

Berufliche Werte und Arbeitsmoral im Strafvollzug: Der Einfluss schulischer und beruflicher Sozialisation auf Qualifizierungsmaßnahmen in Haft

Elke M. Brewster

Angenommen: 18. Dezember 2025
© The Author(s) 2025

Zusammenfassung Berufliche Qualifizierung im Strafvollzug zeigt hohe Abbruchquoten, deren Ursachen unzureichend verstanden sind, da bisherige Forschung haf-tinterne Faktoren fokussiert und prägende Sozialisationserfahrungen vor der Inhaf-tierung vernachlässigt. Die vorliegende Studie analysiert den Einfluss schulischer und beruflicher Sozialisation auf berufliche Werte und Arbeitsmoral von Inhaftier-ten in Ausbildung. Es wurde eine deskriptive explorative Mehrfachfallstudie nach Yin mit 18 männlichen Inhaftierten aus sechs österreichischen Justizanstalten durch-geführt. Die Datenerhebung erfolgte durch problemzentrierte Interviews nach Wit-zel, die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring entlang der Wertedimensionen nach Kristof-Brown und Kolleg:innen (intrinsisch, extrinsisch, sozial). Die Biografien zeigen kumulative Benachteiligungen durch Lernschwierig-keiten, Schulabbrüche und prekäre Erwerbsverläufe. Während der Haft dominieren extrinsische Werte wie Existenzsicherung, soziale Werte wie Fairness und intrinsi-sche Werte wie Erfolgserlebnisse, die systematisch als Kontrast zu Ausbeutungs- und Versagenserfahrungen formuliert werden. Die Studie identifiziert biografische Muster, die Bildungsmotivation im Vollzug beeinflussen, wobei die zentrale Limi-tation in der Ununterscheidbarkeit authentischer Werthaltungen von strategischen Selbstdarstellungen besteht. Implikationen für biografiesensible Pädagogik werden diskutiert, während die Nachhaltigkeit der geäußerten Werthaltungen Längsschnit-telforschung erfordert.

Schlüsselwörter Strafvollzug · Berufliche Sozialisation · Arbeitsmoral ·
Berufliche Werte · Resozialisierung · Bildungsbiografie

✉ Elke M. Brewster
JKU-Linz School of Education, Altenbergerstrasse 68, 4040 Linz, Österreich
E-Mail: elke.brewster@gmail.com

Professional values and work ethics in corrections: The influence of school and occupational socialization on qualification measures in custody

Abstract Vocational training in prisons shows high dropout rates, yet underlying causes remain poorly understood as existing research emphasizes institutional factors while neglecting pre-incarceration socialization experiences. This study analyzes how pre-incarceration school and vocational socialization shape work values and work ethic among incarcerated trainees. A descriptive exploratory multiple case study following Yin was conducted with 18 male inmates across six Austrian prisons. Data collection occurred via problem-centered interviews following Witzel, analyzed through qualitative content analysis following Mayring structured by the value dimensions of Kristof-Brown and colleagues (intrinsic, extrinsic, social). Biographies reveal cumulative disadvantage through learning difficulties, school dropout, and precarious employment. During incarceration, inmates emphasize extrinsic values such as economic security, social values such as fairness, and intrinsic values such as achievement, systematically articulated as contrasts to prior exploitation and failure experiences. The study identifies biographical patterns influencing educational motivation in prison, with the central limitation being the inability to distinguish authentic values from strategic self-presentation. Implications for biography-sensitive pedagogy are discussed, while the sustainability of expressed values requires longitudinal research.

Keywords Imprisonment · Vocational socialization · Work ethic · Work values · Rehabilitation · Educational biography

1 Einleitung

Berufliche Qualifizierung gilt als zentrale Säule der Resozialisierung im Strafvollzug, der zunehmend als Entwicklungsraum verstanden wird (Barth 2020). In der Praxis scheitern gesetzlich verankerte Ausbildungsprogramme jedoch häufig, wobei „Scheitern“ sowohl den vorzeitigen Abbruch von Maßnahmen als auch deren Nichtinanspruchnahme oder das Ausbleiben nachhaltiger Wirkung nach der Haft umfasst. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Sie liegen in zu kurzen Haftzeiten, mangelnder Passung zwischen Angebot und individuellen Fähigkeiten, strukturellen Barrieren der Haftanstalten, aber auch in Faktoren wie fehlender Motivation der Insassen, hohen Abbruchquoten und unklaren Motiven (Müller-Dietz 2001; Stenger 1984).

Die Forschung zur Bildung im Strafvollzug konzentriert sich bislang primär auf haftinterne Bedingungen und kurzfristige Motivation. Die prägende Wirkung der schulischen und beruflichen Sozialisation vor der Haft wird dabei vernachlässigt. Biografien vieler Inhaftierter sind jedoch von schulischen Misserfolgen, prekären Übergängen in das Erwerbssystem und wiederholten Erfahrungen institutioneller Entfremdung geprägt (Epp 2017). Diese Vorerfahrungen formen spezifische Werthaltungen und eine Arbeitsmoral, die sich in der Haft als hinderlich für den Erfolg

von Bildungsmaßnahmen erweisen können. Eine defizitorientierte Perspektive, die Inhaftierte als „Mangel- oder Defizitwesen“ begreift, greift zu kurz, da sie die biographisch geformten Werthaltungen als Basis pädagogischer Interventionen ignoriert (Dahle et al. 2020). Da Arbeitsmoral und berufliche Werte maßgeblich durch schulische sowie berufliche Sozialisation geformt werden und ein Mangel an Ausbildung sowie eine unstete Erwerbsbiografie als wesentliche kriminogene Risikofaktoren gelten, ist ein adäquates Verständnis ihrer Genese unabdingbar (Kraus 2022; Merton 1938; Hirschi 1969; Sampson und Laub 1993).

Aus diesem Forschungsdesiderat leitet sich die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit ab: Wie hat sich die schulische und berufliche Sozialisation vor der Haft auf die berufliche Werteeinstellung und Arbeitsmoral der Insassen in Ausbildung ausgewirkt? Wie könnten diese Erkenntnisse in die Aus- und Fortbildung in Haft integriert werden? Wie hat sich die schulische und berufliche Sozialisation vor der Haft auf die berufliche Werteeinstellung und Arbeitsmoral der Insassen in Ausbildung ausgewirkt? Wie können diese Erkenntnisse in die Aus- und Fortbildung in Haft integriert werden?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine deskriptive explorative Mehrfachfallanalyse nach Yin (2018) durchgeführt, die die subjektiven Erfahrungen von 18 männlichen Inhaftierten in sechs österreichischen Justizanstalten rekonstruiert. Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel (2000), die eine Balance zwischen theoriegeleiteter Fokussierung und Offenheit für emergente Themen ermöglichen. Die Auswertung folgte den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016), wobei die Analyse entlang der Wertedimensionen von Kristof-Brown et al. (2005), extrinsisch, intrinsisch und sozial, strukturiert wurde. Ziel war es, Implikationen für die pädagogische Praxis abzuleiten, um berufliche Qualifizierungsmaßnahmen im Strafvollzug bedarfsgerechter zu konzipieren und deren Beitrag zum Resozialisierungsziel zu optimieren.

2 Theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse

Dieser Abschnitt entwickelt den theoretischen Bezugsrahmen und integriert empirische Forschungsbefunde, um den Einfluss schulischer und beruflicher Sozialisation auf die Arbeitsmoral und beruflichen Werte von Inhaftierten zu analysieren. Der Strafvollzug wird dabei entwicklungspsychologisch als Raum für „Entwicklungsintervention“ und die Haft als „kritisches Lebensereignis“ gefasst. Der so geschaffene Rahmen ermöglicht es, Erfahrungen vor der Inhaftierung mit aktuellen Haltungen im Vollzug zu verknüpfen und deren biographische Genese zu rekonstruieren (Dahle et al. 2020).

2.1 Arbeitsmoral und berufliche Werte: Begriffsbestimmungen und theoretische Ansätze

Eine präzise Definition der Konzepte „berufliche Werte“ und „Arbeitsmoral“ ist notwendig, da pauschale Zuschreibungen wie „fehlende Motivation“ als alleinige Erklärung für Ausbildungsabbrüche zu kurz greifen (Stenger 1982; Brewster 2023).

Ohne theoretische Fundierung bleibt unklar, ob Abbrüche auf mangelnde intrinsische Motivation, fehlende Passung zwischen individuellen Werten und Ausbildungsangeboten oder auf strukturelle Defizite zurückzuführen sind.

Berufliche Werte sind grundlegende Überzeugungen, die Verhalten und Entscheidungen im beruflichen Kontext steuern (Agostini 2021; Brinkmann 2020). Sie manifestieren sich in konkreten Präferenzen für Arbeitsbedingungen, Tätigkeitsinhalte und Organisationskulturen und beeinflussen, wie Personen berufliche Herausforderungen interpretieren. Für die analytische Bedeutung der vorliegenden Untersuchung ist die von Kristof-Brown et al. (2005) etablierte und in der Arbeitspsychologie weit hin rezipierte Differenzierung in intrinsische, extrinsische und soziale Werte wichtig. Intrinsische Werte beziehen sich auf Befriedigung aus der Tätigkeit selbst: persönliches Wachstum, Selbstverwirklichung, Autonomie und Sinnhaftigkeit. Personen mit intrinsischer Orientierung suchen herausfordernde Aufgaben zur Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten. Extrinsische Werte orientieren sich an äußeren Anreizen wie Gehalt, Sicherheit, Status und Aufstiegsmöglichkeiten. Für Inhaftierte mit instabilen Biografien haben sie hohe Bedeutung, da sie den Weg zu Stabilität und gesellschaftlicher Teilhabe repräsentieren (Schwind 2016). Soziale Werte fokussieren auf Arbeitsumfeld und interpersonale Beziehungen: Betriebsklima, kollegialer Zusammenhalt, faire Behandlung und Zugehörigkeit. Für Personen mit Ausgrenzungserfahrungen kann ein unterstützendes Umfeld eine korrektive Erfahrung darstellen (Schwind 2016). Diese Differenzierung ist für den Resozialisierungskontext wichtig, da insbesondere intrinsische und soziale Werte, wie Forschungen von Kasser und Ryan (1993) zeigen, mit langfristiger Arbeitszufriedenheit und psychischem Wohlbefinden korrelieren. Eine rein auf extrinsische Anreize ausgerichtete Berufsausbildung im Vollzug läuft Gefahr, keine nachhaltige berufliche Identität zu fördern (Dobrow et al. 2018).

In Abgrenzung zu den breiter gefassten beruflichen Werten bezeichnet „Arbeitsmoral“ eine spezifische, normativ aufgeladene Haltung. Sie beschreibt eine internalisierte psychologische Einstellung, die Arbeit per se als moralisch wertvoll ansieht und auf einem Set von Tugenden wie Fleiß, Disziplin, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewusstsein basiert (Weber 2009 [1904/1905]). Mulligan (1997) fasst dies in der fundamentalen Überzeugung zusammen, „dass es gut ist, wenn jemand einer Arbeit nachgeht“. Soziologisch lässt sich dieses Konzept auf Max Webers protestantische Ethik zurückführen (Weber 2009 [1904/1905]). Weber zeigte, wie im Calvinismus Arbeit zu einer ethischen Pflicht wurde. Die daraus hervorgegangenen Sekundärtugenden (Pünktlichkeit, Ordnung, Gewissenhaftigkeit) prägen bis heute Vorstellungen vom „guten Arbeitnehmer“ als implizite Mittelschichtsnorm.

Die Aktualität dieses klassischen Ansatzes für den Strafvollzugskontext wird durch neuere Forschungen untermauert. Eine Studie von Brewster (2023) belegt, dass ausbildungswillige Inhaftierte signifikant häufiger Werte verinnerlicht haben, die den Prinzipien der Weber'schen Arbeitsmoral entsprechen, als eine Kontrollgruppe von nicht arbeitsbereiten Insassen in Haft. Diese Erkenntnis ist zentral, da sie die These stützt, dass die Bereitschaft zur Teilnahme an Bildungsmaßnahmen in Haft weniger von der Maßnahme selbst als von einer bereits vorab geformten Werthaltung abhängt. Das Fehlen einer solchen Arbeitsmoral ist demnach nicht als individuelles Versagen zu interpretieren, sondern als Resultat von Sozialisationsverläufen, in denen diese

spezifischen Normen nicht vermittelt wurden oder durch Lebenserfahrungen (z. B. Erfahrung, dass sich harte Arbeit nicht lohnt) konterkariert wurden (Hemming und Reissig 2015).

2.2 Schulische und berufliche Sozialisation im Kontext des Strafvollzugs

Die berufliche Werteeinstellung ist das Ergebnis eines lebenslangen Sozialisationsprozesses, der bei Inhaftierten häufig durch Brüche und Negativerfahrungen gekennzeichnet ist. Empirische Studien zeigen, dass Inhaftierte signifikant von einem linearen Übergang von der Schule in den Beruf abweichen (Epp 2017; Schwind 2016). Während erfolgreiche Schullaufbahnen und nahtlose Übergänge in qualifizierte Berufsausbildungen als Mittelschichtsnorm gelten, sind die Biografien Straffälliger durch schulische Misserfolge, Abbrüche und prekäre Beschäftigung geprägt. Zwar relativieren individualisierte „Bastelbiografien“ (Hitzler und Honer 1994) die Verbindlichkeit linearer Lebensverläufe, dennoch wirken diese normativen Erwartungen als strukturelle Bewertungsmaßstäbe fort, was insbesondere auf den Arbeitsmarkt zutrifft (Stück et al. 2022).

Anhaltendes schulisches Versagen untergräbt Qualifikationen und Selbstvertrauen (Schwind 2016). Stigmatisierung führt zu Entfremdung vom Bildungssystem. Im Übergang in die Arbeitswelt folgen Arbeitslosigkeit, ungelernete Tätigkeiten und instabile Beschäftigung. Die Erfahrung, dass Arbeit nicht zu Sicherheit führt, untergräbt die Entwicklung positiver Werte. Arbeit wird mit Ausbeutung assoziiert (Schwind 2016). Der Zusammenhang zwischen Bildungsdefiziten und Straffälligkeit wird durch zentrale kriminologische Theorien erklärt. Die Anomietheorie (Merton 1938) versteht kriminelles Verhalten als Reaktion auf fehlende legitime Mittel zur Zielerreichung. Hirschis Bindungstheorie (1969) betont die protektive Wirkung sozialer Bindungen an Schule und Arbeit, während Sampson und Laub (1993) zeigen, dass stabile Beschäftigung als „turning point“ zur Abkehr von Kriminalität fungieren kann.

Das Risk-Need-Responsivity-Modell (Andrews und Bonta 2010) bietet einen strukturierten Rahmen für Interventionen. Das Responsivity-Prinzip betont, dass Maßnahmen an individuelle Lernstile angepasst werden müssen, was die Notwendigkeit unterstreicht, biographisch geprägte Bildungsdefizite bei der Gestaltung von Ausbildungsprogrammen zu berücksichtigen. Das Good Lives Model (Ward und Maruna 2007; Dahle et al. 2020) ergänzt diese Perspektive um einen wichtigen Aspekt, denn auch Straffällige teilen universelle Bedürfnisse nach Kompetenz, Zugehörigkeit und Autonomie. Was ihnen jedoch fehlt, sind prosoziale Mittel zu deren Befriedigung. Bereits Stenger (1982) zeigte, dass die Berufsausbildung in Haft genau diese Ressourcen bereitstellen kann, indem sie nicht nur fachliche Kompetenzen vermittelt, sondern auch Selbstwirksamkeit stärkt, soziale Anerkennung ermöglicht und zur Entwicklung einer neuen, prosozialen Identität als Fachkraft beiträgt.

Die Inhaftierung stellt eine tiefgreifende biographische Zäsur dar. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive führt sie zum Verpassen normativer „developmental deadlines“ (Dahle et al. 2020). Während Gleichaltrige berufliche und private Meilensteine erreichen, erleben Inhaftierte einen erzwungenen Stillstand. Die strukturelle Zwangssituation verhindert faktisch die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben

wie Karriereaufbau oder Familiengründung während der Haftzeit, was zu biographischer Desynchronisation führt. Ein späterer Versuch, diese verpassten Schritte nachzuholen, ist mit höheren Kosten verbunden, da Haftstigma und fortgeschrittenes Alter den Wiedereinstieg erschweren (Dahle et al. 2020).

Gleichzeitig werden Inhaftierte mit intramuralen Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Das Navigieren in Hierarchien und Erlernen ungeschriebener Regeln ist für das Überleben im Haftalltag essenziell, für die Entwicklung nach Entlassung jedoch von begrenztem Nutzen (Dahle et al. 2020). In diesem Sinne wirkt der Strafvollzug zunächst entwicklungshemmend. Gleichzeitig ist der Strafvollzug per Gesetz als Entwicklungsintervention konzipiert, die auf Resozialisierung abzielt (Dahle et al. 2020). Diese ambivalente Rolle macht ihn zu einem einzigartigen Sozialisationsraum, in dem die Berufsausbildung als „biographische Reparatur“ fungieren kann. Der Erfolg hängt entscheidend davon ab, ob es gelingt, einen pädagogischen Raum zu etablieren, der die aus der Sozialisation resultierenden Dispositionen anerkennt und nicht defizitorientiert vorgeht (Dahle et al. 2020).

Entgegen der Annahme mangelnder Motivation zeigen Untersuchungen, dass viele Inhaftierte ein hohes Bewusstsein für ihre Bildungsdefizite und entsprechendes Interesse an Weiterbildung haben (Epp 2017). Dieses Interesse ist als konkrete Anerkennung zu verstehen, dass ihnen bisher die Mittel zur Realisierung eines bürgerlichen Lebensentwurfs fehlten. Die Desistance-Forschung, die untersucht, wie Menschen dauerhaft aus kriminellen Verhalten aussteigen, zeigt, dass die Entwicklung von Agency ein zentraler Mechanismus dieses Prozesses ist (Maruna 2001; Giordano et al. 2002). Agency meint dabei das Erleben von Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit, das eigene Leben aktiv zu gestalten. Entscheidend ist, dass Betroffene ihre Lebensgeschichte neu deuten und sich selbst als handlungsfähig und veränderbar wahrnehmen können. Die Berufsausbildung kann diese Agency stärken, indem sie eine neue, prosoziale Identität als kompetente Fachkraft ermöglicht und konkrete Gestaltungsspielräume eröffnet.

Die berufliche Werteeinstellung von Inhaftierten ist das Produkt einer doppelten Sozialisation. Geprägt durch negative schulische und berufliche Erfahrungen vor der Haft und geformt durch die ambivalente Situation im Strafvollzug, der zugleich Entwicklungshemmnis und Chance zur Neuorientierung darstellt. Die Beantwortung der Forschungsfrage erfordert eine Analyse dieser Verschränkung von Vergangenheit und Gegenwart in den subjektiven Deutungen der Inhaftierten. Es muss verstanden werden, wie biographisch sedimentierte Werte die Aufnahme neuer Sozialisationsangebote im Vollzug beeinflussen. Nur auf Basis dieses Verständnisses können pädagogische Interventionen so gestaltet werden, dass sie an der Lebenswelt der Inhaftierten anknüpfen, ihre Teilnahmebereitschaft zu erhöhen und eine nachhaltige Veränderung der beruflichen Orientierung ermöglichen.

3 Forschungsdesign und Methodik

Die Beantwortung der Forschungsfrage erfordert einen qualitativen Zugang, der eine verstehend-interpretative Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen in den Fokus rückt (Steib 2024). Die Untersuchung folgt dem Design einer deskriptiven explo-

rativen Mehrfachfallstudie nach Yin (2018). Die Wahl dieses Designs begründet sich dreifach: Erstens sind berufliche Werte und Arbeitsmoral untrennbar mit dem biographischen und institutionellen Kontext verwoben, wobei die Fallstudienmethode es erlaubt, diese komplexen Kontextabhängigkeiten zu erfassen (Yin 2018). Zweitens ermöglicht die Mehrfachfallanlage (18 Fälle über sechs Justizanstalten) durch systematischen Fallvergleich die Identifikation übergreifender Muster, während gleichzeitig die Tiefe der Einzelfälle bewahrt bleibt (Yin 2018:58). Drittens ist der deskriptiv-explorative Charakter der Studie dem Forschungsstand geschuldet: Da die biographische Entwicklung beruflicher Werte bei Inhaftierten bislang kaum erforscht ist, zielt die Studie auf Beschreibung und Hypothesengenerierung ab – nicht auf Hypothesenprüfung (Yin 2018:21).

Die vorliegende Untersuchung ist Teil einer Langzeitstudie, die von der Autorin als Einzelforscherin von Jänner 2023 bis Jänner 2025 durchgeführt wurde und die Veränderung beruflicher Werte unter Berücksichtigung des Einflusses des Ausbildungsklimas während der Berufsausbildung im Strafvollzug untersucht. Die Studie wurde vom Bundesministerium für Justiz genehmigt (Geschäftszahl: 2022-0.758.000), das in Österreich für Forschung im Strafvollzug die zuständige Genehmigungsinstanz ist. Die hier präsentierten Daten stammen aus der ersten Erhebungswelle (Februar 2024) und fokussieren auf die retrospektive Rekonstruktion der Sozialisation vor der Haft als Baseline für die Langzeitbeobachtung.

Die Stichprobe umfasst 18 männliche Inhaftierte aus sechs österreichischen Justizanstalten (Suben, Sonnberg, Graz-Karlau, Wien-Simmering, Stein und Gerasdorf), die zum ersten Erhebungszeitpunkt 2023 gerade mit einer Berufsausbildung in Haft begonnen haben. Die Rekrutierung erfolgte aus einer Grundgesamtheit von 44 Insassen. Die Teilnahme war freiwillig und setzte ausreichende Deutschkenntnisse voraus. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer betrug 29,4 Jahre, wobei die Altersspanne von 19 bis 44 Jahren reicht. Die Mehrheit der Teilnehmer (14 Personen) gehört zur Gruppe der Erwachsenen über 21 Jahre, während vier Personen als Heranwachsende im Alter zwischen 19 und 21 Jahren eingestuft werden. Hinsichtlich des Bildungshintergrunds vor der Haft zeigt sich ein heterogenes Bild: Zwei Personen verfügen über keinen Schulabschluss, sechs haben die Pflichtschule abgeschlossen, sieben haben eine Lehre absolviert und drei Personen besitzen einen höheren Schulabschluss (AHS, HTL oder Gymnasium). Bei der beruflichen Qualifikation vor der Inhaftierung haben zwölf Personen einen Berufsabschluss erworben, während sechs Personen keinen formalen Berufsabschluss besitzen. Zum Zeitpunkt der Inhaftierung waren 13 Personen erwerbstätig, fünf Personen hatten keine Arbeit. Die durchschnittliche Dauer der aktuellen Haftstrafe beträgt 7,4 Jahre, mit einer Spannweite von 3 bis 14 Jahren. Ein Insasse befindet sich im Maßnahmenvollzug mit unbestimmter Dauer.¹ In Bezug auf die Art der Berufsausbildung während der Haft ist Metalltechnik mit neun Teilnehmern am stärksten vertreten. Je zwei Personen absolvieren Ausbildungen in Elektrotechnik, KFZ-Technik, Bäckerei und Schuhmacherei, während eine Person eine Kochausbildung durchläuft. Die Stichprobe besteht ausschließlich aus erwachsenen bzw. heranwachsenden Inhaftierten (über 18 Jahre);

¹ Der Maßnahmenvollzug nach § 21 Abs. 2 StGB in Österreich ist zeitlich unbestimmt und endet erst, wenn die Gefährlichkeit nicht mehr gegeben ist.

Jugendliche waren nicht vertreten. Dies ist für die Interpretation von Relevanz, da die Teilnehmer bereits zentrale Sozialisationsphasen durchlaufen haben und über gefestigtere Werthaltungen verfügen.

Die Studie wurde unter Einhaltung ethischer Standards und datenschutzrechtlicher Bestimmungen (DSGVO) durchgeführt. Zentrale Maßnahmen umfassen: (1) Schriftliche informierte Einwilligung nach ausführlicher Aufklärung über Zweck, Freiwilligkeit und jederzeitige Abbruchmöglichkeit; (2) Vollständige Anonymisierung über Pseudonyme (Insasse 1-18), keine Speicherung personenbezogener Daten oder Deliktarten; (3) Interviews in Schulungsräumen statt Hafträumen für entspannte Atmosphäre; (4) Keine materiellen Anreize oder Auswirkungen auf den Vollzug; (5) Vermeidung traumatischer Themen (Straftaten, Gewalterfahrungen), Fokus auf Bildungs- und Arbeitsbiografien.

Die Erhebung erfolgte mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel (2000), die theoriegeleiteten Fragen mit offenen Erzählanreizen kombinieren und sich für die Rekonstruktion subjektiver Deutungsmuster eignen. Der Leitfaden umfasste schulische Biografie, berufliche Biografie, berufliche Werte und Ausbildung in Haft. Die Interviews (Februar 2024, Dauer 45–90 min, Ø 62 min) wurden mit dem Programm *Dictate* am Mobiltelefon aufgezeichnet und transkribiert.

Die Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2016), die gewählt wurde, um das umfangreiche Interviewmaterial systematisch und regelgeleitet zu reduzieren, ohne wesentliche Inhalte zu verlieren. Dieses Verfahren ermöglicht es, über die Beschreibung von Einzelfällen hinauszugehen und übergreifende Muster zu identifizieren. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse erfolgte in mehreren Schritten. Nach Festlegung der Kodier- und Kontexteinheiten wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das deduktive Kategorien aus dem theoretischen Rahmen (z. B. „Schulische Sozialisation“) mit induktiven Subkategorien aus dem Material (z. B. „Negative Erfahrungen mit Lehrkräften“) kombinierte. Die Kodierung erfolgte systematisch mit MAXQDA, wobei Textstellen paraphrasiert, reduziert und auf einem höheren Abstraktionsniveau generalisiert wurden. Das resultierende Kategoriensystem bildet die Sozialisationserfahrungen und Werthaltungen der Befragten ab.

Um die 18 Einzelfälle analytisch zu verdichten, wurden die Ergebnisse entlang der drei zentralen Dimensionen von Kristof-Brown et al. (2005) strukturiert: intrinsische Werte (z. B. Selbstverwirklichung, Sinnhaftigkeit der Arbeit), extrinsische Werte (z. B. finanzielle Sicherheit, Status) und soziale Werte (z. B. Beziehungsqualität, Anerkennung durch andere). Diese Dimensionen dienten als deduktive Hauptkategorien für die Inhaltsanalyse und ermöglichen es, die Heterogenität der Fälle zu strukturieren und gemeinsame Muster sichtbar zu machen, ohne die Besonderheiten der einzelnen Biografien zu nivellieren.

Die Verdichtung erfolgte systematisch: Die Interviewaussagen wurden zunächst den drei Hauptkategorien (intrinsische, extrinsische und soziale Werte) sowie den schulischen und beruflichen Vorerfahrungen zugeordnet. Im Vergleich der 18 Fälle wurden Muster und Zusammenhänge identifiziert und die dominanten Werteorientierungen sowie ihre biografische Genese herausgearbeitet. Die Erkenntnisse wurden in Tab. 1 (Abschn. 4.2) verdichtet, die zeigt, wie sich die drei Wertedimensionen bei den einzelnen Insassen ausprägen und mit ihren Sozialisationserfahrungen zusam-

Tab. 1 Berufliche Wertedimensionen und ihre Ausprägungen in den Interviews

| Wertedimension | Anzahl Nennungen | Exemplarische Aussagen aus den Interviews |
|--|--------------------|--|
| <i>Extrinsische Werte</i> (finanzielle Sicherheit, Existenzsicherung) | 18 von 18 Insassen | „Das Wichtigste ist das Finanzielle, überhaupt. Es gibt nichts Wichtigeres“ (Insasse 2, Z. 98, 100–101), „Man muss arbeiten, damit man auf eigenen Beinen stehen kann“ (Insasse 9, Z. 11), „Geld ist wichtig, aber nicht alles. Es muss reichen, um sich eine Wohnung und Essen leisten zu können“ (Insasse 18, Z. 152) |
| <i>Soziale Werte</i> (Arbeitsklima, faire Behandlung, Respekt) | 15 von 18 Insassen | „Das Arbeitsklima ist das Wichtigste, es steht über dem Geld“ (Insasse 8, Z. 113), „Ich würde lieber dorthin gehen, wo man ein bisschen weniger verdient, aber ein gutes Klima herrscht“ (Insasse 8, Z. 111–112), „Ich war Lehrling und bin mir völlig ausgenutzt vorgekommen, der Lohn wurde nicht pünktlich bezahlt“ (Insasse 3, Z. 48) |
| <i>Intrinsische Werte</i> (Erfolgs erlebnisse, Selbstverwirklichung, Stolz auf Leistung) | 14 von 18 Insassen | „Ich brauche Ergebnisse, das hat mir wirklich gut gefallen“ (Insasse 9, Z. 87–90), „Erfolgreich bin ich schon, wenn ich einen Abschluss habe“ (Insasse 10, Z. 113–115), „Ich möchte niemals meinen Körper kaputt machen, nur um Geld zu verdienen“ (Insasse 6, Z. 27–28), „Wenn ich glücklich bin im Job, dann bin ich sehr erfolgreich“ (Insasse 5, Z. 112) |

menhängen. Die Strukturierung entlang theoretisch fundierter Kategorien erlaubt es, sowohl die Tiefe der Einzelfälle zu bewahren als auch übergreifende Strukturen zu erkennen.

Da die Arbeit einem qualitativen Paradigma folgt, orientiert sich die Bewertung der Güte an den von Strübing et al. (2018) vorgeschlagenen Kriterien: Gegenstandsangemessenheit (offener Zugang für biographische Rekonstruktion), empirische Verankerung (enge Bindung an Material durch systematische Kodierung), Indikation (transparente Begründung methodischer Entscheidungen), Regelgeleitetheit (systematische Auswertung), Kohärenz (Schlüssigkeit von Forschungsfrage bis Ergebnisse) und Relevanz (Schließung einer Forschungslücke mit praxisrelevanten Implikationen).

4 Empirische Ergebnisse und Diskussion

Dieses Kapitel präsentiert die Ergebnisse der qualitativen Fallstudie in zwei Schritten. Zunächst werden die schulischen und beruflichen Sozialisationserfahrungen vor der Haft analysiert (4.1), um die biographischen Voraussetzungen zu verstehen. Darauf aufbauend werden die beruflichen Werteorientierungen während der Ausbildung in Haft entlang der drei theoretischen Dimensionen nach Kristof-Brown et al. (2005) dargestellt (4.2).

4.1 Schulische und berufliche Sozialisationserfahrungen vor der Haft

Um zu verstehen, wie die aktuellen Werteorientierungen entstanden sind, ist eine Rekonstruktion der biographischen Verläufe wichtig. Die Analyse folgt der chro-

nologischen Logik der Sozialisation und zeigt, dass die im theoretischen Rahmen (Kap. 2) postulierten Muster von Brüchen, kumulativen Benachteiligungen und institutioneller Entfremdung durch die narrativen Interviews empirisch bestätigt werden. Die Biografien sind keineswegs monolithische Erzählungen des Scheiterns, sondern können komplexe Mosaik aus strukturellen Barrieren, personalen Ressourcen und adaptiven Überlebensstrategien darstellen.

Die schulischen Biografien der Befragten weisen eine hohe Dichte an Merkmalen auf, die in der kriminologischen Forschung als charakteristisch für die Bildungslaufbahnen von Straffälligen gelten (Epp 2017; Schwind 2016). Die biografischen Daten zeigen eine Konzentration von Herausforderungen auf, die den Grundstein für einen Prozess kumulativer Benachteiligung legten. Hierzu zählen nicht diagnostizierte oder unzureichend geförderte Lernstörungen wie die Legasthenie bei Insasse 3 („Ich bin Legastheniker, ich musste dafür Tabletten nehmen, ich habe aber diese Diagnose erst als Erwachsener bekommen. In der Schule haben sie mir einfach irgendwelche Tabletten gegeben“, Z. 22–23). Instabile familiäre Verhältnisse führten zu wiederholten Schulwechseln und dem Verlust sozialer Anbindung, wie Insasse 1 berichtet: „Ich bin mal hier und mal dort, ich bin sehr viel herumgekommen. Und mit dem Hin und Her bin ich auch in eine neue Schule gekommen, da war ich wieder bei den drei schlechtesten ... mit Mathematik und Fremdsprachen habe ich mir sehr schwer getan“ (Z. 10–13).

Diese anfänglichen Schwierigkeiten lösten eine Kaskade negativer Konsequenzen aus: Schlechte Noten führten zu Stigmatisierung und Labeling-Prozessen, die das Selbstbild nachhaltig untergruben. Die wiederholte Erfahrung, den institutionellen Anforderungen nicht genügen zu können, mündete in fortschreitender Entfremdung vom Bildungssystem. Aus der Binnenperspektive der Inhaftierten stellten sich diese Verläufe als Erfahrungen strukturellen Scheiterns dar, in denen sie sich als nicht zugehörig, missverstanden oder ungerecht bewertet wahrnahmen. Schulverweigerung und der schließliche Abbruch der Schullaufbahn ohne qualifizierten Abschluss erscheinen in dieser Lesart nicht als irrationale Entscheidung, sondern als logische Konsequenz eines als feindselig und aussichtslos empfundenen Umfelds. Diese Deutung kontrastiert scharf mit Forschungsergebnissen, die aus der Außenperspektive von Lehrkräften häufig eine mangelnde Eigeninitiative, Gleichgültigkeit oder eine unrealistische Selbsteinschätzung der Schüler als primäre Ursache für den Misserfolg attribuieren (Epp 2017). Dieser fundamentale Unterschied in der Ursachenzuschreibung, die Institution verortet das Problem im Individuum, das Individuum in der Institution, ist entscheidend für das Verständnis des tiefsitzenden Misstrauens, das viele Inhaftierte gegenüber formalen Bildungsangeboten hegen.

Eine rein defizitorientierte Betrachtung würde der Komplexität der Erfahrungen jedoch nicht gerecht werden. Die Analyse der Interviews offenbart auch eine interessante Ambivalenz, denn inmitten der als überwiegend negativ erinnerten institutionellen Kälte finden sich immer wieder korrektive Erfahrungen durch „personale Ankerpunkte“. Dies waren einzelne Lehrkräfte, die eine positive, oft entscheidende Gegenfolie zum als belastend erlebten System bildeten. Ihre Handlungen transzendierten die formale Lehrerrolle und schufen Momente der Anerkennung und des Vertrauens. So berichtet Insasse 8 von einem Vertrauenslehrer, der seine Unterstützung und sein persönliches Engagement dadurch manifestierte, dass er den

Schülern seine private Telefonnummer gab, – eine Geste, die eine hierarchische Barriere durchbrach und ein außergewöhnliches Maß an Verbindlichkeit signalisierte („Wir hatten einen Vertrauenslehrer, der uns sogar seine private Telefonnummer gab“, Z. 44–45). Derselbe Insasse erinnert sich an einen weiteren Lehrer, der ihm aktiv und unaufgefordert bei der Lehrstellensuche helfen wollte (Z. 27–28). Solche Handlungen validierten die Betroffenen als Personen, die Unterstützung verdienen, und widerlegten die internalisierte Erzählung des eigenen Versagens.

Für Insasse 4 war es eine Lehrkraft, die ihm das lebenspraktische Prinzip eines „Plan B“ vermittelte und ihn motivierte, einen Beruf zu erlernen, „der auch Spaß machen“ muss (Z. 27–29). Hier wurde nicht nur Fachwissen, sondern wertvolles Orientierungswissen und kulturelles Kapital vermittelt, das auf die Entwicklung von Zukunftsperspektiven und autonomer Lebensgestaltung abzielte. Selbst ein institutionell stark stigmatisierender Kontext wie die Sonderschule konnte ambivalent und in Teilen sogar als Ressource erlebt werden. Insasse 2 beschreibt den dortigen Zusammenhalt als eine prägende positive Erfahrung. In einem Umfeld von Gleichgestellten, befreit vom ständigen Konkurrenzdruck der Regelschule, konnte sich eine starke, auf gegenseitiger Hilfe basierende Peerkultur entwickeln. Diese Solidarität setzte sich auch nach der Schulzeit in der Arbeitswelt fort: „Alle die, die in der Schule waren, haben auch in der Firma draußen zusammengearbeitet“ (Insasse 2, Z. 27–28). Die schulische Sozialisation der Insassen erweist sich somit als ein komplexes Mosaik aus systemischen Barrieren, die Misstrauen und eine Versagensidentität förderten, und individuellen Ressourcen in Form positiver menschlicher Beziehungen, die Hoffnung und das Bewusstsein für die Möglichkeit von Unterstützung wachhielten. Dieses duale Erbe prägt ihr späteres Verhältnis zu Bildungsangeboten auf ambivalente Weise.

Die in der schulischen Sozialisation angelegten Muster der Diskontinuität und der institutionellen Entfremdung fanden im Übergang in die Arbeitswelt eine konsequente und oft verschärfte Fortsetzung. Der Mangel an formalen Qualifikationen und das erodierte Selbstvertrauen limitierten die Zugangschancen zum regulären Arbeitsmarkt drastisch. Der Weg in eine stabile, qualifizierte Beschäftigung war für die meisten versperrt; stattdessen mündeten die Biografien in den Sektor prekärer Arbeit. An die Stelle eines durch eine Berufsausbildung strukturierten Berufseinstiegs traten fragmentierte Erwerbsverläufe, geprägt von Kurzzeitanstellungen in Helfertätigkeiten, abgebrochenen Lehren und wiederkehrenden Phasen der Erwerbslosigkeit. Diese Verläufe verhinderten systematisch den Aufbau dessen, was Kraus als „Beruflichkeit“ bezeichnet, eine kultivierte Form der Arbeit, die auf einer stabilen beruflichen Identität, fachlichem Ethos und langfristigen Perspektiven basiert (Kraus 2022).

Die Analyse der Interviews offenbart dabei wiederkehrende Muster, die diese instabile berufliche Sozialisation kennzeichnen. Ein zentrales Motiv sind chronische Autoritätskonflikte, die als direkte Reinszenierung der schulischen Erfahrungen gedeutet werden können. Die prägnante Aussage von Insasse 7, „Mit den Vorgesetzten konnte ich nicht, das ist genauso wie mit den Lehrern“ (Z. 51–52), verdichtet dieses biografische Kontinuum des Misstrauens gegenüber hierarchischen Strukturen. Dieses Verhalten ist weniger als individuelles Defizit zu interpretieren, sondern vielmehr als eine tief verankerte, adaptive Strategie zur Verteidigung der eigenen Autonomie

in Umwelten, die durchweg als illegitim, willkürlich oder ausbeuterisch wahrgenommen wurden.

Ein weiteres durchgängiges Muster ist die hohe Fluktuation, die sowohl auf externen Bedingungen als auch auf internalisierten Haltungen beruht. Während Insasse 3 seine Kochlehre aufgrund der als unerträglich und ausbeuterisch empfundenen Arbeitsbedingungen im Gastgewerbe abbrach („ich werde nie mehr ins Gastgewerbe gehen“, Z. 50–51), verließen Insasse 11 und 13 ihre Arbeitsstellen wiederholt aus einer inneren Motivation heraus: weil sie „schnell die Lust“ verloren (Z. 83) oder die Tätigkeit „keinen Spaß mehr gemacht hat“ (Z. 103–104). Dies oberflächlich als mangelnde Arbeitsmoral zu deuten, griffe zu kurz. Vielmehr handelt es sich um eine rationale Reaktion auf Arbeitsverhältnisse, die keinerlei intrinsische Belohnungen wie Anerkennung, Lernmöglichkeiten oder Sinnhaftigkeit boten. In einem Kontext entfremdeter Arbeit, die keine Perspektive auf Aufstieg oder persönliche Entwicklung verspricht, wird der Jobwechsel zu einem der wenigen verfügbaren Akte der Selbstbestimmung und zur Ablehnung einer als entwürdigend empfundenen Tätigkeit.

Diese Erfahrungen haben die Genese beruflicher Werte maßgeblich geprägt. Intrinsische Werte (Freude an der Arbeit, Selbstverwirklichung) konnten sich kaum entwickeln; stattdessen dominierte eine extrinsische Orientierung (Arbeit als reiner Gelderwerb) oder eine primär negative Sichtweise (Arbeit als notwendiges Übel und Last). Die subjektive Erfahrung von Arbeit war dementsprechend oft negativ konnotiert und mit Gefühlen der Demütigung und Ausbeutung verbunden. Die Schilderung von Insasse 8, als Neuling systematisch wie ein „Drecksarbeiter“ behandelt worden zu sein (Z. 83), ist hierfür exemplarisch. Sie verweist nicht nur auf harte oder schmutzige Arbeit, sondern auf eine soziale Degradierung und den Entzug von Respekt. Solche Erfahrungen zementieren die Überzeugung, dass sich Anstrengung nicht lohnt und Loyalität gegenüber Arbeitgeber:innen nicht honoriert wird. Sie fördern eine Arbeitsmoral, die auf Selbstschutz, minimalem Einsatz und der Vermeidung von Ausbeutung basiert. Ähnlich verhält es sich mit der Aussage von Insasse 6, der körperlich schwere Arbeit ablehnt, weil er seinen „Körper nicht kaputtmachen“ möchte (Z. 27–28). In Ermangelung anderer Ressourcen (wie Bildungskapital) wird der eigene Körper als letztes und wichtigstes Kapital verstanden, dessen Erhalt oberste Priorität hat.

Die Inhaftierung stellt in diesen ohnehin fragilen Biografien die finale und radikalste Zäsur dar. Der von Insasse 9 geschilderte Jobverlust als direkte und unabweichliche Konsequenz der Verhaftung (Z. 84) besiegelt die Desintegration vom regulären Arbeitsmarkt. Dieser erzwungene Stillstand führt zum Verpassen normativer „developmental deadlines“ (Dahle et al. 2020). Während Gleichaltrige außerhalb der Haft ihre Karrieren konsolidieren, finanzielle Sicherheit aufbauen und soziale Rollen als Erwerbstätige festigen, erleben die Inhaftierten eine biographische Desynchronisation. Sie verlieren nicht nur ihren Arbeitsplatz, sondern auch wertvolle Jahre an Berufserfahrung und Rentenansprüchen, was ihre Startbedingungen nach der Entlassung dramatisch verschlechtert.

Die Analyse zeigt konsistente Muster über die Stichprobe hinweg. Die schulische Sozialisation war gekennzeichnet durch frühe Lernschwierigkeiten wie nicht diagnostizierte Legasthenie, Stigmatisierung, wiederholte Schulwechsel und den Ab-

bruch ohne qualifizierten Abschluss. Gleichzeitig berichten einige Insassen von einzelnen Lehrkräften, die Unterstützung boten, als sogenannte personale Ankerpunkte. Die berufliche Sozialisation zeigt fragmentierte Erwerbsbiografien mit prekären Jobs, Ausbeutungserfahrungen, Autoritätskonflikten und häufigen Wechseln zwischen Arbeit, Arbeitslosigkeit und Gelegenheitsjobs. Diese biographischen Muster entsprechen den in der kriminologischen Literatur beschriebenen Verläufen (Epp 2017; Schwind 2016).

4.2 Berufliche Werteorientierungen während der Ausbildung in Haft

Die qualitative Inhaltsanalyse der 18 Interviews identifizierte Aussagen zu beruflichen Werthaltungen, die entlang der drei Dimensionen nach Kristof-Brown et al. (2005) kategorisiert werden können: intrinsische, extrinsische und soziale Werte. Tab. 1 zeigt die drei Wertedimensionen mit ihren jeweiligen Charakteristika und exemplarischen Zitaten aus den Interviews.

Die Interviews während der Haft zeigen ein differenziertes Werteprofil. Alle 18 Insassen betonen extrinsische Werte, insbesondere finanzielle Sicherheit und Existenzsicherung. 15 von 18 Insassen betonen soziale Werte wie Arbeitsklima und faire Behandlung, oft im Kontrast zu früheren Ausbeutungserfahrungen. 14 von 18 Insassen betonen intrinsische Werte wie Erfolgserlebnisse und Stolz auf Arbeitsergebnisse, häufig im Kontrast zu schulischem Versagen. Die Insassen formulieren ihre Werthaltungen systematisch im Kontrast zu negativen Vorerfahrungen: Sie betonen Fairness statt Ausbeutung, Erfolgserlebnisse statt Scheitern, Stabilität statt Prekarität.

5 Interpretation der Ergebnisse

Die geäußerten Werthaltungen lassen sich theoretisch als Ausdruck einer Neuorientierung interpretieren. Die theoretische Literatur zu Berufsausbildung in Haft (Dahle et al. 2020) konzeptualisiert diese als „Entwicklungsintervention“ und „geschützten Möglichkeitsraum“. Aus dieser Perspektive könnte die Betonung intrinsischer Werte (Erfolgserlebnisse, Stolz auf Leistung) als Folge neuer Erfahrungen in der strukturierten Ausbildungsumgebung verstanden werden. Insasse 9 formuliert: „Ich brauche Ergebnisse“ (Z. 87–90), eine Aussage, die darauf hindeutet, dass greifbare Arbeitsergebnisse zur Quelle von Selbstwirksamkeit werden.

Die starke Betonung sozialer Werte (Arbeitsklima, faire Behandlung) könnte als Reaktion auf frühere Ausbeutungserfahrungen interpretiert werden. Insasse 8 sagt explizit: „Das Arbeitsklima ist das Wichtigste, es steht über dem Geld“ (Z. 113). In der Theorie der Person-Environment-Fit (Kristof-Brown et al. 2005) würde dies bedeuten, dass soziale Passung für diese Zielgruppe eine zentrale Bedingung für berufliches Engagement darstellt.

Die Verschiebung extrinsischer Werte von kurzfristiger Bedürfnisbefriedigung hin zu langfristigen Zielen (Berufsabschluss als „Kapital“ für ein straffreies Leben) könnte als biografische Zäsur interpretiert werden, die eine Neubewertung ermöglicht.

Diese Interpretationen bleiben jedoch spekulativ, solange nicht geklärt ist, ob die geäußerten Werthaltungen authentische innere Überzeugungen oder strategische Selbstdarstellungen im institutionellen Kontext darstellen, was die Frage nach Authentizität versus soziale Erwünschtheit aufwirft.

Deshalb muss die positive Darstellung der Werthaltungen in den Interviews kritisch hinterfragt werden. Die Insassen befinden sich in einem institutionellen Kontext, in dem von ihnen eine „erfolgreiche Resozialisierung“ und eine Handlungsänderung erwartet wird. Ihre Aussagen können daher durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sein, sie sagen möglicherweise das, von dem sie wissen, dass es von ihnen erwartet wird (Graebisch 2024).

Graebisch (2024) beschreibt das Phänomen der „Responsibilisierung“ und der „Behandlungsavatare“ in der Sicherungsverwahrung. Gefangene lernen, die von der Institution erwarteten Narrative zu reproduzieren, ohne dass notwendigerweise eine tiefgreifende innere Veränderung stattfindet (S. 305–324). Die berichteten Werthaltungen könnten demnach auch als Ergebnis eines Lernprozesses verstanden werden, bei dem die Insassen die „richtige“ Sprache internalisieren, um den institutionellen Anforderungen zu entsprechen. Aussagen wie „Ich möchte nicht mehr kriminell sein“ oder „Arbeit ist mir jetzt wichtig“ könnten strategische Darstellungen sein, die auf Hafterleichterungen, positive Beurteilungen oder Entlassungsperspektiven abzielen (Maruna 2001).

6 Beantwortung der Forschungsfrage

Die vorliegende Studie kann die Forschungsfrage nur teilweise beantworten, und es ist entscheidend, die Grenzen dessen zu benennen, was die Daten zeigen können.

Die empirischen Befunde belegen zunächst, dass die Insassen während der Haft Werthaltungen artikulieren, die auf Existenzsicherung, soziale Fairness und Erfolgserlebnisse fokussieren. Diese Werthaltungen werden häufig im Kontrast zu negativen Vorerfahrungen formuliert: Soziale Werte werden mit Verweis auf frühere Ausbeutung betont, intrinsische Werte mit Verweis auf frühere Erfolglosigkeit in der Schule oder in Hilfsjobs. Die Ausbildung wird von den Insassen als Gelegenheit beschrieben, konkrete Arbeitsergebnisse zu schaffen und Anerkennung zu erfahren.

Allerdings kann die Studie nicht beantworten, ob diese Werthaltungen authentisch und nachhaltig sind oder strategische Selbstdarstellungen darstellen. Die Insassen befinden sich in einem institutionellen Kontext, in dem von ihnen eine Handlungsänderung erwartet wird, und ihre Aussagen können strategisch an diese Erwartungen angepasst sein. Dies wäre eine Responsibilisierung im Sinne Graebischs (2024), bei der Behandlungsavatare entstehen; gelernte Darstellungen ohne tiefgreifende innere Veränderung (S. 305–324). Ob sich die geäußerten Werthaltungen nach der Entlassung in tatsächliches Verhalten übersetzen, bleibt ebenfalls unklar, da die Studie Aussagen während der Haft erfasst, nicht jedoch Handlungen nach der Haft. Die Studie kann zudem nicht belegen, dass die Ausbildung ursächlich für Veränderungen verantwortlich ist, da andere Faktoren wie die Hafterfahrung selbst, therapeutische Interventionen, persönliche Reifung oder die Arbeitsmarktlage nach der Entlassung ebenso relevant sein könnten.

Die Befunde legen nahe, dass die Berufsausbildung in Haft von den Teilnehmenden als Möglichkeit zur beruflichen Qualifizierung wahrgenommen wird. Ob diese Wahrnehmung mit langfristigen Verhaltensänderungen einhergeht, bleibt eine offene Frage für weiterführende Längsschnittforschung.

7 Fazit

Dieses Kapitel fasst die zentralen Befunde der Studie zusammen und leitet Implikationen für Praxis ab. Die Diskrepanz zwischen dem normativen Resozialisierungsauftrag (Barth 2020) und der praktischen Realität scheiternder Qualifizierungsprogramme bildete den Ausgangspunkt der Untersuchung. Die Studie leistet einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücke bezüglich biographischer Vorerfahrungen von Insassen in Ausbildung. Während bisherige Studien primär haftinterne Faktoren fokussierten (Brewster 2023; Müller-Dietz 2001), zeigt diese Studie, dass biographische Muster vor der Haft die Selbstdarstellung der Insassen prägen.

Die Studie belegt, dass Insassen differenzierte Werthaltungen artikulieren können und dass sie diese im Kontrast zu biographischen Vorerfahrungen formulieren. Sie liefert die theoretische und methodische Grundlage für weiterführende Längsschnittforschung, die klären kann, ob diese Werthaltungen authentisch und nachhaltig sind.

7.1 Reflexion methodischer Limitationen

Die in den Abschn. 5 und 6 diskutierten zentralen Limitationen, insbesondere die Ununterscheidbarkeit authentischer Werthaltungen von strategischen Selbstdarstellungen sowie die Unmöglichkeit, kausale Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Veränderungen zu belegen, sind nicht durch verfeinerte Erhebungsmethoden zu beheben, sondern erfordern grundlegend andere Forschungsdesigns. Notwendig wären ethnografische Langzeitstudien, die Aussagen während der Haft mit beobachtbarem Verhalten nach der Entlassung verknüpfen, oder experimentelle Designs mit Kontrollgruppen.

Darüber hinaus ist die Generalisierbarkeit der Befunde eingeschränkt. Die Stichprobe umfasst ausschließlich freiwillige Ausbildungsteilnehmer mit einem Mindestmaß an Motivation. Verweigerer, Abbrecher und Personen mit schweren psychischen Erkrankungen sind nicht vertreten, obwohl gerade diese Gruppen für das Scheitern von Qualifizierungsmaßnahmen relevant wären. Die positive Darstellung der Ausbildung in den Interviews könnte somit auch ein Selektionseffekt sein. Eine weitere kritische Reflexion betrifft die normative Aufladung der Interpretation. Die Deutung der Ausbildung als „biografische Chance“ oder „biografische Reparatur“ (Dahle et al. 2020) ist eine theoretische Setzung, die nicht empirisch verifiziert werden kann. Die Studie zeigt lediglich, dass Insassen während der Haft bestimmte Werthaltungen artikulieren – ob diese zu nachhaltigen biografischen Veränderungen führen, bleibt offen.

7.2 Status quo der beruflichen Qualifizierung im österreichischen Strafvollzug

Der österreichische Strafvollzug bietet dazu ein differenziertes Angebot an Berufsausbildungen, das von handwerklichen Berufen (Metalltechnik, Elektrotechnik, KFZ-Technik) über Lebensmittelberufe (Bäcker, Koch) bis hin zu traditionellen Handwerken (Schuhmacher) reicht. Die vorliegende Studie wurde in sechs Justizanstalten (Suben, Sonnberg, Graz-Karlau, Wien-Simmering, Stein und Gerasdorf) durchgeführt und vom Bundesministerium für Justiz genehmigt, was grundsätzliches institutionelles Interesse an wissenschaftlicher Evaluierung signalisiert.

Die empirischen Befunde zeigen jedoch eine deutliche Diskrepanz zwischen normativem Anspruch und praktischer Realität. Ein Drittel der Teilnehmer hatte vor der Haft keinen Berufsabschluss, 11 % nicht einmal einen Schulabschluss. Der Vollzug muss somit massive Bildungsdefizite kompensieren, die das reguläre System nicht bewältigt hat. Die zentrale Herausforderung besteht darin, dass systematische Daten zur Nachhaltigkeit fehlen. Es ist empirisch ungeklärt, wie viele Absolvent:innen nach der Entlassung tatsächlich in ihrem Beruf arbeiten, wie sich Rückfallquoten im Vergleich zu Nicht-Ausgebildeten entwickeln und ob die angebotenen Berufe überhaupt realistische Arbeitsmarktchancen bieten.

7.3 Implikationen für die pädagogische Praxis

Die folgenden Implikationen basieren auf der Annahme, dass die geäußerten Werthaltungen zumindest teilweise authentisch sind. Falls es sich primär um sozial erwünschte Darstellungen handelt, wären andere Interventionen notwendig. Unter diesem Vorbehalt lassen sich verschiedene Ansätze ableiten: Falls die Betonung sozialer Werte wie Fairness und Respekt authentisch ist, müssten Ausbilder:innen als verlässliche Bezugspersonen agieren, die durch Anerkennung und fachliche Kompetenz positive Beziehungserfahrungen ermöglichen. Dies erfordert eine Professionalisierung der Ausbilder:innentätigkeit, die über rein fachliche Qualifikationen hinausgeht und pädagogisch-psychologische Kompetenzen einschließt. Falls Insass:innen tatsächlich durch kumulative Benachteiligungen geprägt sind, müssten pädagogische Strategien diese Vorerfahrungen berücksichtigen und defizitorientierte Haltungen vermeiden, die das Misstrauen gegenüber institutionellen Angeboten verstärken könnten. Falls die Betonung von Erfolgserlebnissen und konkreten Arbeitsergebnissen authentisch ist, sollten Lernumgebungen auf sichtbare Erfolge ausgerichtet sein, beispielsweise durch handwerkliche Produkte statt theoretischen Unterrichts, um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Diese Empfehlungen basieren auf Selbstauskünften in einem institutionellen Kontext. Ob sie tatsächlich zu besseren Ausbildungserfolgen oder geringeren Rückfallquoten führen, müsste zum Beispiel durch quantitative Evaluationsstudien mit Kontrollgruppen überprüft werden.

Förderung Kein Funding.

Funding Open access funding provided by Johannes Kepler University Linz.

Interessenkonflikt E.M. Brewster gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Agostini, Enrico. 2021. *Arbeitsmoral in der Postmoderne: Eine empirische Untersuchung*. Springer.
- Andrews, Don A., und James Bonta. 2010. *The psychology of criminal conduct*, 5. Aufl. Anderson.
- Barth, Günter. 2020. Der Strafvollzug als Entwicklungsraum: Zwischen Bestrafung und Resozialisierung. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe* 69(1):3–12.
- Brinkmann, Sandra. 2020. *Arbeitswerte der Generation Y im internationalen Vergleich*. Springer.
- Dahle, Klaus-Peter, Julia Bauer, und Gunda Wößner. 2020. *Entwicklung im Strafvollzug: Grundlagen einer entwicklungsorientierten Kriminalpolitik*. Hogrefe.
- Dobrow, Shoshana R., Wendy K. Smith, und Michael A. Posner. 2018. Daring to be different: person-environment fit and psychological safety. *Academy of Management Journal* 61(2):453–481.
- Epp, André. 2017. *Bildungsbiografien straffälliger Jugendlicher: Eine Analyse institutioneller Verläufe*. Beltz Juventa.
- Giordano, Peggy C., Stephen A. Cernkovich, und Jennifer L. Rudolph. 2002. Gender, crime, and desistance: toward a theory of cognitive transformation. *American Journal of Sociology* 107(4):990–1064.
- Graebisch, Christine. 2024. Responsibilisierung und „Behandlungsavatare“ in der Sicherungsverwahrung. Zur gerichtlichen Überprüfung des adäquaten Betreuungsangebots der Anstalt. *Kriminologisches Journal* 56(4):305–324.
- Hemming, Karen, und Birgit Reissig. 2015. Übergänge benachteiligter Jugendlicher von der Schule in den Beruf. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35(3):280–296.
- Hirschi, Travis. 1969. *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Hitzler, Ronald, und Anne Honer. 1994. Bastelexistenz: Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In *Risikante Freiheiten*, Hrsg. Ulrich Beck, Elisabeth Beck-Gernsheim, 307–315. Suhrkamp.
- Kasser, Tim, und Richard M. Ryan. 1993. A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology* 65(2):410–422.
- Kraus, Katrin. 2022. Beruflichkeit: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur beruflichen Identität. *Zeitschrift für Pädagogik* 68(1):1–18.
- Kristof-Brown, Amy L., Ryan D. Zimmerman, und Erin C. Johnson. 2005. Consequences of individuals' fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology* 58(2):281–342.
- Maruna, Shadd. 2001. *Making good: How ex-convicts reform and rebuild their lives*. American Psychological Association.
- Mayring, Philipp. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 6. Aufl. Beltz.
- Merton, Robert K. 1938. Social structure and anomie. *American Sociological Review* 3(5):672–682.
- Müller-Dietz, Heinz. 2001. Bildung und Ausbildung im Strafvollzug: Rechtliche Grundlagen und praktische Probleme. *Neue Zeitschrift für Strafrecht* 21(12):873–878.
- Mulligan, Thomas M. 1997. The moral mission of business: an Aristotelian approach to work motivation. *Journal of Business Ethics* 16(12–13):1361–1373.
- Sampson, Robert J., und John H. Laub. 1993. *Crime in the making: pathways and turning points through life*. Harvard University Press.
- Schwind, Hans-Dieter. 2016. *Kriminologie und Kriminalpolitik: Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen*, 23. Aufl. Kriminalistik Verlag.
- Steib, Christian. 2024. Qualitative Forschung im Strafvollzug: Methodische Herausforderungen und Gütekriterien. *Forum Qualitative Sozialforschung* 25(1):1–24.

- Stenger, Josef. 1982. Ursachen des Scheiterns von Ausbildungsmaßnahmen im Strafvollzug. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 65(2):121–135.
- Stenger, Josef. 1984. *Berufliche Bildung im Strafvollzug: Probleme und Perspektiven*. Kriminalistik Verlag. Strafgesetzbuch (StGB). BGBl. Nr. 60/1974 i.d.g.F.
- Strübing, Jörg, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke, und Thomas Scheffer. 2018. Gütekriterien qualitativer Sozialforschung: Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie* 47(2):83–100.
- Stück, Maren, Thomas Rigotti, und Gisela Mohr. 2022. Berufliche Sozialisation und Identitätsentwicklung bei benachteiligten Jugendlichen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 66(1):11–25.
- Ward, Tony, und Shadd Maruna. 2007. *Rehabilitation: beyond the risk paradigm*. Routledge.
- Weber, Max. 2009. *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Anaconda. Originalarbeit veröffentlicht 1904–1905.
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1):22.
- Yin, Robert K. 2018. *Case study research and applications: Design and methods*, 6. Aufl. SAGE.

Hinweis des Verlags Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.

Elke M. Brewster ist seit 1996 als Justizwachebeamtin in der Justizanstalt Suben tätig und leitet dort seit 2013 den Lehrbetrieb Lebensmittel. Ihre Arbeit als Ausbilderin zum Lehrberuf Bäcker*in vereint interdisziplinäre Ansätze der Erwachsenenbildung mit praktischen Erfahrungen aus dem Strafvollzug. Als Expertin für Bildungs- und Resozialisierungsprogramme setzt sie sich für die Weiterentwicklung von Lern- und Arbeitsmotivation im Strafvollzug ein. Seit 2022 promoviert sie an der JKU Linz, „School of Education“, mit den Schwerpunkten Pädagogik, Psychologie, Kriminologie und Sozialisation.