprache vertreten seien. Sprachliche Schwierigkeiten liessen sich mithilfe von dolmetschenden Landsleuten umschiffen. Deutschkenntnisse erleichterten den Alltag.	<i>Fremdsprachigkeit der Insassen nütze:</i> – als Schutz davor, dass Betreuer von Insassen manipuliert würden. <i>Hinter Problemen aufgrund der Fremdsprachigkeit steckten oft psychische Aspekte.</i> Sprachliche Schwierigkeiten liessen sich mithilfe von dolmetschenden Landsleuten umschiffen. Fremdsprachigkeit fördere Subkulturen, wo viele Insassen einer Sprache vertreten seien. <i>Fundierte Fremdsprachenkenntnisse der Betreuer exponierten diesen gegenüber den Insassen.</i> <i>Betreuende sollten teilweise ihre muttersprachlichen Defizite angehen.</i> <i>Fremdsprachenkenntnisse der Betreuer wären sinnvoll.</i> Deutschkenntnisse erleichterten den Alltag.
Lernen – Lehren	Lehren fände im Unterricht statt. Die Betreuenden könnten die Lehrerfunktion nicht übernehmen und hätten abgesehen davon keinerlei Interesse daran.	Lehren fände im Unterricht statt. Betreuende korrigierten das Deutsch der Insassen teilweise. Es gibt Skrupel und Fragen nach dem Sinn. Ein Crashkurs sollte für alle

	<p>Ein Crashkurs Deutsch sollte für alle Insassen verbindlich sein. Im Rahmen eines Pflichtprogramms besuchten Insassen den Kurs unhinterfragt. Sie täten sich oft schwer mit Wahlmöglichkeiten. Verweigern sollten möglich sein, damit nicht Zeit und Geld fehlinvestiert wird.</p> <p><i>Betreuende können als Lehrer fungieren, wie das Beispiel zweier Insassenberichte zeigt.</i></p> <p><i>Vorschläge, um den Lernprozess im Alltag zu unterstützen, sind:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Lese- und Diskussionsgruppe im Wohnpavillon – allgemeine Sprachangebote im Pavillon – Tandem-Lernen: Insasse–Betreuer 	<p>Insassen verbindlich sein, wenn er im Anstaltsalltag gewinnbringend ist, nicht wenn ein Insasse ausgeschafft wird. Ein Angebot für alle dürfte an der Kostenfrage scheitern. Im Rahmen eines Pflichtprogramms besuchen die Insassen den Kurs, weil sie dann nicht aus Kritik an der Anstalt fernblieben. Ein Auffordern der Betreuer zum Kurs sei sinnvoll. <i>Die Betreuenden äussern sich nicht, wie der Lernprozess der Insassen im Alltag unterstützt werden könnte. Ein einziger Betreuer schlägt den regelmässigen Konsum von deutschsprachigen Fernsehprogrammen vor. Im Unterricht sollte auf das Vermitteln der hiesigen Kultur Wert gelegt werden und die Grammatik zugunsten der kommunikativen Fähigkeiten zurückgestellt werden.</i></p>
Lernersprache – Foreigner Talk	<p><i>Defizitäres Deutsch sei durch den hohen Ausländeranteil allgegenwärtig. Lerner seien ihm ausgesetzt und begännen, Falsches zu übernehmen, es gebe einen Gewöhnungseffekt. Unter Mitinsassen lege man keinen Wert auf Korrektheit oder sie wirke sogar unter Mitinsassen überheblich. Man passe sich aufgrund des Gruppendrucks an. Sprachliche Vorbilder fehlten, auch weil die Betreuer statt korrektem Deutsch Foreigner Talk sprechen würden. Er sei für sie eine Verstehensstrategie. Foreigner Talk werde von den Insassen nicht geschätzt, da er die Kommunikation nicht erleichtere.</i></p>	<p><i>Es herrscht Dissens, ob der Foreigner Talk die Kommunikation für die Insassen erleichtere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Er sei ein Entgegenkommen der Betreuer und eine Reaktion auf die Lernersprache. Er helfe allen beim Verstehen und werde korrektem Standard daher vorgezogen. <i>Er werde entsprechend den Fähigkeiten des Insassen verwendet.</i> – Er müsse durch korrekten Standard ersetzt werden. Bei Hektik solle der Betreuer nicht dazu greifen. Foreigner Talk dürfe nicht zu einem Automatismus werden. Auch die Sprache der Betreuer leidet mit der Zeit darunter.
Konsequenter Standardgebrauch	<p>Ein konsequenter und ausschliesslicher Standardgebrauch wäre sinnvoll, <i>besonders weil Standard gelernt wird</i>, aber die Umsetzung ist schwierig durch die Insassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – grosse Gruppen von Sprechern einer Fremdsprache unter den Insassen können unter sich in der Muttersprache kommunizieren und sind nicht auf Deutsch angewiesen; – Insassen wollen selber bestimmen, wie sie sprechen; <p><i>durch die Diglossiesituation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Betreuer sind bemüht, fallen aber in den Dialekt zurück, es gibt Mischformen und Code-Switching;</i> – <i>Einheimische haben ein Recht darauf, Dialekte zu sprechen;</i> – <i>würde künstliche Situationen schaffen: Dialektsprecher müssten unter sich Standard sprechen.</i> 	<p>Ein konsequenter und ausschliesslicher Standardgebrauch wäre sinnvoll. aber die Umsetzung ist schwierig durch die Insassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - grosse Gruppen von Sprechern einer Fremdsprache unter den Insassen können unter sich in der Muttersprache kommunizieren und sind nicht auf Deutsch angewiesen. <p><i>Der Standardgebrauch würde die Verständigung durch andere Sprachen dort verunmöglichen, wo Betreuende Fremdsprachenkenntnisse haben. Vereinzelt halten die Betreuenden den Standard als nur für theoretisch sinnvoll.</i></p>

Hierarchie und Symmetrie	<p><i>Durch die Hierarchie hätten Betreuer grundsätzlich immer recht. Die Uniform verleihe dem Betreuer zusätzlich Macht.</i></p> <p><i>Aspekte wie unfreundliches Benehmen und Ungeduld den Insassen gegenüber sowie Provokationen blieben durch die Machtverhältnisse unhinterfragt. Die Betreuer sind untereinander loyal. Sie sind auch in einem hierarchischen Verhältnis unterstellt. Insassen sind sich durch die Anstaltskleider teilweise stärker ihrer Rolle bewusst.</i></p> <p><i>Insassenverhalten provoziert Machtdemonstrationen. Dieses überwinde Sprachgrenzen.</i></p> <p><i>Sprachkompetenz ist hier unwichtig, da die Insassen auch sprachlich unfrei seien.</i></p>	<p>Viele Betreuer bringen ihre Macht in der Kommunikation mit den Insassen zum Ausdruck. Besonders jüngere Kollegen müssten korrekten Umgang lernen. Die Arbeit der einzelnen Betreuer ist vergleichbar, so gibt es einen gewissen Gruppendruck. Die Betreuer sind untereinander gleichzeitig loyal. Insassenverhalten provoziert Machtdemonstrationen.</p>
---------------------------------	--	---

Die detaillierte Darstellung der Ergebnisse beider Interviews und die Synopse der Insassen- und Betreuermeinungen werden im nächsten Kapitel den institutionellen Vorgaben (vgl. Kapitel zwei und drei) gegenübergestellt.

8. Die subjektive kommunikative Realität in der Gegenüberstellung zu institutionellen Vorgaben

Die im Kapitel 7 aufgelisteten Einschätzungen von fremdsprachigen Insassen und Betreuern hinsichtlich der Kommunikations- und Lernsituation in der Justizvollzugsanstalt haben eine Übersicht geliefert über vergleichbare und sich unterscheidende Aspekte in der Wahrnehmung der beiden Probandengruppen. Sie werden nun im Folgenden den institutionellen Vorgaben bezüglich Kommunikation und Lernen gegenübergestellt. Dieser Ansatz hat zum Ziel aufzuzeigen, inwieweit theoretische institutionelle Vorgaben in der subjektiven Wahrnehmung der Befragten praktisch umgesetzt werden und wo dies nicht der Fall ist. Diese Auflistung dient dann der im Kapitel 9 folgenden Diskussion von Ansätzen zu einer weniger konfliktanfälligen Kommunikation.

Wie unter 3.2.4 erwähnt wurde, lassen sich für die Anstalt Pöschwies vier Dokumente heranziehen, die Vorgaben an die Mitarbeitenden und die Insassen enthalten und auch für die Kommunikation zwischen den beiden regulierenden Charakter haben:

1. Die Hausordnung, die an alle neu eintretenden Insassen verteilt wird
(vgl. 3.2.1 a], 3.2.1 d] und 3.2.3)
2. Die Broschüre «Die Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Strafanstalt Pöschwies» (vgl. 1.2.1)
3. Das «Leitbild 11» (vgl. 1.2.1)
4. Das Strafgesetzbuch (2.5.2)

Textstellen aus diesen vier offiziellen Schriftstücken werden in der folgenden Übersicht als theoretische Hintergrundfolie verwendet, um die Aussagen der beiden Probandengruppen, fremdsprachige Insassen und Betreuende, den institutionellen Vorgaben gegenüberzustellen.

Abb. 40: Gegenüberstellung der institutionellen Vorgaben und der Einschätzungen der Probanden

Institutionelle Vorgaben für die Betreuenden	Einschätzungen der Probanden
Die Betreuenden werden gezielt aus-, fort- und weitergebildet, um ihre Sach- und Sozialkompetenz zu entwickeln und Arbeitszufriedenheit zu erreichen. ¹³⁰ «Wir entwickeln uns stets weiter und verpflichten uns der kontinuierlichen Verbesserung unserer Leistungen.» (sic!)	Kommunikative Kompetenzen der Betreuenden werden von beiden Probandengruppen als gut beschrieben, gleichzeitig wird Optimierungspotenzial gesehen. Optimierungspotenzial wird auch bei den Fremdsprachenkenntnissen einzelner Betreuer gesehen, dabei geht es nicht ausschliesslich um den Einsatz einer Fremdsprache, sondern ausserdem um die Nachvollziehbarkeit des Lernprozesses, in dem sich die Insassen

¹³⁰

Vgl. E.n.M.: 14

	befinden.
«...Unser Handeln und unser Auftreten sind professionell.»	Die professionelle Umgang mit den Insassen könnte gemäss dieser Probandengruppe verbessert werden.
«Unsere Führungsverantwortlichen sind v.a. bezüglich Verhalten, Auftreten, Verbindlichkeit und Einsatzbereitschaft Vorbilder. ...»	Die Betreuenden wünschten sich eine offenere Kommunikation vonseiten der Leitung, damit sie sich in der Kommunikation mit Insassen ein Vorbild nehmen können.
«Den Gefangenen gegenüber ist unsere Haltung wohlwollend, unser Verhalten situationsgerecht und korrekt.»	Vereinzelte wird davon berichtet, dass Insassen von den Betreuern gemieden werden.
«Wir fördern und fordern die Gefangenen bezüglich Arbeit am Delikt sowie beruflicher und sozialer Integration.»	Bei der Kommunikation beteuern beide Gruppen, dass es der jeweils anderen nur um den Transfer der Information gehe. Der fremdsprachige Gefangene wird sprachlich nicht gefördert, da die sprachliche Kompetenz Anstaltsabläufe und die Arbeit der Betreuenden behindern könne. Andererseits wäre die sprachliche Förderung der fremdsprachigen Insassen sinnvoll, da Missverständnisse, Abhängigkeiten und Aggressionen eingeschränkt werden könnten. Allgemein betrachten die Betreuenden Unterstützung beim Deutschlernen nicht als Auftrag im Sinne des Leitsatzes in der linken Spalte. Die Insassen sehen die Betreuenden allgemein nicht in der Rolle des Sprachlehrers, von den erwähnten Ausnahmen abgesehen.
«...Gerade im Bereich des Strafvollzuges, wo die Eingriffe der staatlichen Behörden und deren Funktionsträger in die Freiheitsrechte der Insassen erheblich sind, sehen wir es als unabdingbar an, beim Vollzug der Staatsgewalt den uns vom Gesetz aufgetragenen rechtsstaatlichen Grundsätzen durch stetige Selbstprüfung die notwendige Beachtung zu schenken.»	Macht komme immer wieder in der Kommunikation mit Insassen zum Ausdruck, so die Meinung beider Probandengruppen. Übereinstimmend wird angenommen, dass ein solches Fehlverhalten durch ein Fehlverhalten der Insassen provoziert würde. Die Betreuenden sind der Ansicht, dass korrektes Verhalten, der Verzicht auf Machtdemonstrationen von Neuen/Jungen gelernt werden müssten.
Der Deutschunterricht als verbindliche Bildungsmassnahme per Gesetz: «Der Strafvollzug hat das soziale Verhalten des Gefangenen zu fördern, insbesondere die Fähigkeit, straffrei zu leben.» ¹³¹	Deutschkurse, im Besonderen ein Crashkurs, müssten aus der Sicht der Insassen und einzelner Betreuer obligatorisch für alle Fremdsprachigen sein. Für andere Betreuer müsste ein Kursbesuch ihrer Arbeit einen direkten Nutzen bringen, wobei Auszuschaffende keinen Unterricht erhalten sollten. Finanzielle Aspekte werden von beiden Probanden genannt: Insassen würden Verweigerer vom Kurszwang befreien, sodass mehr finanzielle Mittel für Interessierte bliebe, einige Betreuende halten flächendeckenden Unterricht für nicht finanzierbar.

Institutionelle Vorgaben für die Gefangenen	Einschätzung der Probanden
«...Wir setzen daher voraus, dass Sie diese Hausordnung lesen und sich daran sowie an die Weisungen des Personals halten.»	Die Insassen berichten von Schwierigkeiten bzw. Unsicherheiten beim Verstehen der Hausordnung und von daraus entstehenden negativen Konsequenzen bei Fehlhandlungen.
«...Sie gehen davon aus, vom Personal und von den Mitgefangenen korrekt und anständig behandelt zu werden. Denken Sie daran, dass das	Insassen sind den Betreuern gegenüber nicht gut gesinnt und gehen umgekehrt von einer ähnlichen Einstellung der Betreuenden ihnen gegenüber

131

Vgl. StGB (revidiert 2007), Absatz 1, Satz 1: der Deutschunterricht ist eine Bildungsmassnahme und der Arbeit gleichgestellt (vgl. 2.5.2).

Gleiche auch von Ihnen erwartet wird.»	aus. Betreuende wissen um ihr negatives Bild bei den Insassen. Verschiedentlich fehlen Anstand und korrektes Verhalten auf beiden Seiten, wie beide Probandengruppen zu Protokoll geben.
«Den Gefangenen wird empfohlen, bei der Erörterung persönlicher Angelegenheiten mit Mitgefangenen Zurückhaltung zu üben und insbesondere darauf zu verzichten, die Adresse von Verwandten und Bekannten anzugeben.»	Insassen ohne Deutschkenntnisse sind in der Kommunikation sowie in der Korrespondenz innerhalb und ausserhalb der Anstalt auf Mitinsassen angewiesen, da sind sich beide Probandengruppen einig.
«Rechtsgeschäfte unter Gefangenen, wie beispielsweise Kauf, Tausch, Schenkung, Ausleihe von Gegenständen und Gewährung von Darlehen, sind untersagt.»	Sprachdienste sind unter den Insassen gemäss beiden Probandengruppen nicht unentgeltlich.

Bei der oben stehenden Übersicht fällt auf, dass der Bereich Sprache – die drei Varietäten des Deutschen – gänzlich fehlt. In sämtlichen Richtlinien, die weiter oben genannt werden, fehlen Angaben bzw. Vorgaben der Institution, die sich implizit oder explizit auf die Wahl und den Einsatz einer bestimmten Varietät in einer bestimmten Kommunikationssituation beziehen würden. Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Ergebnisse der empirischen Untersuchungen haben diesbezüglich wertvolle Informationen geliefert, die in die folgende Gegenüberstellung einfließen werden. Wie unter 6.9 in Abb. 38 unter dem «inhaltlichen Aspekt» der «Sprache in der Institution» festgehalten wurde, empfehlen die Betreuenden, auch weiterhin von einer Regelung der Kommunikation zwischen Insassen und Betreuenden abzusehen, um auf individuelle Situationen differenziert reagieren zu können, während die Insassen sich klar für den Standardgebrauch ausgesprochen haben (vgl. 5.3.3). Für diese Studie bedeutet das Nicht-Vorhandensein von Vorgaben bezüglich der Wahl der Varietät, dass im folgenden Kapitel sechs Optimierungsvorschläge gemacht werden können, ohne dabei aus institutioneller Sicht eingeschränkt zu sein.

Im folgenden Kapitel neun findet die abschliessende Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse statt. Die vier Teilfragen der zentralen Fragestellung dieser Studie werden unter Berücksichtigung der institutionellen Vorgaben besprochen.

9. Ansätze zu einer weniger konflikträchtigen Kommunikation unter Berücksichtigung zwingender institutioneller Vorgaben

Ausgangspunkt dieser Studie war die Leithypothese: Die Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und dem Personal der Justizvollzugsanstalt Pöschwies ist konflikträchtig. Die Auswertung beider Leitfadeninterviews scheint diese Annahme zu bestätigen, da sie mehrere Indizien enthält, die für diese Hypothese sprechen. Genannt werden etwa emotionales Verhalten in der Kommunikation auf beiden Seiten, gegenseitiges Meiden, Machtdemonstrationen und Fehlverhalten, Eskalationen durch Missverständnisse usw. Ein zentraler Aspekt der Studie war die Frage nach Optimierungspotenzial der Kommunikationskonstellation. Aufgrund der Datenauswertung soll nun zusammenfassend die zentrale Fragestellung beantwortet werden. Es wurde bei derselben von vier Teilfragen ausgegangen, die im Folgenden als Teilüberschriften dienen. Wo vorhanden werden bei der Beantwortung die institutionellen Vorgaben berücksichtigt.

1. Wie beeinflusst der Rahmen «totale Institution» den Insassen im Erwerb der deutschen Sprache, in seinem Sprachverhalten und in der Einstellung dazu?

Die Bestandesaufnahme der jetzigen kommunikativen Situation verdeutlicht, dass der Spracherwerb der fremdsprachigen Insassen im Alltag bisher sehr individuell unterschiedlich, insgesamt aber marginal aktiv unterstützt wird. Der Deutsch lernende Insasse profitiert passiv oder aber durch Versuche, seinen Lernprozess selbstgesteuert in die Hand zu nehmen. Es versteht sich von selbst, dass es hierzu der nötigen kognitiven Möglichkeiten und der Kenntnis von Strategien und nicht zu vergessen auch der Eigeninitiative des Einzelnen bedarf. Aus meiner Erfahrung dürfte es sich um eine Minderheit handeln, die über diese nötigen Voraussetzungen verfügt. Der Mehrheit der Gefangenen jedoch fehlen sie u.a. wohl bedingt durch ihre persönlich schwierige und belastende Situation.

Dass ein Deutsch lernender Insasse beim Lernen nicht auf sich selbst gestellt sein muss, zeigen m.E. zwei Beispiele eindrücklich, wo Betreuende eine wichtige Beratungs- und Bezugsperson für jeweils einen Insassen wurden und dadurch den individuellen Lernprozess massgeblich unterstützten. Interessanterweise liess sich diese Hilfe – die für die betroffenen Betreuer eine zusätzliche Arbeit im Rahmen ihres Auftrags darstellt – anbieten. Dies mag ein Hinweis darauf sein, dass sich das Eingehen der Betreuer auf die fremdsprachigen Insassen, etwa durch Korrektur des mündlichen Ausdrucks, ohne weiteres umsetzen liesse. Auf der anderen Seite verdeutlicht dieses Beispiel, dass diese Korrektur von an der deutschen Sprache interessierten Insassen geschätzt bzw. explizit gewünscht wird. Dem Argument, die Betreuer wollten die Insassen nicht belehren, wäre entgegenzuhalten, dass dies im Vollzug ja gerade ein gesetzlicher Auftrag ist.

Ein Deutsch-Crashkurs für alle fremdsprachigen Insassen je nach persönlichen kognitiven Möglichkeiten wäre nicht nur aus sprachlicher, sondern auch aus institutioneller Sicht vertretbar und sinnvoll, da er allen Beteiligten einen erleichterten Umgang ermöglichen würde. Aus sprachlicher Sicht würde die Verständigung verbessert, das Lernen im Klassenverband mit verschiedenen Sozialformen würde zudem soziales Verhalten fördern und somit dem gesetzlichen Auftrag dienen. Der Verzicht auf ein solches Angebot liesse sich wohl nicht mit Kostengründen rechtfertigen, da es als Beitrag zur Resozialisierung der Insassen andere möglicherweise kostspieligere Angebote ersetzen könnte (vgl. 3.2.2 d)). Die Resozialisierung als Teil des gesetzlichen Auftrags rechtfertigt einen solchen Kurs. Dabei darf es keine Rolle spielen, wo der Einzelne entlassen wird. Ein Kursangebot ausschliesslich für Insassen, die nach dem Verbüssen der Haftstrafe im deutschsprachigen Kontext verbleiben, käme einer Diskriminierung gleich. In vielen Fällen ist der Verbleib des Insassen nach Verbüssen der Strafe ohnehin lange offen, sodass wertvolle Zeit ungenutzt bleiben müsste, statt sie sinnvoll in den Spracherwerb zu investieren. Die Sicherheit des Nutzens für den Anstaltskontext müsste genügen. Wie oben festgehalten, wird mit dem Unterricht der sprachliche Alltag leichter gemeistert, zumal in einer Justizvollzugsanstalt, wo die Mindesthaft immerhin ein Jahr dauert. Es ist ausserdem anzunehmen, dass eine gemeinsame Sprache auch die Anzahl an handgreiflichen Auseinandersetzungen reduzieren helfen könnte. Eine Arrestzelle, die mit weniger Belegungstagen zu Buche schlägt, wäre in der Folge eine finanzielle Ersparnis. Den Deutschkurs zur Pflicht zu machen und den Insassen also keine Wahlmöglichkeit zu lassen wäre sinnvoll, da viele im Kontext ohne selbstbestimmtes Handeln generell nicht entscheidungsfreudig sind.

Der Unterricht könnte nachhaltiger werden, wenn das Lernen in der Freizeit fortgesetzt wird. Die angesprochenen Fördermöglichkeiten sollten bedacht werden. Genannt wurden: Lese- und Diskussionsgruppen auf der Wohngruppe, weitere Sprachangebote und Tandem-Lernen. Die Fernsehprogramme deutschsprachiger Sender sollten regelmässig genutzt werden, wenn möglich zu bestimmten fixen Zeiten. Hier wäre eine Fortsetzung der Aktivität, etwa in einer Diskussionsrunde über das Gesehene, wertvoll. Dies wären hauptsächlich Gruppenaktivitäten, die die Resozialisierungsziele unterstützen würden. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang erscheint mir das Anleiten und Unterstützen der Lernenden durch die Betreuenden, da die Isolation bzw. das Auf-sich-gestellt-Sein dem Lernen entgegenwirkt.

2. Wie können beide Gesprächspartner durch Annäherung zu einer Verbesserung der Kommunikationssituation beitragen?

Die Annäherung von zwei Vertretern beider Gruppen stellt die Aktanten in unserem Fall vor eine Herkulesaufgabe, da die Anstalt durch ihre hierarchischen Strukturen und die institu-

tionelle Asymmetrie eine Annäherung der beiden Gruppen nicht vorsieht und im Gegenteil bezüglich des Prinzips der Nähe und Distanz klare Vorgaben macht. Gleichzeitig sorgt auch die sprachliche Asymmetrie dafür, dass v.a. die Distanz der beiden Gruppen eingehalten wird. Aufgrund dieser Ausgangslage befindet sich der einzelne Betreuende, aber auch der einzelne Insasse bei dem Versuch der Annäherung in einem gewissen Dilemma: Was ist erlaubt, wie gross ist der Wille zur Annäherung, wie steht es mit dem Druck der Gruppe? Das Klima auf der Basis des Anstaltsalltags scheint geprägt von Vorannahmen von Insassen und Betreuern hinsichtlich der Haltung der jeweils anderen Gruppe der eigenen Gruppe gegenüber: Die negative Haltung der Insassen den Betreuern gegenüber wird auch umgekehrt von den Insassen angenommen. Erschwerend für eine Annäherung scheint ausserdem die Überzeugung der Insassen, dass die Institution und die Loyalität unter den Betreuern diese in allem Tun schützten. Besonders erwähnt wird hier das Meiden der Insassen. Schwerwiegend ist dabei, dass die Betreuenden beides nicht als gänzlich unwahr zurückweisen. Daneben wird eine häufig zu starke Emotionalität im Betreuerverhalten kritisiert; möglicherweise ein Anzeichen dafür, dass die Betreuenden in der Komplexität ihrer Rolle an ihre Grenzen kommen, was gemäss Hardy/Hardy (²1988:162) einem «role overload» entspricht (vgl. 1.2.1). Der Betreuende hat in der Anstalt die Rolle der Privatperson auszuschliessen. Die emotionale Verfassung kann dennoch je nach Situation und Tagesgeschäft im Anstaltskontext sowie Stimmungen zum Tragen kommen. Die Betreuer beobachten, dass die Insassen selber schnell emotional reagieren. Vielleicht steckt dahinter ebenso wie hinter der Kritik der Insassen der Neid auf den Betreuer, der neben seiner Arbeit in der Anstalt über ein Privatleben verfügt. Da die Vorgaben jedoch unveränderbar sind, ist diesen am ehesten mit Verständnis, Respekt und Höflichkeit beizukommen.

Respekt und Höflichkeit werden immer wieder als Voraussetzungen für eine gute Interaktion genannt, gleichzeitig aber auch auf beiden Seiten vermisst. Vermutlich müssten hier im Sinne der Vorbildfunktion die Betreuenden einen ersten Schritt tun und bei sich selber ansetzen, ausserdem das positive Verhalten beim Insassen konsequent unterstützen und das negative ebenso konsequent ablehnen. Hier wäre möglicherweise ein Kommunikationstraining für Betreuende angezeigt, wie dies mehrfach von Vertretern derselben vorgeschlagen wurde. Dabei sollen die einzelnen über ihre Art zu kommunizieren reflektieren und Ansätze für eine gute Kommunikation berücksichtigen. Der Schwerpunkt könnte dabei völlig auf der Art und Weise der Kommunikation liegen, da die Insassen den Betreuern abgesehen davon ein sehr gutes Zeugnis ausstellen hinsichtlich der Fähigkeit mit Fremdsprachigen verständlich zu kommunizieren.

Schiesslich sollte die Institution den Betreuenden ein Vorbild in der Kommunikation sein, denn auch dort geht es ja im Wesentlichen um eine institutionell asymmetrische Kommuni-

kationskonstellation.

Meiden einer oder mehrere Insassen den Kontakt zu den Betreuern, ist in diesem individuellen Fall eine Annäherung durch den Betreuer angezeigt. So wird sichergestellt, dass die Betreuenden über den psychischen und physischen Zustand des oder der Insassen informiert sind und dass sie die Lage punkto Sicherheit unter Kontrolle haben für den Fall, dass eine Gruppe von Insassen eine Aktion plant.

Schliesslich besteht offenbar auf beiden Seiten die falsche Annahme, dass das Gegenüber sich in der Kommunikation nur für das Verstehen der Information bzw. den Informationstransfer interessiere. Wie weit dies zutrifft, gilt es abzuklären, es scheint aber, dass es sich hier in Wesentlichen um ein Missverständnis handelt. Ein Interesse an sprachlichen Aspekten hat Implikationen für den Erwerb. Ich habe mich bereits unter der Diskussion zur ersten Teilfrage darauf bezogen: Korrekturen der sprachlichen Äusserungen sind bei den Insassen erwünscht, erfolgen aber nur teilweise, weil die Betreuenden davon ausgehen, dass die Insassen negativ darauf reagieren, und weil die Insassen wiederum annehmen, dass die Betreuer kein Interesse haben, sich die Mühe zu machen. Wichtig scheint auf jeden Fall, dass gegenseitiges Interesse bekundet wird, auch indem die Kommunikation störende Faktoren eliminiert werden.

3. Wie kann der Anstaltskontext aus sprachlicher Sicht verändert werden, um den Spracherwerb und die Kommunikation zwischen Personal und Insassen günstig zu gestalten?

Der Standardgebrauch scheint hier ein äusserst zentraler Punkt zu sein. Das hat auch die quantitative Auswertung der Insassenbefragung deutlich zum Ausdruck gebracht. Es gilt hier m.E., nach zwei wichtigen Ansätzen zu unterscheiden: der konsequente und der ausschliessliche Gebrauch. Wie die Diskussion zeigt, ist Letzterer in der Anstalt sicher nicht wünschenswert, da er diskriminierende Konsequenzen hätte und ausserdem im Zusammenhang mit der Diglossie für Muttersprachliche künstliche Situationen schaffen würde. Eine konsequente Verwendung des Standards vonseiten der Angestellten wäre als Norm für alle Beteiligten zumutbar. Der Standardgebrauch hätte folgenden Nutzen: Muttersprachler sind Vorbilder für Lernende, die Verständigung kann erleichtert werden, der Foreigner Talk wird vermieden. Es gälte ausserdem, mit falschen Vorstellungen hinsichtlich der Verwendung und des Nutzens von Foreigner Talk aufzuräumen und darauf hinzuweisen, dass er letzten Endes auch auf Muttersprachliche, und hier wären Betreuende und Insassen betroffen, negative Auswirkungen hat. Es wäre wichtig, die Lernersprache nicht mit ihm gleichzusetzen, wozu es allerdings erforderlich wäre, Betreuenden die in dieser Hinsicht nötige didaktische Schulung zukommen

zu lassen. An dieser Stelle sei auf die besagte Weiterbildung der Betreuer am SAZ (vgl. 1.1.2) hingewiesen. Die Insassen hätten so in den Betreuern sprachliche Vorbilder. Selbstverständlich müssten die fremdsprachigen Insassen auch weiterhin ihre Muttersprache pflegen können, und auch die einer oder mehrerer Fremdsprachen mächtigen Betreuer sollen weiterhin von ihren Kenntnissen profitieren können. Allerdings soll das Umstellen auf eine Fremdsprache in der Kommunikation auf ein Mindestmass beschränkt sein und wann immer möglich auf Deutsch kommuniziert werden. Wenn Betreuende über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, sollen diese v.a. dazu dienen, den fremdsprachigen Insassen als Lernenden zu verstehen und ihm in dieser Rolle die nötige Unterstützung zukommen zu lassen.

Schliesslich noch zum Text «Hausordnung». Obwohl ein schriftlicher Text, hat er dennoch viele Berührungspunkte mit der Alltagskommunikation zwischen Insassen und Betreuern, da er ja das Zusammenleben in der Anstalt organisiert und reglementiert. Dadurch ist die Hausordnung mit Haftantritt relevant. Die Hausordnung ist bisher ausschliesslich im Standard verfügbar. Hier sollte sinnvollerweise eine Übertragung in die am häufigsten vertretenen Sprachen stattfinden. Dies würde beiden Akteurengruppen zugutekommen, da die Insassen klare, für sie verständliche Vorgaben hätten, die alle Zweifel ausschliessen würden, die Betreuenden auf der anderen Seite müssten sich weniger um Erklärungen bemühen und Fehlritte aufgrund mangelnden Verstehens liessen sich besser vermeiden. Eventuell könnten die Insassen an Übersetzungsarbeiten beteiligt sein, denn diese Funktion übernehmen sie ja, allerdings mündlich, bei Fragen von Landsleuten bereits jetzt. Negativ ist in diesem Zusammenhang sicher auch nochmals darauf hinzuweisen, dass ein solcher Übersetzerdienst möglicherweise bezahlt werden muss. Dies würde einem Rechtsgeschäft unter Insassen entsprechen, das jedoch per Hausordnung verboten ist¹³²(§ 11). Würde das Dokument jedoch von einzelnen Insassen für die Allgemeinheit in andere Sprachen übertragen, entstünde bezüglich der Resozialisierung ein Mehrwert.

4. Welche Rolle spielt die Diglossiesituation bei Spracheinstellungen, –erwerb und –verhalten der Insassen?

Zunächst muss festgehalten werden, dass die Rolle der Diglossie davon abhängig ist, ob der oben genannte konsequente Einsatz von Standard durchsetzbar wäre. Die Deutsch lernenden Gefangenen sind jedoch gerade aufgrund der Diglossiesituation auf sprachliche Vorbilder angewiesen, etwa die Betreuer in der Kommunikation. Betrachtet man die quantitative Auswertung der Insasseninterviews, wird unter 5.1.1 deutlich, dass der Dialekt für den fremdsprachigen Insassen keinerlei Vorteile bringt. Der Insasse lernt Deutschschweizer Standard,

¹³² Vgl. Hausordnung (§ 11).

und die Fähigkeit zur produktiven Kompetenz in einem Dialekt ist entweder ein persönliches Fernziel oder aber uninteressant. Rezeptiv wird der Dialekt als schwierig bezeichnet. Auch hier handelt es sich beim Erwerb nicht um das dringlichste aller Ziele. Man könnte sagen, der Dialekt ist im Vollzug der Deutschschweiz unvermeidbar, sollte aber im direkten Kontakt mit Deutsch lernenden Insassen im Sinne der Verständigung, des Sprachvorbilds, des Verstehenstrainings vermieden werden.

10. Fazit und Ausblick

In diesem abschliessenden Kapitel ziehe ich ein Fazit der vorliegenden Studie, ich beurteile, ob der gewählte theoretische Rahmen auch vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse noch bestehen kann oder ob er angepasst werden muss. Ausserdem frage ich nach der wissenschaftstheoretischen bzw. praktischen Relevanz dieser Arbeit: Sind die hier gewonnenen Erkenntnisse auf andere Kontexte übertragbar und damit verallgemeinerbar und wo liegen dabei die Grenzen? Hierbei eröffnen sich Forschungsfragen und –perspektiven, die ich skizziere.

Die Untersuchung zum Sprachgebrauch in der Deutschschweizer Justizvollzugsanstalt Pöschwies basierte nicht auf vorausgegangener Forschung, da diese weitgehend fehlt (vgl. 1.5). Der gewählte Forschungsgegenstand wurde vielmehr präzisiert durch das theoretische Konstrukt einer doppelten Asymmetrie. Wie sich die unmittelbare, alltägliche Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und Personal in besagter Justizvollzugsanstalt gestaltet, habe ich vor dem Hintergrund von institutionellen und sprachlichen Faktoren, die für diese Asymmetrie verantwortlich sind, beschrieben (vgl. 3.2). Unter 3.2.2 wurde dabei die sprachliche Situation in der Anstalt mit derjenigen in der Deutschschweiz verglichen. Im Folgenden wird dieser theoretische Ansatz im Hinblick auf die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse bewertet. Es ist mir an dieser Stelle wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Diskussion keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Es seien lediglich einzelne mir wesentlich erscheinende Punkte herausgegriffen.

10.1 Die doppelte Asymmetrie zur theoretischen Einordnung der sprachlichen Situation in der Justizvollzugsanstalt: eine Bewertung

Um die Kommunikationssituation zwischen fremdsprachigen Insassen und Betreuenden der Justizvollzugsanstalt Pöschwies zu beschreiben, wurde in dieser Studie vom theoretischen Gerüst einer doppelten Asymmetrie ausgegangen (vgl. 3.2). Die institutionellen Vorgaben sind klar definiert und wurden in 8. der Datenauswertung gegenübergestellt. Sprachliche Vorgaben vonseiten der Institution gibt es hingegen nicht. Daher soll im Folgenden auf einige sprachliche Theoriekonzepte, die unter 3.2.2 eingeführt wurden, Bezug genommen und so die theoretische Einbettung der Studie überprüft werden.

Aufgrund der Erkenntnisse dieser Studie lässt sich sagen, dass das weiterhin offene Problem der Beschreibung der Deutschschweizer Sprachsituation auch für den Anstaltskontext Implikationen hat: So sind die Spracheinstellungen der Betreuenden zu den Varietäten vergleichbar mit denen, die im Deutschschweizer Kontext im Rahmen anderer Studien erhoben wurden. Viele Betreuer setzen die beiden Sprachkontexte einander gleich

und fordern in der Anstalt den eigenen Gebrauch des Dialekts als selbstverständlich ein. Diese Ansicht wird von der Mehrheit der befragten Insassen geteilt. Möglicherweise haben Letztere die Einstellung von Ersteren übernommen. Der Dialektgebrauch innerhalb der Anstalt lässt sich indes nur durch die Zugehörigkeit der Betreuenden und der Schweizer Insassen zum Deutschschweizer Kontext vor den Mauern erklären. Deutsch und im Besonderen die Varietät Dialekt werden nämlich innerhalb der Anstalt nur von einer Minderheit gesprochen. Für den speziellen Kontext der Anstalt ist daher anzunehmen, dass erstens die Diglossie des Kontextes nicht vollständig mit der Deutschschweizer Diglossie gleichzusetzen ist. Zweitens scheinen Facetten der Diglossie nicht in der Vollzugsanstalt selber zu entstehen, sondern sie werden vielmehr durch die in der Deutschschweizer Sprachsituationen lebenden Betreuenden «importiert». An der institutionellen Basis, i.e. zwischen Insassen und Betreuenden, wird somit eine Diglossiesituation nur an- bzw. hingenommen. Wenn die fremdsprachigen Insassen Kommunikationspartner sind, votieren sie einstimmig für den Gebrauch des Standards, das haben die Ergebnisse der Studie gezeigt. Eine Einschränkung des Dialektgebrauchs scheint jedoch utopisch, da er wie oben bereits erörtert für viele Betreuende als «Norm» gilt. In der Folge stellen Letztere den Nutzen von Basiskenntnissen im Standard innerhalb einer angenommenen Diglossiesituation und Sinn und Zweck eines Crashkurses für Deutsch lernende Insassen infrage.

Prominente Vertreter der Linguistik gehen beim Spracherwerb in der Deutschschweiz davon aus, dass ein kompetenter Sprecher H und L (vgl. Ferguson 1959:336) beherrschen oder zumindest passive Kompetenzen in beiden haben muss. Das Beherrschen des Dialektes wird dabei auch als Hinweis auf vollständige Integration für zwingend betrachtet (vgl. 3.2.2 a)). In der vorliegenden Studie kommt ein eher ambivalentes Verhältnis der Deutsch lernenden Insassen dem Dialekt gegenüber zum Vorschein, besonders dort, wo es um den eigenen Erwerb der Varietät geht. Womöglich will der Einzelne nicht zur ihn gefangen haltenden Gesellschaft gehören, oder aber er möchte sich nicht in dieser Form dem Betreuenden annähern, der diese Gesellschaft repräsentiert und ihn im Alltag massregelt. Hier könnte die Sprache nur «Epiphänomen» sein, da sich die ambivalente Einstellung möglicherweise auf die Sprecher, i.e. die Betreuenden (vgl. 3.2.2 a)), bezieht. Daneben stellt sich auch die Frage nach Sinn und Zweck der Integration im Hinblick auf eine wahrscheinliche Ausschaffung.

Die fremdsprachigen Insassen haben in der Einstellungserhebung zum Ausdruck gebracht, dass manche Betreuende in emotionalen Situationen zum Dialektgebrauch neigen. Diese Tendenz wäre vermutlich das Pendant zur «emotionalen Fremdheit des Standards» (Berthele 2004:128).

In der Theorie gilt der «Foreigner Talk» als für die Kommunikation von fraglichem Nutzen, da er nicht auf einer Grundlage basiert, sondern auf dem Ermessen des muttersprachlichen Kommunikationspartners. Er kann mitunter das Gegenüber infantilisieren oder aber noch mehr explizit eingesetzt werden, um Macht zu demonstrieren. Dies mag Grund genug sein, ihn im Kontext Vollzugsanstalt zu vermeiden. Die Betreuenden begründen die Verwendung von «Foreigner Talk» mit ihrem Wunsch, dem fremdsprachigen Insassen beim Verstehen zu helfen. Nun stellt sich aber die Frage, warum diese Form der Bereitschaft besteht, während der Wille zur Verwendung des Deutschschweizer Standards nur begrenzt vorhanden ist. Gewisse Widerstände gegen den Gebrauch des Standards haben, wie im theoretischen Teil aufgezeigt wurde, mit der Zugehörigkeit zu der jeweiligen sozio-professionellen Gruppe zu tun: je tiefer die soziale Stellung einer Gruppe, umso seltener verwendet sie Deutschschweizer Standard am Arbeitsplatz. In manuellen Berufen ist dieser gänzlich bedeutungslos (vgl. Lüdi/Werlen 2005:36, 3.2.2 a)). Während die Betreuenden aufgrund ihres erlernten Berufes zwar dieser Gruppe zuzuordnen sind, lassen sich ihr Aufgabenbereich und ihre Arbeitssituation nicht mehr mit dem früheren Umfeld gleichsetzen. Hier haben die Betreuenden im Gegensatz zu ihren einstigen Berufskollegen eine Vielzahl an Möglichkeiten, im Umgang mit den fremdsprachigen Insassen den Standard zu nutzen, ja, ihm kommt darüber hinaus ein praktischer Nutzen im Berufsalltag zu, da er die Kommunikation erleichtert.

Tendenziell deuten die Ergebnisse der Studie auch darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Unwillen, Standard zu sprechen, und fehlenden Fremdsprachenkompetenzen von Betreuenden gibt. Es wäre jedoch unsinnig und u.a. aus finanzieller Sicht nicht praktikabel, hier eine «Akademisierung» des Berufsstandes Betreuer zu fordern, besonders auch deshalb, weil vielen Betreuern von den im Rahmen der Studie befragten Insassen sehr gute kommunikative Fähigkeiten attestiert werden. Die Defizite in den Fremdsprachenkenntnissen der Betreuenden sind nichtsdestotrotz ein Thema, das in der Anstalt angegangen werden sollte, allein schon deshalb, weil dadurch eine Sensibilisierung der Betroffenen für den Spracherwerb der Insassen stattfinden könnte.

10.2 Relevanz der Studie

In der vorliegenden qualitativen Studie wurden die Daten der beiden Probandengruppen summativ ausgewertet. Dieses Vorgehen ermöglichte, die Ergebnisse gruppenübergreifend zu betrachten. Es ist nun zu fragen, inwiefern sich die Erkenntnisse dieser Arbeit auf andere ähnliche Kontexte übertragen lassen. Für eine solche Übertragung spricht folgendes Argument: Die institutionellen Vorgaben, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, sind nicht nur von der Institution selber vorgegeben, sondern teilweise auch vom Gesetzgeber. Es ist daher anzunehmen, dass die Ergebnisse nicht nur für die in dieser Arbeit gewählte Anstalt

Pöschwies gültig sind, sondern auch Aussagekraft für andere Institutionen dieser Art in der Deutschschweiz haben.

Auch die Frage, ob die Einzelergebnisse der Insassendaten verallgemeinert und auf andere Kontexte dieser Art übertragen werden können, ist in der Tendenz eher zu bejahen: Diese Probanden bilden einen relativ breiten Querschnitt durch die Insassenpopulation, was in Abb. 7 durch die Aufstellung der sozio-biografischen Variablen (vgl. 4.3.1 a)) gut zum Ausdruck kommt.

Diese Studie hat ihren Ausgangspunkt in der Praxis des Anstaltsalltags, aber auch des Fremdsprachenunterrichts. Daher stellt sich hier auch die Frage nach dem praktischen Nutzen der gewonnenen Erkenntnisse. Wie der Forschungsstand (vgl. 1.5) gezeigt hat, liegt eine vergleichbare Studie in der Deutschschweiz bisher nicht vor. Für den praktischen Alltag in der Anstalt wäre es daher wünschenswert, dass die Erkenntnisse dieser Studie für mehrere Personengruppen fruchtbar gemacht werden und zu neuen Ansätzen und Lösungen von Problemen in der praktischen Tätigkeit im Umgang mit fremdsprachigen Insassen anregen: Betreuende in der gewählten Anstalt, Betreuende in anderen Anstalten der Deutschschweiz, Verantwortliche auf höheren Stufen der jeweiligen institutionellen Hierarchie und Personen, die mit der Aus-, Fort- und Weiterbildung des Anstaltspersonals betraut sind.

Doch auch für die fremdsprachendidaktische Arbeit im Umfeld des Justizvollzugs und für die (Sprachen) Lehrenden könnten die Erkenntnisse interessant sein. Hier möchte ich besonders auf den sprachdidaktischen Nutzen der in dieser Studie enthaltenen subjektiven Theorien hinweisen (vgl. Caspari 2003). Dort könnten sie Anregungen zur Reflexion geben für Lehrende, aber auch für ihre Aus- oder Fortbildner, wobei es für die beiden zuletzt genannten Personengruppen (noch) keine auf den Vollzug spezialisierten Einzelpersonen gibt.

Im Zusammenhang mit der Relevanz der Studie spielt m.E. auch die zeitliche Aktualität der Erkenntnisse eine Rolle. Die Institution Justizvollzug ist kein Ort, der schnellen Veränderungen unterliegt, viel eher bleibt er von den Entwicklungen der Welt vor den Mauern lange unbetroffen. Das dürfte auch für die im Zentrum dieser Studie stehende Kommunikation gelten. Sprachlich war und ist die Insassenpopulation zur Hauptsache fremdsprachig und wird dies auch in Zukunft sein, wobei sich allerdings die Zusammensetzung mehr oder weniger schnell ändern kann. Dennoch dürften die Ergebnisse dieser Studie nicht allzu schnell als veraltet gelten und daher relativ langfristig nutzbar sein.

Trotz der Tatsache, dass der vorliegenden Studie eine gewisse Bedeutung im für sie abgesteckten Bereich zukommen könnte, muss aus meiner Sicht ihre Reichweite relativiert werden: Die hier untersuchte Kommunikationskonstellation hat sich als äusserst komplex erwiesen, und es hätte die Dimensionen dieser Studie bei Weitem überschritten, sämtliche Facetten abschliessend zu untersuchen. Die Aussagekraft dieser Studie ist also beschränkt, was es bei der Lektüre zu berücksichtigen gilt. Sie kann aber als Ausgangspunkt für weiterführende Forschung dienen. Inwiefern sie solche Ansätze liefert, soll im folgenden Abschnitt besprochen werden.

10.3 Forschungsperspektiven

Die in dieser Studie beschriebenen Asymmetrien haben zum Teil mit dem Sicherheitsauftrag, den eine Institution des Deutschschweizer Strafvollzugs erfüllen muss, zu tun. Es wäre also unsinnig, hier eine Aufhebung dieser Vorgaben zu fordern. Allerdings zeigt die Studie klar auf, dass die Ausgestaltung der Vorgaben an der Basis vorgenommen wird und dass eine individuelle Interpretation derselben sehr gut möglich ist. Die Asymmetrien können zwar nicht aufgehoben werden, jedoch sollten sie nicht als statische, sondern vielmehr als dynamische Konstrukte betrachtet werden. Dies gilt natürlich immer unter der Voraussetzung der Aufrechterhaltung der oben erwähnten Sicherheit.

Damit es nicht bei einem theoretischen Vorschlag zur Verbesserung der Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und Betreuern bleibt, wäre ein Konzept zur praktischen Umsetzung sinnvoll. Ein solches liesse sich sinnvoll an diese Arbeit anschliessen, denn sie liefert bereits Hinweise auf wichtige Elemente eines solchen Textes. Ein Konzept könnte grobe Linien einer idealen kontextbezogenen Kommunikationssituation vorgeben und auf Problemfelder eingehen. Wie ich unter 5.2.4 erwähne, sehe ich solche Empfehlungen in Form eines Handbuchs im Anschluss an dieser Studie vor.

Die Kommunikationskonstellation, die im Zentrum dieser Arbeit steht, scheint für die Soziolinguistik ein interessantes, bisher weitgehend unbearbeitetes Thema zu sein. Die beiden von mir im Zusammenhang mit der Kommunikationskonstellation definierten Asymmetrien sind, wie aufgezeigt wurde, nicht immer ganz trennscharf. Die Studie nimmt die Fremdsprachigkeit der Insassen dabei als Tatsache an, denn deutschsprachige Insassen wurden hier ausgeklammert. Die Frage, ob vergleichbare Konflikte im gleichen, allerdings monolingualen Kontext auch möglich wären, liesse sich hier anschliessen. Dies würde eine Vergleichsstudie mit deutschsprachigen Insassen bedingen. Sie bietet sich damit für zukünftige Forschung an.

Eine prominente Rolle spielt in dieser Studie auch das Lernen, hier im Besonderen das Sprachenlernen. Die Bildung überhaupt erfüllt im Strafvollzug eine wichtige Aufgabe, wenn es um die beiden zentralen Ziele des Vollzugs geht: die Integration und Resozialisierung von Straffälligen, dies machen auch die Ausführungen zur Basisbildung im Strafvollzug deutlich. Bisher fehlt eine eigentliche Gefängnispädagogik für die Deutschschweiz. Zur Entwicklung einer solchen könnte vorliegende Studie Anhaltspunkte liefern.

Bibliografie

Aguado, Karin (2000): Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 119–131.

Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.

Amselle, Jean-Loup (2004): Du métissage au branchement des langues. In: Jocelyne Dakhlia (Hrsg.): *Trames des langues: usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*. Maisonneuve et Larose: Paris, 273–278.

Androutsopoulos, Jannis (2001): Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Aneignung von «Türkendeutsch». In: *Deutsche Sprache* 29/2001, 321–339.

Atteslander, Peter (¹¹2006): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Auer, Peter (2003): Türkenslang: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke, 255–264. <http://www.fips.igl.unifreiburg.de/auer>.

Babka, Anna und Gerald Posselt: Die Essentialismuskritik. Online in: Produktive Differenzen. Forum für Differenz- und Genderforschung. Stand 6.10.2003. <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=16>.

Barkowski, Hans (2001): Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm: *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin und New York: Walter de Gruyter.

Bassler, Harald und Helmut Spiekermann (2001): *Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen*. In: Linguistik online 9, 2/2001. http://www.linguistik-online.de/2_01.html.

Bauer, Erik (1998): *Emanzipation und Kommunikation. Das emanzipatorische Kommunikationsideal bei Jürgen Habermas und seine Implikationen für die Praxis*. Wien: Diss.

Bausinger, Hermann (1988): *Stereotypie und Wirklichkeit*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 14/1988, 157–179.

Bausch, Karl-Richard und Horst Raabe (1978): *Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimssprachenanalyse*. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 4. Heidelberg, 56–78.

Becker-Mrotzek, Michael (1992): *Diskursforschung und Kommunikation in Institutionen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Berthele, Raphael (2000): *Sprache in der Klasse. Eine dialektologisch-soziolinguistische Untersuchung von Primarschulkindern in multilinguaem Umfeld*. Tübingen. (=Reihe Germanistische Linguistik, 212).

Berthele, Raphael (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Editon Praesens.

Berthele, Raphael (2010): Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig Franziska und Albert Tanner (Hrsg.): *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, 37–52.

Besch, Werner, Anne Betten und Oskar Reichmann (²2004): *Sprachgeschichte – Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Teilbd. 4. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Beuhausen, Jürgen. *Einführung in den Konstruktivismus*. In: Systemmagazin online 2007. <http://www.systemmagazin.de/bibliothek/2007>.

Bialystok, Ellen und Kenji Hakuta. (1994): *In other words – The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Harper Collins Publishers.

Bierhoff, Hans Werner (2006). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bimmel, Peter und Ute Rampillon (⁵2004): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.

Blaikie, Norman W. H.: *A Critique of the Use of Triangulation in Social Research*. In: *Quality & Quantity*. 25,2/1991,115–136. <http://www.springerlink.com/content/w773301211366072/>.

Blau, Judith R. und Norman Goodman (1995). *Social Roles & Social Institutions*. London, New Brunswick: Transaction Publishers.

Blaxter, Loraine, Christina Huges und Malcolm Tight (1996): *How to research*. Buckingham: Open University Press.

Bleuler, Max (1983): *Die Strafanstalt Regensdorf ZH*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer. (=Der schweizerische Strafvollzug Bd. 12).

Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Blumer, Herbert (1969): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 80–146 [engl. Original 1969].

Boeschoten, Hendrik (2000): Convergence and Divergence in Migrant Turkish. In: Mattheier, Klaus (Hrsg.): *Dialect and Migration in a Changing Europe*. Frankfurt a.M.: VarioLingua 12, 145–154.

Bohnsack, Ralf (1992): Interaktion und Kommunikation. In: Hermann Korte und Bernhard Schäfers (Hrsg.): *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*. Opladen. 35–57.

Bolton, Charles D. (1967): Is sociology a behavioral science? In: Munis, Jerome und Bernard Meltzer (Hrsg.): *Symbolic Interaction*. Boston: Allyn & Bacon.

Bortz, Jürgen und Nicola Döring (³2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

Boumans, Louis (1999): Codeswitching and the organisation of the mental lexicon. In: Extra, Guus und Ludo Verhoeven (Hrsg.): *Bilingualism and Migration*. Berlin: Studies on Language Acquisition, 14/1999, 281–299.

Bovet, Gislinde (1993): *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus? Ermittlung und Erörterung der subjektiven didaktischen Theorien von Psychologielehrerinnen und -lehrern über guten, machbaren Psychologieunterricht in der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt/M.: Lang.

Brannen, Julia (2005): *Mixed Methods Research: A discussion paper*. ESRC National Centre for Research Methods, Methods Review Paper.
<http://www.eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>.

Bretschneider, Falk (2008): Die Geschichtslosigkeit der «Totalen Institution». Kommentar zu Erving Goffmans Studie «Asyle» aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive. In: Scheutz, Martin (Hrsg., 2008): *Totale Institutionen*. Wiener Zeitschrift zur Geschichte der Neuzeit. Innsbruck 8 Jg.1/2008, 3–19.

Brown, James Dean (2004): Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: Davies, Alan und Catherine Elder (Hrsg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Bryman, Alan (2001): *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Bugarski, Ranko (1990): The social basis of language attitudes. In: Nelde, Peter, H. (Hrsg.): *Language attitude and language conflict – Spracheinstellungen und Sprachkonflikte*. Dümmler: Bonn.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Lehrer im Justizvollzug e.V. (1995): *Lehrerinnen und Lehrer im Justizvollzug. Beschreibung eines pädagogischen Arbeitsfeldes*. Druckerei der JVA Wolfenbüttel.

Burri, Ruth. M, Werner Geiger und Roswita Schilling (1993): *Deutsch sprechen am Schweizer Radio DRS*. Bern.

Caesar, Beatrice (1972): *Autorität in der Familie, ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation*. Reinbek.

Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer – Studien zum beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr.

Cenoz, Jasone (2001): The Effect of linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen und Ulrike Jessner (Hrsg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Bilingual Education and Bilingualism 31, 8–20.

Chomsky, Noam (1965): *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge/Mass.: MIT Press.

Christen, Helen (2004): Standardsprachliche Varianten als stilistische Dialektvarianten. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Editon Praesens.

Christoffel, Ueli und Schönfeld, Frank. 2008. *Es gilt die Zeit zu nutzen. Deliktpräventive Psychotherapie mit Straftätern*. Psychoscope. Vol 29.10/2008, 8–11. Bern: Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen FSP.

Cicourel, Aaron V. (1968): *The Social Organisation of Juvenile Justice*. London: Heinemann.

Clemmer, Donald (1958): *The Prison Community*. New York: Holt.

Clyne, Michael (1995): *The German Language in a changing Europe*. Cambridge.

Coladarci, Theodore und William A. Preton (1997): *Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher*. The Journal of Educational Research 90/4, 230–239.

Collins, Michael (2008): *The Antipanopticon of Etheridge Knight*. The Modern Language Association of America. Vol.123.3, 580–561.

Conway, Mary E. (²1988): Theoretical Approaches to the Study of Roles. In: Hardy, Margaret E. und Mary E. Conway (Hrsg.): *Role Theory: Perspectives for Health Professionals*. Norwalk, Connecticut: Appleton-Century-Crofts, 63–72.

Cornel, Heinz (1995): Resozialisierung – Klärung des Begriffs, seines Inhalts und seiner Verwendung. In: Koch, Heinz und Maelicke, Bernd (Hrsg.): *Handbuch der Resozialisierung*. Baden-Baden, 13–53.

Creswell, John W. (Hrsg.) (³2008): *Educational Research – Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson: Merrill Prentice Hall.

Dahrendorf, Ralf (⁵1965): *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Opladen.

Davies, C.A. (1999): *Reflexive Ethnography*. London: Routledge.

De Florio-Hansen, Inez (1998): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlernern wozu? In: Henrici, Gert und Ekkehard Zöfgen (1998): *Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 27. Jg.

De Klerk, Vivian und Gary Barkhuizen (2001): *Language Usage and Attitudes in a South African Prison: Who Calls the Shots?* International Journal of the Sociology of Language. 152, 97–115.

Deprez, Kas und Yves Persoons (1987): Attitude. In: Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar und Klaus J. Mattheier (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprachen und Gesellschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 125–131.

Dorner, Andrea (2010): Übung, die: In: Barkowski, Hans und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 345.

Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Ehlich, Konrad (2010): Der Dialekt. In: Barkowski, Hans und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 54.

Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Edmondson, Willis J. und House, Juliane (³2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen [u.a.]: Francke.

Ender, Andrea, Wei Li und Katharina Strassl (2007): *Das Projekt ‹Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung›*. Linguistik online, 32,3.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
<http://www.goethe.de/referenzrahmen>.

Falkner, Hermann (1998): *Diglossia: Back to the Roots – Diglossie bei Ferguson und Fishman*. In: Grazer Linguistische Studien. Universität Graz, Frühjahr 1998, 1–12.

Ferguson, Charles A. (1959): *Diglossia*. In: Word 15. 1959, 325–340.

Ferguson, Charles A. (1982): Diglossie. In: *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik*. Darmstadt 1982, 253–276, Übersetzung von: *Diglossia*. In: Word. Journal of the Linguistic Circle of New York. 15, 1959, 325–340.

Fishbein, M. und Ajzen, L. (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behaviour. An Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass.

Fishman, Joshua, A. (1972): Domains and the Relationship between Micro- and Macrolinguistics. In: Gumperz, J.J.; Mymes, D. (Hrsg.): *Directions in sociolinguistics*. New York, 435–453.

Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.

Försterling, Wolfram (1981): *Methoden sozialtherapeutischer Behandlung im Strafvollzug und die Mitwirkungspflicht der Gefangenen*. Bochum.

Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Friedrichs, Jürgen (¹⁴1990): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Opladen.

Frindte, W. (2003): *Die Praxis muss für sich selbst sprechen – interkulturelle Kommunikation als komplexes Management*. In: Erwägen Wissen Ethik, 14 (1), 169–171.

Frohn, Bernd (1991): *Lernen im Knast – Bericht über einen Erfahrungsaustausch von kursleitenden, betreuenden und verantwortlichen Personen von Sprachkursen für ausländische Arbeitnehmer in Justizvollzugsanstalten*. Deutsch Lernen, 16. 4, 404–408.

Froschauer, Ulrike (2008): Erving Goffmans «Totale Institutionen» und die Organisationsforschung. In: Scheutz, Martin (Hrsg.): *Totale Institutionen*. Wiener Zeitschrift zur Geschichte der Neuzeit. 8. Jg, Heft 1.

Früh, Werner (³1991): *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. München: Ölschläger.

Gätje, Olaf (2008): Formen unerlaubter Kommunikation in totalen Institutionen – Kassiber. In: Pappert, Steffen, Melani Schröter und Ulla Fix (Hrsg.): *Verschlüsseln, Verbergen, Verdecken in öffentlicher und institutioneller Kommunikation*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Geller, Helmut (1994): *Position, Rolle, Situation. Zur Aktualisierung soziologischer Analyseinstrumente*. Opladen: Leske und Budrich.

Giddens, Antony (1995): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main, Theorie und Gesellschaft 209f.

Giesecke, Michael (1988): *Die Untersuchung institutioneller Kommunikation*. Opladen: West-deutscher Verlag.

Giles, Howard, Miles Hewstone, Ellen B. Ryan und Patricia Johnson (1987): Research on Language Attitudes. In: Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar und Klaus J. Mattheier (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprachen und Gesellschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 585–597.

Glaboniat, Manuela (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 2).

Goffman, Erving (1959): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Zürich: 1983.

Goffman, Erving (1961): *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday Anchor.

Goffman, Erving (1971): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth (GB): Pelican Press.

Grimmer, Bernhard und Elfrun Spohr (2006): Der unsichtbare Dritte: Zur Repräsentation der Aufnahmesituation in psychoanalytischen Erstgesprächen. In: Vera Luif, Gisela Thoma und Brigitte Boothe (Hrsg.): *Beschreiben – Erschliessen – Erläutern. Psychotherapieforschung als qualitative Wissenschaft*. Lengerich: Pabst, 193–212.

Grin, François (1999): Language Planning as Diversity Management: Some Analytical Principles. In: Weber, P.J. (Hrsg.): *Plurilingua. Contact and Conflict. Sprachplanung und Minderheiten*. Bonn: Dümmler, 144–156.

Gripp, Helga (1984): *Jürgen Habermas. Und es gibt sie doch – Zur kommunikationstheoretischen Begründung der Vernunft bei Jürgen Habermas*. Paderborn: Schöningh.

Groeben, Norbert (1988): *Explikation des Konstrukts «Subjektive Theorie»*. In: Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele (Hrsg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 17–24.

Groeben, Norbert, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Groeben, Norbert (²1998): Zur Kritik einer unnötigen, widersinnigen und destruktiven Radikalität. In: Fischer, Hans-Rudi (Hrsg.): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus*. Heidelberg, S. 149–160.

Grotjahn, Rüdiger (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, Johannes-Peter und Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung: Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Bochum: Brockmeyer: 223–248.

Grotjahn, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: Henrici, Gert und Ekkehard Zöfgen: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen: Gunter Narr. 27, 33–59.

Gumperz, John, Jupp Thomas C. und Celia Roberts (1981): *Crosstalk: The Wider Perspective*. NCILT, The Havelock Center, Havelock Road, Southall, Middx.

Gutzwiller, Jürg (1991): Identität versus Kommunikation. Junge Deutschschweizer zwischen Dialekt und Standardsprache. In: Schläpfer Robert und Jürg Gutzwiller und Beat Schmid (Hrsg.): *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer. Eine Auswertung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1985*. Aarau, Frankfurt am Main: Sauerländer, 45–214.

Gyger, Mathilde (2000): Das Diglossie-Dilemma: Jugendliche Migranten im Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Vom Umgang mit sprachlicher Variation – Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

Gyger, Mathilde (2005): *Projekt Standardsprache im Kindergarten (PSS). Schlussbericht*. Basel: Rektorat Kindergärten Basel, Arbeitsgruppe Integration.

Habermas, Jürgen (1984): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (²1997): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: Handlungs-rationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1997): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1973): Wahrheitstheorien. In: Fahrenbach, Hans (Hrsg.): *Wirklichkeit und Reflexion*. Pfullingen: Neske. 211–265.

Habermas, Jürgen. (2009): *Reaktionalitäts- und Sprachtheorie*. Philosophische Texte, Band 2. Frankfurt am Main: Studienausgabe Suhrkamp.

Hein, Norbert (1988): Kommunikation im Gefängnis. In: Klein, Uta und Helmut Koch (Hrsg.): *Gefangenenerliteratur*. Reiner Padligur Verlag.

Hinnenkamp, Volker (1989): *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen.

Hinnenkamp, Volker (2010): Der Ethnolekt. In: Barkowski, Hans und Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 71.

Haas, Walter (1988): Schweiz. In: Ammon, Ulrich, Norbert Dittmar und Klaus J. Mattheier (Hrsg.): *Sociolinguistics/Sociolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprachen und Gesellschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1365–1383.

Haas, Walter (1998): Diglossie im historischen Wandel oder: Schweizerdeutsch auf dem Weg zur eigenen Sprache? In: Charles V.J. Russ (Hrsg.): *Sprache Kultur Nation – Language Culture Nation*. Papers from a conference held on 19 October 1996 at the Guildhall, York. Hull, (New German Studies Texts & Monographs) 77–101.

Haas, Walter (2004): Die Sprachsituation der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Helen Christen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.–8. März 2003. Wien: Edition Praesens 2004, 81–110.

Häcki Buhofer, Annelies (1993): Sprache – gesehen mit den Augen von Laien. In: Klotz, Peter, Peter Sieber (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch*. (= Deutsch im Gespräch). Stuttgart.

Häcki Buhofer, Annelies und Thomas Studer (1993): Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellungen zu den Varietäten des Deutschen in der deutschen Schweiz. In: Iwar Werlen (Hrsg.): *Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik der Schweiz*. Neuenburg, 179–199.

Häcki Buhofer, Annelies und Harald Burger (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft 98.

Hafner, Karl (1926): *Die Strafanstalt Regensburg – und die Zürcherische Zwangsversorgung*. Winterthur: Geschwister Ziegler.

Hägi, Sara und Joachim Scharloth (2005): *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses*. In: Linguistik online 24, 3/05. http://www.linguistik-online.de/24_05/haegiScharloth.html.

Hägi, Sara. (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Hammerschick, Walter (2003) *Das Projekt «Telelernen für HaftinsassInnen» – Schritte auf neuen Wegen in Österreich*. <http://www.telfi.at/beitraege/PublikationWH1.html>.

Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hardy, Margaret E. und William L. Hardy (²1988): Role Stress and Role strain. In: Hardy, Margaret E. und Mary E. Conway (Hrsg.): *Role Theory: Perspectives for Health Professionals*. Norwalk, Connecticut: Appleton-Century-Crofts, 159–239.

Hermann, Gisela (1983): Affektive Variablen. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 57–76.

Hippler, Hans-Jörg und Norbert Schwarz (1996/1997): Empirische Methoden und Verfahren. In: Goebel, Hans (Hrsg.): *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter.

Hofer, Lorenz (2004): Spracheinstellungen aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Edition Praesens.

Hoffmann, Ludger (1983): Kommunikation vor Gericht: Zum Forschungsstand. In: Angelika Redder (Hrsg.): *Kommunikation in Institutionen*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie.

Hohmeier, Jürgen (1971): Die Strafvollzugsanstalt als Organisation. In: Kaufmann, Artur (Hrsg.): *Die Strafvollzugsreform*. Karlsruhe. 125-133.

Horster, Detlef (1988): *Habermas zur Einführung*. Hamburg: Edition Soak im Junius Verlag.

Huber, Günter L. und Heinz Mandl (1982, Hrsg.): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Hufeisen, Britta (1999): Deutsch als Zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch*. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Deutsch als zweite Fremdsprache. 1/1999, 4–6.

Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachen denken*. Tübingen: Gunter Narr.

Katein, Erwin, Helmut, Kury und Waldert Horst (1986): *Organisationsstrukturen und therapeutische Orientierung im Strafvollzug. Eine empirische Untersuchung*. In: Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform. Heft 4. 210–220.

Klein, Wolfgang (²1987): *Zweitspracherwerb*. Eine Einführung. Königstein/Ts.

Klein, Wolf Peter (2001): *Fehlende Sprachloyalität? Tatsachen und Anmerkungen zur jüngsten Entwicklung des öffentlichen Sprachbewusstseins in Deutschland*. Linguistik online 9, 2/01. http://www.linguistik-online.de/09_01/Klein.html.

Klinkenberg, Jean-Marie (2001): *La langue et le citoyen: pour une autre politique de la langue française*. PUF: Paris.

Klocke, Gabriele (2008): *Strafvollzugliche Sprachenvielfalt als Bildungsinhalt*. In: Forum Strafvollzug, Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe. Heft 5, September 2008, Wiesbaden: Gesellschaft für Fortbildung der Strafvollzugsbediensteten e.V.

Knapp, Karlfried und Annelie Knapp-Potthoff (1990): *Interkulturelle Kommunikation*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. Bochum: Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer. 1/1990, 62–93.

Knorr-Cetina, Karin (1997): Konstruktivismus in der Soziologie. In: Müller, Albert, Karl H. Müller und Friedrich Stadler (Hrsg.): *Konstruktivismus und Kognitivismus. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse*. Heinz von Foerster gewidmet. Wien. 125–151.

Koch, Herbert (1988): *Jenseits der Strafe. Überlegungen zur Kriminalitätsbewältigung*. Tübingen.

Kolde, Gottfried (1981): *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschieden-sprachlicher Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i.Ue*. Wiesbaden.

Koller, Werner (1992): *Deutsche in der Deutschschweiz*. Aarau u.a.: Sauerländer.

Kromrey, Helmut (⁷1995): *Empirische Sozialforschung*. Opladen.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Interkulturelle Kommunikation. In: Barkowski, Hans und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1390–140.

Labov, William (1966): *The social stratification of English in New York*. Washington D.C.

Lalouschek, Johanna, Florian Menz und Ruth Wodak (1990): *Alltag in der Ambulanz. Gespräche zwischen Ärzten, Schwestern und Patienten*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Lalleman, Josine (1996): The state of the art in second language acquisition research. In: Jordens Peter und Josine Lalleman (Hrsg.): *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin. 3–69.

Lambert, Wallace E., Richard Hodgson, Robert C. Gardner und Samuel Fillenbaum (1960): *Evaluational Reaction to Spoken Languages*. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 60, 44–51.

Lambert, Wallace E., Robert C. Gardner, Henric, C. Barik und Kenneth Tunstall (1963): *Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of Second Language*. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 66, 4, 358–368.

Lambert, Wallace E., Hannah Franker und Richard Tucker (1966): *Judging personality through speech: a French-Canadian example*. In: Journal of Communication 16, 304–321.

Lambert, Wallace E., Hannah Franker und Richard Tucker (1986): *Greek Canadians' attitudes toward own group and other Canadian ethnic groups: a test of the multiculturalism hypothesis*. In: Canadian Journal of Behavioural Science 18, 35–51.

Langenfelder, Bettina (2007): *H wie Häf'n – Basisbildung im Strafvollzug*. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmagazin für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1, 2007. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Language Plan Task Group (Langtag, 1996): *Overview, Recommendations and Executive Summary form the Final Report of the Language Planned Task Group*. Pretoria: State Language Services.

Laubenthal, Klaus (2001): *Lexikon der Knastsprache – Von Affenkotelett bis Zweidrittelgeier*. Berlin: Lexikon-Imprint.

Laukner, André und Manuel Mesterharm (2006): *Deutsch als Fremdsprache im Strafvollzug. Bedarfsanalyse und Konzeption einer Lernstrecke am Beispiel der Justizvollzugsanstalt Chemnitz. Forschungsarbeit*. Chemnitz: Technische Universität.

Lechler, Peter (²1994): Kommunikative Validierung. In: Günter L. Huber und Heinz Mandl (1994, Hrsg.): *Verbale Daten: eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim, Basel: Beltz, Psychologie-Verlags-Union. 243–258.

Lewin, Kurt (1951): *Field theory in social science*. New York.

Likert, Richard (1932): *A technique for the measurement of attitudes*. In: Archives of Psychology 22.140.

Lincoln, YS. und Guba, EG (1985): [Naturalistic Inquiry](#). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Linell, Per (1990): The power of dialogue dynamics. In: Markovà Ivana und Klaus Foppa (1990/1991, Hrsg.): *The dynamics of dialogue*. Bd. 1. New York usw. 147–176.

Littlewood, William (1991): *Theory, resarch and practice in foreign language teaching*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 2/1, 99–111.

Lüdi, George (1996): Grundbegriffe der Kontaktlinguistik. Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans, Peter H. Nelde, Zdenek Stary, Wolfgang Wölck (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1 Halbbd. Berlin, New York: de Gruyter, 233–245.

Lüdi, Georges, Iwar Werlen und Rita Franceschini et al. (1997): *Die Sprachenlandschaft Schweiz*. Bern, Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 1990).

Lüdi, Georges und Bernard Py (2003): *Etre bilingue*, 3^e éd. revue. Bern, Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.

Lüdi, Georges, Iwar Werlen et al. (2005): *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuenburg, Bundesamt für Statistik (Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 2000).

Lüdi, Georges und Heiniger Monika S. (2007): Sprachpolitik und Sprachverhalten in einer zweisprachigen Regionalbank in der Schweiz. In: Meyer, Bernd und Kameyama, Shinichi (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Bern etc.: Peter Lang. 73–86.

Lüdi, Georges (2007): *Sprachen lernen in der Schweiz: Vorstellungen, aktuelle Entwicklungen – Visionen*. In: *Babylonia*, 1/2007. 50–55.

Lüdi, Georges und Bernard PY (2009): «To be or not to be ... a plurilingual speaker», *International Journal of Multilingualism* 6:2, 154–67.

Manning, Philip. (1992): *Erving Goffman and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.

May Tim (Hrsg., ²2002): *Qualitative Research in Action*. London: Sage.

Mayring, Philipp (⁹2007): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

McCormick, Robert und Mary James (2007): Teachers Learning to Learn. In: *ECER Conference: Contested Qualities of Educational Research*, 19–21 September 2007, Gent, Belgien.

Meinefeld, Werner (1980): *Einstellungen*. In: Asanger Roland und Gerd Wenninger (Hrsg.): *Handwörterbuch der Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz, 92–99.

Merton, Robert, K. (1976): *Sociological ambivalence*. New York: Free Press.

Mishler, Elliot, G. (1991): *Research interviewing: context and narrative*. London: Harvard University Press.

Missler, Bettina (1993): *Datenerhebung und Datenanalyse in der Psycholinguistik*. Bochum: AKS-Verlag.

Mitchell, Rosamond und Florence Myles (²2004): *Second language learning theories*. London.

Morris, Desmond (1995): *Bodytalk, A World Guide to Gestures*. London: Random House.

Müller, Andreas P. (1997): *Reden ist Chefsache – Linguistische Studien zu sprachlichen Formen sozialer Kontrolle in innerbetrieblichen Arbeitsbesprechungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Müller-Dietz, Heinz (1979): *Grundfragen des strafrechtlichen Sanktionensystems*. Hamburg.

Muhr, Rudolf (1993): Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr, Rudolf (Hrsg.): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Hölderlin-Pichler-Tempsky (= Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, 1). 108–123.

Muhr, Rudolf (2000): *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: Öbv & Hpt.

Mummendey, Hans-Dieter (1990): *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.

Muñoz, Vernor (2009): *The Right to Education of Persons in Detention*. In: United Nations, General Assembly. Promotion and Protection of Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, Including the Right to Development. (= Report of the Special Rapporteur on the Right to Education).

Nelde, Peter (Hrsg., 2004): *Mehrsprachigkeit, Minderheiten und Sprachwandel – Multilingualism, Minorities and Language Change*. St. Augustin: Asgard.

Neuland, Eva (1993): *Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewusstsein. Zur Relevanz «subjektiver Faktoren» für Sprachvariation und Sprachwandel*. In: Klaus J. Mattheier et al. (Hrsg.): *Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 723–747.

Newman, Aanabel P; Warren Lewis und Caroline Beverstock (Hrsg. 1993): *Prison Literacy: Implication for Program and Assessment Policy*. Philadelphia.

Niederhauser, Jürg (1997): Schweiz. In: Hans Goebel et al. (1996-97): *Kontaktlinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbbd. Berlin, 1836–1854.

Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning*. Harlow: Longman.

Oevermann, Ulrich, Tilman Allert, Helga Gripp, Elisabeth Konau, Jürgen Krambeck, Erna Schröder-Cäsar und Yvonne Schütze (1976): Beobachtungen zur Struktur sozialisatorischer Interaktion. In: Auwärter, Manfred, Edith Kirwisch und Manfred Schröter (Hrsg.): *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt, 371–403.

Oglesby, Stefan (1992): *Mechanismen der Interferenz zwischen Standarddeutsch und Mundart in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung mit Einwohnern der Agglomeration Luzern*. Bern.

Paup, Elizabeth Gail (1995). *Teachers' Roles in the Classroom: Adopting and Adapting to the Paradox of Education within a Prison Institution*. Dissertation. Brattleboro, Vermont.

PHZH und EDK-Ost (Hrsg., 2005): *Hinweise zur Beobachtung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Grund- und Basisstufe resp. im Kindergarten und in der 1./2. Klasse*.

http://www.ag.ch/gbs/shared/dokumente/pdf/5_hinweise_zu_deutsch_als_zweitsprache.pdf.

Pierce, C. und R. Mason (1976): *Correctional education: A forgotten human service*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Rash, Felicity (1998): *The German Language in Switzerland. Multilingualism, Diglossia, and Variation*, German Linguistic and Cultural Studies, 3, Bern: Peter Lang, 321.

Rash, Felicity. (2002): *Die deutsche Sprache in der Schweiz. Mehrsprachigkeit, Diglossie und Veränderung*. Peter Lang AG: Bern.

Rath, Otto (2004): Kursbuch Grundbildung. Ergebnisse des Projekts Literacy in Progress. ISOTOPIA 2004, 45.

Rath, Otto und Alfred Berndl (2006): *Basisbildung Erwachsener*. Hintergründe. Graz: In Bewegung, bm:bwk Equal.

Reichertz, Jo (2011): *Die Sequenzanalyse in der Hermeneutik – Unkontrolliertes Manuskript für das Methodenfestival Basel*, Basel, 16.–17. September 2011.

Rick, Norbert (2002): *Die gängige Praxis des Strafvollzugs ist absolut schädlich*. In: Info3 – Anthroposophie Heute: Das Monatsmagazin für Spiritualität und Zeitfragen.
<http://www.anthro-net.de/cgi-bin/yprint/yprint.cgi?action=durckversion/content>.

Riehl, Claudia Maria (2000): Spracheinstellungen und Stereotype im Lichte diskursiver Praxis. In: Deminger, Szilvia; Thorsten Fögen, Joachim Scharloth und Simone Zwickl (Hrsg.): *Einstellungsforschung in der Soziolinguistik und Nachbardisziplinen. Studies in Language Attitudes*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Rückert, Bernd (1975): Probleme der Kommunikation im Strafvollzug. In: *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe*. 3, 129–132.

Ryan, Ellen B. und Howard Giles (Hrsg., 1982): *Attitudes towards language variation*. Social and Applied Contexts. London: Arnold.

Sandhu, Harjit S. (1974): *Modern Corrections: The Offenders, Therapies and Community Reintegration*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, Publisher.

Scharloth, Joachim (2004): *Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizitätsbewusstsein der Deutschschweizer*. In: Trans. Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften. http://www.inst.at/trans/15Nr.06_1/scharloth.15.htm.

Schart, Michael (2002): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet: eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Jena: Universität (Dissertation).

Scheele, Brigitte und Norbert Groeben (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.

Scheele, Brigitte und Norbert Groeben, Norbert (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien – Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Henrici, Gert und Ekkehard Zöfgen (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr. 27, 12–32.

Scheutz, Martin (Hrsg., 2008): *Totale Institutionen*. In: Wiener Zeitschrift zur Geschichte der Neuzeit. Innsbruck. 8.Jg., Heft1.

Schumann, John H. (1997): *The Neurobiology of Affect in Language*. Cambridge, MA: Blackwell.

Schlobinski, Peter (1987): *Zwei Pilotstudien zur Spracheinstellung gegenüber dem Berlinerischen. Probleme der Datenerhebung und -auswertung im quantitativen und qualitativen Paradigma*. In: Germanistische Linguistik 91–92, 247–266.

Schlobinski, Peter (1996): *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schwitalla, J. (1979): *Dialogsteuerung in Interviews. Ansätze zu einer Theorie der Dialogsteuerung mit empirischen Untersuchungen*. München.

Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*. In: International Review of Applied Linguistics 10, 209–231.

Selinker, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

Sieber, Peter (1990): *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz*. (Sprachlandschaft 8). Aarau, Frankfurt, Salzburg.

Sieber, Peter (2001): Das Deutsche in der Schweiz. In: Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm: *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd. Berlin und New York: Walter de Gruyter, 491–504.

Sieber, Peter und Horst Sitta (1987): *Deutsch in der Schweiz*. Zeitschrift für Germanistik 8: 389–401.

Sieber, Peter und Horst Sitta (1994): Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache. In: Burger, Harald und Annelies Häcki Buhofer (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern etc.: Peter Lang.

Spolsky, Bernard (1989): *Conditions for Second Language Learning. Introduction to a General Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

Stratton, John (1973) Prisoner Rehabilitation – Confluence or Conflict. In: Lyle William H. Jr. und Thetus. W. Horner (Hrsg.): *Behavioral Science and Modern Penology: A Book of Readings*. Springfield, Ill. : Charles C. Thomas, Publisher.

Stroebe, Wolfgang, Klaus Jonas und Miles R.C. Hewstone (1980): *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer.

Stryker, Sheldon (1980): *Symbolic Interactionism*. Reading, Mass: Benjam/Cummings.

Sykes Gresham M. (1958): *The Society of Captives*. Princeton: Princeton University Press.

The center on crime, communities & culture, op. cit., 5.

http://www.soros.org/initiatives/justice/articles_publications.

The New York State Special Commission on Attica (1972): *Attica: The Official Report*. New York: Bantam Books, 3–4.

Thomas, William I. und Florian Znaniecki (1918): *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Chicago Press.

Vandermeeren, Sonja (1996): *Sprachattitüde*. In: Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Goebel, Hans, Nelde Peter H., Zdenek Stary und Wölck, Wolfgang (Hrsg.): Berlin, New York: de Gruyter. Band 1, 692–702.

Viebrock, Britta (2009): Kommunikative und argumentative Validierung: Zwischen Gütekriterien, Subjektivität und forschungsethischen Fragestellungen. In: Abendroth-Timmer, Dagmar, Daniela Elsner, Christiane Lütge und Britta Viebrock (Hrsg.): *Handlungsorientierung im Fokus: Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Lang.

Vogel, Hans-Jochen (2007): *Der zwanglose Zwang des besseren Arguments – Laudatio auf Jürgen Habermas*. In: Die Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte : NG/FH. 54(2007), H. 1–2, 87–90.

Vomberg, Anja (2000): *Hinter Schloss und Riegel – Gefangenenzeiten aus Nordrhein-Westfalen und Brandenburg zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Walker, Rob (1985): *Doing Research: a Handbook for Teachers*. London: Routledge.

Wallace, Michael J. (1998): *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weber, Max. (⁵1976): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen.

Weber, Max. (⁵1980): Soziologische Grundbegriffe. In: Weber Max (Hrsg.): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Studienausgabe.

Weischenberg, Siegfried (1992): *Journalistik. Medienkommunikation – Theorie und Praxis*. Opladen.

Werlen, Iwar (1998): *Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz*. In: *Babylonia* 1, 22-35.

Werlen, Iwar (2008): *Schlussbericht NFP 56 Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz. Sprachkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in der Schweiz*. Institut für Sprachwissenschaft, Universität Bern.

http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=13&kati=2.

Wiedemann, Peter Michael (1985): Deutungsmusteranalyse. In: Jüttemann, Gerd (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 212–226.

White, David Manning (1950): *The gatekeepers. A case study in the selection of news*. In: *Journalism Quarterly*. 27. S. 383–390.

Wolf, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: *Info DaF* 23, 541–560.

Woolard, Kathryn und Bambi B. Schieffelin (1994): *Language Ideology*. *Annu. Rev. Anthropol.* Heruntergeladen von www.annualreviews.org durch die Universität Boston am 9.12.2010.

ZO/AvU. 2005. Lindig, Steffen. *Jeder hat das Recht auf eine Chance*. In: *Sprachbrücken*, 6, : Brigitte Bangerter unterrichtet Deutsch für Fremdsprachige – in der Zürcher Strafanstalt Pöschwies. Donnerstag, 11. August 2005.

NZZ Format, *Insider: Alltag im Gefängnis*. SF1, Donnerstag, 8.9.2011. Details unter: <http://www.nzzformat.ch>

Lehrmittel Bereich DaF/DaZ

Aufderstrasse, Hartmut, Jutta Müller und Thomas Storz (2006): *Lagune 1. Kursbuch – Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.

Aufderstrasse, Hartmut, Müller Jutta und Thomas Storz (2006): *Lagune 1, Arbeitsbuch, Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Aufderstrasse, Hartmut, Müller Jutta und Thomas Storz (2006): *Lagune 2, Kursbuch Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Aufderstrasse, Hartmut, Müller Jutta und Thomas Storz (2006): *Lagune 1, Arbeitsbuch Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Koithan, Ute, Schmitz, Helen, Sieber Tanja, Sonntag Rolf und Lösche, Ralf-Peter (2008): *Aspekte Mittelstufe Deutsch, Lehrbuch 2*. Berlin und München: Langenscheidt.

Koithan, Ute, Schmitz, Helen, Sieber Tanja, Sonntag Rolf und Lösche, Ralf-Peter (2008): *Aspekte Mittelstufe Deutsch, Arbeitsbuch*. Berlin und München: Langenscheidt.

Schade, Günter (¹²2002): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Publikationen des Justizvollzugs des Kantons Zürich

Brütsch, Max (2000): *Kantonale Strafanstalt Pöschwies: Fragmente der Vergangenheit III*. Regensdorf: Kantonale Strafanstalt Pöschwies.

Brütsch, Max (2006): *Kantonale Strafanstalt Pöschwies: Fragmente der Vergangenheit VI*. Regensdorf: Kantonale Strafanstalt Pöschwies.

Brütsch, Max (2009): *Heiteres und Ernstes – Erinnerungen aus dem Strafhaus Oetenbach und der alten Strafanstalt Regensdorf*. Regensdorf: Strafanstalt Pöschwies.

Bundesamt für Justiz Sektion Straf- und Massnahmenvollzug (2006): *Der Strafvollzug in der Schweiz – Überblick über die Organisation und die Struktur des Straf- und Massnahmenvollzugs, Sanktionskategorien und Anstalten*. Bern.

«Die Einführung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Strafanstalt Pöschwies» 2008, Justizvollzug, Kanton Zürich.

Baumann, Hans-Jürg. 2009. Justizvollzug Kanton Zürich, Zehn Jahre Amt für Justizvollzug. Jahresheft 2009.

Jahresbericht 2007, Justizvollzug Kanton Zürich, Strafanstalt Pöschwies, Direktion.

Jahresbericht 2008, Justizvollzug Kanton Zürich, Strafanstalt Pöschwies, Direktion.

Jahresbericht 2009, Justizvollzug Kanton Zürich, Strafanstalt Pöschwies, Direktion.

Jahresbericht 2010, Justizvollzug Kanton Zürich, Justizvollzugsanstalt Pöschwies, Direktion.

Leitbild 11 (2011), Justizvollzugsanstalt Pöschwies.

Personalinformation vom 15. November 2010. Kanton Zürich, Direktion der Justiz und des Inneren, Amt für Justizvollzug, Justizvollzugsanstalt Pöschwies.

Personalinformation vom 14. März 2011. Kanton Zürich, Direktion der Justiz und des Inneren, Amt für Justizvollzug, Justizvollzugsanstalt Pöschwies.

Personal communication

1. Vogt, Karl-Heinz (info@prison.ch), 15.9.2008, AW: *Fremdsprachenerwerb im Strafvollzug*. E-Mail an Monika Schumacher (albion74@hotmail.com).
2. Baumann, Hans-Jürg (hans-juerg.baumann@ji.zh.ch), 09.06.2010, AW: *eine Frage zu meiner schriftlichen Arbeit*. E-Mail an Monika Schumacher (albion@hotmail.com).
3. Ehrler, Dölf (doelf.ehrler@sah-zs.ch) und Hostettler Ueli, (ueli.hostettler@unifr.ch), 01.10.2008, AW: *BiSt allgemein*. an Monika Schumacher (albion74@hotmail.com).
4. Telefongespräch mit Felix Föhn, Geschäftsleiter SAH Zentralschweiz (041 418 71 81), 18.06.2010.
5. Vetsch, Walter (walter.vetsch@ji.zh.ch), 11.1.2012, AW: *Fragen zum Kommunikations-trainer*. E-Mail an Schumacher Monika (albion47@bluewin.ch).

Anhang 1: Übersicht über die schriftlichen Textsorten

- Anmeldung zur Direktionsaudienz
- Antrag für Abonnement
- Arztvisite
- Buchbestellung
- Coiffeurkarte
- Gesuch für einen Insassenbesuch in der Strafanstalt Pöschwies
- Hausbrief
- Hausbrief für den Zahlungsverkehr
- Laufzettel mit Anlaufstellen
- Meldung an das Sozialzentrum
- Personaldaten für die Zutrittsbewilligung in die Kantonale Strafanstalt Pöschwies
- Psychiater
- Urlaubsgesuch
- Zahnarzt

Anhang 2

Personalfragebogen für die Mitarbeitenden aus den Bereichen Vollzug, Wirtschaft und Arbeit, Sicherheit, Sozialwesen und Dienste «Deutsch im Vollzugsalltag»

Liebe Mitarbeitende der Strafanstalt Pöschwies. Eine Mehrheit der Gefangenen in der Pöschwies ist nicht deutscher Muttersprache. Ein Teil dieser Gefangenen lernt auf freiwilliger Basis Deutsch. In der deutschen Schweiz aber wird in Gesprächen und Diskussionen (im mündlichen Gebrauch also) ausschliesslich Dialekt gesprochen. Im Zentrum meiner Untersuchung soll die Frage stehen, wie in der Anstalt mit dieser sprachlichen Situation umgegangen wird.

Dass Sie diesen Fragebogen ausfüllen, ist für mich enorm wichtig. Sie sind diejenigen, die im tagtäglichen direkten Kontakt zu den Gefangenen stehen und so über Wissen verfügen, das Aussenstehenden fehlt. Bitte nehmen Sie sich, wenn es irgendwie geht, ein paar Minuten Zeit.

Ihre Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit
Monika Schumacher

Im Fragebogen kommen die Begriffe «Hochdeutsch» und «Dialekt» vor. Damit es keine Missverständnisse gibt, möchte ich erklären, was ich darunter verstehe:

<p>1. Schweizer Hochdeutsch ist die Sprachform, die in der deutschen Schweiz hauptsächlich im schriftlichen Rahmen verwendet wird und die man darum umgangssprachlich auch als «Schriftdeutsch» bezeichnet.</p>	<p>2. Dialekt ist die Sprachform, die für einen Ort oder eine Region typisch ist.</p>
--	--

Auf den folgenden Seiten bitte ich Sie Fragen zu beantworten. Manchmal sollen Sie in Form von Notizen antworten. Die meisten Fragen jedoch sind zum Ankreuzen einer Zahl. Hier ein Beispiel dazu:

Im Schweizer Fernsehen sollte nur noch «Hochdeutsch» gesprochen werden.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

Wenn Sie völlig einverstanden sind damit, dass im Schweizer Fernsehen nur noch «Hochdeutsch» gesprochen wird, dann kreuzen Sie die 1 an. Wenn Sie überhaupt nicht damit einverstanden sind, kreuzen Sie die 5 an. Mit den Zahlen 2, 3 oder 4 können Sie Ihre Antwort abstufen, je nach dem wie stark Sie der Aussage zustimmen.

Bitte kreuzen Sie zu jeder Frage nur eine Zahl an. Machen Sie bitte keine Kreuze zwischen den Zahlen.

Ich werde Ihnen nun einige Fragen zu «Hochdeutsch» und «Dialekt» stellen.

1. Wie gerne sprechen Sie Hochdeutsch?

Sehr gern

gar nicht gern

1----2----3----4----5

2. Wie gut würden Sie Ihr eigenes Hochdeutsch bezeichnen?

Sehr gut **sehr schlecht** 1----2----3----4----5

3. Sprechen Sie im nichtberuflichen Alltag oft Hochdeutsch?

Sehr häufig **sehr selten** 1----2----3----4----5

4. Welche Sprache sprechen Sie mit den fremdsprachigen Häftlingen?

Hochdeutsch

ein stark vereinfachtes Hochdeutsch, wie man es etwa auf dem Bau hört

Dialekt

Englisch

Französisch

Spanisch

Mimik und Gestik («mit Händen und Füßen»)

andere Sprachen: _____

Bemerkungen: _____

5. Wie entscheiden Sie, in welcher Sprache Sie mit einem fremdsprachigen Häftling sprechen?

Ich spreche konsequent nur Dialekt.

Ich spreche mit fremdsprachigen Gefangenen nur Hochdeutsch.

Ich entscheide je nach Situation.

Ich entscheide je nach Person, mit der ich gerade zu tun habe.

Andere Methode: _____

Bemerkungen: _____

6. Wie oft sprechen Sie mit den fremdsprachigen Häftlingen Hochdeutsch?

Sehr häufig **nie** 1----2----3----4----5

7. Wie gerne sprechen Sie in der Anstalt Hochdeutsch?

Sehr gern **gar nicht gern** 1----2----3----4----5

8. Wird die sprachliche Verständigung in der Anstalt erleichtert, wenn ein Insasse Hochdeutsch sprechen kann?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

9. Viele Abläufe in der Anstalt sind Routine. Ein Ausländer braucht nicht unbedingt Deutsch zu können.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

10. Ein fremdsprachiger Häftling lernt Deutsch. Er kann sich besser ausdrücken. Gibt es dadurch verbale Aufmüpfigkeiten?

Sehr häufig **nie** 1----2----3----4----5

11. Die Gefängnisleitung beschliesst, dass mit fremdsprachigen Häftlingen nur noch Hochdeutsch gesprochen werden darf. Wie reagieren Sie?

12. Hochdeutsch ist in der Anstalt für alle eine Fremdsprache.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

13. Korrigieren Sie fremdsprachige Gefangene, wenn diese fehlerhaftes Deutsch sprechen?

Sehr häufig **nie** 1----2----3----4----5

14. Die fremdsprachigen Gefangenen können freiwillig Deutsch lernen. Was ist Ihre Meinung dazu?

15. Stellen Ihnen die Deutsch lernenden Gefangenen Fragen zur Sprache?
Nein. Ja. Wenn ja, können Sie Beispiele geben?

16. Führen sprachliche Probleme Ihrer Meinung nach zu Aggression oder gar Gewalt in der Anstalt.

Sehr häufig **nie** 1----2----3----4----5

Bemerkungen:

17. Müssten die fremdsprachigen Gefangenen im Deutschunterricht nur die Kommunikation, die für den Alltag im Gefängnis wichtig ist, lernen und trainieren?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

18. Haben Sie den Eindruck, dass die fremdsprachigen Gefangenen die deutsche Sprache als Sprache des «Feinds» wahrnehmen?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

19. Die Anstalt gilt als «totale Institution». Ist es in diesem Kontext besonders schwer für Anderssprachige, die Sprache der Umgebung nicht zu beherrschen?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

20. Steigen die Gefangenen im Status innerhalb der Anstalt, wenn sie Deutsch beherrschen?

Sicher **überhaupt nicht** 1----2----3----4----5

21. Gibt es ungezwungene Gespräche über Alltagsthemen zwischen Ihnen und den Gefangenen?

Sehr häufig **nie** 1----2----3----4----5

22. Wie viele Prozent Ihrer Kommunikationssituation mit Gefangenen machen Anweisungen/Befehle oder Instruktionen aus?

100 Prozent **eine Minderheit** 1----2----3----4----5

23. Wie häufig kommt es zwischen Ihnen und fremdsprachigen Insassen zu Missverständnissen aufgrund der verschiedenen Sprachen?

Sehr häufig **nie** 1----2----3----4----5

Bemerkungen:

24. Sie sprechen normalerweise Dialekt. Können Sie sich dank Hochdeutsch von den Gefangenen abgrenzen und Distanz herstellen?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

Bemerkungen:

25. Wäre es gut, wenn die fremdsprachigen Insassen Dialekt mindestens verstehen würden?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

26. Wäre es gut, wenn die fremdsprachigen Insassen Dialekt verstehen und auch sprechen würden?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

27. Um Dialekt zu lernen, müssten die Insassen erst richtig Hochdeutsch können.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

28. Für den Alltag im Gefängnis brauchen die fremdsprachigen Gefangenen keine Grammatikkenntnisse im Deutschen.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

29. Sie können Ihre Arbeit gut machen, unabhängig davon wie korrekt ein Insasse Deutsch spricht.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

30. Warum will ein Insasse Ihrer Meinung nach Deutsch lernen?

31. Warum will ein Insasse den Deutschkurs besuchen?

Hauptsächlich, um Deutsch zu lernen.

Um Kollegen zu treffen.

Um eine Abwechslung zu haben.

Um nicht arbeiten zu müssen.

Bemerkungen:

32. Denken Sie persönlich, dass die zunehmende Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, die Persönlichkeit der Gefangenen stärkt?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

33. Der Deutschunterricht hat integrierende und resozialisierende Funktion im Anstaltsleben.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

Wenn Sie bei Nr. 33 mit 1 oder 2 geantwortet haben: Welche Qualitäten kann ein fremdsprachiger Insasse durch den Fremdsprachenunterricht lernen?

Mehrere Nennungen sind möglich!

Ausdauer

Kreativität

Selbständigkeit

Sicherheit

soziales Denken

Teamfähigkeit

Übernahme von Verantwortung

Unabhängigkeit

andere Eigenschaften:

34. Gibt es auch Fälle, wo ein Gefangener durch seine Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, eine Arroganz entwickelt?

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

35. Der Gefängnisalltag bietet Ihnen eine gute Möglichkeit, durch die Kommunikation mit fremdsprachigen Gefangenen Hochdeutsch mündlich zu üben.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

36. Denken Sie, dass Ihre Einstellung zu Dialekt und Hochdeutsch auf die Insassen «abfärbt».

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

37. Im Gefängnisalltag ist die Unterscheidung Dialekt–Hochdeutsch nicht wichtig.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

38. Wäre Sie gerne noch kompetenter im Hochdeutschen.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

39. Eine Fortbildung im sprachlichen Bereich (Hochdeutsch) fände ich interessant.

Stimme völlig zu **stimme überhaupt nicht zu** 1----2----3----4----5

Zum Schluss möchte ich Sie noch bitte, einige Angaben zu Ihrer Person zu machen. Diese Angaben dienen rein statistischen Zwecken und lassen keine Rückschlüsse zu, wer den Fragebogen ausgefüllt hat.

1. In welchem Jahr sind Sie geboren?

2. Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich

3. Wo arbeiten Sie in der Pöschwies?

4. Wie lange arbeiten Sie schon hier?

5. Was ist Ihr Heimatort?

6. Wo haben Sie Ihre obligatorische Schulzeit absolviert?

7. Welchen Beruf haben Sie erlernt?

8. Welches ist Ihr höchster Schulabschluss?

9. Haben Sie die Grundausbildung am Schweizerischen Ausbildungszentrum für das Strafvollzugspersonal in Freiburg absolviert? ☐ ja ☐ nein

Ich danke Ihnen sehr für Ihre Mitarbeit. Gerne würde ich zu einem späteren Zeitpunkt mit Ihnen ein Gespräch zu diesem Thema führen und Tonbandaufnahmen machen. Wären Sie zu einem solchen Gespräch evtl. bereit? Falls ja, geben Sie bitte Ihren Namen an, damit ich Sie kontaktieren kann. Diese Angaben werden vertraulich behandelt!

Vorname: _____

Nachname: _____

Anhang 3: «matched guise»: eine Verkehrsmeldung

Nicht lesen: Dialektvariante

1.

Und jetzt machemer na en Blick uf d'Strass:

Uf de A1 zwüsche Züri-Nord und em Limmattaler-Chrütz stockende Vercheer in beidi Richtige.

1.

Und widermol hets tätscht uf dr A13 zwüsche Sargans und Bad Ragaz Richtig Graubünde. Es isch wäge dem mit Stau z'rächne.

1.

Am beschte wicheter ufd B3 us und Geduld – Geduld isch agsait uf de A2 zwüsche Gurtnele und Göschene. Deet het's zirca 8 Kilometer Stau am Gotthard-Portal Richtig Tessin. Swänd wider all nach bella Italia faare hüt.

1.

Für all wo jetzt mitem Auto unterwägs sind uf der A13 zwüsche Sargans und Bad Ragaz Richtig Graubünde

6 Kilometer Stau nach emene Unfall.

1.

Und uf de B3 ebefalls stockende Vercheer uf de Hööchi vo Sargans i Richtig Graubünde. Uuswiiche lohnt sich also nöd, wie me geseet.

1.

Und immer no starchi Näärve bruchts au am Gotthard-Nordportal deet staut sich de Vercheer uf ärä Längi vo sage und schreibe 12 Kilometer.

Nicht lesen: Variante Deutschschweizer Standard

2.

Und jetzt werfen wir noch einen Blick auf die Strassen:

Auf der A1 zwischen Zürich-Nord und dem Limmattaler-Kreuz stockender Verkehr in beiden Richtungen.

2.

Auf der A13 kam es zwischen Sargans und Bad Ragaz in Richtung Graubünden zu einem Unfall, es ist deshalb mit Stau zu rechnen.

2.

Weichen Sie, wenn möglich, auf die B3 aus und haben Sie Geduld! – Die ist ebenfalls angesagt auf der A2 zwischen Gurtnele und Göschenen. Dort staut sich der Verkehr am Gotthard-Portal in Richtung Tessin auf einer Länge von 8 Kilometern. Es sieht so aus, als ob heute wieder einmal alle ins schöne Italien wollen!

2.

Für all jene, die gerade mit dem Auto unterwegs sind: auf der A13 zwischen Sargans und Bad Ragaz Richtung Graubünden gibt es zurzeit 6 Kilometer Stau nach einem Unfall.

2.

Stockender Verkehr auf der B3 in Höhe Sargans in Richtung Graubünden. Ausweichen lohnt sich also nicht, wie man sieht!

2.

Immer noch starke Nerven braucht es auch am Gotthard-Nordportal. Dort staut sich der Verkehr inzwischen auf einer Länge von unglaublichen 12 Kilometern.

Nicht lesen: Variante „foreigner talk“

3.

Wir schauen Autos fahren auf Strassen:

Autos sehr langsam mit Stopps fahren auf A1 Zürich-Nord und Limmattaler-Kreuz links und rechts.

3.

A13 Unfall zwischen Sargans und Bad Ragaz für Graubünden. Vielleicht viele Autos geben. Vielleicht Sie viel warten.

3.

Besser nehmen B3 und viel Geduld. – Viel Geduld auf A2 Gurtnellen und Göschenen. Schlange 8 Kilometer Autos Gotthard-Portal Tessin. Alle heute gehen schön Italien.

3.

Sie mit Auto fahren? A13 Sargans und Bad Ragaz nach Graubünden Unfall. Schlange 6 Kilometer Autos.

3.

Autos langsam und viel Stopps B3 Sargans nach Graubünden. Sie nicht auf B3 gehen. Nicht gut.

3.

Ruhig bleiben am Gotthard-Nordportal. Ganz viele Autos warten. Leider Schlange Auto 12 Kilometer.

Anhang 4

Teil 1 der Insassenbefragung zu den Spracheinstellungen

Varietät	Schweizer Standard	Zürcher Dialekt	Grammatisch vereinfachter Standard
Gefühle			
<i>Diese Sprache ist:</i>			
1. arrogant.			
2. artifiziell.			
3. exotisch.			
4. fremd.			
5. in die Intimsphäre eindringend.			
6. kalt.			
7. konservativ.			
8. lächerlich machend.			
9. nachäffend.			
10. neutral.			
11. niedlich.			
12. originell.			
13. relativ unverständlich.			
14. stilistisch eher gehoben.			
15. ungewohnt.			
16. veraltend.			
17. verständlich.			
18. vertraut.			
19. wird bewundert.			
20. witzig.			
Gedanken/Überzeugungen			
21. Diese Sprache kann man als Ausländer nicht verstehen.			
22. Diese Sprache sollte ein Ausländer zuerst lernen, wenn er in die Schweiz kommt.			
23. In der Anstalt sollten alle so sprechen.			

24. Diese Sprache kann man schnell lernen.			
25. Diese Sprache ist schwierig.			
26. Diese Sprache ist leicht zu verstehen.			
27. Diese Sprache ist leicht zu sprechen.			
28. Diese Sprache wird vom Personal nicht gern gesprochen.			
29. Diese Sprache spricht das Personal gern.			
30. Mit dieser Sprache will man mir helfen zu verstehen.			
31. Mit dieser Sprache demonstriert das Personal seine Macht.			
32. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seinen Respekt.			
33. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seine Verachtung.			
34. Diese Sprache ist sehr schnell. Man kann sie nicht verstehen.			
35. Es gibt Angestellte, die diese Sprache nicht sprechen können.			
36. Die Angestellten finden es nicht gut, wenn ich als Ausländer diese Sprache zu gut kann.			
37. Diese Sprache macht viele Missverständnisse.			
38. Diese Sprache ist für die Angestellten eine Fremdsprache.			

Sprachverhalten			
39. Diese Sprache brauche ich, wenn ich mit dem Personal spreche.			
40. Ich bitte das Personal, in dieser Sprache zu sprechen.			
41. Es gibt Angestellte, die diese Sprache nie sprechen wollen.			
42. Niemand spricht mit mir diese Sprache.			
43. In dieser Sprache schreibe ich.			
44. In dieser Sprache höre ich Radio oder sehe fern.			
45. Wenn jemand mit mir in dieser Sprache spricht, antworte ich in derselben Sprache.			
46. Mit Herrn XY spreche ich immer diese Sprache.			
47. Diese Sprache spricht das Personal in einer Stresssituation.			
Handlungsbereitschaft			
48. Diese Sprache möchte ich lernen.			
49. Wenn ich diese Sprache spreche, bekomme ich Respekt.			
50. Wenn ich diese Sprache spreche, werde ich ausgelacht.			
51. Ich lerne diese Sprache schnell, wenn man meine Fehler korrigiert.			
52. Wenn ich diese Sprache spreche, bekomme ich, was ich will.			
53. Diese Sprache muss man in der Anstalt verbieten.			
54. Diese Sprache muss in der Anstalt für alle Pflicht sein.			
55. Wenn jemand diese Sprache spricht, bin ich kooperativ.			
56. In Freiheit werde ich diese Sprache nie mehr brauchen.			

Anhang 5

Hörtexte

1. Deutsch lernen

1. Helfen beim Deutsch lernen?
 - In welcher Form?
 - Fehlerhaftes Deutsch korrigiert?
 - Darauf aufmerksam gemacht?
 - Witze gemacht?
 - Auf zu deutsches Hochdeutsch aufmerksam gemacht?
 - In der Lage zu helfen?
2. Initiative vom Insassen?
 - Gründe für keine Initiative?
 - Zeit als Aspekt, der Deutsch lernen in Kommunikation verunmöglicht?
3. Erinnerung an Situation,
 - wo Personal beim Deutsch weiterhelfen konnte?
 - wo Personal nicht in der Lage war weiterzuhelfen?

2. Hierarchie, Macht: Angeln verboten

1. Hierarchie wie spürbar in der Kommunikation?
 - Hierarchie wie gezeigt?
 - Ton? Wortwahl? Mimik?
2. Zu viel Macht zeigen, Reaktion Insasse?
3. Rassismus?
4. Möglich, dass Hierarchiegefälle wechselt?
 - Möglichkeit, Hierarchiegefälle flacher zu machen?
 - Hierarchie gleich gleiche Behandlung für alle?
5. Lachen, Spässchen, Witze möglich und erlaubt?
 - Grenzen dabei?
 - Konsequenzen beim Überschreiten der Grenzen?
6. Erinnerung an Situation,
 - wo Macht überdeutlich gezeigt wurde?
 - wo gar keine Macht spürbar war?

3. Arbeitsplatz: Sekretärin gesucht

1. Werkpersonal im Unterschied zum übrigen Personal
 - Vorzeigen ersetzt Sprache?
2. Rückmeldung zur Arbeit

- Lob, Kritik, Macht, Gerechtigkeit
- 3. offen für Vorschläge zur Arbeit von Insassen?
- 4. Umgang mit technischer Sprache?

4. Missverständnis

1. Gründe dafür?
 - Wie Missverständnisse verhindern?
 - Personal?
 - Insasse?
2. Personal als gute Zuhörer, um Missverständnisse zu vermeiden?
3. Nur sprachlicher Natur?
4. Absichtlich?
5. Sanktionen als Folge?
6. Personal prüft, ob verstanden?
 - In welcher Form?
 - Gutes Zuhören?
 - Blickkontakt?
 - Zuhilfenahme von Dritten?
7. Festes Ritual, um zu zeigen, dass Insasse verstanden?
8. Was sind erfolgreiche Kommunikationspartner?
 - Welches sind die Gründe dafür?
9. Reaktion Insasse bei Missverständnis?
 - Akzeptanz?
 - Resignation?
10. Erinnerung an konkrete Situation, wo Verständnis problematisch war?

Anhang 6

Leitfaden zum Member-Checking

1. Kommunikation allgemein:

1. Ist kommunikatives Handeln hier immer zielgerichtet?
2. Was ist in der Kommunikation wichtiger: gegenseitiger Respekt oder sicheres sprachliches Verstehen?
3. Wie verhalten Sie sich, wenn Personal zu zweit auftritt?
4. Gibt es hier die gleichen Kommunikationshandlungen wie draussen: fragen, antworten, bitten, sich erkundigen, danken, beauftragen?
5. Was brauchen Sie am meisten?
Was brauchen Sie am wenigsten?
Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen
6. Wie reagieren Sie auf die Aussage des Personals: «Ich verstehe Sie nicht!»? – Verunsicherung?
7. Haben Sie heute mit dem Personal gesprochen?
8. Macht Sie Ihre Situation auch sprachlich unfrei?

2. Deutsch lernen

1. Welche Regeln braucht es hier, damit die Insassen besser Deutsch lernen?
2. Könnte das Gewerbe zum Deutschlernen beitragen?
3. Gibt es Gewerbe, wo gutes Deutsch eine Bedingung ist?
4. Sollte es zwingend einen Deutschcrashkurs geben?
5. Führen Foreigner Talk und Learner Language dazu, dass man Sprache verlernt?
Gibt es einen Gruppenzwang, Foreigner Talk zu sprechen?
6. Gibt es viel Code-Switching?
7. Wie unterscheidet sich der Lernkontext von draussen?

3. Hierarchie

1. Übersetzer, kann man diesen Leuten trauen?
2. Fühlt man sich anderen Gefangenen verbunden, weil die Situation ähnlich ist? Springt man also ein, wenn jemand wegen sprachlicher Gründe in Bedrängnis gerät?
3. Kann man wegen sprachlichen Miss-/Nichtverstehens die Geduld verlieren?
4. Stehen Schweizer Gefangene auf einer anderen Stufe der Hierarchie?
5. Ist das gesprochene Wort von Gefangenen weniger Wert? Spielt die Fremdsprachigkeit dabei eine Rolle?

4. Allgemeines

1. Welche Textsorten kommen häufig vor?
2. Was ist der Blaue Brief?
3. Wie funktioniert der Laufzettel?
4. Wie geht rapportieren, wo und wie bekommt man als Fremdsprachiger Hilfe?
5. Geben Sie Hochdeutsch ein Wort zur Beschreibung!
6. Geben Sie dem Dialekt ein beschreibendes Wort!
7. Wie wichtig sind hier Gerüchte?
8. Wie oft gibt es einen Leistungsbericht?

Anhang 7: Individuelle Auswertung der Insasseneinstellungen**Insasse 1**

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	negativ	1, 8, 13, 16, 28,	21, 25, 34, 35,	44, 51, 55, 56, 60, 61
	positiv/neutral	15	31	40, 47,
CH-Standard	negativ	7,	27, 30, 33, 36, 37,	50, 51, 58,
	positiv/neutral	3, 10, 12, 14, 18,19	22, 23, 24, 26, 29,	39, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 53, 54, 57, 59, 62
Grammatisch vereinfacht. Standard	negativ	2, 4, 6,	30, 32, 38	41, 44, 51,
	positiv/neutral	11, 17, 20	26	52, 54, 59,

Insasse 1 beurteilt insgesamt über die drei Einstellungskomponente hinweg den Dialekt als negativ. Die Nr.15 «ungewohnt» ist den neutralen Gefühlen zuzuordnen. Nr.31 «Respekt zeigen» stimmt mit Nr. 40 «Respekt bekommen» überein: Wenn mit Ins1 Dialekt gesprochen wird, empfindet er dies als respektvoll, wenn er in dieser Varietät spricht, bekommt er Respekt. Dass Ins1 den Dialekt negativ einstuft, hat möglicherweise mit Nr.47 «nie mehr brauchen» zu tun: er wird ausserhalb der Schweiz diese Varietät nicht mehr brauchen. Den Standard stuft Ins1 insgesamt als sehr positiv ein. Er weist aber darauf hin, dass der Umgang des Personals mit dieser Varietät ein negativer ist: Nr. 27: sie wird von den Angestellten nicht gern gesprochen, Nr. 36: es wird von gewissen Betreuern nicht geschätzt, wenn ein Insasse gut Standard spricht, Nr. 50: gewisse Betreuer sprechen ungern Standard, mit Ins1 wird selten in der Varietät gesprochen. Standard wird gesprochen, um Macht zu zeigen (Nr.30), «für Saktionen» (Nr.58), was Ins1 vermutlich als eine Machtdemonstration einstuft.

Vergleicht man die Antworten zu den Einstellungskomponenten bezüglich Foreigner Talk, fallen scheinbare Widersprüchlichkeiten auf: Ins1 empfindet es als ein Zeichen von Verachtung, wenn das Wort in dieser Varietät an ihn gerichtet wird (Nr. 32). Dies wird aber von niemandem getan (Nr.51). Möglicherweise möchte Ins1 damit signalisieren, dass er von den Mitarbeitenden respektiert wird, dies aber für andere Insassen nicht gilt.

Die Varietät sollte verboten werden (Nr. 41), allerdings ist sie leicht verständlich (Nr. 20) und als Sprache leicht (Nr. 26). Ins1 schreibt in der Lernaltersprache (Nr. 52), wenn er allerdings so spricht, wird er ausgelacht (Nr. 41).

Insasse 2

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	negativ	4, 6, 8, 13,	21, 28, 32, 33, 34, 37,	47, 58,
	positiv/neutral	11, 12, 17, 18, 19		39, 43, 45, 53, 59,
CH-Standard	Negativ	1, 2, 7, 13, 16,	27, 30, 34, 35,	55, 58, 60, 61,
	positiv/neutral	10, 14, 20	22, 23, 24, 26, 29, 36, 38	39, 40, 42, 46, 48, 49, 52, 53, 57, 59, 62, 63
Grammatisch vereinfacht. Standard	Negativ	1, 2, 7, 9, 13, 16	27, 30, 31, 34, 35,	55, 58, 60, 61,
	positiv/neutral	3, 10, 14, 15, 20	22, 23, 24, 26, 29, 31, 36, 38	40, 42, 46, 48, 49, 52, 53, 57, 59, 62, 63

Insgesamt fällt bei Ins2 auf, dass der Dialekt negativ eingeschätzt wird, abgesehen von Handlungen, die vom Insasse selber ausgehen: «möchte ich lernen» (Nr. 39), wirkungsvoll (Nr. 43), Radio- und Fernsehkonsum (Nr. 53). Sie wird vom Personal gern gesprochen (Nr. 28), im Gegensatz zu den beiden anderen Varietäten (Nr. 27). Betrachtet der Insasse vielleicht deshalb im Kontext den Dialekt als Pflicht (Nr. 45)? Standard und vereinfachten Standard betrachtet der Insasse als Fremdsprachen des Personals (Nr. 38). Nicht jeder Betreuende sei daher fähig, die beiden zu sprechen (Nr. 35).

Auffällig sind die häufigen Mehrfachnennungen von Ins2. Dabei wird zwischen dem Standard und dem simplifizierten Deutsch wenig differenziert, beide werden oft zusammen genannt (betrifft dreissig Aussagen). Der Dialekt wird alleine genannt oder in Verbindung aller drei Varietäten. Ins2 möchte damit vermutlich den Deutschschweizer Kontext herausheben, wo die Betreuenden heimisch sind und gern in ihrer Varietät sprechen (Nr. 28). Es lässt sich vermuten, dass Ins2 keine klare Trennung zwischen Standard und simplifiziertem Standard macht.

Insasse 3

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	Negativ	7, 28	28, 30, 33, 36	55, 59, 60
	positiv/neutral	3, 11, 19, 20	31	42, 43, 46, 48, 49, 53
CH-Standard	Negativ	1, 6	27, 35	58, 60
	positiv/neutral	10, 12, 14, 17, 18	22, 23, 24, 26, 29, 31	40, 43, 45, 46, 49, 52, 53, 59
Grammatisch vereinfacht. Standard	Negativ	2, 5, 8, 9, 13, 16	21, 25, 32, 34, 37, 38	41, 44, 47, 50, 51, 56
	positiv/neutral			

Insgesamt ist ersichtlich, dass Ins3 den Dialekt viel weniger mit positiven Gedanken und Überzeugungen im Kontext in Zusammenhang bringt als mit Handlungsbereitschaften. Dies könnte daher rühren, dass der Aussagenkatalog zu Gedanken/Überzeugungen ausschliesslich kontext- oder betreuerbestimmt ist. Ins3 unterscheidet vermutlich zwischen anderen Lernenden und sich selber, der im Deutsch ein fast muttersprachliches Niveau erreicht hat. Geht es um die Handlungsbereitschaft aus der Insassenperspektive, dann nennt Ins3 den Dialekt als Varietät, die er einsetzt (alle Nummern in der Rubrik «Dialekt positiv»). Insgesamt noch mehr Nennungen erhält die positive Handlungsbereitschaft im Standard. Hier dürfte die Tatsache eine Rolle spielen, dass Ins3 nicht nur sich berücksichtigt, der als Lernender bereits teilweise Dialekt spricht, sondern auch die anderen fremdsprachigen Insassen miteinbezieht, die Dialekt (noch) nicht verstehen. Daher sollte die Varietät im Kontext Pflicht sein (Nr. 45). Den grammatisch vereinfachten Standard stuft Ins3 als ausschliesslich negativ ein.

Zu Gedanken/Überzeugungen wählt Ins3 zwei negative Aussagen beim Standard, die sich aber ausschliesslich auf die mangelnde Bereitschaft bzw. Fähigkeit der Betreuenden, Standard zu sprechen, beziehen und die mit der Aussage übereinstimmen, dass das Personal gerne Dialekt spricht (Nr. 28). Für die Handlungsbereitschaft gilt Ähnliches: nur zwei Aussagen entfallen auf das Prädikat «negativ»: «für Sanktionen» (Nr. 58) und «für Befehle» (Nr. 60). Für Ins3 ist die Verwendung des Standards auf Situationen beschränkt, die einen offiziellen Charakter haben bzw. wo die institutionelle Asymmetrie zum Ausdruck kommt. Aussagen mit «nie» oder «nicht mehr» ordnet Ins3 dem vereinfachten Standard zu und möchte diesen im Kontext verboten haben (Nr. 44). Allerdings ist zu erwähnen, dass Ins3 sich wohl kaum je mit dem vereinfachten Standard konfrontiert sieht, was sicher mit seinen sprachlichen Kenntnissen zusammenhängt.

Insasse 4

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	Negativ	2, 7, 16	29, 33, 36	58
	positiv/neutral			42, 48, 49
CH-Standard	Negativ	3, 6	28, 30, 38	
	positiv/neutral	4, 11, 12, 14, 17, 18, 19	22, 23, 24, 26, 31	39, 40, 43, 45, 46, 52, 53, 57, 59, 62, 63
Grammatisch vereinfacht. Standard	Negativ	1, 5, 8, 9, 13	21, 25, 27, 32, 34, 35, 37	41, 44, 47, 50, 51, 55, 56, 60, 61
	positiv/neutral	10, 15, 20		53

Bei Ins4 sind wenig Nennungen zum Dialekt vorhanden und nur zur Handlungsbereitschaft gibt es positive Aussagen. Nr. 42 könnte darauf hinweisen, dass Ins4 am Erlernen des Dialekts zu einem späteren Zeitpunkt interessiert ist. Vielleicht hat Ins4 Nr. 48 «diese Sprache brauche ich, wenn ich mit dem Personal spreche» als hypothetisch verstanden. Nr.49 «Ich bitte das Personal, in dieser Sprache zu sprechen» ist jedoch nicht klar einzuordnen, zumal Ins4 kaum Dialekt versteht.

Ins4 bewertet das simplifizierte Deutsch ausschliesslich negativ. Nr. 53 «In dieser Sprache höre ich Radio oder...» scheint widersprüchlich. Hingegen wird von Ins4 der Schweizer Standard für alle drei Einstellungskomponenten positiv eingestuft, etwa im gleichen Masse wie er den vereinfachten Standard negativ einstuft.

Insasse 5

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	Negativ	2, 4, 8, 9	21, 25, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 37	41, 44, 55, 58, 60, 61
	positiv/neutral	11, 15, 17, 18, 19, 20		42, 53, 57, 62, 63
CH-Standard	Negativ	4, 6, 7, 16	27, 32, 35	50, 51, 58, 60
	positiv/neutral	3, 10, 12, 14, 17	22, 23, 24, 26, 29, 31	39, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 59
Grammatisch vereinfacht. Standard	Negativ	1, 4, 5	32	60
	positiv/neutral	17		

Bei Ins5 ist auffällig, dass er mit dem Dialekt keine positiven Gedanken/Überzeugungen verbindet. Dort, wo er dieser Varietät positive Handlungsbereitschaft zuschreibt, handelt es sich um vom Betreuer ausgeführte Handlungen: bei guter Laune (Nr. 57), Arbeitserklärungen (Nr. 62) und gewählte Varietät in Anwesenheit dritter (Nr. 63). Radio- und Fernsehkonsum in der Varietät dürften als im Kontext logisch aufgefasst werden (Nr. 53). Auf der Gefühlsebene stuft er den Dialekt jedoch als niedlich (Nr. 11), vertraut (Nr. 18) und wird bewundert (Nr. 20) ein. Es scheint, als habe Ins5 ein eher gespaltenes Verhältnis zum Dialekt, denn auf der anderen Seite stehen bei den Gedanken/Überzeugungen und bei den Handlungsbereitschaften die zahlenmässig meisten negativen Aussagen bei dieser Varietät. Man könne die Varietät als Ausländer nicht verstehen (Nr. 21) ebenso wie die allgemeinere Aussage zur Verständlichkeit (Nr. 34) widersprechen dem Gefühl «verständlich» (Nr. 17). Negative Gedanken/Überzeugungen entsprechen negativer Handlungsbereitschaft, wobei alle vom Betreuer ausgeführten Handlungen mit Ausnahme von bei Lob (Nr. 59, Standard) auf den Dialekt entfallen, der unter den Angestellten beliebt sei (Nr. 28): Bei Stress (Nr. 55), Sanktionen (Nr. 58), Befehlen (Nr. 60) und Kritik (Nr. 61) verwendet das Personal die Varietät. Damit manifestiere das Personal den Insassen gegenüber seine Macht (Nr. 30) und signalisiere Verachtung (Nr. 32). Hier ist zu erwähnen, dass Ins5 alle Varietäten als verachtend empfindet. Dialekt sei ausserdem anfällig für Missverständnisse (Nr. 37), was durch die Geschwindigkeit (Nr. 33) und den Schwierigkeitsgrad für Fremdsprachige (Nr. 25) zu begründen ist. Beherrschte Ins5 die Varietät, würde das von gewissen Betreuern nicht geschätzt (Nr. 36), versucht er sie zu sprechen, würde er ausgelacht (Nr. 41). In der Anstalt sollte die Varietät verboten werden (Nr. 44).

Zum Standard gibt es Korrelation zwischen dem Gedanken: die Betreuenden sprechen die Varietät nicht gern (Nr. 27) und der dazu gehörenden fehlenden Handlungsbereitschaft: Nr. 50 und Nr. 51 «niemand spricht mit mir so», was sich aber auch mit dem Gedanken «gewisse Angestellte können dieser Sprache nicht sprechen» (Nr. 35) begründen lässt. Das simplifizierte Deutsch ist bei der Zuordnung der Aussagen praktisch nicht vertreten. Ins5s Einstellungen dazu sind ausschliesslich negativ, bis auf die Tatsache, dass er es als ver-

ständig einschätzt (Nr. 17).

Insasse 6

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	negativ	6, 9, 13, 16	21, 25, 32, 33, 36	44, 55, 61
	positiv/neutral	3, 11, 19, 20		39, 40, 43, 48, 53, 57, 59, 62
CH-Standard	negativ	1	28, 30	39, 40, 43, 48, 53, 57, 59, 62
	positiv/neutral	10, 12, 14, 18	22, 23, 24, 31	39, 42, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 57, 62, 63
Grammatisch vereinfacht. Standard	negativ	2, 4, 5, 7, 8	28, 30, 34, 35, 37, 38	41, 44, 47, 50
	positiv/neutral		24, 26	

Insgesamt stuft Ins6 den Dialekt über alle drei Einstellungskomponenten negativ ein: das Gefühl der Unverständlichkeit (Nr. 13) kommt im Gedanken Nr. 21: kann man als Ausländer nicht verstehen, zum Ausdruck. Ausserdem sei sie sehr schnell (Nr. 33) und schwierig (Nr. 25). Ins6 schlägt vor, die Varietät im Kontext zu verbieten (Nr. 44).

Die Einschätzung «kalt» (Nr. 6) könnte mit dem Gedanken der signalisierten Verachtung (Nr. 32) zusammenpassen, wo sich auch die Handlungsbereitschaft «bei Kritik» (Nr. 61) einfügen lässt. Positive Gedanken/Überzeugungen zum Dialekt gibt es nicht, im Gegensatz zur Handlungsbereitschaft, wo Ins6 durch «möchte ich lernen» (Nr. 39), «Respekt bekommen» (Nr. 40), «Bekommen, was ich will» (Nr. 43) möglicherweise signalisiert, dass das Beherrschen des Dialekts ein starker Wunsch von ihm ist. Das steht im Widerspruch zu Nr. 44: «im Kontext zu verbieten», möglicherweise denkt Ins6 dabei ausschliesslich an seinen eigenen Lernweg.

Der Standard wird für Sanktionen (Nr. 58) und Befehle (Nr. 60) eingesetzt, womit Macht demonstriert werden kann (Nr. 30). Im positiven Bereich gibt es verschiedene Übereinstimmungen: Ins6 empfiehlt den Standard als erste zu lernende Varietät (Nr. 22), man könne ihn schnell erwerben (Nr. 24), besonders wenn man als Lernender verbessert wird (Nr. 42). Er selber wolle die Varietät lernen (Nr. 39). Der Standard sollte Pflicht für alle sein (Nr. 45), was mit der Aussage übereinstimmt, dass alle in der Anstalt sich im Standard verständigen sollten (Nr. 23). Ins6 sagt, er sei durch den Standard kooperativ (Nr. 46), was aus seiner Sicht auch für andere Insassen gelten könnte. Auch die Tatsache, dass Ins6 den Dialekt und das simplifizierte Deutsch im Anstaltskontext verbieten würde (Nr. 44), weist auf die Wichtigkeit, die er dem Standard zumisst, hin. Obwohl der vereinfachte Standard schnell zu lernen (Nr. 24) und leicht zu sprechen ist (Nr. 26), verbindet Ins6 mit ihm weder positive Gefühle noch eine solche Handlungsbereitschaft. Damit setzt er ihn nicht direkt mit dem Kontext in Verbindung, er soll für diesen keine Rolle spielen.

Insasse 7

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	Negativ	1, 4, 5, 7, 13	21, 25, 33, 34	47, 55
	positiv/neutral	20	22	39, 40, 42, 43, 53
CH-Standard	Negativ		28	60
	positiv/neutral	14		48, 52, 53, 57, 59, 62, 63
Grammatisch vereinfacht. Standard	Negativ	11, 12	27, 31	
	positiv/neutral	15, 17, 18	23, 24, 26, 29	49

Bei den Angaben fällt auf, dass der vereinfachte Standard mit einigen positiven Gedanken/Überzeugungen verbunden wird. So zeigt man im Gebrauch dieser Varietät Respekt vor dem Gegenüber (Nr. 31), es ist eine Verstehenshilfe (Nr. 29). Ins7 findet, dass alle so sprechen sollten (Nr. 23), er bittet jeweils darum (Nr. 49). Weiter könne man die Varietät schnell lernen (Nr. 24) und sie sei leicht zu sprechen (Nr. 26). Das Personal würde aber nicht gerne so sprechen (Nr. 27).

Der Dialekt wird mit negativen Gedanken/Überzeugungen verbunden: unverständlich für Ausländer (Nr. 21) und generell (Nr. 34). Ausserdem sei er schwierig (Nr. 25) und sehr schnell (Nr. 33). Ins7 wird ihn nach der Entlassung nicht mehr brauchen (Nr. 47), gleichzeitig möchte er ihn aber erlernen (Nr. 39), möglicherweise da er sich davon Respekt (Nr. 40) und positive Entscheide bei Anliegen erhofft (Nr. 43).

Der Standard wird sowohl für Befehle (Nr. 60) als auch für Lob (Nr. 59) eingesetzt und ein Zeichen von guter Laune (Nr. 57).

Insasse 8

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	Negativ	1, 2, 5, 7, 9, 13	21, 25, 28, 32, 34, 37	44, 47, 55
	positiv/neutral	15, 17	31	53
CH-Standard	Negativ		30	58, 60
	positiv/neutral	3, 12, 14, 18, 19	22, 23, 27, 29, 31	39, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 57, 59, 62, 63
Grammatisch vereinfacht. Standard	Negativ	4, 6, 16	27, 38	41, 44, 47, 56, 61
	positiv/neutral	10, 11	26	

Für sämtliche Aussagen zur positiven Handlungsbereitschaft nennt Ins8 den Standard, mit Ausnahme des Radio- und TV-Konsums, der auch im Dialekt stattfindet. Dasselbe gilt für die positiven Gedanken, dort stuft er jedoch nicht nur den Standard, sondern auch den Dialekt als Zeichen des Respekts gegenüber dem Zuhörer ein (Nr. 31). Die simplifizierte Standardvariante sei immerhin leicht zu sprechen (Nr. 26). Übereinstimmung gibt es zwischen dem Gebrauch des Standards als Machtinstrument (Nr. 30) und seinem Einsatz zu Zwecken der Sanktion (Nr. 58) und des Befehls (Nr. 60). Den Dialekt beurteilt Ins8 als in allen Einstellungskomponenten als negativ ein, wobei es Korrelationen gibt bei Aussagen zur Verständlichkeit (Nr. 21, 34) und damit im Zusammenhang stehenden Missverständnissen (Nr. 37). Es wäre darum sinnvoll, die Varietät im Kontext zu verbieten (Nr. 44). Ins8 erwähnt aber auch, dass der Dialekt unter dem Personal die beliebteste Varietät sei (Nr. 28).

Insasse 9

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	negativ	4, 7, 13, 16	25, 28, 30, 33, 37	55, 60, 61
	positiv/neutral	3, 11, 15	22, 24, 26, 31	39, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 59
CH-Standard	negativ		37	58
	positiv/neutral	12, 17	24, 26	42, 52, 53, 59, 62
Grammatisch vereinfacht. Standard	negativ	2, 6, 8, 9	32, 37, 38	41, 47
	positiv/neutral	10, 14, 17, 18, 20	23, 24, 26, 29	63

Sehr deutlich kommen die positive Handlungsbereitschaft beim Dialekt zum Ausdruck. Mit Ausnahme von Nr. 59: «Lob» sind alle diese Insasseninitiiert. Möglicherweise möchte Ins9 gern den Dialekt erlernen, den die positiven Gedanken/Überzeugungen zu dieser Varietät stimmen mit der Handlungsbereitschaft überein: Nr. 39: «möchte ich lernen.» Er «braucht» die Varietät im Umgang mit Betreuern (Nr. 48). «Brauchen» könnte Ins9 als «benötigen» auffassen, statt «anwenden», da er keinen Dialekt spricht. Er lerne sie schnell, wenn man seine Fehler korrigiert (Nr. 42), was auch auf den Standard zutrifft. Die Varietät sei grundsätzlich schnell zu lernen (Nr. 24) und leicht zu sprechen (Nr. 26). Allerdings gilt beides auch für die beiden anderen Varietäten. Allerdings schenkt der Dialektsprecher dem Insassen Respekt (Nr. 31), wenn dieser den Dialekt auch spricht bekommt er Respekt (Nr. 40). Weiter verbindet der Insasse positive Handlungsbereitschaft mit dem Dialekt: «...bin kooperativ» (Nr. 46), «...bekomme, was ich will» (Nr. 43).

Geht Ins9 nicht von sich als Lernender aus, so stuft er den Dialekt als negativ ein. Der Wunsch die Varietät zu lernen hat vielleicht damit zu tun, dass gemäss Ins9 die meisten negativen vom Betreuer ausgehenden Sprachhandlungen im Dialekt erfolgen: «Befehl» (Nr. 60), «Kritik» (Nr. 61) und das Personal auch bei Stress die Varietät wählt (Nr. 55). Im Kontext beurteilt der Insasse den Dialekt als «schwer» (Nr. 25) und sehr schnell (Nr. 33). Er sei beim Personal beliebt (Nr. 28) und bringe Macht zum Ausdruck (Nr. 30). Allerdings könne er neben den anderen Varietäten Missverständnisse verursachen (Nr. 37).

Den Standard benötigt Ins9 für Schriftliches (Nr. 52) und für den Medienkonsum (Nr. 53). Geht es um positive oder neutrale Handlungen des Personals, spricht dieses Standard: «Lob» (Nr. 59) und «Arbeitserklärungen» (Nr. 62). Auch negative Handlungen mit offiziellem Charakter werden so kommuniziert (Nr. 58).

Dem vereinfachten Standard misst Ins9 eine im Kontext nicht klare, teils widersprüchliche Rolle zu: er denkt, dass alle so sprechen sollten (Nr. 23), es sei eine Verstehenshilfe (Nr. 29). Gleichzeitig signalisiert das Gegenüber ihm dadurch Verachtung (Nr. 32). Er selber werde beim Gebrauch der Varietät ausgelacht (Nr. 41).

Insasse 10

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	negativ		21, 25, 33, 34	44, 55, 61
	positiv/neutral	3, 11, 14, 15, 18, 19, 20	23	39, 40, 42, 53, 57
CH-Standard	negativ	13	28	44, 58
	positiv/neutral	11, 12, 17, 19	22, 24, 26, 31	39, 40, 42, 48, 49, 62, 63
Grammatisch vereinfacht. Standard	negativ			
	positiv/neutral	15	29	

Ins10 bezieht sich hauptsächlich auf den Dialekt und den Deutschschweizer Standard, dem vereinfachten Deutsch misst er wenig Bedeutung zu, es sei jedoch als Verstehenshilfe gedacht (Nr. 29). Er möchte sowohl den Standard als auch den Dialekt erlernen (Nr. 39), ist überzeugt, dass er beide schnell erwirbt, wenn man ihn beim Lernen korrigiert (Nr. 42). Er erhofft sich davon Respekt vom Gegenüber. Allerdings unterscheiden sich die Varietäten im Schwierigkeitsgrad: während der Dialekt generell (Nr. 34) und für Ausländer unverständlich (Nr. 21), schwierig (Nr. 25) und sehr schnell (Nr. 33) ist, weist er dem Standard positivere Eigenschaften zu: man sollte ihn zuerst lernen (Nr. 22), da er schnell lernbar (Nr. 24) und leicht zu sprechen (Nr. 26) ist. Zudem zeige der Sprecher dem Gegenüber Respekt (Nr. 31). Widersprüchlich bleibt die Aussage, dass man Dialekt und Standard in der Anstalt verbieten sollte (Nr. 44), gleichzeitig aber der Dialekt von allen gesprochen werden sollte (Nr. 23), dies trotz des oben genannten Schwierigkeitsgrads.

Insasse 11

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	negativ	1, 6, 7, 8, 9, 13, 16	21, 25, 28, 32, 37	
	positiv/neutral	3, 10, 15		39, 57
CH-Standard	negativ	6, 9	27	
	positiv/neutral	3, 14	22, 23, 24	39, 53
Grammatisch vereinfacht. Standard	negativ		30	41
	positiv/neutral	11, 17, 18, 19, 20	26, 29, 31	

Ins11 beurteilt den Dialekt insgesamt negativ. Er verbindet mit ihm zunächst die schlechtesten Gefühle: Nr. 1, 6, 7, 8, 9, hält ihn für unverständlich (Nr. 13) und altmodisch (16). Auch Nr. 3 und 14 sind nicht eigentlich positive Bewertungen, sondern viel mehr neutrale. Er betrachtet das Verwenden des Dialekts als Zeichen der Verachtung (Nr. 32) und als Ursache von Missverständnisse (Nr. 37). Eine Präferenz des Personals für die Varietät (Nr. 28) kommt auch «bei guter Laune» (Nr. 57) zum Tragen. Was dem Gesagten widerspricht, ist die Tatsache, dass Ins11 genau diese Varietät lernen möchte. Auch mit dem Standard verbindet Ins11 mehrheitlich negative oder höchstens neutrale Gefühle, positive sind hier ebenfalls nicht vertreten. Übereinstimmung ergibt sich aber bei den Gefühlen und Handlungsbereitschaften: der Standard wird als erste zu lernende Varietät empfohlen (Nr.22), da er schnell lernbar ist (Nr. 24), Ins11 möchte ihn lernen (39), sein audiovisueller Medienkonsum findet in dieser Varietät statt (Nr. 53). In der Anstalt sollten alle so sprechen (Nr. 23), nur leider würde die Varietät von den Betreuenden ungern verwendet (Nr. 27). Beim grammatisch vereinfachten Deutsch dürfte Ins11 zwischen seiner Lersprache und dem Foreigner Talk unterscheiden: man will ihm mit der Varietät helfen zu verstehen (29), denn sie sei verständlich (Nr. 17). Während der Foreigner Talk als ein Entgegenkommen des Muttersprachlers ein Zeichen des Respekts sei (Nr. 31), wird Ins11 ausgelacht (Nr. 41), wenn er seine Lersprache spricht. Allerdings sei sie leicht zu sprechen (Nr. 26). Unklar bleibt, weshalb Ins11 die Sprache als witzig (Nr. 20) einstuft und warum sie bewundert wird (Nr.19).

Insasse 12

Varietät		Gefühle	Gedanken/Überzeugungen	Handlungsbereitschaft
Dialekt	negativ	7, 16	21, 25, 33, 34, 37	41, 47, 55
	positiv/neutral	3, 11	26	57
CH-Standard	negativ	2, 6		47, 58, 60, 61
	positiv/neutral	10, 12, 14, 17, 18	22, 23, 24, 29, 31	40, 42, 43, 45, 46, 48, 52, 53, 59, 62, 63
Grammatisch vereinfacht. Standard	negativ	1,4, 5, 8, 9, 13	32	44
	positiv/neutral	15, 19, 20		

Den Dialekt verbindet Ins12 mit negativen Gedanken/Überzeugungen, die sich ergänzen: unverständlich (Nr. 34) besonders für Ausländer (Nr. 21), schwierig (Nr. 25), schnell (Nr. 33), ausserdem anfällig für Missverständnisse (Nr. 37). Nach Einschätzung von Ins12 wird der Dialekt mit den Fremdsprachigen kaum verwendet oder nur dann, wenn der Betreuer die sprachliche Kontrolle verliert, denn er nennt nur den Stress (Nr. 55) als einzige von Angestellten initiierte Handlung, die auf der negativen Seite des Dialektgebrauchs erscheint. Zum Standard hat Ins12 keinerlei negative Gedanken und bei den Handlungsbereitschaften nennt er ausschliesslich Aspekte, die durch die institutionelle Hierarchie eine Rolle spielen: Sanktionen (Nr. 58), Befehle (Nr. 60) und Kritik (Nr. 61). Man könnte hier davon ausgehen, dass für Ins12 diese Sprachhandlungen im Standard vollzogen werden müssen, da sie für den fremdsprachigen Insassen, an den sie gerichtet sind, unbedingt verständlich sein müssen (Nr. 29). Auf der positiven Seite erscheinen «Lob» (Nr. 59), «Arbeitserklärungen» (Nr. 62) und «wenn andere zuhören» (Nr. 63). Handlungen scheinen praktisch ausschliesslich im Standard ausgeführt zu werden, den vereinfachten müsste man hingegen verbieten (Nr. 44). Gefühle und Handlungsbereitschaften stimmen in der Varietätenwahl überein: der Standard sollte ausschliesslich gesprochen werden (Nr. 23) als Pflicht für alle (Nr. 45). Man lernt ihn schnell (Nr. 24), besonders wenn man dabei korrigiert wird (Nr. 42). Eine andere Varietät sollte danach kommen (Nr. 22). Insgesamt ist der Standard ein Zeichen des Respekts für den jeweiligen Kommunikationspartner in beide Richtungen (Nr. 31 und Nr. 40) und für den Insassen als Bittsteller ein Schritt Richtung Zusage bei einem Anliegen (Nr. 43).

Der simplifizierte Standard scheint für Ins12 aufgrund der Nennungen wenig relevant: da er relativ unverständlich ist (Nr. 13), bietet er sich im Kontext als Sprache der Kommunikation nicht an. Er zeige Verachtung des Gegenübers (Nr. 32) und sollte deshalb verboten werden (Nr. 44).

Anhang 8: Übersicht der Ergebnisse der Einstellungsbefragung nach Aussagen und Insassen

	Insasse 1	Insasse 2	Insasse 3	Insasse 4	Insasse 5	Insasse 6	Insasse 7	Insasse 8	Insasse 9	Insasse 10	Insasse 11	Insasse 12	Modalwert	Summe
Gefühle														
Diese Sprache ist														
1. arrogant.	1	2,3	2	3	3	2	1	1	0	0	1	3	3	4
2. artifiziell.	3	2,3	3	1	1	3	0	1	3	0	0	2	3	5
3. exotisch.	2	3	1	2	2	1	0	2	1	1	1,2	1	1	6
4. fremd.	3	1	0	2	1,2,3	3	1	3	1	0	0	3	3	5
5. in die Intimsphäre eindringend.	0	0	3	3	3	3	1	1	0	0	0	3	3	5
6. kalt.	3	1	2	2	2		1	0	3	3	1,2	2	2	5
7. konservativ.	2	2,3	1	1	2	3	1	1	1	0	1	1	1	7
8. lächerlich machend.	1	1	3	3	1	3	0	0	3	0	1	3	3	5
9. nachäffend.	0	3	3	3	1	1	0	1	3	0	1,2	3	3	5
10. neutral.	2	2,3	2	3	2	2	0	3	3	0	1	2	2	6
11. niedlich.	3	1	1	2	1	1	3	3	1	1,2	3	1	1	7
12. originell.	2	1	2	2	2	2	3	2	2	2	0	2	2	9
13. relativ unverständlich.	1	1,2,3	3	3	0	1	1	1	1	2	1	3	1	7
14. stilistisch eher gehoben.	2	2,3	2	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	10
15. ungewohnt.	1	3	0	3	1	0	3	1	1	1,3	1	3	1	5
16. veraltend.	1	2,3	3	1	2	1	0	3	1	0	1	1	1	6
17. verständlich.	3	1	2	2	1,2,3	0	3	1	2,3	2	3	2	2	6
18. vertraut.	2	1	2	2	1	2	3	2	3	1	3	2	2	6
19. wird bewundert.	2	1	1	2	1	1	0	2	0	1,2	3	3	1	6
20. witzig.	3	2,3	1	3	1	1	1	10	3	1	3	3	3	6
Anzahl meistgenannte pro Insasse	10	9	14	12	11	13	3	7	12	6	8	16		

	Insasse 1	Insasse 2	Insasse 3	Insasse 4	Insasse 5	Insasse 6	Insasse 7	Insasse 8	Insasse 9	Insasse 10	Insasse 11	Insasse 12	Meist gen.	Summe
Gedanken/Überzeugungen														
21. Diese Sprache kann man als Ausländer nicht verstehen.	1	1	3	3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
22. Diese Sprache sollte man als Ausländer in der Schweiz zuerst lernen.	2	2,3	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	10
23. In der Anstalt sollten alle so sprechen.	2	2,3	2	2	2	2	3	2	3	1	2	2	2	9
24. Diese Sprache kann man schnell lernen.	2	2,3	2	2	2	2,3	3	0	1,2,3	2	2	2	2	10
25. Diese Sprache ist schwierig.	1	0	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
26. Diese Sprache ist leicht zu sprechen.	2,3	2,3	2	2	2	3	3	3	1,2,3	2	3	1	2,3	7
27. Diese Sprache wird vom Personal nicht gern gesprochen.	2	2,3	2	3	2	0	3	2,3	0	0	2	0	2	6
28. Diese Sprache spricht das Personal gern.	1	1	1	2	1	2,3	2	1	1	2	1	0	1	8
29. Mit dieser Sprache will man mir helfen zu verstehen.	2	2,3	2	1	2	0	3	2	3	3	3	2	2	7
30. Mit dieser Sprache demonstriert das Personal seine Macht.	2,3	2,3	1	2	1	2,3	0	2	1	0	3	0	2	5
31. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seinen Respekt.	1	2,3	1,2	2	2	2	2	1,2	1	2	3	2	2	9
32. Wer diese Sprache spricht, zeigt mir seine Verachtung.	3	1	3	3	1,2,3	1	0	1	3	0	1	3	3	6
33. Diese Sprache ist sehr schnell.	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	9
34. Man kann sie nicht verstehen.	1	1,2,3	3	3	1	3	1	1	0	1	0	1	1	7
35. Es gibt Angestellte, die diese Sprache nicht sprechen	1	2,3	2	3	2	3	0	0	0	0	0	0	3	3

können.														
36. Es gibt Angestellte, die es schlecht finden, wenn ich diese Sprache gut kann.	2	2,3	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	4
37. Diese Sprache macht viele Missverständnisse.	2	1	3	3	1	3	0	1	1,2,3	0	1	1	1	6
38. Diese Sprache ist für die Angestellten eine Fremdsprache.	3	2,3	3	2	0	3	3	0	3	3	0	0	3	7
Anzahl Meistgenannte pro Insasse	14	17	13	10	16	12	6	13	9	8	9	11		

	Insasse 1	Insasse 2	Insasse 3	Insasse 4	Insasse 5	Insasse 6	Insasse 7	Insasse 8	Insasse 9	Insasse 10	Insasse 11	Insasse 12	Meist gen.	Summe
Handlungsbereitschaft														
39. Diese Sprache möchte ich lernen.	2	1, 2	0	2	2	1,2	1	2	1	1,2	1, 2	0	2	8
40. Wenn ich diese Sprache spreche, bekomme ich Respekt.	1,2	2, 3	2	2	2	1	1	2	1	1,2	1, 2	2	2	9
41. Wenn ich diese Sprache spreche, werde ich ausgelacht.	3	0	3	3	1	3	0	3	3	0	3	1	3	7
42. Ich lerne diese Sprache schnell, wenn man meine Fehler korrigiert.	2	2, 3	1	1	1,2	2	1	2	1,2	1,2	0	2	2	8
43. Wenn ich diese Sprache spreche, bekomme ich, was ich will.	2	1	1,2	2	2	1	1	2	1	0	0	2	2	6
44. Diese Sprache muss man in der Anstalt verbieten.	1,3	0	3	3	1	1,3	0	1,3	0	1,2	0	3	3	6
45. Diese Sprache muss in der Anstalt für alle Pflicht sein.	2	1	2	2	2	2	0	2	1	0	0	2	2	7
46. Wenn jemand diese Sprache spricht, bin ich kooperativ.	2	2, 3	1,2	2	2	2	0	2	1	0	0	2	2	8
47. In Freiheit werde ich diese Sprache nie mehr brauchen.	1	1	3	3	0	3	1	1,3	3	0	0	1,2	1	5
48. Diese Sprache brauche ich, wenn ich mit dem Personal spreche.	2	2,3	1	1	2	1,2	2	2	1	2	0	2	2	8
49. Ich bitte das Personal, in dieser Sprache zu sprechen.	2	2,3	1,2	1	2	2	3	1	2	2	0	0	2	

50. Es gibt Angestellte, die diese Sprache nie sprechen wollen.	2	0	3	3	2	3	0	0	0	0	0	0	3	3
51. Niemand spricht mit mir diese Sprache.	1,2,3	0	3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	3	3
52. In dieser Sprache schreibe ich.	3	2,3	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	2	6
53. In dieser Sprache höre ich Radio oder sehe fern.	2	1,2,3	1,2	2,3	1,2	1,2	1,2	1,2	2	1	2	2	2	1 1
54. Wenn jemand mit mir in dieser Sprache spricht, antworte ich in derselben Sprache.	2,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2,3	1
55. Diese Sprache spricht das Personal in einer Stress-situation.	2	2,3	1,2	2	2	2	0	2	1	0	0	2	2	8
56. Diese Sprache spricht fast niemand.	1	1	3	3	0	3	1	1,3	3	0	0	1,2	1	5
57. Diese Sprache spricht das Personal, wenn es gute Laune hat.	2	2,3	0	2	1	2,3	2	2	0	1	1	1	2	6
58. Diese Sprache spricht das Personal, wenn es eine Sanktion gibt.	2	1,2,3	2	1	1,2	2	0	2	2	2	0	2	2	9
59. In dieser Sprache werde ich gelobt.	2,3	1,2,3	0	2	2	1	2	2	1,2	0	0	2	2	8
60. In dieser Sprache bekomme ich einen Befehl.	1	2,3	1,2	3	1,2,3	2	2	2	1	0	0	2	2	7
61. In dieser Sprache werde ich kritisiert.	1	2,3	1,2	3	1	1	0	3	1	1	0	2	1	6
62. In dieser Sprache bekomme ich Arbeits-erklärungen.	2	2,3	0	2	1	1,2	2	2	2	2	0	2	2	9
63. In dieser Sprache spricht jemand vom Personal, wenn andere Leute zuhören.	0	2,3	0	2	1	2	2	2	3	2	0	2	2	7
Anzahl Übereinstimmungen mit der Gruppe	19	15	16	16	15	19	10	21	10	10	4	16	-	-
Anzahl Übereinstimmungen mit der Gruppe für alle Aussagen	43	41	43	38	42	44	19	41	31	24	2 1	43	-	-

Anhang 9: Statements aus den Insasseninterviews

Ins1:

1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 Einstellungen der Betreuer gegenüber Insassen

«Hier findet man auch unter dem Personal schräge Vögel (1:7).» «Wenn man einen Insassen nicht gut findet, gibt es Kontrollen, er muss im Büro warten (1:3).» «Wenn das Personal streng ist, wird man weggeschickt. Keine Diskussion (1:4).» «Mit Betreuern, die ich gut finde, spreche ich auch einmal über Alltägliches (1:15).»

1.2 Konsequenzen für die Kommunikation

«Ich diskutiere nicht und akzeptiere ein «Nein» (1:11).». «Wer immer reklamiert, hat Stress mit den Betreuern. Besser kooperieren (1:8).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens in der Anstalt

2.1 Einsatz von Mimik und Gestik

«Mimik und Gestik müssen bei einzelnen Insassen schon verwendet werden, dass sie verstehen (1:5).» «Mimik ist nicht diskriminierend, ich finde es gut, wenn sie hilft zu verstehen (1:9).»

2.2 Anpassen des Sprechtempos

«Nicht alle nehmen Rücksicht und sprechen langsam (1:6).»

2.3 Umgang mit den Varietäten

«Das Personal spricht erst Hochdeutsch und langsam, wenn sie merken, dass man nicht versteht (1:23).» «Ein Switching gibt es, wenn das Personal z.B. sauer ist (1:24).» «Wer Dialekt spricht, den bitte ich sofort darum, Hochdeutsch zu sprechen (1:2).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Missverständnisse

«Die Kommunikation kann leicht schief gehen, wenn man immer mit den Händen sprechen muss (1:16).»

3.2 Mangelnde Sprachkenntnisse als Bremsfunktionen, vor einer verbalen Auseinandersetzung mit den Betreuenden

«Ich kann nicht gut Deutsch sprechen für Erklärungen und Diskussionen (1:12).» «Aber schlussendlich ist die Sprache nicht entscheidend, der Beamte hat immer recht (1:13).» «Besser, man gibt den Beamten immer recht (1:38).» «Respekt ist das Wichtigste in der Kommunikation (1:14).»

3.3 Vorteile für Muttersprachige

«Die Schweizer gehen öfter ins Büro zu den Beamten, weil sie dieselbe Sprache sprechen (1:37).»

3.4 Unverständliche Texte

«Die Hausordnung auf Deutsch ist ein Problem für viele. Es gibt Verstösse, weil der Text auf Deutsch nicht klar ist (1:21).»: «Ich habe gelernt, nicht zu unterschreiben, was ich nicht verstehe (1:22).»

3.5 Hilfe wird zur eigenen Sicherheit eher unterlassen

«Ich gehe nicht helfen, wenn einer gleicher Muttersprache mit dem Personal diskutiert und Schwierigkeiten hat (1:35).» «Es sei denn, einer der beiden bittet mich darum (1:36).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 durch Eigeninitiative im Alltag

«Ich überlege gut, bevor ich eine Frage stelle, wie ich sie korrekt formuliere (1:17).» «Ich werde nicht nervös, wenn man mein Deutsch nicht versteht (1:18).» «Ich habe einen

Rapport, weil ich bei einem Schweizer einen Brief bestellt habe. Drei, vier Wörter, ich wollte es gut machen wegen der Direktion (1:33).»

4.2 Betreuer als Deutschlehrer

«Viele Insassen wollen wirklich Deutsch lernen, andere flüchten nur vor der Arbeit (1:27).»
 «Weil man im Unterricht frei ist, schreiben viele Leute fürs Lernen (1:29).» «Es gibt Insassen, die lernen kein Deutsch, weil die Betreuer ja helfen dürfen (1:10).» «Die Betreuer können nicht Deutsch lehren. Sie haben keine Ahnung (1:1).» «Ich lerne von den anderen teilweise falsches Deutsch (1:25).»

4.3 Deutschlernen im Unterricht

«Ich habe grosses Interesse am Deutschkurs, aber einmal pro Woche ist zu wenig (1:19).»
 «Wenn man mehrmals Kurs hat, muss man die Hausaufgaben machen (1:20).» «Sie haben viel Geduld. Sie verstehen, diese Leute haben Probleme (1:30).» «Wenn jemand sagt, ich kann heute nicht lesen, beauftragen Sie eine andere Person (1:31).» «Bei der Arbeit interessiert das nicht (1:32).» «Bei der Arbeit ist immer Druck. Lernen ist ganz anders (1:28).»

Ins2:

1. Wahrnehmung der Hierarchie im Kontext

1. 1 Eine Linie

«Das Personal macht hier nur seine Arbeit und hat eine Linie (2:1).» «Nicht alle werden gleich behandelt, aber es gibt eine Linie (2:3).»

1.2 Akzeptieren der Umstände

«Hier muss man das Leben draussen vergessen (2:19).» «Das Leben in der Anstalt ist auch gut, aber die Freiheit fehlt (2:12).»

1.3 Beschränkter Kontakt

«Mit den Betreuern redet man nicht so viel. Man geht und fragt nach der Post oder holt einen Hausbrief (2:5).» «Ich spreche wenig mit Betreuern (2:13).»
 «Die Betreuer haben am meisten Kontakt zu den Insassen (2:4).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens

2.1 Sich verständlich machen

«Ich werde etwas unruhig, wenn man mich nicht versteht (2:11).» «Ich bin Ausländer. Es ist normal, wenn man mich nicht sofort versteht (2:10).» «Hier braucht es viel Geduld. Man darf sich nicht nerven (2:23).»

2.2 Verständigung durch Zeigen

«Hier klappt die Verständigung mit viel zeigen (2:22).»

2.3 Erfahrung der Betreuer

«Wenn man hier 14 Jahre im Gewerbe arbeitet, weiss man alles über Ausländer (2:6).»

2.4 Code-Switching

«Wenn jemand von Hochdeutsch in den Dialekt wechselt, ist das für mich kein Problem. Ich verstehe (2:16).»

2.5 Meistgebrauchte Fertigkeit

Hier braucht man am meisten das Hören (2:7).»

2.6 Insassengruppen

«Hier bleiben die Insassen mit der gleichen Muttersprache in der Freizeit für sich (2:14).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Keine Hilfeleistung

«Ich helfe nicht, wenn andere Insassen Kommunikationsprobleme haben (2:21).»

3.2 Fehlende Kompetenz schützt

«Wenn man nicht so gut Deutsch kann, hat man weniger Kontakt und weniger Probleme (2:2).»

3.3 Texte delegiert

«Ein Kollege schreibt meine Hausbriefe (2:8).» «Es gibt hier Insassen, die für als Anwalt engagieren lassen (2:9).»

3.4 Ehre

«Es macht mich nervös und ärgert mich, wenn die Kollegen bei der Verständigung helfen (2:18).»

3.5 Isolation nicht durch Sprache

«Die Sprache isoliert nicht. Die gesetzliche Isolation ist anders. Das ist schwer für junge Insassen (2:20).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Verweigerung

«Es gibt Insassen, die wollen kein Deutsch lernen (2:15).»

4.2 kein echtes Interesse

Es gibt Insassen, die in den Unterricht kommen, um Spass zu haben (2:17).»

Ins3

1. 1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 Institutionelle Hierarchie

«Die Beamten werden auch stark unter Druck gesetzt von oben. Wenn die Direktion streng ist, werden die Beamten auch automatisch strenger (3:12).»

1.2 Asymmetrie in der Rollenverteilung

«Ich kann ja nicht sagen, wieso ist der am Chatten? (3:8).»

«Machtdemonstration gibt es indirekt. Man kommt mit schön lächeln und diplomatisch. Man weiss als Insasse aber schon, wie es gemeint ist (3:7).» «Ich denke, dass das Wort von einem Insassen weniger zählt. Auch wenn man recht hat, hat man es nicht einfach (3:49).»

«Man fühlt sich nur als eine Nummer. Jeder hat eine und überall ist sie draufgeschrieben (3:10).»

1.3 Klare Trennung der Rollen Insasse und Betreuer

«Wenn ein Gefangener viel zu Beamten geht und immer so freundlich ist und die ganze Zeit redet und alle Gefangenen schauen zu und sagen: <Oh, das ist ein Spion!> (3:25).» «Sie können nicht Kumpel sein mit Insassen. Du musst jetzt ein bisschen ernst sein, nicht so locker, sonst sind die nachher frech zu dir (3:13).» «Man ist auch sprachlich unfrei. Man ist eingeschränkt. Wenn ich jemand in Freiheit begegne, dann bin ich anders, kommuniziere ich anders. Man ist als Gefangener mental begrenzt (3:29).»

1.4 Wahrnehmung der institutionellen Betreuerrolle

«Dass ich mit jemand reden wollte. Der hat gesagt: <Ich habe im Moment keine Zeit. Und dann hatte er aber sonst auch keine Zeit (3:16).» «Wenn sie ein bisschen in Stress kommen, dann sind sie gar nicht zu sprechen (3:17).» «Es kommt darauf an, wie der Beamte drauf ist. Hier kann er Aggressionen rauslassen, ohne Angst zu haben (3:14).» «Die (das Personal) schützen einander. Es gibt so einen starken Zusammenhalt. Auch oben. Wir haben keine Chance (3:5).» Und: «Ich kann nicht zu jemandem anderem gehen. Die halten so zusammen

(3:9).»

1.5 Unterwürfigkeit

«Ich kann mich auch nicht unbedingt klein machen und sagen: «Ja, er soll mit mir lieb sein.» (3:15)»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt

2.1 Umgang mit Insassen mit mangelnden Deutschkenntnissen

«Es kommt vor, dass sie (das Personal) fragt, um zu kontrollieren, dass die Insassen verstanden haben (3:18).» «Irgendwer muss ja mit dem sprechen, dass er lernen kann. Man versucht zu erklären und dann zu zeigen (3:3).»

2.2 Kontinuität im Umgang mit Varietäten

«Die Beamten sollten sich mehr Mühe geben, Hochdeutsch zu sprechen (3:51).» Es ist wichtig, dass man nicht einmal diese Sprache hört, dann eine andere (3:32).» Mischformen seien hingegen an der Tagesordnung: «Viele Beamte reden einmal Hochdeutsch, das zweite Mal reden sie Schwiizerdüütsch, einmal reden sie gebrochenes Deutsch. Sie vergessen, sie haben alles durcheinander. Viele machen das (3:31).»

2.3 Verwenden korrekter Sprache

«Das Wichtigste vom Beamten her ist richtig Hochdeutsch, Schriftdeutsch zu sprechen, damit die Leute verstehen, damit sie (die Insassen) das nachher benutzen können (3:30).»

2.4 Hemmschuh mangelnde Sprachkenntnisse

«Es kann sein, dass jemand, der nicht gut Deutsch kann, dass wenn ein paar Beamte zusammen sind, dass er weniger Selbstvertrauen hat. Dass er sich unsicher fühlt (3:27).»

2.5 Einsatz von Mimik und Gestik

«Gesten helfen hier mit Fremdsprachigen, solange sie überall die gleiche Bedeutung haben (3:21).» «Mit der Gestik kann man spüren, wie der andere mit einem ist, auch wenn er nicht klar reden oder verstehen kann (3:22).» «Mimik und Gestik werden hier etwas unterdrückt, weil man damit Gefühl zeigen kann (3:23).»

2.6 Übersetzen und Dolmetschen

«Wenn jemand meiner Muttersprache sprachliche Probleme hat, frage ich, ob ich helfen kann (3:46).» «Als Übersetzer kann man eine Vertrauensperson fragen, fast jeder hat eine Vertrauensperson (3:45).» «Gedolmetscht wird nicht bei Problemen, sondern bei Informativem, die Leute sind eher diskret (3:20).» «Es gibt immer Änderungen in diesem Gefängnis, darum kann man das, was sie aufhängen, nicht einfach in andere Sprachen übersetzen (3:33).»

2.7 Symplifiziertes Deutsch

«Es gibt hier keinen Zwang, Strassendeutsch zu sprechen. Jeder kann sprechen, wie er will. Es ist alles freiwillig (3:41).» Aber: «Ich rede auch manchmal so Strassendeutsch, automatisch. Weil man hört nur das. Kein richtiges Deutsch. Das schadet nur (3:40).» «Am besten wäre es, wenn in den Gewerben alle auf Deutsch kommunizieren könnten miteinander. Aber es ist schwierig. Es gibt viele Dialekte vom Balkan. Man kann den Leuten nicht verbieten, die eigene Muttersprache zu sprechen (3:34).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Resignation

«Resignation bei Verständnisproblemen gibt es eher bei Insassen, weil er weiss, er hat sowieso keine Chance, um etwas zu fragen oder zu wollen (3:19).» «Man wird vielleicht auch mal beleidigt, aber wichtig ist, dass man richtig versteht, was gemeint ist (3:26).»

3.2 Missverständnisse

«Es gibt Missverständnisse wegen der Sprache. Der eine kann gut Deutsch, der andere nicht. Dann gibt es Probleme. (3:47).»

3.3 Verstehen als wichtigstes Ziel

«Die erklären auch in anderen Sprachen. Aber es gibt sicher auch Insassen, die nicht verstehen (3:4).»

«Sprachlich haben die deutschsprachigen Insassen hundertprozentig einen Vorteil (3:48).»

3.4 Um ein Anliegen anzumelden

«Leute, die besser Deutsch können, haben weniger Spannungspotenzial in der Kommunikation. Die deutsche Sprache ist sehr wichtig (3:50).» Bei einem Anliegen gehe man zum Personal und nur dann: «Mit den Beamten hat die Kommunikation immer ein Ziel. Man redet mit ihnen nicht einfach so (3:24).» «Am wichtigsten ist einfach sprechen, wenn man etwas hat, dass man darüber spricht, dass man erklärt und so (3:28).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Betreuer als Deutschlehrer

«Sie haben auch ihre Arbeit, sie können sich ja nicht nur mit einem Insassen beschäftigen (3:1).» «Ich glaube, Sie (die Betreuer) haben kein Interesse. Ich habe das Gefühl, nicht alle hätten die Kompetenz dazu (sprachlich zu helfen) (3:2).» «Uniformen schützen auch vor sprachlichen Defiziten der Betreuer. Diese Unsicherheiten kann man einfach überspielen (3:6).»

4.2 Deutsch-Crashkurs

«Ein Deutsch-Crashkurs für alle wäre gut, aber es ist schwierig (3:39).» «Es sind wenige, die Interesse haben am Deutschlernen. Achtzig Prozent können kein Deutsch (3:36).» Daneben bräuchte es auch ein Bemühen vonseiten der Insassen: «Ich kenne viele Leute, die hier sind, auch hier entlassen werden, aber sie können nicht mal richtig Deutsch, aber sie geben sich keine Mühe (3:35).»

4.3 Weiterlernen

«Als ich vor zwei Jahren angefangen habe, haben andere Witze gemacht, gelacht, kollegial (3:37).» Er sei aber überzeugt: «Man kann immer wieder etwas lernen (3:38).»

4.4 Lernen im Kontext Anstalt

«Hier hätte man mehr Zeit als draussen, um die Sprache zu lernen (3:43).» «Hier ist es schwierig, sich fürs Lernen konzentrieren zu können (3:44).» «Hier lerne ich etwas in der Klasse und könnte in der Zelle die Theorie dazu lernen. Draussen ist man abgelenkt und hat viel zu tun (3:42).» Wobei die Ablenkungen in der Anstalt aus einer anderen Richtung kommen: «Privatsphäre gibt's ja nicht hier auch im Zimmer. Da ist man ja immer unter Beobachtung (3:11).»

Ins4

1. 1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 Macht ausspielen

«Manchmal heisst es «Sie!!!» und man zeigt mit dem Finger auf einen. Ich weiss nicht warum. Ich finde hier fehlt der Respekt (4:30).» «Es gibt Personal, das in einem schlechten Ton mit Insassen redet. Ich schaue und denke, vielleicht hat diese Person sich schlecht benommen (4:11).»

1.2 Respektieren der Vorgaben

«Wenn man fragt, hat das Personal Zeit. Die wussten von Anfang an, dass ich nicht verstehe (4:7).» «Ich denke, wenn man höflich ist und «bitte» sagt, kann man immer zu den Beamten gehen und etwas fragen (4:32).» «Ich denke an meine Entlassung und will potenzielle Fehler vermeiden (4:38).»

1.3 Optische Manifestation

«Die Anstaltskleidung macht mich dem Personal gegenüber unterlegen und kriminell.» (4:18).

1.4 Auch sprachliche Unfreiheit

«Wir sind im Pavillon ein bisschen wie Kinder gehalten. Wir sind unter Kontrolle vom Essen bis zur Kleidung (4:19).» «Das Gefängnis macht einen auch sprachlich unfrei. Ich kann nicht klar und deutlich sagen, was ich möchte (4:37).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt

2.1 Beschränktes Entgegenkommen

«Nicht alle Beamte passen sich uns sprachlich an (4:28).» Und: «Nicht jeder Beamte spricht für einen extra langsam (4:26).» «Ich bin mir nicht sicher, ob hier jede Anstrengung unternommen wird, damit das Verständnis klappt (4:23).» : «Der Chef fragt nicht immer nach, ob ich verstanden habe. Der Insasse muss selber nachfragen (4:29).» Ich versuche, 100-prozentig konzentriert zu sein, dann kann ich gut verstehen (4:25).»

2.2 Gebrauch der Varietäten

«Es gibt auch Personal, dass von Standard in den Dialekt switcht (4:59).» «Mein Chef spricht mit mir Züridütsch mit Hochdeutsch (4:9).» Für ihn wäre die Lösung: «Nur Hochdeutsch hier wäre besser, es ist leichter zu verstehen (4:49).» «Es gibt Beamte, die sprechen mit einem Schweizerdeutsch. Wenn man nicht gut versteht, wird man vielleicht aggressiv (4:27).» «Beim Dialekt muss ich immer sagen: <Bitte langsam sagen!> Es ist peinlich (4:50).» «Wenn jemand Schweizerdeutsch redet, bin ich blockiert. Ich bin eingeschüchtert (4:51).»

2.3 Vorbereitung einer kommunikativen Aktion

«Wenn ich ins Büro gehen will, mache ich alles in meinem Kopf bereit. Ich schaue im Wörterbuch Wörter nach, die ich brauche (4:24).» «Ich schaue immer, dass ich Deutsch spreche. Ich probiere es immer auf Deutsch (4:33).»

2.4 Lernaltersprache

«Viele hier sprechen Strassendeutsch. Ich verstehe es, aber ich unterscheide und versuche richtig zu schreiben (4:54).» «Ich passe mich an, damit die andere Person versteht, aber schreiben tu ich richtig (4:56).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Missverständnisse

«Für mich ist es nicht nur wichtig, dass die andere Person mich versteht, sondern auch dass ich respektvoll spreche (4:31).» «Hier gibt es viele Missverständnisse wegen der Fremdsprachigkeit (4:22).» Bei einem Rapport schreibt der Beamte vielleicht das, was er denkt, er habe verstanden (4:60).» «Der Beamte hat vielleicht nicht alles verstanden wegen der Sprache (4:61).» «Am Anfang hat mir jemand die Hausordnung auf Deutsch erklärt: Punkt 1 – Verstanden?, Punkt 2 etc., aber natürlich habe ich zwar <ja> gesagt, aber nicht alles verstanden (4:47).» «Ich bekam einen Rapport, weil ich die Telefonkarte von einem Freund ausgeliehen habe. Ich hatte die Regel nicht verstanden (4:13).» Er versuchte die Umstände zu erklären: «Ich erklärte ihm, ich mache keine Probleme. Das ist nicht gut für meine Familie und Kinder (4:14).» Generell: «Ich habe die Hausregeln auf Deutsch nicht alle richtig verstanden (4:12).» Ins4 expliziert seine eigene Situation an mehreren Stellen: «Ich kann auf Deutsch lesen, verstehen aber nur einen Teil. Also, es (ein Missverständnis) kann passieren (4:16).», «Solche Dinge geschehen, wenn man die Sprache nicht versteht. Ich verstehe, aber nicht alles (4:15).» Ins4 weiss, was es generell bedeutet, wenn Insassen die Hausregel nicht vollständig verstehen: «Es entstehen Unsicherheiten: man weiss nicht, was man darf und was nicht (4:45).» Der Betreffende ist nicht über das Freizeitangebot informiert, was dazu führt dass sich langsame Prozesse noch weiter verlangsamen: «Vielleicht weiss er nicht, dass er Sport machen kann. Er wartet und wenn er informiert wird, kommt er auf eine Warteliste (4:41).» Bereits bei der Anmeldung zum Deutschkurs muss man sprachlich eine

gewisse Kompetenz haben oder sich helfen lassen: «Vielleicht gibt es Leute, die nicht in den Deutschkurs kommen, weil sie denken, die Anmeldung ist eine grosse Sache (4:46).» «Viele Leute hier können Deutsch sprechen, aber nicht schreiben. Das gibt Probleme hier (4:35).»

3.1 Um ein Anliegen anzumelden

«Wenn man Deutsch kann, kann man verstehen, sprechen, mit den Beamten reden (4:44).» «Hier muss man für sich selber (Deutsch) sprechen können (4:36).» «Ich muss mit dem Personal kommunizieren. Wenn ich etwas brauche, gibt es keine Ausrede, nicht zu fragen (4:17).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Eigeninitiative

«Die Insassen müssen die hiesige Sprache lernen und dürfen nicht «schlafen» (4:48).» «Ich werde vom Personal im Deutsch nicht korrigiert (4:1).» «Ich habe geschaut: Er ist der einzige Schweizer Mann, der Englisch spricht. Er kann mir besser erklären als ein anderer (4:5).» «Er hat mir angeboten, dass er mir hilft, wenn ich ein Problem im Deutsch habe (4:6).» «Ich hatte nur eine Person, die mir half, aber jetzt ist sie weg (4:3).» «Ich hatte anfangs noch kein Wörterbuch (4:4).» Er selber übernimmt seinen Lernprozess: «Ein neues Wort schaue ich im Wörterbuch nach. Dann bilde ich einen Satz damit (4:34).» Auch gibt es für ihn so etwas wie eine «Nachbereitung» der durchgeführten Gespräche: «Wenn ich denke, ich habe einen Fehler gemacht, gehe ich und schaue in meinem Wörterbuch nach (4:2).» «Ich ging einfach mit einem angefangenen Brief ins Büro und fragte, ob ich so schreiben könne (4:8).»

4.2 Relevanz

«Ich lerne Deutsch, weil ich Deutsch sprechen möchte. Es ist schlecht, wenn ich sagen muss, dass ich 13 Jahre in der Schweiz bin, ohne die Sprache zu können (4:21).» «Deutsch lernen hier ist sehr wichtig. Leute, die nicht lernen, haben Probleme hier (4:39).» «Man müsste schon im EP (Eintrittspavillon) erwähnen, wie wichtig das (Deutsch zu lernen) ist (4:40).» «Es ist wichtig, dass man den Leuten im EP (Eintrittspavillon) sagt, dass sie hier gut Deutsch lernen können (4:42).» «Man muss auch betonen, dass es egal ist, ob jemand später in der Schweiz lebt. Man hat hier Zeit zum Lernen (4:43).»

4.3 Lernen im Gewerbe

«Ich denke, in den Gewerben kann man gut Deutsch lernen. Man hat Anschauungsunterricht (4:52).» In der Folge: «Wenn ich früher meiner Frau im Haushalt half, hatte ich keine Ahnung, wie die Sachen heissen. Jetzt ja (4:53).»

4.4 Korrektes Deutsch lernen

«Wenn ich wirklich Deutsch lernen will, ist es schlecht, immer von Leuten mit schlechtem Deutsch umgeben zu sein (4:57).» Und: «Mein Deutsch könnte sich auch im engen Kontakt mit anderen verschlechtern (4:58).»

Ins5:

1. 1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 Sprache in der Befehlsform

«Kommunikation ist hier Befehle. Ich führe sie aus, bis ich meine Zeit abgesessen habe (5:25).» «Was ich sage zu den Betreuern, wird bestimmt durch die Linie: die Uniform (5:9).»

1.2 Sprachlich limitiert

«Für Witze und Scherze gibt es eine Grenze. Besser du lässt es sein (5:17).» «Das Personal kann leicht falsch interpretieren oder überreagieren (5:18).» Aber auch die Überlegung, ob man überhaupt als Insasse das Wort ergreifen soll, stellt sich: «Das Gefängnis macht auch sprachlich unfrei. Alles, was du sagst, wird gegen dich verwendet (5:27).» «Das Wort des Insassen zählt hier nichts, auch wenn man Recht hat (5:39).»

1.3 Respekt

«Bei den Beamten macht der Ton die Musik (5:14).» «Viele Insassen zeigen keinen Respekt. Dann ist das Personal böse. Zeig Respekt und du bekommst Respekt (5:11).» «Am Arbeitsplatz ist das Personal freundlicher als auf der Gruppe und hat mehr Respekt (5:10).»

1.4 Machtdemonstration

«Manchmal ist das Betreuerverhalten willkürlich wie das Wetter (5:15).» «Wenn das Personal Stress zu Hause hat, kann aus einer Kleinigkeit eine grosse Sache werden (5:13).» «Wenn das Personal mit seiner Macht übertreibt, bin ich froh, wenn es mich nicht trifft (5:16).». «Wenn ich etwas will, frage ich, egal ob da zwei Personalleute stehen (5:24).»

1.5 Selbstschutz

«Nicht verstehen kann hier auch ein Selbstschutz sein. Man versteht nicht, was über einen gesagt wird (5:36).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt

2.1 Meist gebrauchte sprachliche Kompetenzen

«Hören und Sprechen sind die Kompetenzen, die man hier am meisten braucht (5:26).»

2.2 Verwendung der Varietäten

«Viele Personalleute sprechen Schweizerdeutsch, und ich muss immer wieder <Wie bitte> sagen und fragen, ob sie lauter sprechen können (5:20).» «Sie sagen <Ja, ja>, aber sie haben keine Lust (5:21).»

2.3 Hilfe beanspruchen

«Wen ich um Hilfe beim Verstehen bitte, sagt mir mein Herz (5:2).» «In 80 Prozent der Fälle frage ich die richtige Person (5:3).»
«Ich helfe Insassen, die sprachliche Probleme haben, wenn ich gut mit ihnen klarkomme (5:37).» Im anderen Fall lässt er die Finger vom Helfen, da sowohl der Insasse wie auch der Betreuer die Hilfe falsch verstehen könnten: «Vielleicht versteht das Personal nicht, dass du helfen willst. Und der Insasse ist aggressiv (5:38).» «Für das Personal ist die kulturelle Vielfalt hier eine Herausforderung (5:41).»

2.4 Falsches Deutsch als Teil des Gruppenzwangs.

«Falsches Deutsch ist manchmal Gruppenzwang, weil die anderen sagen, der redet als wäre er von der Uni (5:34).» «Basics im Deutsch sind das Beste fürs Schreiben. Wenn ich im Schreiben grosse Worte mache, sagen alle: <Hey, dieser ...> (5:31).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Missverständnisse

«Es gibt viele Missverständnisse wegen der Sprache hier (5:19).», «Durch die Fremdsprachigkeit ist die Kommunikation allgemein schwierig (5:40).» Für mich gibt es keine Personalvertreter, die gute Kommunikationspartner sind, wodurch Missverständnisse verhindert werden (5:23).» «Es gibt immer wieder Wörter, die ich lese und nicht ganz kenne (5:1).» «Ich versuche Briefe erst selbst zu verstehen, sonst frage ich eine Vertrauensperson. Wenn das nicht geht, frage ich einen Betreuer (5:12).» «Auf beiden Seiten gibt es auch Leute, die extra nicht verstehen wollen (5:22).» «Ich reagiere nicht, wenn jemand die Varietäten mischt, Hauptsache ich verstehe (5:35).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Eigeninitiative

«Ich frage nicht nach Grammatikerklärungen. Die meisten haben keine Zeit dafür (5:4).»
«Man hört hier den ganzen Tag schlechtes Deutsch und spricht auch so. Wie eine Droge ist das (5:33).»

4.2 Beamte als Deutschlehrer

«5 Prozent der Beamten wollen helfen, die anderen sind nicht interessiert (5:43).» «Viele Betreuer haben keine Ahnung von Grammatik (5:5).» «Hier im Gefängnis korrigiert mich niemand, wenn das Deutsch nicht ganz korrekt ist (5:6).»

4.3 Belächelte Sprachkenntnisse

«Das Personal lacht über die mangelnden Deutschkenntnisse der Insassen untereinander (5:7).» «Kluhe Insassen können erkennen, wenn über sie gelacht wird (5:8).»

4.4 Mangelndes Interesse unter den Insassen

«Es gibt Leute, die sich zu alt fühlen oder keine Lust haben zu lernen. Aber sie sind in ihren Zellen und machen nichts (5:32).» «Viele Insassen haben eine Unlust zu lernen. Es ist etwas Psychisches (5:45).»

4.5 Mögliche Ansätze im Alltag

«Man hätte hier Zeit, Deutsch zu lernen (5:44).» «Man sollte hier jeden Samstag eine Lesegruppe haben. Zwei Stunden nur lesen. Niemand liest (5:28).» «Man könnte mit der Gruppe eine Diskussion machen. Das könnte das Verstehen verbessern (5:29).» «Deutsch lernen könnte man im Eintrittspavillon beginnen. Dort gibt es wenig Arbeit, es würde gegen die Isolation helfen (5:30).»

4.6 Gegenseitiges Lernen

«Tandem Sprachen lernen Insassen – Betreuer könnte funktionieren, aber das Personal will das wohl nicht (5:42).»

Ins6:

1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 «Bringschuld» der Insassen

«Wenn das Personal mich nicht versteht, muss ich versuchen, langsamer zu sprechen (6:26).» «Ich bin Ausländer, ich muss irgendwie sprechen, dass diese Leute mich verstehen (6:27).» «Wenn jemand mich nicht versteht, muss ich denken, vielleicht habe ich schnell gesprochen oder falsch. Muss nochmal versuchen, meinen Satz gut zu sagen (6:28).»

1.2 Klare Aufgabenverteilung

«Ich gehe immer zum Personal, wenn ich was brauche, auch wenn es mehrere Beamte sind (6:23).» «Sie antworten immer, denn sie arbeiten ja für das Gefängnis (6:24).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt

2.1 Einsatz von Mimik und Gestik

«Ich spreche und erkläre oft mit den Händen. Die Beamten können Ausländerdeutsch nicht gut verstehen (6:13).» «Gesten können viel helfen beim Verstehen (6:20).»

2.2 Wahl der Varietäten

«Mein Chef spricht Hochdeutsch. Er sagt immer, ich soll «Stopp» sagen, wenn ich was nicht verstanden habe (6:10).» «Wenn wir nicht verstehen, spricht das Personal langsam Hochdeutsch mit uns (6:31).» «Wir sind hier in der Schweiz. Alle dürfen Schweizerdeutsch sprechen (6:30).»

2.3 Personal mit viel kommunikativer Erfahrung

«Ich kenne viele Personalleute, die gut mit uns kommunizieren können (6:16).» «Das Personal hat viel Erfahrung. Viele sprechen langsam und sehr deutlich (6:17).» «Das Personal reagiert gut auf uns (6:14).»

2.4 Mangelnde Kenntnisse führen zu Hemmungen

«Ich rede nicht so viel, weil ich mich schäme, dass ich nicht so gut Deutsch kann (6:11).»

2.5 Beschränkte Kommunikation mit Personal

«Wenn wir mit den Beamten sprechen, nur wenn wir was brauchen (6:21).» «Wir reden nicht so oft mit dem Personal, nur wenn wir etwas brauchen (6:5).»

2.6 Übersetzen und Dolmetschen

«Ich helfe nicht, wenn ein Insasse mit einem Beamten sprachlich nicht weiterkommt (6:37).»
«Wer Hilfe braucht, kommt selber (6:38).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Missverständnisse

«Es gibt Missverständnisse. Aber nachher erklären die Leute, es war nicht so gemeint (6:15).» «Wenn das Personal verärgert ist, weil es mich falsch verstanden hat, muss ein Landsmann erklären, dass es nicht so gemeint war (6:12).»

3.2 Sprachkenntnisse gegen Isolation

«Ich versuche alles, damit man mich versteht. Sonst gibt es ja keine Kontaktmöglichkeit (6:18).»

3.3 Vorteile der Muttersprachler

«Wir Ausländer haben im Vergleich mit Deutschsprachigen ein bisschen Stress beim Sprechen (6:39).»

3.4 Bedeutung der verschiedenen Kompetenzen

«Sprechen brauche ich am meisten hier, schreiben und lesen am wenigsten (6:25).» «Ich wollte selber Briefe auf Deutsch schreiben können, um nicht abhängig zu sein (6:19).» «Es ist immer gut, wenn ein Brief an eine Stelle der Anstalt höflich und anständig ist (6:40).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Betreuer als Deutschlehrer

«Sie sagen, sie haben viel Arbeit hier. (6:3).» «Wir verstehen diese Leute (das Personal) – wir wissen, sie haben viel Arbeit (6:6).» «Das Personal kann uns sprachlich helfen, wenn es nicht zu viel Arbeit hat (6:9).» «Es gibt Situationen, wo Beamte mein Deutsch verbessern (6:7).» «Ich frage das Personal nicht direkt. Sie antworten nicht so oft und detailliert (6:2).» «Wenn ich Verständnisfragen habe, gehe ich nicht so oft zum Personal (6:4).» «Ich sage: ›Ich brauche das Ding, um Papier zusammen zu machen.‹ – ›Bostitch?‹, ›Ja.‹ (6:1).»

4.2 Eigeninitiative

«Wenn die Leute falsch mit mir sprechen, kann ich sagen: ›Bitte sprich langsam und richtig.‹ (6:33).» «Bitte sprechen Sie mit mir immer richtig (6:34).» «Die Insassen hier müssen selber Deutsch lernen wollen (6:29).»

4.3 Deutschkurs

«Ich finde, ein Kurs ist immer gut. Wenn jemand lernen will, kann er lernen (6:32).» «Was ich lerne, ist für mich. Was die anderen denken, ist mir egal (6:35).» «Hier bin ich in der Zelle und kann gut lernen. Das kann ich für draussen nutzen (6:36).»

Ins7:

1. Wahrnehmung der Hierarchie im Kontext

1.1 Meiden

«Die Betreuer wollen nicht so viel mit uns sprechen (7:3).»

1.2 Institutionelle Rollenverteilung schützt

«Schlechte Betreuer werden geschützt, weil man den Insassen weniger glaubt (7:9).» «So wie gewisse Betreuer mit mir reden, könnten sie es nie auf der Strasse tun (7:7).» «Ein Betreuer provoziert, um zu sehen, ob der Insasse böse wird (7:8).» «Insassen im Normalvollzug denken an später, an die Familie und wehren sich deshalb weniger (7:10).»

1.3 Anekdoten

«Ich glaube nur, was ich sehe. Wenn Kollegen über Probleme mit Betreuern sprechen, glaube ich nicht alles (7:6).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens

2.1 Kontaktaufnahme

«Von mir aus gehe ich nicht zum Personal, um zu fragen, wie etwas heisst (7:2).» «Ich warte, wenn ein paar Betreuer sprechen, bis sie fertig sind (7:12).» «Die Kommunikation ist hier immer zielorientiert (7:11).»

2.2 Meist gebrauchte Kompetenz

«Reden braucht man hier am meisten (7:13).»

2.3 Simplifiziertes Deutsch

«Die Betreuer denken, vereinfachtes Deutsch sei gut, aber das ist es nicht (7:22).»

2.4 Umgang mit der Textsorte Hausordnung

«Man müsste uns die Hausordnung genau erklären (7:17).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Affekt und nicht verstehen

«Es gibt schon Situationen, wo ein Insasse die Geduld verliert, weil hier alles auf Deutsch ist (7:28).»

3.2 Basiskenntnisse zum Einkaufen

«Am Kiosk gibt es neue Artikel, wenn du die willst, musst du es sagen können (7:21).» «Am Kiosk kann man anderen Insassen mit dem Deutsch nicht helfen (7:20).» «Jeder muss Grundlagen im Deutsch lernen, z.B. auch für den Einkauf am Kiosk (7:19).»

3.3 Sicherheitshalber keine Hilfeleistung

«Ich gehe einem Landsmann nicht helfen, ich weiss ja nicht, was für Probleme er hat (7:27).» «Ich weiss, wer Probleme hat. Für die übersetze ich nicht (7:26).»

3.4 Sprachkompetenz gibt Sicherheit

«Ein Schweizer Insasse hat bei Problemen Vorteile, weil er sich besser ausdrücken kann (7:29).» «Man muss hier genau wissen, was man sagt (7:14).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Beschränkte Unterstützung der Betreuer

«Die Betreuer erklären, wenn ich ein Wort nicht verstanden habe (7:1).» «Das Gewerbe kann nichts fürs Deutschlernen tun (7:18).» «Ich frage die Betreuer nichts zur Grammatik, das wissen die selber nicht (7:4).» «Wenn ich etwas zum Deutsch wissen will, warte ich bis zum nächsten Unterricht (7:5).»

4.2 Pflicht bei Eintritt

«Man sollte beim Eintritt mit Deutsch beginnen, dann hätten die Insassen im Normalvollzug einen Hintergrund (7:16).» «Der Deutschkurs sollte hier Pflicht sein (7:15).»

4.3 Gute Sprachvorbilder

«Ich verbessere mein Verstehen, wenn ich mit Deutschsprachigen spreche (7:24).» «Ich suche Insassen, die gut Deutsch sprechen, um mich zu verbessern (7:23).»

4.4 Wenig Unterricht

«Draussen würde ich sofort einen Deutschintensivkurs machen (7:25).»

4.5 Deutsch als *lingua franca* mit anderen Lernenden

«Es ist gut, dass die Nationalitäten im Deutschunterricht so durchmischt sind. So lernen wir (7:30).»

Ins8:

1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 Guter «Rapport» ist nützlich

«Der Weg über das Sozialzentrum ist lang. Gut ist, wenn man sich als Insasse gut mit einem Betreuer versteht (8:7).» «Wir haben vier Betreuer im Pavillon. Ich kann nicht mit allen auskommen, aber mit einem oder zwei (8:22).» «Mit dem Chef bei der Arbeit habe ich einen guten «Rapport». Wir nehmen uns hoch (8:10).»

1.2 Unterschiedliche Behandlung

«Die Betreuer behandeln uns sehr unterschiedlich (8:2).» «Das Personal am Arbeitsplatz ist kollegialer als auf der Gruppe (8:9).»

1.3 gegenseitiges sich Meiden

«Es gibt Betreuer, die den Kontakt mit den Insassen meiden (8:21).» «Gewisse Insassen wollen mit den Beamten nichts zu tun haben (8:50).»

1.4 Misstrauen der Betreuer

«Die Betreuer bleiben den Insassen gegenüber immer misstrauisch (8:52).» «Egal, was ich als Insasse sage, niemand glaubt mir (8:18).» «Es ist klar, dass ich hier als Insasse sprachlich nicht frei bin (8:29).»

1.5 Insassenuniform diskriminiert

«Die Uniform gibt dem Betreuer nicht mehr Rechte als mir (8:15).» «Die Dienstuniform ist kein Problem, aber die Insassenkleider: jeder sieht, du bist ein Gefangener (8:19).»

1.6 Rapport im Ermessen des Betreuers

«Manche Betreuer sehen nur ihre Arbeit und machen sofort einen Rapport (8:11).» «Wer durch Rapports diszipliniert, braucht nicht mit dem Insassen zu reden (8:12).» «Es gibt auch Betreuer, die mit einem reden, statt einen Rapport zu schreiben. Das bleibt hier, geht nicht zur Direktion (8:13).» «Ein Betreuer möchte von seinem Chef auch gern hören, dass er seine Arbeit gut macht (8:14).» «Es interessiert die Betreuer hier nicht, ob ich mich gut verhalte oder nicht. Das ist nur für mich (8:25).»

1.7 Rapport des Insassen

«Ich kann auch rapportieren, aber vor der Direktion ist der Betreuer im Vorteil (8:16).» «Als Insasse hast du vielleicht Recht, aber keine Rechte (8:17).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt

2.1 Viele Insassen mit keinen oder wenig Deutschkenntnissen

«Es gibt hier viele Ausländer. Deshalb sollte man Hochdeutsch sprechen (8:30).» «Gewisse Insassen sprechen keine Landessprache und kein Englisch. Die Kommunikation ist dann schwierig (8:31).»

2.2 Verständnishilfe für schriftliche Textsorten

«Am Anfang wird mehrmals nachgefragt, ob man verstanden hat. Es ist keine Absicht, wenn es nicht klappt (8:23).»

«Bei Problemen mit dem Verstehen gehe ich zu Beamten oder Sozialarbeitern. Andere Insassen haben eigene Probleme (8:47).» «Wenn man die Hausordnung nicht versteht, kann man die Betreuer fragen oder den Sozialarbeiter. Die erklären, vielleicht auch auf Deutsch, aber genauer, langsamer (8:6).» «Manchmal versteht einer nichts, wenn der Betreuer den Briefinhalt erklärt, dann kommt er zu mir fragen (8:49).» «Es gibt Beamte, die helfen mir, wenn ich einen Hausbrief schreiben muss (8:4).» «Es gibt Betreuer, die alles erklären, egal, was du fragst (8:24).» «Wenn ich eine negative Antwort auf ein Gesuch bekomme, gibt es Betreuer, die mir erklären warum (8:3).» «Es gibt Betreuer, die helfen nicht. Sie sagen: <Das ist Ihre Sache. Interessiert mich nicht.> (8:5).» «Es würde helfen, die Hausordnung in andere Sprachen zu übersetzen (8:36).»

2.3 Code-Switching

«Es gibt schon Wechsel von Hochdeutsch und Dialekt, wenn der Chef redet (8:39).»

2.4 Dem Deutsch ausweichen

«Es ist hier ein Problem, dass die Kommunikation mit Landsleuten leichter geht (8:51).»

2.5 Korrektheit eher zweitrangig

Wenn wir unter Kollegen Deutsch reden, achten wir nicht auf Korrektheit (8:45).» «Vielleicht gewöhnt man sich schon eine falsche Sprache an, weil man es jeden Tag so hört (8:38).»

2.6 Begegnungspunkte

«Ich gehe auch fragen, wenn da vier Betreuer sind (8:26).» «Ich rede viel mit den Betreuern (8:20).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 fehlende Privatsphäre und Abhängigkeit

«Wenn ich mit Briefen wegen des Verständnisses immer zu anderen gehen muss, habe ich keine Privatsphäre (8:44).» «Wenn ich kein Deutsch kann, bin ich immer abhängig von einem Betreuer, der meine Sprache kann (8:35).» «Wenn ich die Sprache nicht kann, bin ich immer abhängig von Kollegen und Betreuern (8:43).» «Wenn andere Insassen meinen Fall lesen, erzählen sie es vielleicht überall rum (8:48).»

3.2 Eigeninitiative vorausgesetzt

«Ich muss mich an Regeln halten, immer fragen, ich brauche also unbedingt die Sprache (8:41).» Neuerungen werden auf der Gruppe ausgehängt. Ich muss selber schauen und versuchen zu verstehen (8:27).»

3.3 Erleichterung für die Betreuer

«Wenn ich gut Deutsch kann, erleichtert das dem Personal die Kommunikation (8:34).»

3.4 Wichtigste Kompetenz

Hören ist für mich hier am wichtigsten. Dann kann ich direkt zurückfragen (8:28).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Betreuer als Deutschlehrer

«Die Betreuer sagen, wie ein Wort heisst oder wie man sagen muss (8:1).» «Ich frage die Beamten viel – auch zur Grammatik. Manche versuchen zu helfen, andere sagen, sie können keine Antwort geben (8:8).» «Manchmal werde ich vom Gewerbechef korrigiert, wenn ich etwas Falsches sage (8:37).»

4.2 Deutsch lernen, ohne Ressourcen zu verschwenden

«Das Deutsch hilft mir auch später in Freiheit (8:46).» «Wenn man sich um die Insassen kümmert, die aus psychischen Gründen nicht Deutsch lernen wollen, kommen die, die wollen, zu kurz.» (8:33).»

4.3 Vergleich: lernen hier – lernen draussen

«Die Gedanken kreisen um die Probleme, Konzentration, um richtig zu sprechen, ist schwierig (8:42).» «Das Lernen hier ist nicht mit dem draussen zu vergleichen (8:40).»

4.4 Deutschkurs ab Eintritt

«Deutsch lernen im Eintrittspavillon wäre sinnvoll (8:32).»

Ins9:

1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 Nichtverstehen als möglicher Vorwand

«Ich weiss manchmal nicht, ob es die Sprache ist oder ob sie nicht mit einem zu tun haben wollen (9:60).» «Nur manchmal möchte ich eine Info, die das Personal mir nicht geben will. Dann sagen sie, sie können einen nicht verstehen (9:21).» «Manchmal ist die Art provozierend oder so, dass es sicher nicht klappt. Dann wird man nervös, macht Fehler und hat Angst zu fragen (9:37).»

1.2 Hierarchie respektieren

«Den Witz mache ich nicht, vielleicht versteht der Beamte nicht oder er will gar nicht so eng mit mir in Kontakt stehen.(9:58)» «Auf keinen Fall darf man beleidigen (9:14).»

1.3 Macht durch Zusammenhalt unter dem Personal

«Das Personal ist sich zu nah. Sie sprechen untereinander, stehen nahe bei einander. In allem, was sie tun, sind sie zusammen (9:15)». «Der Infoaustausch ist so gut, dass ein zweiter Beamter gleich dort weitermachen kann, wo der erste aufgehört hat (9:16).» «Es wäre schwierig, zu behaupten, was einer vom Personal gesagt hat, weil die anderen Kollegen schon informiert sind (9:17).» «Mit zwei Personalvertretern reden zu müssen, kann peinlich sein. Wir haben zu wenig Sprachkenntnisse und können nicht das ausdrücken, was wir wollen (9:39). «Wenn zwei Beamte da sind, denke ich immer, ob ich hingehöre oder es lasse (9:18).»

1.4 Institutionelle Hierarchie

«Das Personal steht auch unter Beobachtung (9:59).»

1.5 Anstaltskleidung als Hindernis

«Ohne Anstaltskleider könnte ich selbstbewusster kommunizieren. Sie erinnert mich daran, wo ich bin (9:13). «Ich fühle mich sprachlich nicht so sicher. Ich bin deshalb nicht frei und habe zu wenig Vertrauen, das sagen zu können, was ich will (9:19).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt

2.1 Ziele des Personals in der Kommunikation

«Das Personal möchte seine Arbeit machen, dafür ist ihm jedes Mittel recht.(9:55)» «das Personal möchte seinen Job machen und es sich dabei so einfach wie möglich machen.(9:57)»

2.2 Strategien des Personals

«Das Personal versucht, ruhig mit uns zu sprechen; das ist seine Strategie.(9:36)»

2.3 Erfahrungsschatz des Personals

«Es hat viel Erfahrung, zwei, drei Wörter können viel ausmachen(9:35).»

«Das Personal hat einen unterschiedlichen Ausbildungshintergrund. Wie kann man kommunizieren, wie mit Leuten zurechtkommen (9:61).»

2.4 Wahl der Varietät

«Das Personal muss einen Weg finden. Vielleicht verstehen nur wenige, wenn man sich an die grammatikalischen Regeln hält (9:26).» «Als ich neu war im Gewerbe, hat mein Chef mit mir Ausländerdeutsch gesprochen (9:6). «Gebrochenes Deutsch ist Gift. Man gewöhnt sich als Ausländer automatisch daran (9:45). «Man spricht hier ohne Unterricht automatisch Strassensprache. Irgendwie ist das hier die generell akzeptierte Sprache (9:25).» «Am Arbeitsplatz reden wir Ausländerdeutsch, das gibt Komplikationen, weil wir ja richtiges Deutsch lernen (9:9).» «Ich sprech auch Ausländerdeutsch, um nicht unangenehm aufzufallen (9:10).» «Wenn das Personal nur noch Hochdeutsch sprechen würde, hätte es es leichter. Die Insassen, die lernen wollten, könnten dies (9:56).» «Es wäre merkwürdig, wenn das Personal unter sich Hochdeutsch statt Dialekt sprechen müsste (9:47).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Ein Stück Unabhängigkeit

«Wer nicht Deutsch kann, ist hier immer abhängig und muss jemanden finden, dem er vertrauen kann (9:8).» «Ich möchte sprachlich in der Lage sein, schnell zu reagieren (9:34).»

3.2 Wichtigkeit der Fertigkeiten

«Von den Fertigkeiten brauche ich Sprechen am meisten, um zu kommunizieren (9:40).» «Die Sprechansätze sind repetitiv. Es geht fast immer ums Gleiche (9:22).» «Wenn ich schreibe, bin ich korrekter, weil ich allein bin und mit niemandem spreche (9:46).»

3.3 Missverständnisse

«Die Probleme mit der Sprache hier sind stressig, aber auch lustig (9:7).» Natürlich gibt es Missverständnisse: «Die Kommunikation kann Probleme bereiten, der Insasse versteht nicht, macht etwas Falsches (9:54).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Personal als Deutschlehrer

«Ich habe am Anfang geschaut, wer positiv auf meine Fragen zur Sprache reagiert. Ich habe einen Betreuer gefunden, der immer gut zu mir ist und mich mündlich und schriftlich korrigiert (9:1).» Das Personal hat schon Zeit, uns beim Deutsch lernen zu helfen (9:2).» «Was das Personal sagt und was Sie sagen ist anders. Aber ich glaube der Lehrerin (9:27).»

4.2 Tandem?

«Es gibt Personal, dass bei den Insassen z.B. Englisch lernt für Ferien und so (9:30).»

4.3 Vergleich: Lernen hier – draussen

«Draussen wäre mein Wunsch, die Sprache zu entdecken, noch stärker (9:49). «Draussen wäre ich jemand, der in die Schule geht. Das Gefühl habe ich hier nicht (9:50).» «Draussen würde es bei gewissen Lernenden mehr Ernsthaftigkeit geben (9:48).»

4.4 Lerneffekt beim Helfen

«Ich übersetze und muss dadurch selber zum Wörterbuch. Ich lerne und es ist ein Zeichen von Respekt: du kannst lesen und schreiben (9:51).»

4.5 Basiskenntnisse für alle

«Die Insassen sollten bemüht sein, wenigstens Basiskenntnisse zu haben (9:42).»

4.6 Gründe, nicht Deutsch zu lernen

«Hier werden Leute zum Nicht-Lernen ermutigt (9:44).»

«Viele Leute finden es hier einfacher, die eigene Sprache zu sprechen, als Deutsch zu lernen. Oder sie wollen nicht aus einer Wut wegen der Situation (9:33).» «Man kann die Leute zu vielem zwingen, aber nicht zum Lernen. Aber es würde am Lehrer hängen bleiben (9:43).»

4.7 Eigeninitiative

«Jeder kann profitieren, und es ist an jedem Einzelnen, seinen Lernprozess voranzutreiben (9:32).» «Jeder, der Deutsch lernen will, ist sehr froh, dass es in der Anstalt die Möglichkeit dazu gibt (9:23).»

4.8 Deutschunterricht

«Es wäre sinnlos, in der Schule hier nur Deutsch für die Anstalt zu lernen. Nur wenn man die Grammatik kennt, kann man wirklich behaupten, Deutsch zu können (9:24).»

«Um Deutsch zu lernen, sollte man sich so oft wie möglich ausdrücken, egal, was das Gegenüber denkt (9:41).» «Ich blieb dabei, Deutsch zu sprechen, obwohl es sehr schlecht war (9:31).» Nun hat er erreicht, was er wollte: «Mit mir reden alle Deutsch, weil sie wissen, dass ich Interesse habe (9:29).»

Ins10:

1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 Ausspielen der Macht

«Manche Beamten sind voraussehbar: nett, freundlich. Aber andere sind sehr unhöflich, haben keinen Respekt (10:14).» «Manche Beamte nehmen sich das Recht raus, unfreundlich zu uns zu sein. Wenn wir gleich reagieren, werden wir bestraft (10:15).» «Manchmal ist das Personal unfair zu uns in der Art, wie sie sprechen. Wir wissen und vergessen nicht, dass wir Gefangene sind (10:12).»

1.2 Ernst nehmen

«Das Personal nimmt dich manchmal nicht ernst. Es sollte, wir sind ja alle Straftäter hier (10:13).» «Meinem Wort wird weniger Gewicht gegeben. Niemand glaubt mir (10:34).» «Du bekommst nur dann einen Rapport, wenn die Beamten auf die Art, wie sie es sehen, absolut sicher sind (10:35).» «Die Beamten machen auch Fehler, aber in neunundneunzig Komma neun Prozent der Fälle haben sie recht (10:36).»

1.3 Klare Rollenverteilung

«Ich habe keine Probleme mit der Gruppierung. Sie arbeiten hier, aber sie bringen mir auch etwas bei (10:39).» «Ich habe einen Fehler gemacht, die, die hier arbeiten, nicht (10:40).»

1.4 Respekt

«Mir ist wichtig, dass ich warte, bis ich die Frage stellen kann, und nicht störe oder unterbreche (10:22).» «Ich gehe immer ins Büro, auch wenn zwei bis drei Beamte dort sind, obwohl mein Deutsch nicht so gut ist (10:21).»

1.5 Duzen

«Ich würde es schätzen, wenn die Arbeiter uns nach Jahren mit <du> ansprechen würden (10:18).» «Wir wissen, dass wir Gefangene sind, aber das <du> würde uns ein Gefühl von Freiheit geben (10:19).»

1.6 Distanz

«Es gibt Beamte, die Englisch sprechen, aber die wollen nicht mit dir sprechen (10:9).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt

2.1 Verstehensstrategien

«Das Personal spricht auf eine Art mit uns, die man verstehen kann (10:20).» «Nicht alle vom Personal haben Geduld. Einige schweigen, schauen dich an oder bitten jemanden zu erklären (10:3).»

2.2 Repetitive Sprechkanäle

«Man braucht hier immer wieder dieselben Sprachelemente: <Guten Morgen, Herr M.>, auch bei der Arbeit seit Jahren (10:10).» «Die Kommunikation ist schon ein bisschen schwierig.

Ich gebe mein Bestes (10:37).»

2.3 Wahl der Varietät

«Beamte machen uns Insassen klar, dass wir hier in der Schweiz sind und dass du Schweizerdeutsch verstehen musst (10:7).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Missverständnisse

«Mit ausländischen Insassen muss es zu Missverständnissen mit dem Personal kommen (10:16).» «Man muss immer einen Weg finden, um Missverständnisse zu beheben (10:17).»

3.2 Wichtigkeit der Fertigkeiten

«Sprechen ist die wichtigste Kompetenz, denn ich muss meist sprechen (10:24).» «Ich möchte durch Hören und Sprechen lernen (10:5).» «Wenn ich einen Brief bekomme, frage ich einen Freund, ob er besser übersetzen kann (10:33).»

3.3 im Kontext unumgänglich

«Mir kann nicht jemand dauernd übersetzen, darum lerne ich Deutsch (10:4).» «Die Tatsache, gefangen zu sein, zwingt mich, Deutsch zu sprechen. Draussen sprach ich Englisch (10:25).» «Ich sprach Deutsch mit der Frau eines Freundes am Telefon. Sie konnte es nicht glauben (10:28).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Bei jedem Sprech Anlass

«Ich lerne aus jedem Sprech Anlass (10:38).» «Das Personal hilft mit dem Deutsch, wenn es in guter Stimmung ist (10:1).» «Einer spricht immer Englisch mit mir, er möchte sprachlich profitieren – es gibt Leute, die kümmern sich (10:8).»

4.2 Am Arbeitsplatz

«Am Arbeitsplatz kann ich den Chef direkt fragen, wenn es etwas zum Deutsch gibt (10:2).» Und: «Mein Chef vergisst nie, mich zu korrigieren (10:30).» «Mir haben die Leute am Arbeitsplatz viel geholfen, Deutsch zu lernen (10:29).»

4.3 Deutschunterricht

«Die Anstalt tut ihr Möglichstes. Ob man Deutsch lernen will, hängt von jedem Einzelnen ab (10:26).» «Die Leute sind zu kurz im Eintrittspavillon (EP) für ein Deutschangebot. Das jetzige Angebot reicht (10:27).» «Im Unterricht über verschiedene Themen zu sprechen macht einen freier, normaler (10:11).» Ich glaube, wenn ich auf Deutsch schreiben kann, dann kann ich sprechen (10:23).»

4.4 Vergleich: Lernen hier – draussen

«Wenn man nicht akzeptieren kann, dass man gefangen ist, kann man nicht lernen (10:32).» Allerdings erschweren die Umstände das Lernen auf jeden Fall: «Hier hat man mehr Zeit zum Lernen als draussen. Gleichzeitig ist man aber unter Druck (10:31).»

Ins12:

1. Wahrnehmung der Hierarchien im Kontext

1.1 Respekt gegenüber den Betreuern

«Insassen mit mangelnden Sprachkenntnissen werden auch ernst genommen. Respekt ist entscheidend (12:33).» «Bei mangelndem Respekt gibt es Härte (12:32).» «Wir sind hier sprachlich nicht eingeschränkt. Aber man darf nie übertreiben (12:55).» «Ich kommuniziere mit Beamten nicht anders, weil sie eine Uniform tragen (12:24).» «Ich gehe auch zu unbeliebteren Beamten. Wenn ich etwas brauche, habe ich das Recht zu fragen. Es ist seine Arbeit (12:30).» «Wenn man anständig ist, kann man das Personal schon fragen (12:5).» «Der Ton des Insassen entscheidet, ob Beamte hilfsbereit sind, nicht die Sprachkenntnisse oder das Siezen (12:31).»

1.2 Differenzierter Umgang

«Beamte sind nicht mit allen Insassen gleich. Insassen, die Probleme machen, werden härter angepackt (12:28).» «Schwierige Insassen werden z.B. mit Wünschen auf später vertröstet (12:29).»

1.3 Machtdemonstration

«Ein Betreuer versucht drei-, viermal dieselbe Person zu provozieren. Die Sprache spielt keine Rolle, er macht es mit dem Ton und der Art. Jeder versteht (12:34).» «Es gibt schon Beamte, die mit der Uniform anders kommunizieren, anders sind. Man hört es am Ton (12:25).» «Sie haben eine Befehlston. Es sind meist die gleichen (12:26).» «Es gibt Beamte, die vielleicht selber in einer schwierigen Situation sind. Die helfen nicht (12:4).»

1.4 Rollenverteilung zweitrangig

«Es gibt Beamte, die uns nie das Gefühl geben müssen, dass wir Insassen sind (12:27).»

2. Ausgestaltung des sprachlichen Rahmens Anstalt

2.1 Strategien beim Verstehen

«Ein Beamter, der sehr gut mit Insassen kommunizieren kann, spricht langsam und ist beim Erklären flexibel (12:44).» Im Gewerbe wird viel über Vorzeigen erklärt (12:10).»

2.2 Mimik und Gestik

«Manchmal haben die Beamten keine Wahl: Wenn jemand kein Deutsch kann, müssen sie mit Gesten usw. (12:20).» «Hier sollte man vorsichtig mit gewissen Gesten sein. Es ist heikel, gibt schnell Aggression oder Probleme (12:50).»

2.3 Übersetzen und Dolmetschen

«Das geht nur, indem man Landsleute holt, die beim Klären helfen (12:8).» ««Neue sind nach vier bis fünf Monaten besser im Verstehen (12:45).» «Wenn jemand bei der Arbeit eine schlechte Beurteilung bekommen hat und nicht versteht, muss ein Landsmann übersetzen (12:11).» «Schlechte Beurteilungen geben schon Diskussionen (12:12).» «Es ist mühsam, wenn der Chef es nicht richtig erklären kann und einen dritten braucht (12:13).» «Vielleicht übersetzt der Landsmann nicht ganz genau. Der direkte Weg ist am besten (12:14).» «Übersetzer holen ist auch Arbeit, warum nicht ein Sprachangebot? (12:67).» «Wenn es Probleme zwischen Aufsehern und Insassen gibt, halte ich mich raus (12:68).»

2.4 Begegnungspunkte

«Wir Insassen haben wenig zu tun mit den Aufsehern. Wenn wir kleine Probleme haben, können wir fragen. (12:52).»

2.5 Benötigte Fertigkeiten

«Von den Fertigkeiten braucht man hier am meisten das Sprechen (12: 53).»

2.6 Gebrauch der Varietäten

«Konsequent Hochdeutsch sprechen wäre auch sinnvoll (12:38).» «Wenn ein Insasse gar nichts versteht, bringt auch Hochdeutsch nichts (12:39).» «Wenn das Personal immer Hochdeutsch sprechen würde, würden die Insassen schliesslich Dialekt leichter verstehen lernen (12:60).» «Es gibt schon Aufseher, die wieder in den Dialekt fallen, wenn sie einmal mit Standard begonnen haben (12:75).» «Das Personal spricht Dialekt, wenn es weiss, man versteht (12:6).» «Um etwas in korrektem Deutsch zu erklären, braucht es vielleicht mehr Zeit als schnell auf kurzem Weg (12:73).»

3. Relevanz, die deutsche Sprache zu beherrschen

3.1 Missverständnisse

«Insassen sagen ja, ja, ja – verstehen aber nicht und machen viel falsch (12:16).» «Bei der Arbeit werden Insassen geschickt, was zu holen. Sie verstehen nichts, sagen aber ja, ja (12:35).»

3.2 Abhängigkeit

«Wenn man hier das Schreiben braucht, ist es oft dasselbe (12:54).» «Viele schämen sich über Anwaltspost, die sie nicht verstehen. Sie knicken das Schreiben dreimal und bringen nur den Teil, den man lesen muss (12:15).» «Es gibt Insassen, die sich schämen, weil sie nicht gut Deutsch sprechen. Sie müssen selber einen Weg finden, um mit dem Personal zu kommunizieren (12:51).» «Solche Insassen sind immer zurückgehalten. Wegen irgendeiner kleinen Sache diskutieren sie wegen der deutschen Sprache (12:48).» «Es ist hier schwierig abzuschätzen, wie Insassen damit umgehen, wenn sie nicht verstehen: Ignoranz, Aggression (12:49).» «Dann müssen die Leute nicht immer fragen, was auf dem Infoboard in Wohnpavillon steht (12:63).»

3.3 Im Gewerbe

«Im Gewerbe gibt es alle sechs bis sieben Monate einen Wechsel. Neue Leute kommen, die nicht Deutsch verstehen (12:9).» «Das Personal kann ja nicht so viele und exotische Sprachen lernen (12:7).» «Das sprachliche Problem verschärft hier die Probleme schon (12:77).»

4. Deutsch lernen im Anstaltsalltag

4.1 Eigeninitiative

«Ich habe dem deutschen Chef gesagt: «Bitte korrigieren Sie mich!» (12:74).»

4.2 Beschränkte Hilfsbereitschaft

«Bei der Arbeit lernt man die Sprache automatisch. Sie hören ein Wort, irgendwann wissen Sie es (12:23).» «Den Chef interessiert nur die Arbeit. Er kann nicht allen Insassen Deutsch erklären und lehren (12:70).» «Der Chef im Gewerbe ist nicht so glücklich, wenn man in die Schule geht. Die Arbeit muss gemacht sein (12:69).»

4.3 Pflicht zum Sprachkurs

«Wer hier nicht Deutsch kann, muss unbedingt zu einem Kurs verpflichtet werden (12:58).» «Es sollte für alle Ausländer Pflicht sein, kurz einen Deutschkurs zu besuchen, wenn man neu ist (12:36).» «Es gibt Leute, die gehen, sobald es Pflicht ist (12:59).» «Es gibt Insassen, die haben keinerlei Motivation zum Deutschlernen (12:47).» «Auch die, die kein Deutsch lernen wollen, sollten einen Crashkurs besuchen (12:37).» «Auf Deutsch zählen zu können wäre gut und Basisverben: «kommen», «gehen» (12:40).» «Viele Insassen kennen nicht mal den Grundwortschatz. Viele wissen aufgrund der schwierigen Situation nicht, was sie wollen (12:64).» «Schon im EP könnte man einen Schulraum einrichten (12:61).» «Dort könnte man einfach sagen, es ist Pflicht, dann macht man das auch (12:62).» «Im Pavillon könnte es auch Sprachangebote geben (12:65).»

4.4. Betreuer als Experten

«Die Betreuer wüssten genau, welche Sprachangebote gut wären, denn die Sprache ist immer wieder ein Problem (12:66).»

4.5 Dialekt und simplifiziertes Deutsch als Störfaktoren beim Deutschlernen

«Insassen meinen, sie können gut Dialekt. Sie reden falsch und es kommt falsch. Für mich ist besser Hochdeutsch (12:17).» «Ich habe aufgehört, Dialekt zu sprechen, wegen des besseren Schreibens auf Hochdeutsch (12:18).» «Ich habe auch wegen des simplifizierten Deutsch aufgehört. Wenn die anderen den Dialekt hören, denken sie, ich bin nicht gut, und reden ein komisches Deutsch mit mir (12:19).» «Wenn die anderen gebrochenes Deutsch mit mir reden, spreche ich auch so, dass sie mich verstehen. (12:72).» «Wenn man hier falsches Deutsch oder Mischformen hört, macht man Rückschritte (12:71).» «Das vereinfachte Deutsch hilft gar nicht weiter (12:21).» «Beim simplifizierten Deutsch beginnt man als Zuhörer, das zu übernehmen (12:22).» «Irgendwann sprechen sie total falsch, sie verstehen schon Deutsch (12:43).»

4.6 Vergleich: Lernen hier – draussen

«Im Vergleich zu draussen hat man hier Zeit, Deutsch zu lernen, in die Schule zu gehen, Hausaufgaben zu machen (12:76).» «Es wäre falsch, im Unterricht nur Gefängnissprache zu lernen (12:41).»

Anhang 10: Fragenkatalog Personalinterviews¹³³

1. Allgemeines

1. 3.1. Sind fremdsprachige Ausländer ein Thema bei der Einführung in die Arbeit, wenn jemand hier frisch zu arbeiten beginnt?
2. 3.1 Kann man das Personal überhaupt auf die Situation mit der Fremdsprachigkeit vorbereiten?
1. 3.1 Ist die Tatsache, dass es so viele Ausländer hier gibt, in Ihrer Arbeit bereichernd?
2. 3.3 Hat sich Ihr Umgang mit fremdsprachigen Insassen verändert, seit Sie hier sind?
3. 3.3 Gibt es vielleicht «aktuelle» Probleme und Schwierigkeiten, die es früher nicht oder nicht in dieser Form gab?
4. 2.3 Wirken sich dominante Fremdsprachen (z.B. Serbokroatisch) auf die Kommunikation Insassen – Personal aus?
5. 7.1 Deutsch, Dialekt oder «Baustellendeutsch»: Wie sprechen Sie mit den Insassen? Ist das individuell oder haben Sie eine klare Linie?
6. 6. Gibt es Vorgaben bezüglich Sprachgebrauch von der Direktion?
7. 6. Bräuchte es solche Vorgaben oder, falls sie bereits existieren, mehr davon?
8. 7.2 Welches sind Ihre Gründe für die Entscheidung für eine Sprache?
9. 4.2 Denken Sie, dass alle Insassen Deutsch lernen müssten für den Anstaltsalltag? Sollte jeder zumindest einen Crashkurs besuchen?
10. 1.1 Wie wichtig ist eine gute Kommunikation zwischen Ihnen und den Insassen?
11. 1.1 Was muss beachtet werden, damit Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und Ihnen gut läuft?
12. 1.1 Welche Kompetenzen müssen Sie haben?
13. 1.1 Welche positiven Erfahrungen haben Sie gemacht?
14. 1.2 Wann ist Kommunikation schiefgelaufen?
15. 1.2 Wo sind die Gründe dafür zu finden?
16. 1.2 Welche negativen Erfahrungen haben Sie gemacht?
17. 3.2 Wie unterscheidet sich die Kommunikation mit fremdsprachigen Insassen von der mit Schweizern?
18. 3.1 Denken Sie, dass die Kommunikation mit fremdsprachigen Insassen eine Hürde darstellt?

¹³³ Die Dezimal- hinter den Ordinalzahlen beziehen sich auf das Kategoriensystem weiter hinten im Anhang. Ein Beispiel: Frage 1. fällt bei der Auswertung unter 3.1: «Anforderungen an Betreuer: Vorbereitung für Neueinsteiger».

19. 3.1 Erschwert Ihnen die Fremdsprachigkeit einer Mehrheit der Insassen die Arbeit hier?
20. 1.1 Kann Kommunikation zwischen Insassen und Personal generell überhaupt «gut» laufen?
21. 5.1 Wie gehen Sie damit um, dass Sie eine hoheitliche Funktion in der Anstalt innehaben?
22. 5.2 Belasten die beiden Rollen Insasse–Personal das Verhältnis zwischen den beiden Gruppen?
23. 1.1 Kann gute Kommunikation eine Vorbildfunktion haben?
24. 6. Die Anstaltsleitung beschliesst, dass ab sofort mit Fremdsprachigen nur noch Deutschschweizer Standard («Hochdeutsch») gesprochen wird. Wie reagieren Sie?

2. Empfehlungen zur besseren Kommunikation

1. 1.3 Was könnte an der Kommunikation zwischen fremdsprachigen Insassen und Ihnen verbessert werden?
Was könnte die Anstaltsleitung tun?
Was könnten die Insassen tun?
Was könnten Sie tun?
2. 1.3 Welche Vorschläge für eine bessere Kommunikation zwischen Insassen und Personal würden Sie machen?
Eigene Ideen?
Mögliches:
Sprachgebrauch (z.B. nur Standard),
bewusstes Achten auf Blickkontakt,
Lärmquellen vermeiden,
Deutschkurs im EP,
Hausordnung in verschiedenen Sprachen,
«falsches» Sprechen vermeiden,
Hilfe bei Verstehensproblemen anbieten,
Fehler im Sprechen selektiv korrigieren,
offen darlegen, warum man nicht auf etwas eingeht.
3. 1.3 Frau Trix Angst hat bei der Präsentation ihrer Ergebnisse zum Betriebskulturprojekt gesagt, dass man die Kommunikation zwischen Insassen und Personal auch einmal anschauen müsse. Wie verstehen Sie diese Aussage?

3. Insassenaussagen als Stimuli

Thema: Einsatz von Mimik und Gestik

1. 1.4 Mimik und Gestik werden eingesetzt, um sich zu verständigen.
2. 1.4 Gefühle haben hier keinen Platz, man verzichtet darum auf zu viel Mimik und Gestik in der Kommunikation.
3. 1.4 Mimik und Gestik müssen die Ausländer einsetzen, um dem Personal beim Verstehen entgegenzukommen.

4. 1.4 Ich vermeide Gesten, da man sie falsch verstehen könnte.

Thema: Missverständnisse

5. 2.2 Es kommt vor, dass Personal oder Insasse absichtlich nicht verstehen wollen.
«Es gibt Leute, die machen den Idioten.»
6. 2.2 Missverständnisse entstehen auch durch bewusstes Nicht-verstehen-Wollen.
7. 2.2 Bei Missverständnissen sollte man immer einen Landsmann holen. Sonst ist das Personal vielleicht verärgert.
8. 2.2 Missverständnisse gibt es hauptsächlich mit Leuten, die absolut kein Deutsch sprechen.

Thema: kritische Situationen

9. 2.2 Ich fühle mich zu unsicher, um auf Deutsch zu erklären oder diskutieren, und lasse es deshalb sein.
10. 5.3 Ich scherze nicht mit dem Personal, das gibt Ärger.
11. 5.3 Dies ist ein Ort, wo man sehr vorsichtig mit der Sprache und dem Gesagten umgehen muss.
12. 5.3 Die Kommunikation zwischen Insassen und Personal ist generell diffizil.
13. 5.3 Viele Konflikte sind durch schlechtes Verhalten der Insassen zu erklären.
14. 5.3 Ich lasse mich nicht von Beamten provozieren.

Thema: Personal als Gruppe

15. 5.4 Neben dem starken Zusammenhalt unter dem Personal gibt es auch einen Gruppenzwang.
16. 3.2 Ich verstehe, dass das Personal «Baustellendeutsch» verwendet. Irgendwie muss es ja klar kommen.

Thema: Macht, Hierarchie

17. 5.1 Macht kommt in der Kommunikation indirekt zu Ausdruck. Man sieht sie nicht, weiss aber, wie etwas gemeint ist.
18. 5.1 Im Pavillon wird meist klar gezeigt, wer der Chef ist.
19. 2.2 Insassen, die das Personal ständig mit «du» anreden, weil sie es nicht besser wissen, erniedrigen sich selber.
20. 5.1 Als Krimineller hast du vielleicht recht, aber keine Rechte. Egal, was du sagst, niemand glaubt dir.
21. 5.1 Vielleicht will das Personal einem eine Information vorenthalten, dann sagen sie, sie verstünden nicht.

22. 5.1 Man wird vom Personal immer wieder auf die Probe gestellt. Damit sie ganz verstehen, wer man ist.

Thema: Kontakte

23. 5.2 Nicht alle werden gleich behandelt, aber es ist eine Linie zu erkennen.

24. 5.2 Der Kontakt mit dem Personal im Pavillon beschränkt sich oft auf die Übergabe eines Hausbriefes.

25. 5.2 Immer, wenn ich etwas brauche, gehe ich. Ich habe keine Ausrede.

26. 2.2 Ich finde es schwierig, die Beamten anzusprechen, wenn sie zu zweit da stehen. Ich fühle mich sprachlich unsicher.

27. 7.2 Kommunikation findet immer auf Schweizer Boden statt, das Personal spricht bevorzugt Dialekt.

28. 3.2 Verstehensprobleme sind kein Hindernis, um Haltung/Einstellung klar zu machen.

29. 5.2 Es gibt Beamte, die Kommunikation/Kontakt mit Insassen meiden.

Thema: deutsche Sprache

30. 3.3 In diesem Kontext beginnt man mit der Zeit, «falsches» Deutsch zu sprechen.

31. 3.1 Mit der Tatsache, dass die Sprache ein Problem ist, müssen sich alle arrangieren.

32. 3.2 Je besser man Deutsch spricht, umso weniger spricht das Personal mit einem «Baustellendeutsch».

Thema: Deutsch lernen

33. 4.1 Ich habe gesagt: «Mein Schuh ist kaputt geworden.» – Er hat mir gesagt: «Nein, Ihr Schuh ist kaputt gegangen.» – Ja, er hat mich gelehrt.

Thema: Erfolgreiche Kommunikation

34. 1.1 Gute Kommunikation ist langsam und ruhig. Das optimiert das Verstehen.

35. 1.1 Erfolgreiche Kommunikation verlangt einen flexiblen Umgang mit fremdsprachigen Insassen.

36. 7.2 Ausschliesslich deutschen Standard zu sprechen würde denen helfen, die bereits ein bisschen Deutsch können.

37. 1.1 Man muss das Personal respektieren, denn die meisten sind älter als ich.

38. 1.1 In der Kommunikation ist Respekt essenziell.

39. 6 Die Kommunikation im Alltag ist total repetitiv.

4. Statistische Angaben

1. Seit wann arbeiten Sie in der Anstalt?
2. Sind Sie zwischen:
30 und 40/ 40 und 50/ 50 und 60?
3. Welches ist Ihr Heimatort?
4. Welches ist Ihr ursprünglicher Beruf?
5. Haben Sie die Grundausbildung am Schweizerischen Ausbildungszentrum für das Strafvollzugspersonal in Freiburg absolviert?

Anhang 11: Kategoriensystem für die zusammenfassende Inhaltsanalyse der Betreuerinterviews¹³⁴

Thema	Kategorien-nummer	Kategoriendefinition
Qualität der Kommunikation 12: Relevanz guter Kommunikation 13/14/15/25/3.34/3.35: Bedingungen dafür? 3.37/3.38: Respekt 16: Schiefgelaufene Kommunikation 17: Gründe dafür? 18: Negative Erfahrungen 2.1/2.2/2.3: Optimierungsmöglichkeiten 3.1 – 3.4: Einsatz Mimik, Gestik	1.1 1.2 1.3 1.4	Die Kategorie enthält Aussagen zur Kommunikationskonstellation Insasse – Betreuer: über die Relevanz guter Kommunikation in der Anstalt. Der Aspekt gegen-seitiger Respekt wird beleuchtet (1.1). Weiter sind hier Aussagen zu schief gelaufener Kommunikation enthalten (1.2). Ausserdem äussern die Betreuer Möglichkeiten zur Optimierung der Kommunikation (1.3). Die Betreuer nehmen Stellung zu den paraverbalen Kommunikationsaspekten Mimik und Gestik (1.4).
Fremdsprachigkeit der Insassen Fremdsprachigkeit als weiterer erschwerender Faktor 3.5 – 3.8: Missverständnisse 3.9/3.19/3.26 sprachliche Unsicherheit durch Defizite 6: Problematik dominanter Fremdsprachen?	2 2.1 2.2 2.3	Die Kategorie enthält Aussagen über die Fremdsprachigkeit der Insassen und deren die Kommunikation erschwerende Implikationen (2.1), ausserdem, wie es zu Missverständnissen kommt (2.2). Ob dominant vertretene Sprachen ein Problem darstellen, wird beleuchtet (2.3).
Anforderungen an die Betreuer 1/2: Vorbereitung für Neueinsteiger 3/20/21/3.31: Chancen und Grenzen der Situation 4/5: Historische Veränderung der Situation und aktuelle Schwierigkeiten 19/3.28: Unterschiede zum Umgang mit Schweizer Insassen 7/3.16/3.32: Foreigner Talk 3.30: Verlust von Sprachkenntnissen Einfluss auf eigene Sprachkenntnisse Förderungsmöglichkeit für Betreuer	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5	Diese Kategorie geht auf die Anforderungen an die Betreuer in der speziellen täglichen Arbeitssituation ein. Wo gibt es Chancen, wo Herausforderungen? Dabei wird auf die aktuelle Situation sowie auf die Entwicklung der letzten Jahre eingegangen (3.1). Wo sind die Hauptunterschiede zum Umgang mit Deutschsprachigen (3.2) und wo wird Foreigner Talk vonseiten der Betreuer eingesetzt? Wie wirkt sich die Situation auf die eigene Sprachkompetenz in der Muttersprache aus (3.3)? Wie wirkt sich die Fremdsprachigkeit auf die Fremdsprachenkompetenzen der Betreuer aus (3.4)? Wie können die Betreuer ihre Sach- Sozial- und Selbstkompetenz verbessern (3.5)
Deutsch lernen 3.33: Korrektur im Alltag 11: Crashkurs für alle Sinn des Deutschunterrichts allgemein	4.1 4.2 4.3	Diese Kategorie enthält Aussagen zum Deutschlernen der Insassen, es geht zunächst um die Korrektur im Alltag (4.1), unter 4.2 nehmen die Betreuer Stellung zum Sinn und Zweck eines Crashkurses für alle Fremdsprachigen. Warum ist der Deutschunterricht im Anstaltsalltag sinnvoll (4.3)?
Institutionelle Hierarchie Insasse – Betreuer 23/22/24/3.17/3.18/3.20/3.21/3.22: Umgang mit hoheitlicher Funktion	5.1	Bei dieser Kategorie werden Aussagen zur Hierarchie innerhalb der Institution gemacht: 5.1 beleuchtet die Aspekte der hoheitlichen Funktion der Betreuer und ihre Macht. Weiter werden Aussagen gemacht zum

¹³⁴

Die Dezimalzahlen unter «Thema», die jeweils mit «3.» beginnen, beziehen sich auf den Anhang 10: «3. Insassenaussagen als Stimuli. Beispiel: «3.34» meint die Nummer 34 der Insassenaussagen: «Gute Kommunikation ist langsam und ruhig. Das optimiert das Verstehen.»

und Macht im Alltag 3.24/3.25/3.29: Kontaktzwang und -vermeidung, gleiche Behandlung 3.10/3.11/3.12/3.14: Vorsichtiger Umgang mit Sprache, diffizil 3.15: Gruppenzusammenhalt Betreuer	5.2 5.3 5.4	Zwang und zu möglichen Vermeidungen von Kommunikation und zur Gleichbehandlung von allen (5.2). Ausserdem wird Stellung genommen zur Sprache als diffizilem Gegenstand (5.3). Wie sich ein enger Zusammenhalt unter den Betreuern auf die Kommunikation auswirkt, wird unter 5.4 betrachtet.
Sprache in der Institution 8/26/9/27: Sprachliche Vorgaben der Direktion und Aufnahme, Notwendigkeit? 3.39: Repetitiver Charakter der institutionellen Kommunikation	6	Diese Kategorie beschäftigt sich mit den sprachlichen Vorgaben der Institution.
Deutschschweizer Diglossie 7/10: Entscheid für Varietät und Gründe? 3.36: Deutschschweizer Standard versus Dialekte	7 7.1 7.2	Hier sind Aussagen enthalten zur Diglossiesituation in der Deutschschweiz. Persönliche Entscheide zur Wahl einer Varietät werden erfragt (7.1). Verschiedene Aspekte zu den Varietäten (7.2).
Gruppendynamik Insassen Sachkenntnisse juristisches Deutsch Gegenseitige Hilfestellung	8 8.1 8.2	In diese Kategorie fallen Kenntnisse der juristischen Sprache und ihre Relevanz für die Kommunikation mit dem Personal. Wie die Kenntnisse weitergegeben werden, ist unter 8.2 festgehalten.

1 Kommunikation

1.1

	Relevanz guter Kommunikation (12)
Be1	Sehr wichtig, da Betreuer erste Ansprechperson. Starke Emotionen könne aufgrund mangelnden Verständnisses nicht eingeordnet werden. Auf jemanden eingehen ist abhängig vom Verstehen.
Be2	Wichtig, denn ich muss als Insasse wissen, was mit mir geschieht, z.B. wenn ich versetzt werde, möchte ich wissen, warum. Aktuelles muss sofort kommuniziert werden, damit nicht andere Betreuer später mit anderer Weisung kommt.
Be3	Wichtig, muss laufen auf welche Art auch immer.
Be4	Das A und O. Das ist sehr wichtig, gerade wegen der Missverständnisse, die es eben geben kann. Damit lässt sich auch Frust abbauen auf Insassenseite.
Be5	Sehr wichtig. Insassen sollten eher noch mehr kommen.
Be6	Das ist das Wichtigste.
Be7	Wichtig, muss gut laufen, sonst gibt es Ärger.

	Aspekte zu einer guten Kommunikation (13/14/15/25)	«Gute Kommunikation ist langsam und ruhig. Das optimiert das Verstehen.» (3.34)	«Gute Kommunikation verlangt einen flexiblen Umgang mit fremdsprachigen Insassen.» (3.35)
Be1	Gesten, Hände und Füße und schriftlich und mit Zeichen. Der Ton ist wichtig, das Schubladisieren und menschliche Aspekte. Wenn man das im Griff hat, kann man phänomenal kommunizieren.	Zustimmung	
Be2	Offen und direkt und sofort kommunizieren, damit der Insasse aktuelle Informationen bekommt. Auch mal anders	Vorsichtige Zustimmung: ich würde ja sagen.	Zustimmung: wenn man etwas erreichen will.

	entscheiden, als Weisungen vorgeben, wenn begründbar. Es liegt an meiner Einstellung: Interessiert es mich, dass er versteht?		
Be3	Die Frage ist, wie man es rüberbringt. Es braucht Geduld, Flexibilität und eine gute Menschenkenntnis. Die Erfahrung kommt dazu. Man darf sich nicht zu schade sein, Hilfe in Anspruch zu nehmen.		
Be4	Den Willen zur Kommunikation haben. Alle Störfaktoren ausschalten: Türe zu, keiner da, kein Radio. Einfach mal schauen, mich konzentrieren. Am Anfang gleich einen guten Faden aufnehmen.		
Be5		Das ist sicher auch ein grosser Teil von mir; etwas, was ich auch mache.	Zustimmung
Be6	Respekt entgegenbringen. Sich etwas mehr Zeit nehmen. Geduld und Gelassenheit, dass man sich Zeit lässt und nicht gleich auffährt und verärgert ist, wenn einer nicht versteht.		
Be7	Auch zurückfragen: Sprechen wir vom Gleichen? Ist das verstanden?	Ja, das stimmt sicher, vor allem ruhig.	Volle Zustimmung, mit anderen Sprachen überbrücken und dann wieder zurück ins Deutsche

	Respekt gegenüber Betreuern, da sie älter sind. (3.37), Respekt generell essenziell in Kommunikation. (3.38)
Be1	Wichtig
Be2	Zustimmung
Be3	
Be4	
Be5	Anstand hat mit dem Alter nichts zu tun. /Ja, wenn es darum geht, eine andere Meinung zu akzeptieren. Respektiere jede Meinung.
Be6	
Be7	Der Bart, das Alter, das Dienstalter und wie man sich gibt/Zustimmung

1.2 Schief gelaufene Kommunikation

	Wann ist Kommunikation schiefgelaufen? Gründe dafür? (16/18/17)
Be1	Selten Probleme in den letzten 20 Jahren Eine Person hat nur und sehr schnell Englisch gesprochen, sodass Betreuer den Faden verlor. Nase an Nase, Situation wäre fast eskaliert. Betreuer hat sich zurückgenommen, ist heruntergefahren, hat sich räumlich ein wenig distanziert. Insasse ist von Tonart heruntergekommen. Konnte sich nur in Landessprache wehren. Kurze Zündschnur bei den Insassen: schnell oben, aber auch schnell wieder unten.
Be2	Insassen verstehen etwas Falsches und werden aggressiv, sie drehen durch, eigentlich nur, weil das falsch kommuniziert worden ist. Falsch oder zu wenig kommunizieren, das Warum muss beantwortet werden.
Be3	
Be4	Wenn man emotional wird, kann man das gut steuern, aber es gelingt nicht immer und dann läuft die Sache aus dem Ruder.

Be5	Versuche, dem entgegenzuwirken, man kennt ja die Leute ein bisschen, man merkt, wie die Leute emotional drauf sind. Versuchen ruhig zu bleiben und eine saubere, klare Antwort zu geben. Oder sich hochpushen lassen, mache ich nicht mehr. Versuchen, ruhig zu bleiben, sich sammeln, überlegen, dadurch aber langsamer sein.
Be6	Insasse wollte Vorschuss, sehr langes Gespräch mit Betreuer und Sozialarbeiterin, Insasse bestätigte Verstehen, ihm war aber trotzdem Grund für Gespräch nicht klar: Integrieren und Resozialisieren hat auch mit dem Umgang mit Geld zu tun. Grund für die schiefgelaufene Kommunikation war möglicherweise ein zu pädagogischer Ansatz von institutioneller Seite.
Be7	Kein konkreter Fall in Erinnerung, Gründe fürs Schiefgelaufen: die Stimmung des Insassen, etwas war und er ist auf 200, kann nichts aufnehmen, was er könnte, wenn er ruhig wäre/Betreuer ist wütend, dass er Dinge falsch auffasst oder falsch versteht.

1.3 Optimierungsmöglichkeiten

	Empfehlungen zur besseren Kommunikation (2.1/2.2)	Hypothese zur Aussage im Rahmen des Betriebskulturprojekts: Kommunikation zwischen Insassen und Personal wäre anzuschauen (2.3)
Be1	Es lässt sich weder etwas verbessern noch verschlechtern. Vielleicht könnte man bei der Anstellung Fremdsprachenkenntnisse zur Auflage machen. Auf der Insassenseite ist man davon abhängig, ob der Insasse will oder nicht. Dass die Kommunikation zwischen Insassen und Betreuern ein Problem ist, kommt aus Statistiken. Gebe nichts darauf, die sind alle zusammengesetzt.	Frauen gehören nicht in ein Männergefängnis. Unter den Betreuern im Normalvollzug gibt es keine Frauen, da gibt es auch keine Probleme.
Be2	Crashkurs im Deutsch zwingend für alle fremdsprachigen Insassen. Falsche oder zu wenige Infos führen zu schiefgelaufener Kommunikation. Wenn innerhalb der Anstalt mehr kommuniziert würde, würde das die Betreuer sensibilisieren, dass korrekte und ausführliche Kommunikation sehr wichtig ist. Es ist schon Hindernis, wenn man falsch verstanden wird. Der Ton kann helfen.	Die Hierarchie: von oben herab. Es gibt Personal, das mit Insassen per du ist. Insassen werden beschimpft. Insassen akzeptieren das teilweise, verstehen das einfacher oder akzeptieren es so.
Be3	Optimieren kann man natürlich immer. Braucht es das? Muss ich Fremdsprachen beherrschen. Sich bei anderen Hilfe holen oder ins Internet gehen. Könnte Sprachkurse machen. Es darf kein Zwang werden, sprachliche Voraussetzungen für neues Personal zu stellen, wäre falsch. Für den Betreuer sind viele andere Dinge wichtiger als die Kommunikation.	Ist Dauerthema: Welches ist die perfekte Kommunikation? Angestellter muss Ruhe bewahren, egal wie das Gesprochene bei ihm ankommt. Nicht die Nerven verlieren. Gesprächskultur: Wie spreche ich mit einer Frau? Wir hier Vorbildfunktion. Ich selber würde Thema nicht so aufbauschen. Eine Frau, die in einem Bereich arbeitet, der früher Männern vorbehalten war, muss sich mit einer gewissen Männerkultur auseinandersetzen können. Solange jeder sein Gärtchen behalten will, können wir die Kommunikation nicht verbessern.
Be4	Ich glaube, es gibt Kommunikationstraining, weniger sprachgewandte Betreuer fördern. Es gibt Fälle an der Grenze zum Legastheniker.	Ernst nehmen, in Form eines Kurses. Vom Kollegen kann man Zurechtweisen im Umgang mit Insassen vielleicht schlechter akzeptieren als von Direktor oder Lehrer. Da wäre was zu machen, denke ich. Man müsste die Sensorik in dieser Richtung schärfen.

Be5	Würde nicht mal. Insassen sollten den Kontakt zum Personal mehr suchen. Vorschriften und Auflagen der Direktion würden jedoch nichts bringen. Wüsste nicht, was ich verbessern könnte, man merkt das ja auch an Reaktion der Insassen. Vielleicht sehe ich alles rosarot.	Nicht jeder arbeitet gleich hier und geht mit den Insassen gleich um. Insassen werden heruntergeputzt, weil eine Antipathie da ist. Man müsste wissen, woher das Ganze kam.
Be6	Sprachkenntnisse der Betreuer, grosse Defizite, Geduld, die sich aber nicht standardisieren lässt, Hochdeutsch sprechen,	Schauen, wie genau kommuniziert wird mit den Insassen und auf welcher Ebene. Es gibt riesige Unterschiede dabei unter den Angestellten. Das Verständnis von Kommunikation überhaupt wird nie geübt. Was wir tagtäglich brauchen, wird nicht geübt, einfach gemacht. Was steckt dahinter, wie kommunizieren wir, wie wirken wir.
Be7	Es funktioniert. Die Insassen müssten in den Deutschkurs geschickt werden.	Wie man kommuniziert, der Tonfall. Ob man zeigt, dass man am längeren Hebel ist. Es kommt noch häufiger vor, dass jemand sagt: «Schnauze, du bist der Gefangene, ich bin der Chef. Ich sage, wo es durchgeht.» Man sollte auf der gleichen Ebene reden. Vielleicht auch die Sprache selber: darauf achten, sauberes Hochdeutsch zu sprechen, nicht in den Gefängnis-slang verfallen.

1.4 Mimik und Gestik

	Mimik und Gestik zur leichteren Verständigung (3.1/3.3/3.4)	Vermeiden von Mimik und Gestik, um Gefühle zu vermeiden (3.2)
Be1	Wir arbeiten mit Mimik und Gestik, ausserdem mit Schriftlichkeit und Zeichnungen. Normaler Menschenverstand muss eingesetzt werden.	Gefühle spielen auch hier drin eine Rolle. Wenn Mutter stirbt oder ein Insasse in den Arrest muss, gibt es Gefühle.
Be2	Das ist ganz prägend hier drin, man muss das Kulturelle beachten. Ist wahrscheinlich ehrlicher; aber es gibt sicher Leute, die das spielen können. Es gibt z.B. bei den Albanern ein paar Gesten, die man vermeiden muss.	Kann man ohne Gefühle überhaupt kommunizieren?
Be3	Die Hauptsache ist das Verständnis. Ich verlange vom Insassen ein Entgegenkommen.	Können Gefühle zeigen, aber wir können nicht immer allem nachgehen. Man muss vorsichtig sein, man kann wirklich gewisse Dinge falsch verstehen.
Be4	Mimik und Gestik geben Feedback, ob der andere mich versteht. Das ist mentalitätsbedingt.	Bin Gefühlsmensch, investiere sehr viel in Gefühle auch bei der Kommunikation. Gefühle muss ich bewusst ausschalten. Gesten zu vermeiden ist ein riesiger Energieaufwand für mich. Der Aufwand zur Konzentration geht dabei zulasten einer guten Kommunikation.
Be5	Das mache ich. Habe keine Mühe zu gestikulieren. Habe keine Mühe, wenn Insassen gestikulieren, wenn ich es nicht als Bedrohung auffasse. Vielleicht hat jemand eine negative Erfahrung gemacht, dass man seine Gesten falsch verstanden hat.	Nicht einverstanden. Viele wollen das.
Be6	Das passiert sicher viel, dass Gesten falsch verstanden werden, weil sie in anderen Kulturen	Gibt es, man setzt eine Fassade auf, um etwas zu verstecken oder um

	eine andere Bedeutung haben.	nichts an sich heranzulassen.
Be7	Ja, wird generell eingesetzt, um gewisse Dinge zu unterstreichen oder zu verdeutlichen. Ich denke nicht, dass Insassen Gesten vermeiden, um falsches Verstehen zu vermeiden. Das ist typabhängig. Vielleicht brauchen manche Insassen Gesten, um sich abzureagieren.	Denke ich nicht.

2. Fremdsprachigkeit der Insassen

2.1 Fremdsprachigkeit als weiterer erschwerender Faktor

Be1	Impulsives Verhalten gepaart mit Fremdsprachigkeit führt zu Unverständlichkeit der Insassen. Wenn jemand fordernd ist, stellt er sich dumm und tut, als ob er nichts versteht. Sprachlich können Betreuer sich immer durchsetzen, kulturell gibt es Schwierigkeiten.
Be2	Es ist schwer mit Insassen, die nicht verstehen. Es kommt zu Meinungsverschiedenheiten, Disputen, Missverständnissen. Später ist es dann gut, weil sie merken, was man sagen wollte. Sprache ist schon ein bisschen ein generelles Problem hier drin. Es braucht mehr Zeit, es wäre einfacher so zu sprechen, wie einem der Schnabel gewachsen ist.

2.2 Missverständnisse und Unsicherheit

	Missverständnisse (3.5/3.6/3.7/3.8)	Sprachliche Unsicherheit durch Defizite 3.9/3.19/3.26)
Be1	Wenn jemand fordernd ist und ein Wunsch mehrfach abgelehnt wird, stellt er sich blöd. Ich weiss genau, dass er versteht. Auf der Personalseite gibt es das nicht. Wenn ein Insasse einen Landsmann zum Übersetzen holt, dem er vertraut, können Missverständnisse in der Kommunikation vermieden werden. Missverständnisse unter den Insassen können sich dermassen ausweiten, dass jemand in den Arrest muss. Wenn jemand absolut kein Deutsch spricht, kann es Missverständnisse geben, dann braucht es einen Dolmetscher. Einen Dolmetscher zu organisieren ist mühsam, aber es gehört zum Aufgabenbereich.	Der Insasse schiebt aus Bequemlichkeit sprachliche Gründe vor, um nicht kommunizieren zu müssen. Wenn man will, kann man. Der Wille zur Kommunikation muss da sein, dann kann man es. Wer Mühe hat, mit den Betreuern zu kommunizieren, hat ein Problem. Wir stehen nicht in Gruppen, sondern einzeln draussen. Früher waren wir in Gruppen. Heute ist das nur in der Raucherpause der Fall, aber da ist die Zigarette wichtiger als die Kommunikation. Mir ist es recht, wenn während der Aufsicht kein Insasse auf mich zu kommt, so verletze ich meine Aufsichtspflicht nicht.
Be2	Es kommt vor, dass Insasse oder Betreuer absichtlich nicht verstehen will. Missverständnisse können durchs Dolmetschen verhindert werden, es gibt auf der Gruppe immer jemanden, der einspringen kann. Manchmal denke ich, spinnt der, so mit mir zu reden? Dann muss ich überlegen, ob er vielleicht wirklich nicht verstanden hat. Dolmetscher holen, zwei-, dreimal übersetzen. Der Aufwand lohnt sich, denn nachher habe ich es auch wieder leichter. Fremdsprachigkeit ist nicht immer der Grund für Missverständnisse, die haben wir Schweizer ja auch untereinander.	Sprachliche Defizite hemmen schon, er hat Angst, ausgelacht zu werden. Aber ich glaube, das ist heute nicht mehr so. Früher war das eher, dass man gesagt hat, ups, wie spricht denn der. Heute hat sich «Balkandeutsch» eingebürgert. Wir haben einen, der sagt seit zwei Jahren ständig «du» zu uns und merkt es nicht. Man sagt es ihm, aber es geht nicht runter. Geht nicht bei allen runter. Es ist peinlich, wenn man die Betreuer, wenn sie zu zweit sind, mit mangelndem Deutsch ansprechen muss. Allerdings hat sich das mit dem Balkandeutsch entschärft. Niemand wird gehänselt, weil er so spricht. Es hat sich eingebürgert.
Be3	Aneinander vorbeireden bringt nichts. Ich mache das nicht, dass ich absichtlich nicht verstehe. Man kann natürlich nicht immer das Gefühl haben, der andere versteht mich nicht, und so versuchen, was zu erreichen. Wenn etwas nicht so läuft, wie er will, sind wir dann einfach die Idioten. Es sind nicht immer	Man muss zum Personal kommen, wenn man ein Problem hat. Man kann immer auf eine Art kommunizieren. Es gibt Insassen, die haben Angst, zu uns zu kommen. Wir sind nicht die Sozialarbeiter oder der Arzt, da gibt es einen Unterschied. Ist es positiv oder negativ für den Einzelnen, zu uns zu kommen? Es braucht

	<p>sprachliche Probleme, man muss auch wissen, wie man mit Insassen umgeht. Es gibt sicher auch Fehler vom Personal. Dazu kann ich stehen. Ich kann dann aber auch zu einem Insassen sagen, tut mir leid, ich habe einen Fehler gemacht. Nicht verstehen wollen, das ist mehr auf der Insassenseite. Es gibt Trotzphasen, es gibt Leute, die nur Deutsch verstehen, wenn sie wollen. Ich scheue mich nicht, den Aufwand zu betreiben und einen Landsmann zum Übersetzen zu holen. Ich schaue, dass der Insasse zufrieden ist, auch wenn die Antwort auf eine Frage nicht immer befriedigt. Der Insasse versucht dann, eine Antwort zu finden, vielleicht den falschen Mann geholt. Wenn es immer nach dem Wunsch des Insassen geht, haben wir den Zirkus: der passt mir zum Übersetzen, der nicht.</p> <p>Es gibt nicht mehr Missverständnisse, wenn jemand gar kein Deutsch kann. Wenn man weiss, es gibt wo mehr Probleme, muss man dort mehr Zeit investieren.</p>	<p>Mut und Überwindung. Wir beobachten ja auch die Gruppe und manchmal gehe ich auf eine Insassen zu, um nachzuhaken. Jemand, der viele Rapports hat, braucht noch mehr Überwindung, weil er weiss, dass er etwas gemacht hat. Mit uns sollen sie reden, aber wir sind auch die, die ihnen eins auf den Deckel geben. Die sprachlichen Barrieren werden wir nie ausschalten können.</p>
Be4	<p>Es kommt schon vor, dass man nicht verstehen will. Es gibt vielleicht Insassen, die Angst haben, den Betreuern zu sehr auf die Füsse zu treten, weil sie sonst im Arrest landen. Viele machen sich vielleicht ein bisschen kleiner. Was sie draussen auf der Strasse nie machen würden.</p> <p>Missverständnisse hängen nicht so sehr von der Fremdsprachigkeit ab wie von der Umgebungssituation. Wenn Emotionen hochkommen, kann es auch mit Deutschsprachigen schwierig sein. Man muss dem schon nachgehen, wenn man merkt, dass etwas anders ankommt. Man muss achtsam sein. Vielleicht habe ich es oder er hat es schlicht falsch verstanden.</p>	<p>Es gibt sicher viele, die denken, wenn ich das jetzt so sage, dann fängt der zu reden an. Dann sehe ich alt aus, weil ich nicht mal reden kann und nicht verstehe. Es fehlt mir ein Wort oder eine ganze Brücke, davon, was ich sagen will. Ich lasse es lieber, und gebe mich nicht preis als der, der nicht reden kann, sich nicht wehren kann und sogar lächerlich wirkt. Das ist kulturabhängig.</p>
Be5	<p>Misstrauen kann gebannt werden, wenn ein Landsmann dolmetscht. Man kann ihm den Wind aus den Segeln nehmen, klar sagen. Ein Insasse muss ruhig bleiben können und nachfragen. Sonst kommt leicht die Meinung auf, der Betreuer will mich nicht verstehen. Es gibt fast niemanden, der absolut kein Deutsch kann. Und dann kommt er ja vielleicht mit einem Zettel oder sonst irgendwas.</p> <p>Verweigerer gibt es auch in der Welt: Leute, die die hiesige Sprache nicht lernen wollen, um hier zu leben.</p>	<p>Die Sprache sollte kein Hemmschuh sein. Die Betreuer sollten wissen, in welcher Situation die Insassen sind und dass sie nicht fließend Deutsch können. Die Betreuer sollten sie unterstützen, dass der Insasse schliesslich eine Antwort hat. Wer Mühe hat, die Betreuer als Gruppe anzusprechen, soll, bis einer alleine ist. Das kann ich im Prinzip nachvollziehen. Abends ab 17.00 Uhr oder 18.00 Uhr ist ein Betreuer alleine im Büro, diese Zeit kann im Prinzip genutzt werden.</p>
Be6	<p>Es kommt vor, dass man nicht verstehen will. Es kommt aber auch vor, dass einer plötzlich eine Sprache spricht, wo wir dachten, er verstehe sie gar nicht. Wenn man einen Landsmann holen muss, ist das sehr mühsam, speziell für den Insassen. Er kann verärgert sein, weil er meint, er habe verstanden, macht es aber wiederholt falsch. Da braucht es viel Erklärung oder jemand, der die Sprache besser versteht.</p>	<p>Durch die Fremdsprache werden tiefere Diskussionen erschwert. Das braucht auf beiden Seiten Verständnis und Zeit. Und manchmal ist es auch unmöglich. Manchmal müssen wir viel mit Körpersprache arbeiten und sogar Bilder ausdrücken, um zu zeigen, was gemeint ist. Mangelnde Sprachkenntnisse und eine exotische Herkunft können isolieren. Die Betreuer verstehen, dass das Duzen aus Unwissenheit entsteht. Wir</p>

		machen die Insassen auf den Unterschied aufmerksam. Grund für sprachliche Unsicherheit ist vielleicht eine gewisse Angst, die die einen haben. Zu jemandem oder mehreren hingehen, etwas sagen wollen, etwas verlangen.
Be7	Es kommt vor, dass man nicht verstehen will. Wir holen einen Landsmann, um zu klären. Lieber die Mühe in Kauf nehmen, bevor etwas eskaliert. Missverständnisse haben nicht bloss mit der Fremdsprachigkeit zu tun. Es gibt auch mit Muttersprachlichen Missverständnisse, dort liegt es an der psychischen Verfassung.	Es gibt Insassen, die aus Angst nicht kommunizieren. Dass man geduzt wird, finde ich nicht schlimm, sondern witzig. Vielleicht gibt es Insassen, die das Personal in einer Gruppe nicht ansprechen, ich wüsste jetzt jedoch gerade niemanden.

2.3 Problematik dominanter Fremdsprachen

	Probleme durch dominante Fremdsprachen (6)	
Be1	Also Spannungen gibt es. Kosovo-Albaner, Serben und Mazedonier haben von Kriegszeiten her noch Spannungen. Man sollte Mäuschen sein und die Balkansprachen verstehen können. Das würde uns hier relativ viel helfen. Die meisten von dieser Gruppe sprechen Learner Language, damit wird uns sehr geholfen.	
Be2	Die Albaner haben es nicht unbedingt gut mit den Serben. Es hat halt viele von denen. Natürlich, die Jungen haben den Krieg weniger miterlebt als vor zehn Jahren. Da war es noch voll aggressiv.	
Be3	Ich kann draussen nicht mithören, wenn die Gruppe am Reden ist.	
Be4	Wir haben das Haus voller Nigerianer, die ticken völlig anders als ich.	
Be5	Die Jüngeren vom Balkan haben ihren Slang. Die Jungen lernen das. Es ist schwierig zu switchen, wenn man es gewohnt ist, den ganzen Tag so zu reden.	
Be6	Bei den Leuten aus Ex-Jugoslawien braucht es eine ganz klare Aussage. So, dass es keine Interpretationsmöglichkeiten gibt. Dann wird das in der Regel verstanden und akzeptiert.	
Be7	Ich sehe kein Problem, dass Insassen aus grösseren Sprachgruppen den Kontakt zu mir weniger suchen, weil sie untereinander sprechen können.	

3. Anforderungen an Betreuer

	Fremdsprachigkeit ein Thema bei der Einführung (1)?	Möglichkeiten das neue Personal auf die Situation vorzubereiten (2)
Be1	Es wird einem gesagt, dass es viele Fremdsprachige gibt. Es ist vorteilhaft, wenn man gewisse Fremdsprachen kann. Ich sah es als Herausforderung. Ich konnte Fremdsprachenkenntnisse anwenden und mich weiterbilden vom Kulturellen her.	Wir können auch Kurse besuchen.
Be2	Es wird einem nicht gesagt, dass es hier viele Fremdsprachige gibt. Man sieht es dann auf der Gruppe. Am Anfang dachte ich, jetzt muss ich unbedingt Englisch lernen, um mit denen zu kommunizieren. Manchmal wäre ich froh, aber dann käme ich hier mit dem Englisch nicht weit. Ich sollte eher eine Sprache wie Albanisch lernen.	Die Tendenz, der Leitung nichts zu sagen, ist da. Zwangsläufig wird man mit der Situation konfrontiert.
Be3	Teilweise ist es beim Stellenausschrieb: Fremdsprachen erwünscht. Es ist aber keine Voraussetzung, ich kann auch keine.	Man kann nicht jeden Mitarbeiter darauf vorbereiten. Für den einen ist das eine grössere Herausforderung, für den anderen eine kleinere. Jeder macht Urlaub irgendwo. Das ist genau gleich. Es geht, wenn ich mich anstrengen möchte.
Be4	Direkt hat man das mir nicht gesagt, aber ich hatte einen Vorlauf von 20 Jahren im Vollzug. Daher war das keine Neuigkeit.	Das ist individuell. Aber wenn einer sieht, dass er Chancen hat, wird er sich wahrscheinlich Gedanken machen, was da auf ihn zukommt.

		Ich würde also «ja» sagen.
Be5	Man erhält die Info, aber man geht auch davon aus, dass die Insassen im Normalvollzug schon eine Zeit lang in der Schweiz sind. Man hat gewisse Voraussetzungen, dass sie die Sprache einigermaßen können.	Ein grosser Teil wird ins kalte Wasser geworfen. Sie müssen sich selber zurechtfinden, Infos bei Kollegen holen und diese im Umgang mit Insassen imitieren; z.B. auch mal zu einem Insassen sagen, er solle hier Deutsch sprechen.
Be6	Man wird darauf hingewiesen, und Fremdsprachenkenntnisse waren eigentlich auch eine Bedingung bei der Anstellung. Das Problem der Verständigung von der Sprache her war mir bewusst.	Ein Stück weit muss man hineinwachsen. Man wird ins kalte Wasser geworfen, überhaupt in diesem Job. Am Anfang ist das sicher noch schwierig.
Be7	Das wurde gesagt.	Eine Vorbereitung wäre schwierig. Es gibt ja verschiedenste Sprachen. Auch sind die Deutschkenntnisse verschieden. Jeder muss das für sich managen können. Es ist wichtig, dass man weiss, dass es Kommunikationsprobleme geben könnte. Jeder muss aber selber einen Weg finden. Bei den Neuen wird viel versucht. Man muss bei der Einführung die Mitarbeiter darauf vorbereiten, dass sie hineinlaufen. Es gelingt immer wieder. Da dürfen wir «Alten» denen auch keine Vorwürfe machen.

Chancen und Grenzen

	Wo ist die Situation eine Bereicherung (3), eine Erschwernis (20/21), kann man nichts anderes machen, als sich damit zu arrangieren (3.31)?
Be1	Es ist eine Bereicherung und interessant. Hier drin gibt es nur ein kulturelles Problem. Wenn wir alles Schweizer Insassen hätten, hätten wir das Problem nicht. Wenn nur einer was sagt und der andere bekommt es in den falschen Hals, dann kracht's.
Be2	Es ist zu fünfzig Prozent bereichernd und zu fünfzig erschwerend. Man lernt neues Zeug kennen, neue Leute, weil sie einfach auch anders ticken. Kulturell ist das auch eine Bereicherung. Negativ ist, dass es manchmal schon schwer ist, richtig zu kommunizieren. Man muss sich arrangieren, sei es, dass man einen Dolmetscher holt oder sonst wie entgegenkommt.
Be3	Da müssen sich alle arrangieren mit. Wir sind auf einem guten Level. Das ist immer personenbezogen. Die, die die Fremdsprachen etwas mehr können, haben da einen Vorteil. Man muss vorsichtig sein, denn wir sind ja ein Team. Nicht dass es zu Unstimmigkeiten kommt, weil einer nur noch zu einem bestimmten Betreuer geht.
Be4	Ich denke, es ist eine Belastung. Ich bin ein bisschen egoistisch: so kann ich meinen Wortschatz im Englischen aufbauen, wenn ich denken muss, das Gehirn bleibt geölt.
Be5	Für mich ist es keine Herausforderung, ich habe gelernt, mich durchzuschlagen, kann auch beschränkt andere Sprachen. Ich finde immer einen Weg, das ist für mich kein Problem. Eine Bereicherung ist es, wenn ich mein Schulfranzösisch wieder einmal brauchen kann. Nicht unbedingt eine Bereicherung, aber es hilft einem natürlich auch.
Be6	Es ist eine Herausforderung von der Sprache her. Es ist eine Erschwernis, da man eben nicht immer alles so korrekt erklären kann oder ein Gespräch führen, wie man eigentlich wollte. Es ist sehr individuell. Man muss sich einfach wirklich Mühe geben.
Be7	Je nach Situation ist es eine Herausforderung, eine Bereicherung und eine Erschwernis. Die Herausforderung ist klar. Vielfach ist es wirklich ein Problem und eine Bereicherung für einen selber. Es stimmt, dass man sich arrangieren muss mit der sprachlichen Situation.

Historische Veränderungen und aktuelle Schwierigkeiten

	Historische Veränderungen und aktuelle Schwierigkeiten
Be1	Ich habe nicht das Gefühl, dass ich mich im Umgang verändert habe. Die Ausländerzahl ist in etwa immer gleich in diesen 20 Jahren. Es gibt eigentlich keine grossen Probleme. Es gibt Spannungen unter Albanern, Serben und Mazedoniern.

Be2	Ich würde sagen, die Kommunikation hat sich in den letzten Jahren verbessert, sie können eher Deutsch als vorher. Ich selber bin gelassener geworden. Aktuell gibt es Probleme aufgrund der Fremdsprachigkeit mit den Insassen aus Somalia oder Nigeria. Die haben eine ganz andere Einstellung, Haltung uns gegenüber. Die einen sind so wie die Könige.
Be3	Die Erfahrung ist es sicher, aber es kommt immer noch auf die Insassen an.
Be4	Mein Umgang hat sich nicht verändert in den letzten dreissig Jahren, wie ich das empfinde.
Be5	Ich kann mich jetzt relativ schnell umstellen. Ich brauche dann nicht eine halbe Stunde, bis ich weiss, was der andere gemeint hat. Aktuell gibt es von meiner Seite keine Probleme. Ich komme mit allen zurecht.
Be6	Ich habe mich sicher verändert, aber nicht nur im Zusammenhang mit der Sprache, sondern überhaupt im Umgang mit den Leuten habe ich mich verändert. Sicher, dass man ein Stück weit gelassener wird. Auch dass man lernen muss, dass es eine Aufgabe hier ist und dass man vieles nicht persönlich nehmen darf. Aktuelle Probleme gibt es eigentlich nicht, es ist gleich geblieben. Es sind etwas die gleichen Sprachzusammensetzungen. Ich habe vielleicht dazugelernt von der Sprache her, verstehe zum Teil ein wenig Albanisch oder Serbisch.
Be7	Früher habe ich es mehr mit anderen Sprachen versucht. Heute spreche ich mehr Deutsch. Ich bin konsequenter geworden mit der deutschen Sprache.

3.2 Unterschiede zur Kommunikation mit Schweizern

	Merkmale fremdsprachige Kommunikation (19/3.28)	Foreigner Talk (7/3.16/3.32)
Be1	Es ist für mich angenehmer, mit einem Schweizer zu kommunizieren, dann muss ich nicht mein Arbeiterdeutsch hervorheben. Denn dann muss ich aufpassen, dass ich nicht in die Rolle rein komme. Meine Tonart ist immer gleich, auch wenn ich einen extrem zurechtweisen muss. Ein Insasse: «Bei Ihnen weiss man wenigsten immer, woran man ist.»	Mit dem vereinfachten Deutsch kann man Hürden überwinden. Ich muss aufpassen, dass ich nicht mit jedem so spreche. Ich schaue das vom Kulturellen her an. Je besser man spricht, umso weniger spricht einer Baustellendeutsch mit einem. Ich will natürlich, dass er mich versteht. Auch wenn jemand über dem Baustellendeutsch steht, versteht er mich. Es kann also nicht kontraproduktiv sein. Der Foreigner Talk ist die Reaktion auf die Learner Language.
Be2	Der Ausländer hat im Vergleich zum Schweizer eine ganz andere Stellung. Das kann das Frauenbild oder sonst etwas sein. Aber ich würde beim Schweizer auch nicht die Hände ins Feuer legen, dass ich weiss, woran ich bin. Das Gespräch ist beim Schweizer irgendwie wärmer. Die Sprache ist schon ein Hindernis, wenn du da falsch verstanden wirst.	Wenn einer gut Deutsch spricht, muss ich mir auch mehr Mühe geben. Ich nehme das bessere Deutsch hervor. Ich muss mich mehr anstrengen. Mit dem Balkanslangdeutsch kommt man weiter. Das ist eigentlich tragisch.
Be3	Die Kommunikation mit Fremdsprachigen ist sicher schwieriger. Man muss immer schauen, ob er es versteht. Es kommt immer auf den Sachinhalt an.	Das vereinfachte Deutsch nimmt man wahrscheinlich automatisch mit. Dem sagt man die neue deutsche Sprache. Strassensprache oder auf Schulhöfen.
Be4	Mit dem Schweizer kann ich sprechen, wie mir der Schnabel gewachsen ist. Wir ticken gleich, haben die gleiche Mentalität. Beim Ausländer muss ich umschalten. Da braucht es Erfahrung mit Leuten aus dem gleichen Land. Man muss aufpassen mit Rassismus.	Ich versuch, kein stark vereinfachtes Deutsch zu sprechen. Ich weiss, ich habe die Tendenz dazu. Ich versuche aber, möglichst gut zu formulieren. Man muss aufpassen, wenn es in einen Automatismus überzugehen droht. Wenn man einen Satz sechs-, siebenmal rausgelassen hat, plötzlich sitzt das.
Be5	Ich stehe dazu, dass ich meine Haltung und Einstellung klarmache trotz Verständnisproblemen.	Ich verwende simplifiziertes Deutsch, weil mir wichtig ist, dass die Insassen verstehen. Vielleicht nähme sie beim korrekten Deutsch etwas mit, aber bei mir steht der Inhalt im Vordergrund. Mich stört das auch nicht, so zu sprechen, es geht mir nur um den Nutzen.
Be6	Beim Schweizer Insassen geht man mehr auf	Ich wäre dafür, dass man korrektes Deutsch

	persönliche Dinge ein als bei den anderen, die man nicht so gut versteht. Es gibt eher mal ein persönliches, tiefgründigeres Gespräch als mit jemandem, den man nicht so gut versteht. Das merken die Fremdsprachigen zum Teil schon. Es gibt Reaktionen die Behandlung betreffend.	spricht. Es bringt ja eigentlich gar nichts, dieses Baustellendeutsch. Sie verstehen auch nicht besser deswegen.
Be7	Es gibt Unterschiede, ob man mit einen Ausländer oder einem Schweizer spricht. Der Schweizer versteht ja meine Dialektbegriffe, der Ausländer versteht Bahnhof. Sprachliches und Kulturelles stehen beim Gespräch mit dem Ausländer im Vordergrund. Man hat beim Muttersprachlichen mehr Freiheit.	Möglich, dass gute Deutschkenntnisse verhindern, dass der Betreuer Baustellendeutsch spricht. Wenn jedoch mehrere hintereinander mit mir Baustellendeutsch sprechen, kann es sein, dass ich auch mit einem sprachlich Fähigen so spreche. Aber ich bemühe mich, wenn jemand Deutsch kann, korrekt zu sprechen. Ich versuche immer, richtig Hochdeutsch zu sprechen, aber es gibt dann so etwas wie einen Gefängnislang. Im normalen Gespräch ist es viel einfacher. Wenn es hektisch ist, kann es schon sein, dass der Gefängnislang verwendet wird.

3.3 Verlust der eigenen Sprachkenntnisse

	Verlust der eigenen Sprachkenntnisse (3.30)
Be1	Hier gibt es eine Knastsprache/eine Kistensprache. Die nehme ich nicht mit nach draussen, wenn ich vorne meinen Schlüssel deponiere. Der Partner muss einem vielleicht mal sagen, dass man so in der Kiste sprechen könne, aber nicht zu Hause. Keine Mühe mit chaotischer Sprache.
Be2	Ja, man beginnt falsch zu sprechen. Das merken vor allem die, die frisch hierher kommen. Nach 10 Jahren hier versuchst du einfach, so zu kommunizieren.
Be3	
Be4	
Be5	Also ich verliere die Sprache nicht. Da habe ich gar keine Angst.
Be6	Nein, mir ist eigentlich bewusst, was korrektes Deutsch ist. Hier drin stört es mich nicht mal so, wenn jemand so mit mir spricht. Es gibt eine vereinfachte Sprache, die auch von denen, die gut Deutsch können, gesprochen wird. Das stört mich manchmal, und dann weise ich darauf hin. Das sind Schweizer und Ausländer, vor allem sehr junge. Im Büro sprechen sie perfekt und dann draussen völlig anders.
Be7	Ich stimme zu, dass man mit der Zeit hier drin falsches Deutsch zu sprechen beginnt. Das ist interessant. Ein Insasse hat einmal zu mir gesagt, dass ein Mitarbeiter hier nach einem Jahr nicht mehr richtig Deutsch kann.

3.4 Auswirkungen der sprachlichen Situation auf Fremdsprachenkenntnisse Betreuer

Be1	Sprachliche und kulturelle Weiterbildung ist durch die Situation möglich.
Be2	Spreche keine Fremdsprachen, dachte erst, ich müsse Fremdsprachen lernen, um zu kommunizieren. Das müssten aber exotischere Sprachen sein, die hier hauptsächlich gebraucht werden. Wir sind in der Schweiz, warum sollte ich meine Sprache ändern?

3.5 Förderungsmöglichkeiten der Betreuer

Be1	Wir können staatliche Sprachkurse besuchen.
-----	---

4. Deutsch lernen

4.1 Korrektur im Alltag

4.2 Crashkurs für alle fremdsprachigen Insassen?

4.3 Sinn des Deutschunterrichts für den Anstaltsalltag?

	Korrektur im Alltag (3.33)	Crashkurs für alle fremdsprachigen Insassen? (11)	Sinn des Deutschunterrichts im Anstaltsalltag?
Be 1	Ich korrigiere ab und zu, aber eher weniger. Wenn einer von sich aus sagt: «Chef, was heisst das?», dann versuche ich es quasi umzumünzen aufs Englische oder Französische.	Ich wäre für einen Crashkurs. Das ist aber ein finanzielles Problem, nehme ich an. Es wird dauernd gespart. Für uns wäre das vorteilhaft.	Fremdsprachige Insassen kommen Betreuung durch Besuch des Deutschkurses entgegen. Betreuer legen es ihnen ans Herz. Keine Möglichkeit, Insassen zu zwingen. Deutschkurs mit Konzentration auf Anstaltsinhalte wäre nicht sinnvoll.
Be2	Das ist nicht gut, denn das ist so etwas wie eine Bevormundung. Also, wenn ich jedes Mal sage, das heisst so. Das geht bei den einen, die anderen laufen davon. Vielleicht machen wir die Korrekturen auch nicht so bewusst. Oft versuchen es die Insassen auf die bequeme Art. Wenn ich dann sage: «Aber das ist doch kein Satz.», dann kann er es plötzlich doch.	Das wäre sinnvoll, aber nicht mit allen. Die, die sich weigern, kann man nicht zwingen. Vielleicht bräuchte es ein Schweizerdeutschangebot.	Wenn ich in ein anderes Land lebte, würde Sprache lernen vorweg. Sie haben Zeit hier drin. Ich würde in Sachen Sprache alles ausnutzen, aber das Wollen ist entscheidend.
Be3		Ich sage immer, dass ein Insasse Deutsch lernen soll. Das ist schon fast ein Politikum. Will man den Aufwand betreiben, wenn er ausgeschafft wird? Viele besuchen Kurse, weil es zum guten Ton gehört. Aber wir schreiben natürlich, was die machen. Das kann ja in seinem Land etwas bringen, wenn er Deutsch lernt, auch finanziell. Aber zwingen können wir niemanden.	
Be4		Das wäre gut. Sie haben Zeit. Sie kommen so günstig nie wieder an eine Schulung. Man sollte sie einfach einteilen, dann kommen sie erfahrungsgemäss wie die Kinder. Viele sind ein bisschen wankelmütig und bocken uns gegenüber. Ich würde es gut finden mit ein wenig Druck. «Ich will gar nichts von eurer Deppen-sprache.» – Das muss man auch akzeptieren. Aber für seine Zukunft wäre es mit Sicherheit sinnvoll.	
Be5	Das entspricht meinen Vorstellungen, und ich	Das sehe ich als realisierbar. Die Frage ist, wie weit. Das Ganze ist ja	

	mache das auch ab und zu, aber eine gewisse Basis muss dann natürlich auch da sein. Ich verbessere und vielleicht checkt er es. Wenn einer einfach etwas daherredet und die Form überhaupt nicht stimmt, dort gehe ich nicht verbessern. Das bringt nichts.	mit Kosten verbunden. Dass man Insassen noch fördert, die dann ausgeschafft werden, da würde ich eher zu einem «Nein» tendieren. Denn das zahlen wir. Dort müsste man einen Weg finden betreffend Kosten und Nutzen, dass das aufgeht und wir auch etwas davon haben.	
Be6	Das mache ich laufend. Ich sage die richtigen Wörter. Aber es bedingt, dass die einzelnen Insassen überhaupt mal beginnen zu sprechen. Es braucht am Anfang immer Überwindung, weil man Angst hat, dass gelacht wird oder dass es peinlich ist. Kürzlich mussten wir lachen, weil da ein Wort war, das eine ganz andere Bedeutung hatte, als einer gemeint hat. So lernt man es ja auch.	Das wäre sinnvoll. Auf der einen Seite für hier drin zu sein. Vielleicht kommen Gewisse ja auch wieder in der Schweiz raus. Dann ist das sicher sinnvoll. Das hilft bei der Arbeit oder wenn sie eine Arbeitsstelle suchen. Hier drin können sie vielleicht eine anspruchsvollere Arbeit machen.	
Be7	Wenn ich etwas Falsches höre, korrigiere ich. Das ist die Regel. Manchmal muss man es immer wieder sagen, bis es jemand checkt. Manchmal korrigieren auch die anderen Insassen.	Zwingen bringt nichts, dann gehen sie dort hin und müssen nicht arbeiten in dieser Zeit. Was ich oft mache, wenn einer kommt, der fast kein Deutsch kann: ich drücke ihm den Hausbrief in die Hand. «Hier melde dich an für den Deutschkurs!»	

5. Institutionelle Hierarchie Insasse – Betreuer

5.1 Umgang mit Macht

	Umgang mit hoheitlicher Funktion und Macht (22/23/24/3.17/3.18/3.20/3.21/3.22) Kommunikationskonstellation/hoheitliche Funktion/belastende Rollenverteilung/indirekte Machtdemonstration/direkte Machtdemonstration/Misstrauen vonseiten der Betreuer		
Be1	Die Hierarchie ist unter den Insassen, nicht uns gegenüber. Ich sage, wo es durchgeht, aber auf der menschlichen Ebene. Sonst wäre ich nicht schon 20 Jahre da. Wir müssen uns durchsetzen hier im Pavillon. Das ist diese Linie. Wenn wir die Kontrolle verlieren, dann machen sie, was sie wollen. Wer sich nicht durchsetzen kann, ist am falschen Ort. Man soll auch wissen, wer der Chef ist. Ich weiss, wer von den Insassen glaubwürdig ist, aber ich glaube ihm auch nicht alles. Wir dürfen den Insassen nicht alles sagen, z.B. wenn eine Grosskontrolle angesagt ist oder wenn wir den Verdacht haben, dass er Drogen oder Geld reinbringt. Wenn ich weiss, dass jemand ein Alphetier ist und es wieder und wieder versucht, explodiere ich auch mal. Ich weise ihn zurecht, auch vor den anderen, aber ich schikaniere ihn nicht. Die einen lernen es so. Ich spiele nicht gerne den Chef. Ich kann den Insassen auch loben und ihm sagen, wo er sich verbessert hat. Ich verwende das «Sie» gegenüber den Insassen, weil das eine grosse Distanz gibt. Auch glaubwürdigen Insassen wird nicht alles abgenommen, geglaubt. Wir provozieren nicht, wenn Insassen normal, dann auch Betreuer normal. Dass wir nicht alle gleich behandeln, ist die Wahrnehmung der Insassen.		
Be2	Die hoheitliche Funktion macht die Kommunikation schwerer. Die Kommunikation ist ein bisschen belastet dadurch, dass der Betreuer am längeren Hebel sitzt. Wenn ich nur mit Macht spielen müsste hier drin, dann kann ich alles machen, aber der Druck wird auch grösser. Der Insasse ist nachher noch da und ich auch. Die Uniform gibt eine gewisse Distanz. Da bin ich froh. Es braucht schon etwas Nähe. Wenn ich ein Gespräch mit ihm habe		

	und etwas wissen will, braucht es Nähe. Man berührt die Gefangenen nicht. Wenn es mal kracht, weiss man gleich, welches die Angestellten und welches die Gefangenen sind. Es würde zu viel Energie brauchen, wenn man ständig zeigen müsste, dass man der Chef ist. Wir können den Insassen nicht alles sagen, wenn wir die Order haben. Es geht um Aspekte wie Fluchtvorbereitung. Da müssen wir aggressiv zuwarten. Was wir sicher nicht machen, ist, einen zur Weissglut zu bringen, um zu schauen, wie er reagiert. Man würde zwar manchmal gerne wissen, ob er sich hier verstellt. Man kann hier nicht alle gleich behandeln.
Be3	Wenn ich etwas sage und ich will das so, das ist natürlich eine Machtdemonstration. Es gibt immer zuerst noch die lieblichere Methode und dann die Steigerungen. Aber es muss einfach korrekt sein. Er muss merken so nicht, dann muss man eher ein wenig deutlicher werden.
Be4	Ich bin der Chef ganz klar vom System her, da muss man nicht diskutieren. Das wird in den allermeisten Fällen akzeptiert. Das ist dann wieder die besondere Verantwortung. Ich darf das nicht ausnützen. Der Respekt wird einem schon entgegengebracht. Die Rollenverteilung wird gut akzeptiert. Die Uniform ist ein klarer Schutz vor Übergriffen. Ich hätte schon Prügel bekommen ohne. Die Beziehung zu den Insassen ist für mich durch die Rollenverteilung schwierig. Ich denke manchmal, das ist ein toller Typ. Aber ich habe das im Griff.
Be5	Wir sind die Bösen, wir suchen, wo wir ihnen einen Rapport anhängen können. Es gibt schon eine Barriere. Von ihrer Seite sieht das natürlich anders aus. Es ist aber weit gehend das Verhalten von jedem Einzelnen, sich zu bemühen und das zu tun, was erwartet wird. Wenn sie etwas nicht machen, müssen wir das auch entsprechend ahnden. Wir haben eine Aufsichtspflicht, also werden wir nicht sagen, dass wir eine Zellenkontrolle machen, wenn wir einen Verdacht haben. Wir haben auch einen erzieherischen Aspekt, darum packen wir einige etwas härter an, damit sie etwas mitnehmen.
Be6	Die Macht ist klar gegeben. Aber es hängt viel vom Team ab, dass alle gleich arbeiten und alle gleich behandeln. Aber wenn man anfängt, Leute aus einer Machtposition heraus zu bevorzugen, dann wird es schwierig. Die Rollen sind klar, das muss man nicht aushandeln. Man sollte die anderen so behandeln, dass es respektvoll rüberkommt. Manchmal muss man sagen, wer der Chef ist. Sonst haben wir eine Anarchie hier drin. Wir haben enge Strukturen und Regeln, eine Hausordnung, Gruppenordnung und eine Zellenordnung. Diese Dinge kann man falsch verstehen. Wenn wir dann darauf hinweisen, ist das keine Machtdemonstration, sondern eine Regel, zum Teil eine Anstandsregel, die man einhalten muss.
Be7	Die Hierarchie ist schon ein Stück weit im Hinterkopf, im Unterbewusstsein. Man versucht, möglichst korrekt zu sein, wobei das individuell bei jedem anders ist. Ein impulsiver Insasse sagt «du», obwohl er weiss, dass es «Sie» heisst. Man korrigiert ihn und er antwortet: «Ja, aber du weisst schon, was ich meine.» Es gibt Aufsässige und solche, die fast auf den Knien kommen. Ich sage manchmal: «Ich bin der Chef.» Aber zeigen und missbrauchen sind zwei verschiedene Dinge. Ich sage es dann, wenn die halt wirklich gegen die Regeln verstossen. Wenn ich etwas nicht sagen kann oder will, sage ich das deutlich und tu nicht so, als verstünde ich nicht. Jemanden auf die Probe zu stellen, kommt einer Provokation gleich. Ich führe ein Gespräch mit ihm und versuche, ihn so aus der Reserve zu locken.

5.2 Kontaktzwang/-vermeidung und gleiche Behandlung für alle

	Vorkommende Kontakte Betreuer – Insassen (3.24/3.25/3.29)	Gleichbehandlung von allen? (3.23)8
Be1	Es gibt solche, die selten ins Büro kommen. Es gibt die, die nur schnell an den Briefkasten gehen, und die, die ein bisschen mit uns reden wollen. Wenn wir Zeit haben, nehmen wir uns die. Es gibt Gruppen, wo die Post an die Zellen verteilt wird. Wir machen das hier, damit wir den Kontakt ein bisschen mehr haben. Dass ich den Menschen mal gesehen habe. Vielleicht hat er gerade ein Problem. Jemand, der Mühe hat, mit uns zu kommunizieren, hat ein Problem. Es ist nicht möglich von unserem Aufgabenbereich her, die Insassen zu meiden. Das beginnt schon am Morgen früh.	Das ist Einstellungssache des Insassen. Die einen haben das Gefühl, dass wir einige etwas bevorzugen und andere benachteiligen. Aber das stimmt eben nicht. Ich finde es gut dass sie die Linie kennen (wie Aussage 3.23 bestätigt).

Be2	<p>Wenn sich die Kontakte beschränken, liegt das an den Insassen. Wir haben die Türe abends von 5 bis 8 offen. Jeder kann kommen, wir machen aber keine Zimmerbesuche. Sie holen die Post bei uns, und die, die wollen, haben Kontakt. Bei uns ist es so, dass der Spätdienst richtig Kontakt hat. Es ist schon so, dass wir hier richtige Kriminelle haben, die teilweise mafiamässige Strukturen haben. Da musst du schon aufpassen. Ich finde, mit denen musst du auch nicht zu viel kommunizieren. Den Kontakt auf das Nötigste beschränken. Ich will nicht sagen, dass man sie links liegen lassen soll. Man sollte sie einfach mit Vorsicht geniessen. Wer ein Anliegen hat, muss zu uns kommen, das geht nicht anders, das ist quasi Pflicht.</p>	<p>Du kannst nicht alle gleich behandeln. Das geht unmöglich hier drin. Bei der Linie ist für mich wichtig, dass die Insassen sehen, dass ich eine habe. Wenn ich hier wäre, wüsste ich auch gerne, was es verträgt.</p>
Be3		<p>Es gibt eine Menge Gespräche am Abend. Es sind hauptsächlich Ausländer da. Wir verständigen uns ohne grössere Probleme. Aber es braucht auch Zeit. Und wenn dann fünf vor dem Büro stehen, dann haben die das Gefühl: Warum hat der denn so verdammt lang. Ich darf nicht sagen, ich bevorzuge X gegenüber Y. Ich muss alle gleich behandeln. Wenn sie gewisse Insassen speziell behandeln, muss ich «stopp» sagen. So geht das nicht. Bis ich pensioniert bin, muss ich mich damit auseinandersetzen. Die Hierarchie werden wir nie ausschalten können.</p>
Be4	<p>Es ist gut, dass er erkennt, wenn er etwas will, muss er zu uns kommen. Es gibt eine Bringschuld. Er kann nicht denken, dass ich das rieche.</p>	<p>Nichts kann so verletzen, wie wenn der andere sich nicht ernst genommen fühlt. Mit einem Muslimen muss ich nochmals anders reden als mit einem Afrikaner. Mit einem Afrikaner muss ich immer ein bisschen dealen, ein bisschen mischeln. Ich spüre das raus, wie ich den angehen muss. Beim einen kannst du etwas so sagen, bei einem anderen musst du es so rüberbringen.</p>
Be5	<p>Wenn einer ein Problem hat, kann er mit seinen Papieren zu mir kommen. Wenn jemand kommt und anständig fragt, dann haben wir die Pflicht, dem auch anständig eine Antwort zu geben. Aber vielleicht auch die Jüngeren, die nicht so viel Führungserfahrungen haben, müssen das noch lernen.</p>	<p>Ich finde es gut, dass eine Linie erkennbar ist.</p>
Be6	<p>Manchmal ist es noch schwierig, mit den Insassen wirklich den Kontakt zu finden. Wenn wir draussen sind, haben wir eine Aufsichtspflicht und eigentlich nicht die Aufgabe, mit den Insassen zu reden. Dann gibt es das auch selten, dass ein Insasse kommt und irgendetwas fragt. Sie haben das Gefühl, sie gäben sich eine Blösse. Man gibt sich ja nicht mit Beamten ab. Das sind die Bösen, die einen einsperren. Aber sobald sie alleine sind, klingt es ab und zu ganz anders.</p>	<p>Wir geben uns Mühe, dass alle gleich behandelt werden.</p>

	Gespräche, auch persönliche, kommen meist zustande, wenn man sich irgendwo auf der Etage bewegt. Mir kommt es so vor, dass die Insassen bei dieser Aussage (3.24) denken, was sie nicht machen sollen.	
Be7	Die Insassen müssen kommunizieren. Die Betreuer dürfen die Insassen im Kontakt nicht meiden. Solche Dinge wird es geben, aber ich akzeptiere das nicht. Wenn ich das bei einem Mitarbeiter merke, dann spreche ich ihn darauf an. Einer, der jetzt vielleicht nie ins Büro kommt oder selten zum Sprechen, den holt man vielleicht mal wegen was, weshalb man einen anderen nicht rufen würde. So lockt man ihn zur Reserve aus.	Man gibt sich Mühe, aber es gibt halt immer wieder individuelle Unterschiede, auch von der Wahrnehmung her.

5.3 Vorsichtiger Umgang mit der Sprache, die hier diffizil ist

	Sprache ist hier diffizil – man muss vorsichtig mit ihr umgehen	
Be1	Wir scherzen öfters mit Insassen. Ich hatte nie Probleme, aber man muss aufpassen, die einen vertragen es nicht. Ich kann sagen, mit wem man einen Spruch machen kann und mit wem nicht. Dass man vorsichtig mit der Sprache umgehen muss, hat mit dem Kulturellen zu tun. Ich sehe das nicht, dass die Sprache zwischen Insassen und Personal generell diffizil ist. Ich provoziere nicht, wenn er normal zu uns ist, sind wir es auch zu ihm.	
Be2	Ich kann mir nicht vorstellen, dass ein Insasse nicht mit uns scherzt, um keinen Ärger zu bekommen. Er muss ja damit rechnen, dass wir zurückgeben. Ich denke, auch draussen muss man vorsichtig mit der Sprache umgehen. Ja, die Sprache ist hier diffizil. Es wird natürlich nur das Nötigste gesprochen, ausser man hat ein Eintrittsgespräch. Es gibt ein paar wenige, die wissen wollen, ob ich Kinder habe, von 24 vielleicht 2. Die wollen dann auch wissen, wo ich wohne. Die anderen fragen das nicht.	
Be3	Scherzen ist gegenseitig, aber man kann es nicht mit jedem. Die einen haben ein bisschen Mühe damit, je nachdem, woher sie kommen. Je nachdem, was man sagt, ist das problematisch. Dann gibt es die, die behaupten, sie hätten das nicht gesagt. Ein Insasse muss sich schon überlegen, was er sagt. Es muss Frieden sein mit allen 24. Gewisse Äusserungen, z.B. rechtsradikale, kann man nicht tolerieren. Er muss sich nicht über Reaktionen wundern, nicht nur von uns, sondern auch von den anderen Insassen. Wir versuchen natürlich, diese Problematik von vornherein auszumerzen. Sie müssen sich auch bei Anhörungen bewusst sein, dass sie das, was sie sagen, unterschreiben. Bei der Kommunikation kommt es immer auf den Inhalt an. Es heisst, wir seien negativ eingestellt auf den Insassen. Wir müssen gewisse Androhungen ernst nehmen. Wir sind nicht draussen. Da ist es wichtig, dass ein Insasse weiss, hier kann er gewisse Dinge nicht sagen, auch wenn sie spasseshalber gemeint sind. Man muss vorsichtig sein, damit keine Probleme entstehen.	
Be4	Ich habe kein Problem mit Scherzen. Das gibt kein Problem. Wenn ich noch sieben Sachen tun muss oder es um einen blöden Spruch geht, sage ich, ich hätte jetzt gerade keinen Bock. Das gibt aber keinen Ärger. Ich finde nicht, dass die Sprache hier diffizil ist, kann es mir aber vorstellen. Es gibt hier Aufseher, für die ist der Insasse ein rotes Tuch. Das finde ich nicht gut, denn das würde mich stark hindern an meiner Aufgabe. Ich denke, mit dem Aufseher XY ist es diffizil, etwas normal zu bereden, dass es nicht in falsche Wege kommt. Und auf meine Person bezogen denke ich nicht.	
Be5	Ich habe keine Mühe, wenn ein Insasse sauber scherzt oder auch mal den Clown spielt. Deswegen gibt es keinen Ärger. Ich glaube nicht, dass die Sprache hier diffizil ist. Solange einer anständig ist, wenn er ins Büro kommt, aber das erwarte ich, habe ich kein Problem.	
Be6	Ich denke nicht, dass man hier vorsichtig mit der Sprache umgehen muss. Ich kann auch mal relativ locker mit einem reden, auch wenn er der Insasse ist und ich der Aufseher. Es gibt es auch ab und zu, dass man einen Scherz macht. Besonders am Abend, wenn die Leute da sind. Da geht man mal oben rum und schaut, wer mit wem zusammen ist. Und da bleibt man mal stehen und hört ein wenig mit und redet mit. Auch wenn man die Sprache nicht immer versteht. Provokationen gibt es auf beiden Seiten, Leute, die die Regeln nicht einhalten und es herausfordern. Da drinnen ist halt auch ein Spiegel der Gesellschaft. Es ist halt sehr unter-	

	schiedlich.
Be7	Ob man scherzt, kommt immer auf die Chemie an. Dass man vorsichtig mit der Sprache hier umgehen muss, gilt für alle, ohne weiteren Kommentar. Die Sprache ist hier punktuell diffizil. Provokationen kommen sicher vor. Das ist ein Punkt, wo ich als Gruppenleiter eingreife und dem sage, er gehe jetzt zu weit. Es kann natürlich sein, dass sich einer provoziert fühlt.

5.4 Gruppendynamik bei den Betreuern

	Gibt es einen starken Gruppenzusammenhalt unter den Betreuern?
Be1	Gemeinsam sind wir stark. Absprachen sind wichtig. Wenn es einem gesundheitlich oder familiär nicht gut geht, gibt man das preis. Mein Gruppennachbar übernimmt, wenn ich nicht mehr kommen mag. Der Gruppenzusammenhalt ist eng. Da gibt es keine Zwänge, denn jeder weiss, wenn er nach dem Schema arbeitet, dann toleriert man ihm gegenüber auch etwas. Wir müssen eine Einheit sein. Wenn ein Sicherheitsgerät von einem Kollegen losgeht, dann gehen wir helfen. Wir helfen uns auch sprachlich aus bei Verstehensschwierigkeiten.
Be2	Es gibt natürlich schon einen gewissen Gruppenzwang. Ich mache ja den gleichen Job wie meine Mitarbeiter. Ich bin immer unter der Kontrolle.
Be3	Wir müssen einen engen Zusammenhalt haben, das ist normal. Es wäre nicht gut, wenn wir Einzelkämpfer wären. Es ist von der Institution so gegeben. Das kann man als Gruppenzwang bezeichnen. Das Team muss gegenüber den Insassen funktionieren. Man muss miteinander reden, sonst sagen die, der behandelt mich so, der behandelt mich so.
Be4	Ich denke schon, dass es Zwänge gibt. Ich würde nie etwas unter den Kollegen sagen, wenn ich nicht davon überzeugt bin.
Be5	
Be6	Ich glaube es ist nicht der Zusammenhalt, sondern das Absprechen miteinander. Wir müssen als Team funktionieren. Wir müssen daher sehr viel voneinander wissen. Wir müssen gleich auf Vorfälle mit Insassen reagieren. Es braucht ein einheitliches Auftreten, sonst kann man nicht gemeinsam arbeiten hier drin. Wir haben das x-mal erlebt: es gibt einen bösen Aufseher, es gibt einen guten Aufseher. Dann wissen die Insassen, zu dem kann ich gehen, zu dem nicht.
Be7	Das Wort «Gruppenzwang» hat einen negativen Touch. Ich denke, es ist hier Gruppenkultur. Jeder hat eine Einführungszeit. Wenn bei einem neuen der Tonfall durchs Band nicht gut ist, dann wird ihm das gesagt. Dem Neuen wird es nahegelegt, sich ins Team einzufügen.

6. Sprache in der Institution

	Sprachliche Vorgaben der Direktion, ihre Aufnahme beim Personal und die Notwendigkeit
Be1	Im Führungshandbuch gibt es keine Vorgaben zur Sprache. Es wird einem bei der Anstellung gesagt, dass es vorteilhaft sein, wenn man gewisse Fremdsprachen beherrsche. Aber das ist freiwillig. Man kommt den Insassen z.B. entgegen, indem die Formulare für die Päckchen (Weihnachtszeit) in ihrer Muttersprache sind. Ich fände es nicht gut, wenn die Leitung beschliesst, dass wir nur noch Standard sprechen dürfen. Ich bin der Meinung, dass sie sich uns anpassen müssen. Nicht umgekehrt. Darum haben wir die Möglichkeit, dass sie interne Kurse besuchen können. Ich könnte mir schon vorstellen, dass das mal eine Auflage wird, aber ich hoffe, erst wenn ich pensioniert bin.
Be2	Die Direktion macht keine Vorgaben zum sprachlichen Umgang mit den Insassen. Die bräuchte es nicht. Das ist jetzt Lebenserfahrung, die hier waltet. Wir haben so viele Vorgaben. Es ist nicht nötig, hier auch noch eine zu haben. Wir müssen menschlich mit den Insassen umgehen; das ist die Vorgabe. Ich fände es falsch, wenn die Direktion beschliesst, dass wir nur noch Standard sprechen. Wir sind hier in der Schweiz, hier reden wir Züridütsch – dann wäre das der Standard. Jeder Betreuer sollte zudem seine Fremdsprachenkenntnisse hier nutzen können. Wahrscheinlich ist noch niemand auf die Idee gekommen, dass man den Sprachgebrauch hier regeln könnte.
Be3	Der Sprachgebrauch ist hier nicht geregelt, weil man nicht alles geregelt haben will. Ich finde nicht, dass man jetzt hier eine Regel daraus machen muss. Ich glaube, wir brauchen keinen Aufseher, der vier oder fünf Sprachen kann. Es müsste nicht unbedingt sein, dass man hier nur noch Standard sprechen darf. Man gibt sich selber Mühe, dass der Insasse einen versteht. Man muss keine Vorschriften schaffen. Wenn der Gesetzgeber es verlangen würde, müsste man einfach mit dem Kopf nicken. Aber ich würde es nicht unbedingt verstehen.

Be4	Vorgaben betreffend Sprachgebrauch: ja und nein. Wenn hier ein Balkanmensch arbeitet, soll er sein Serbokroatisch anwenden können. Das bringt ja auch dem Betrieb was. Die Kommunikation ist nicht geregelt, denn das ist das Leben. Man sieht ja nicht zum Vornherein, welche Dinge kommen. Aber selbst wenn es da ist, denke ich, oh, was sage ich jetzt. Das gibt es immer wieder.
Be5	Ich hätte absolut keine Mühe damit, wenn die Leitung beschliesst, dass man nur noch Standard sprechen darf. Im Führungshandbuch wird auf die Kommunikation Bezug genommen. Es geht dort um Nähe und Distanz.
Be6	Im Führungshandbuch bräuchte es keine Regeln zum Umgang mit Sprache. Das ist dermassen individuell, dass man es nicht generalisieren kann. Es wäre irgendwie auch eine Ungleichbehandlung, wenn man sagen würde, spricht jetzt Deutsch, fertig. Ich fände das ganz schlecht. Man könnte nicht mehr arbeiten. In der Kommunikation müsste man im Handbuch nichts regeln. Ich fände es gut, wenn es für jeden Insassen die Pflicht gäbe, einen Deutschcrashkurs zu besuchen. Von der Direktion her wäre der Aufwand zu gross, die Kommunikation zu regeln. Und es ist auch mit Kosten verbunden, wenn man alle unterrichten wollte auf Deutsch. Das Angebot ist ja auf freiwilliger Basis und es wird auch nicht von allen ausgeschöpft. Ich glaube, es ist zu individuell, um es auf Erlass zu regeln.
Be7	Ich denke nicht, dass es im Führungshandbuch eine Regelung zum Sprachgebrauch bräuchte. Es wäre etwas, das theoretisch da ist, sich aber wahrscheinlich nicht umsetzen lässt.

	Repetitiver Charakter der Anstaltskommunikation
Be1	Die Kommunikation ist repetitiv, haben unseren Tagesablauf.
Be2	Ich frage mich, ob es repetitiv ist, wir kommunizieren ja 15 Stunden am Tag.
Be3	
Be4	
Be5	Das hat vielleicht mit der Erziehung zu tun. Solche Dinge wie «guten Morgen» sagen. Der Depp von Chef sagt das ja auch immer, dann wäre es noch schön, wenn ich das auch sagen würde. Und «guten Appetit.»
Be6	Es ist schon ein gewisser Teil, der hier immer wiederkehrend ist. Aber auch ein grosser Teil, der individuell und jeden Tag anders ist. Ich glaube, es betrifft v.a. die, die sich sehr zurückziehen. Die empfinden das so. Die bringen selber auch keine Offenheit, um mal ein Gespräch anzufangen.
Be7	Man muss hier zehnmal das Gleiche sagen.

7. Deutschschweizer Diglossie

7.1 Entscheid Varietät und Gründe dafür

	Entscheid für Varietät (7) und Gründe dafür (10)
Be1	Der vom Balkan hat Mühe, wenn ich Züridütsch rede, besonders wenn ich relativ schnell spreche. Und dann kommt dieses Schriftdeutsch. Ich habe dann auch dieses Abgehackte. Wie sie mit uns Deutsch reden, so sprechen wir mit ihnen. Ich versuche es generell zuerst auf Schweizerdeutsch (Dialekt). Wenn wir einen neu bekommen, spreche ich zuerst Dialekt. Ich frage ihn, ob er versteht. Je nachdem wechsele ich auf Hochdeutsch. Wenn jetzt einer kommt am Morgen und mich mit einem gebrochenen Deutsch anspricht, dann weiss ich, dass er mich nicht versteht, wenn ich Züridütsch spreche. Dann gehe ich automatisch auf das gebrochene Deutsch. Aber für uns ist es schon viel angenehmer. Generell kommuniziere ich im Dialekt.
Be2	Ich entscheide individuell nach Insasse, wie er mir gegenüber redet, wie ich es höre. Ich schaue, dass ich mit dem einen eher Hochdeutsch spreche, wenn er es versteht, und sonst habe ich den Balkanslang drauf, der wird wenigstens verstanden. Für Insassen ist nicht wichtig, welche Varietät ich spreche, es geht nur ums Verstandenwerden. Für ihn gibt's nur Facts.
Be3	Es kommt darauf an, wer kommt. Wenn einer kommt und das nicht versteht, versucht man natürlich, umzustellen auf Hochdeutsch. Je nachdem sagt er, ich verstehe gut Mundart. Dann stellt man wieder um. Ich spreche eigentlich normal Deutsch, Schweizerdeutsch eigentlich. Nicht das Hochdeutsch, wie man es in Deutschland so kennt. Schriftdeutsch, erst wenn es Anzeichen gibt, versucht man es mit Händen und Füßen.
Be4	Ich entscheide das situativ. Ich kann mich gut anpassen. Mit einem, der nicht so gut Dialekt kann, spreche ich Hochdeutsch. Ich versuche ein bisschen rauszufinden, versteht er besser Schweizerdeutsch oder geht Hochdeutsch besser? Das finde ich schnell raus. Manchmal

	auch ein bisschen ein Durcheinander, gemischt. Nach Gefühl, wie ich am besten den kommunikativen Zugang zu diesem Menschen habe. Ich mache das so bewusst, weil ich will, dass der andere alles versteht, was ich ihm sage. Ich warte immer das Feedback ab. Wahrscheinlich ist es auch eine Frage des Respekts, das zu machen. Ich versuche Infantilisierungen zu unterlassen.
Be5	Ich mache das ein wenig individuell. Man weiss ja, wie einer redet oder mit was für einem Deutsch einer kommt. Ich versuche es dann so rüberzubringen, dass er es auch versteht. Teilweise mit einem Deutsch, bei dem Sie als Deutschlehrerin sagen würden, mit so einem kannst du dir gar nichts holen. Wenn er versteht, gibt mir das mehr Befriedigung, als wenn ich in einem sauberen, klaren Hochdeutsch etwas erkläre, aber er versteht nicht.
Be6	Ich entscheide das intuitiv. Man merkt relativ schnell, ob er mich verstanden hat, und dann versuche ich es manchmal herunterzubrechen. Halt einfacher sprechen, wenn es nicht geht oder auszuweichen, v.a. auf Italienisch. Die Wahl der Sprache ist immer individuell.
Be7	Ich spreche Hochdeutsch, denn ich möchte das ja korrekt rüberbringen. Ich schaue zwar, mit wem ich gerade spreche, aber es kam auch schon vor, dass ich mit Schweizern Hochdeutsch gesprochen habe. Das eher als umgekehrt, denn man braucht es mehr.

7.2 Deutschschweizer Standard versus Dialekte

	Standard zu sprechen hilft denen, die schon etwas Deutsch können
Be1	Es kommt darauf an, ob sie sich verständigen können durch ihr bisschen Deutsch. Dann würde ich sagen «ja».
Be2	Ja, das würde ich vielleicht sagen, aber müssen wir denn im Gefängnis jetzt wirklich Hochdeutsch sprechen? Das widerspricht ???
Be3	
Be4	
Be5	Ich hätte keine Mühe damit, obwohl ich jetzt nicht das Gefühl habe, ich sei ein Star im Hochdeutschen.
Be6	
Be7	Ja, das ist genau das, was ich sage.

8. Gruppendynamik der Insassen

Be1	
Be2	Insassen sind teilweise sehr versiert im Juristendeutsch. Betreuer versteht oft nicht alles. Keine Ahnung, wie Insassen alle Regeln lesen können. Sie kommunizieren miteinander.