



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Zwischen Subversion und Ernüchterung

Eine intersektionale Analyse der Bildungsprozesse geflüchteter

Jugendlicher in Wien seit 2015

verfasst von / submitted by

Teresa Frankenberg, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr.in Beatriz de Abreu Fialho Gomes

*I entered the classroom with the conviction
that it was crucial for me and every other student
to be an active participant,
not a passive consumer [...] education as the practice of freedom [...] education that connects the will to know
with the will to become.
Learning is a place where paradise can be created.*
bell hooks

Inhaltsverzeichnis

- 1. Einleitung**
- 2. Kontextualisierung der Bildungs- und Rechtssituation von jungen Geflüchteten**
 - 2.1. Bildungsangebote und Einrichtungen für junge Geflüchtete in Wien
 - 2.2. Rechtliche Strukturen und Zugangsbeschränkungen
- 3. Theoretische Zugänge zur Analyse von Subversion in Ungleichheitsverhältnissen**
 - 3.1. Intersektionalitätsperspektiven als theoretischer Rahmen
 - 3.2. Feministische und poststrukturalistische Ansätze
 - 3.2.1. Verständnis von Macht und Widerstand bei Michel Foucault
 - 3.2.2. Handlungsfähigkeit des Subjekts bei Judith Butler
 - 3.3. Postkoloniale Ansätze
 - 3.3.1. Handlungsmacht und Aneignung nach Homi K. Bhabha
 - 3.3.2. Bildung als emanzipatorische Praxis
 - 3.3.3. Bildung und epistemische Gewalt in eurozentristischen Wissenssystemen
 - 3.4. Zwischenfazit
- 4. Methodologische Verortung**
 - 4.1. Intersektionalität als Analyseperspektive in der Jugendforschung
 - 4.2. Feministische und postkoloniale Forschungsperspektiven
 - 4.3. Die Grounded Theory Methodologie
 - 4.4. Methodisches Vorgehen
 - 4.4.1. Durchführung der Leitfadeninterviews
 - 4.4.2. Die Interviewpartner*innen
 - 4.4.3. Anmerkungen zur Transkription
 - 4.4.4. Auswertungsprozess durch induktives und deduktives Verfahren
 - 4.5. Reflexion des Forschungsprozesses
- 5. Analyse der Interviews**
 5. 1. Lebensumstände der geflüchteten Jugendlichen zwischen Ohnmacht und Widerstand - „Without key I can't start a car.“
 - 5.1.1. Auswirkungen des Status als Asylwerber*in/anerkannter Flüchtling
 - 5.1.2. Die Situation des Wartens - „We wait till when we can start our new life.“
 - 5.1.3. Diskriminierungsstrukturen

- 5.1.4. Zwischenfazit
- 5.2. Bildungsprozesse der geflüchteten Jugendlichen
 - 5.2.1. Ansichten über das österreichische Bildungssystem
 - 5.2.2. Persönliche Bildungsperspektiven- „Bildung ist Auge. Lernen ist Fuß.“
 - 5.2.3. Ziele und Herangehensweisen
 - 5.2.4. Zwischenfazit
- 5.3. Subversive Wege zu alternativen Bildungsräumen
 - 5.3.1. Soziale Kontakte - „Ja, ohne ohne ohne [betont] sie könnten wir gar nicht eine Möglichkeit bekommen!“
 - 5.3.2. Projekte und Freizeit
 - 5.3.3. Einrichtungen
 - 5.3.4. Proteste - „We need to show that we are powerful!“
 - 5.3.5. Zwischenfazit
- 5.4. Zwischen Aneignung von Handlungsmacht und Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen
 - 5.4.1. Internalisierung des Integrationsdiskurses
 - 5.4.2. Umgangsstrategien mit Rassismus
 - 5.4.3. Exkurs: Geschlechterungleichheiten im Iran und Afghanistan
 - 5.4.4. Zwischenfazit
- 5.5 Subtexte und Atmosphäre in den Interviews
- 6. Conclusio**
- 7. Literaturverzeichnis**
- 8. Zusammenfassung**

1. Einleitung

Das Jahr 2015 stellt aufgrund verschiedener Faktoren eine Besonderheit hinsichtlich der politischen Bewegungen und Migrationsbewegungen dar.

Durch die kurzzeitige Legalisierung der Flucht und erstmalige offizielle Öffnung der Grenzen¹ in Österreich und Deutschland am 5. September 2015 wurde eine Migrationsbewegung aus den Kriegsgebieten des Nahen Osten befördert. Geflüchtete wurden mit Transportmitteln, Nahrung und Schlafplätzen unterstützt und für einen kurzen Zeitraum wurde verstärkt Asyl erteilt.

In dem Sammelband „Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III“ sprechen Hess et al. von einer „historischen und strukturellen Niederlage des europäischen Grenzregimes.“² (Hess et al. 2017: 6) Durch mediale Ereignisse³, zahlreiche Proteste in „Flüchtlingslagern“, den Arabischen Frühling und Unterstützung von Solidaritätsnetzwerken von Grenzübertretungen für Geflüchtete durch Konvois ist eine weitreichende Sichtbarkeit der Migrationsbewegung und ein politischer Druck entstanden zu handeln.⁴

„[E]s war in dieser Zeit so einfach und schnell wie nie möglich, die Staaten des Balkans zu durchqueren.“ (Hess et al. 2017: 12)

Dadurch wurde in Österreich erneut eine Öffentlichkeit für die rechtlichen und sozialen Konditionen von Geflüchteten geschaffen. Fragen nach gesellschaftlicher Teilhabe und Zugang zu verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeit, psychosoziale Unterstützung, Sprache und Unterbringung wurden neu gestellt und verhandelt. (vgl. Kapitel 2.2.) 2015 brachte in einigen Aspekten einen Bruch in der kontinuierlich restriktiven Politik Österreichs Geflüchteten gegenüber, in anderen Hinsichten manifestierten und verstärkten sich Kontinuitäten einer rassistischen Politik.

In Wien entstanden zeitgleich einige Initiativen, Institutionen und Projekte, die ausschließlich für junge Geflüchtete vorgesehen sind. Eine Neuigkeit gegenüber den vorherigen Bildungsstrukturen war hier das Errichten staatlicher Programme für Asylwerber*innen, die zuvor keine rechtlich verankerte Möglichkeit hatten, an Bildungsprogrammen teilzunehmen. Außerdem wurden weitere neue Strukturen, sowohl staatliche, als auch private, zur Unterstützung und Inklusion Geflüchteter

1 Seit 30 Jahren wurde eher eine rigide Grenzpolitik des Schengenraumes betrieben. (vgl. Hess et al. 2017: 6)

2 Wichtig hier anzumerken, dass es bereits vorher zahlreiche Grenzüberschreitungen von Geflüchteten gab.

3 Medial wurde besonders das Foto von Aylan Kurdi rezipiert, ein Kleinkind, das im September 2015 tot am Strand in der Nähe des türkischen Touristenortes Bodrum gefunden wurde und damit Ausdruck des gewaltvollen Grenzregimes wurde. (vgl. <https://www.derwesten.de/politik/warum-das-foto-von-aylan-eine-solche-wirkung-entfaltet-hat-id12157936.html>). Ebenso wurde das Ereignis der 71 flüchtenden Menschen, die in einem Laster durch Erstickung in Österreich gestorben sind und am 26.8.2015 von der Polizei gefunden wurden, medial breit veröffentlicht. (vgl. https://www.vice.com/de_at/article/wjqbyb/sie-liessen-71-fluchtlinge-ersticken-das-gesprachsprotokoll-der-schlepper)

4 Vgl. <http://www.salzburg24.at/sea-watch-veroeffentlicht-bild-von-ertrunkenem-baby-2/4738517>

etabliert. Zahlreiche private Unterstützungsnetzwerke für junge Geflüchtete entstanden bzw. wurden neu strukturiert, welche breite Angebote von Basisbildung, wirtschaftliche, kulturelle und politische Initiativen umfassen.⁵ (vgl. Kapitel 2.1.)

Nach der sehr kurzweiligen so genannten 'Willkommenswelle'⁶ rief Österreich eine Regierung des Notstands aus und ermöglicht dadurch, Gesetze auszuhebeln und Asylgesetze zu verschärfen. Dem Militär wurde mehr Macht zugesprochen, Grenzzäune wurden errichtet (vgl. Hess et al. 2017: 12) und Sammelabschiebungen in so genannte 'sichere Drittstaaten'⁷ durchgeführt.

Im November 2017 wurde nach einem migrationsfeindlichen Wahlkampf eine rechtskonservative und rechtsextreme Regierung mit einer FPÖ-ÖVP-Koalition etabliert.

Entstehung des Themas/persönliches Interesse

Im Zuge meiner Tätigkeit als Jugendarbeiter*in im Verein Juvivo 09, einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Bezirk Alsergrund, war ich mit vielen geflüchteten Kindern und Jugendlichen im Kontakt. In der Zeit meiner Tätigkeit Mai 2016 bis Mai 2018 waren ca. 90% aller Kinder und Jugendlichen, die in die Einrichtung kamen, im Jahr 2015 selbst nach Österreich geflüchtet. Die Kinder und Jugendlichen kamen in die Einrichtung einerseits durch ihre unmittelbare Nähe zu Flüchtlingsunterkünften, sowie ihr Prinzip der Niederschwelligkeit. (vgl. Kapitel 2.1.) Andererseits gab es einen großen Bedarf in Bezug auf Unterstützung hinsichtlich Sprache, Schulsystemen, Beratungen für Psychosoziales, AMS, etc..

Über einen intensiven Beziehungsaufbau und die tägliche Arbeit, konnte ich den Alltag und die aktuellen Problemlagen der Kinder und Jugendlichen miterleben und begleiten. In Gesprächen mit diesen geflüchteten Jugendlichen erlebte ich - anders als im Vergleich beispielsweise mit Jugendlichen in zweiter oder dritter Generation⁸ - eine erhebliche Zuversicht und Motivation in Bezug auf Bildungsperspektiven in Österreich⁹ und kam somit in direkten Kontakt mit den Auswirkungen der veränderten politischen Lage.

5 Hier ist wichtig anzumerken, dass im Jahr 2018 aufgrund der aktuellen politischen Verhältnisse unter schwarz-blau einige Projektgelder gestrichen wurden und manche Netzwerke und Initiativen nicht weiter finanziert werden können.

6 Dieser Ausdruck ist in Kritik geraten, da es sich einerseits nur um einen kurzen Zeitraum der Öffnung der Grenzen handelte und nicht von einer tieferen langandauernden Solidarität gegenüber den Geflüchteten seitens der Österreicher*innen gesprochen werden könne. (vgl. Shehadeh 2016, Castro Varela 2015: 3)

7 Nach der Deklaration, dass Geflüchtete aus bestimmten Ländern Asylrechtsanspruch gewährleistet wird, wurde kurz danach die Liste mit 'sicheren Drittstaaten' in Österreich und Deutschland erweitert, woraufhin verstärkter Abschiebungen in diese Staaten erfolgten. (vgl. Pro Asyl 2016, Pro Asyl 2016a)

8 Der Begriff wird in der Migrationsforschung verwendet, um das Inländer-Ausländer-Konzept abzulösen (vgl. Aumüller 2013) und bezeichnet jene Personen, die z.B. in Österreich geboren sind, deren Elternteile aber im Ausland geboren sind. Der Begriff wird in der Migrationsforschung auch als problematisch diskutiert, da mit der Verwendung die Gefahr einer gesellschaftlichen Kategorisierung einher gehen kann. (vgl. Aumüller 2013)

9 Ein differenzierterer und intensiverer Vergleich der beiden Gruppen würde den Rahmen dieser Masterarbeit überschreiten.

Ziele der Arbeit und Forschungsfrage

Wie im Sammelband „Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III Migrationsregime“ ausgeführt, ermöglichte das Jahr 2015 auf besondere Weise migrationspolitische Bewegungen und die Etablierung von verschiedensten Unterstützungsnetzwerken. Durch die enormen Proteste, in denen die Geflüchteten das Recht auf Überquerung der Grenzen einforderten, und eine entsprechende mediale Begleitung¹⁰ konnte eine breite Öffentlichkeit erreicht werden und Solidarität mit den Geflüchteten entstehen.¹¹ (vgl. Hess/Karakayali 2017: 25)

Durch die mediale Öffentlichkeit und politischen Handlungsdruck entstanden seit 2015 von staatlicher Seite neue Regelungen und Institutionen im Bildungsbereich sowie auch zahlreiche private Unterstützungsnetzwerke. In der vorliegenden Arbeit untersuche ich, inwiefern diese zum Teil neu etablierten Bildungsmöglichkeiten den Jugendlichen Handlungsmacht verschaffen und wo und wie sie durch verschärfte Gesetze und restriktive Strukturen in ihren Möglichkeiten begrenzt werden.

Hier soll das Spannungsfeld von subversiven Momenten innerhalb, trotz oder wegen der ernüchternden Bedingungen beleuchtet werden: Welche Faktoren führen innerhalb dieser ambivalenten Verhältnisse zu Handlungsmacht und damit zu subversiven Momenten innerhalb, trotz oder wegen der ernüchternder Bedingungen?

Ziel der Arbeit ist es, mithilfe einer postkolonialen Perspektive und intersektionalen Analyse sowohl die subversiven, als auch die ernüchternden Momente im Hinblick auf Zugänge zum Bildungssystem, auf die eigenen Ansichten in Bezug auf Bildungschancen sowie Bildungsmöglichkeiten zu untersuchen. Bildung verstehe ich hier angelehnt an bell hooks, eine der zentralen Figuren der *Critical Pedagogy*, als politisch und emanzipatorisch insofern, als Bildung dazu ermächtigen soll, kritisch zu denken und diskriminierende Verhältnisse zu überwinden. (vgl. Kapitel 3.3.2.) Da ich Bildung in Österreich mit der Gefahr verbinde, hegemoniale Wissensproduktionen zu reproduzieren, ziehe ich das Konzept der 'epistemischen Gewalt' von Gayatri Chakravorty Spivak heran, um die herrschaftsstabilisierenden Mechanismen von Bildung und Wissenssystemen aufzuzeigen.

Unter Subversion fasse ich das Zusammenspiel verschiedener Aspekte von Handlungs- und Möglichkeitsräumen, die ich im Theorieteil (vgl. Kapitel 3.2. und 3.3.) anhand der entsprechenden postkolonialen und intersektionalen Konzepte aufzeige. Eine Analyse der subversiven Momente ist für die Arbeit zentral, da hier die Handlungsmacht der geflüchteten Jugendlichen deutlich wird und

10 Hier ist wichtig anzumerken, dass diese Proteste natürlich nicht die ersten waren, jedoch medial größere Verbreitung fanden, als vorige Proteste. (vgl. Hess/Karakayali 2017: 25)

11 Auf der anderen Seite gab es rechtskonservative Bündnisse, die gegen Geflüchtete aufmarschierten sowie politische Entscheidungen, die, wie erwähnt, stärkere Restriktionen mit sich brachten.

die Momente sichtbar werden, in denen die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse gestört werden können.

Als Ernüchterung fasse ich die Grenzen von Handlungsmacht im Alltag sowie strukturelle Grenzen wie Gesetze und gesellschaftliche Strukturen, die diskriminierend und/oder benachteiligend wirken. Dazu gehören beispielsweise rechtliche Zugangsbeschränkungen, strukturelle Gewalt und Rassismus und/oder andere Diskriminierungsachsen wie 'Klasse', Geschlecht und ability. Diese hindern die geflüchteten Jugendlichen an ihren Zugängen zu Bildungsmöglichkeiten bzw. der Verwirklichung ihrer persönlichen und beruflichen Ziele.

Ernüchterung habe ich als Begriff gewählt, da er eine gewisse Aussichtslosigkeit und Frustration ausdrückt, sich jedoch nicht ausschließlich auf die individuell-emotionale Ebene der Jugendlichen beschränkt, sondern auch die Ohnmacht in Bezug auf die rechtliche Situation (vgl. Kapitel 2.2.) transportieren kann.

Meine Forschungsfrage lautet folglich:

Inwiefern schaffen geflüchtete Jugendliche es innerhalb von Bildungsprozessen in Wien subversive Momente zu kreieren und wo bzw. wie stoßen sie auf Grenzen?

Mein inhaltlicher Fokus liegt auf den emanzipatorischen Handlungspotentialen der Jugendlichen.

Die zu untersuchende Frage beschäftigt sich damit, inwiefern geflüchtete Jugendliche sich in diesen widersprüchlichen Verhältnissen Bildungsmöglichkeiten erschließen, um in der Gesellschaft zu partizipieren. Spezifischer bedeutet das beispielsweise zu untersuchen, wie sie sich im Alltäglichen bewegen, sich *weiß*¹² dominierte Räume aneignen, sich der Segregation und Kontrolle des Staates entziehen und eigene Ziele verfolgen.

Hierbei ist nicht ausschließlich das Thema Bildungsperspektiven relevant, da die geflüchteten Jugendlichen im Alltagsleben mit vielen Themen und Herausforderungen (Asylbescheid, Bleibeperspektive, Wohnungssuche, etc.) beschäftigt sind.

Um die Perspektiven der Jugendlichen auf ihre Möglichkeiten zu erfassen, war für mich entscheidend, eine empirische Untersuchung durchzuführen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Stimmen der Jugendlichen zu hören, diese ernst zu nehmen und ihre Meinungen hinsichtlich ihrer Ziele und Wünsche in Bezug auf Bildung sowie ihre Situation in Österreich zu hören. Dabei soll die empirische Untersuchung in den Kontext einer machtkritischen und intersektionalen Analyse gestellt werden. Der Fokus soll auf den täglichen Lebenserfahrungen der Jugendlichen liegen und erfassen, inwiefern in diesen verschiedene Machtverhältnisse zusammenwirken, die Momente der

¹² Schwarz schreibe ich groß und *weiß* klein, da ich diese Begriffe als politische Begriffe verwende und mich mit dieser Schreibweise an die Schwarze Bewegung anlehne, die *Schwarz* als politische Selbstbezeichnung verwendet und *weiß* als kritisch gemeinte Konstruktion. (vgl. Sow 2018: 26)

Subversion kreieren oder in denen Momente der Ernüchterung machtvoll sind.

Die Quellen dafür sind Leitfadeninterviews, die ich mit 10 Jugendlichen in den drei Einrichtungen Juvivo 09, Kultcafé und Jugendcollege im Zeitraum September 2017 bis Februar 2018 durchführte. Gleichzeitig greife ich auch auf das durch die zweijährige Tätigkeit in dem Verein und die entsprechenden entstandenen Beziehungen geprägte Erfahrungswissen zurück und lasse diese in die Analyse einfließen.

Die Analyse der so genannten ernüchternden Momente bringt die relevanten Fragen mit sich, welche Auswirkungen die dargelegten restriktiven und rassistischen Strukturen auf die Jugendlichen haben und inwiefern diese sie das beeinflussen ihre Ziele zu verfolgen. Hier ist besonders der Umgang der Jugendlichen mit diesen ernüchternden Momenten besonders relevant, da selbst in diesen Momenten subversive Strategien zum Vorschein kommen. Der Titel 'Zwischen Subversion und Ernüchterung' soll in diesem Kontext dieses genannte Spannungsfeld betonen und verdeutlichen, dass es sich nicht ausschließlich um die eine oder andere 'Seite' handelt.

Die Unterfragen der Forschungsfrage umfassen folglich:

Wie und wo nehmen sich die geflüchteten Jugendlichen Raum, um ihre Ziele in Bezug auf Bildung umzusetzen?

Spielen Einrichtungen, Räume und Unterstützung von Außen eine Rolle in der Verwirklichung ihrer Ziele? Wenn ja, welche?

Welche Rolle spielt Sprache?

Welche Rolle spielt die Familiensituation, das Alter, das Geschlecht, die ökonomische Situation?

Wie und wo stoßen die geflüchteten Jugendlichen auf Grenzen durch Diskriminierung und Benachteiligung und inwiefern hindert sie das, an der Umsetzung ihrer Ziele?

Wie gehen sie damit um, wenn sie auf Grenzen/Diskriminierung/Benachteiligung stoßen?

Wo liegen subversive Potentiale in dem Umgang damit?

Wo werden Macht- und Herrschaftsverhältnisse durch ihr Verhalten reproduziert?

Wie kann 'epistemische Gewalt' in europäischen Bildungssystemen angegriffen werden?

Wie schaffen die geflüchteten Jugendlichen diese anzugreifen, indem sie sich als 'postkoloniale Subjekte' in *weißen* Bildungsräumen bewegen?

Der wesentliche Bezugsrahmen für die Beantwortung der Forschungsfrage sind Theorien und Methoden, die Ungleichheitsverhältnisse analysieren und einen Fokus auf Subversion im weiteren Sinne legen sowie Mechanismen der Reproduktion von Differenzkonstruktionen untersuchen. Im Speziellen wähle ich einzelne Konzepte postkolonialer und intersektionaler Theorien aus, die sich mit Aneignung und Widerstand von 'postkolonialen Subjekten'¹³ beschäftigen. Die Grounded

13 Nach Castro Varela sei es wichtig, Geflüchtete als 'postkoloniale Subjekte' zu sehen, da Migration immer im

Theory Methodologie (GTM) verknüpfe ich mit einem intersektionalen Fragewerkzeug um meinem machtkritischen Wissenschaftsverständnis Rechnung zu tragen. So ziele ich darauf ab, einerseits das empirische Material auf Reproduktion von Machtverhältnissen sowie Möglichkeiten der Subversion und andererseits auch den Forschungsprozess selbst im Sinne einer ethischen Herangehensweise ständig zu hinterfragen und zu reflektieren.

Forschungsstand

Die öffentlichen und migrationspolitischen Debatten haben das Feld der Bildungssituation geflüchteter Jugendlicher bisher wenig erfasst.

Behrensen und Westphal kritisieren in ihrem Artikel „Junge Flüchtlinge- ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung“¹⁴, dass Bildung junger Geflüchteter in migrationspolitischen und öffentlichen Debatten ein Randthema sei. (vgl. Behrensen/Westphal 2009: 45 f.) „Insgesamt ist hinsichtlich der aktuellen migrationspolitischen Diskussion festzuhalten, dass derzeit kaum ein politischer Wille erkennbar ist, Flüchtlinge – junge wie erwachsene – überhaupt als Bildungssubjekte anzuerkennen.“ (Behrensen/Westphal 2009: 46) Sie konstatieren, dass junge Geflüchtete von Bildungsbenachteiligung und rechtlicher Diskriminierung betroffen sind. Den aktuellen Forschungsstand zu dem Thema Bildungssituation junger Geflüchteter verzeichnen sie als „mangelhaft“. (vgl. ebd.: 46)

Für Österreich liegen ebenfalls wenige Arbeiten zum Thema Bildung und junge Geflüchtete vor. Das Bundesministerium für Bildung veröffentlichte einige Berichte mit dem Titel „Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen“, in dem grundsätzliche Bildungsrechte und Bildungsmöglichkeiten sowie unterstützende Maßnahmen dargelegt werden.

Außerdem liegen aktuellere spezifische Arbeiten vor, die beispielsweise Bildungswege unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter, die Situation von Geflüchteten in der NMS (Neue Mittelschule) oder regionale Spezifika in Bezug auf Bildungszugang untersuchen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015; Oppong 2016; Rabl 2016) oder Bildungsbenachteiligung von Asylwerber*innen ab dem Pflichtschulalter problematisieren. (vgl. Mobayyen 2013)

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit jungen Geflüchteten als Bildungssubjekte auseinander und erweitert somit die migrationspolitischen Debatten um eine Forschungsarbeit.

Das Spezifische meiner Arbeit ist die machtkritische und postkoloniale Analyse und der Fokus auf subversiven, emanzipatorischen Momenten im Kontext von Bildungsprozessen geflüchteter

Kontext von kolonialen und Dekolonisierungsprozessen stattfindet. (vgl. Castro Varela 2015a: 14)

14 Der Artikel analysiert die Situation in Deutschland. Hier unterscheiden sich zu Österreich manche rechtliche Aspekte, dennoch können ihre Ausführungen in Bezug auf die migrationspolitischen Debatten und den Forschungsstand zum Teil auf Österreich übertragen werden.

Jugendlicher.

Ich teile die Arbeit neben Einleitung und Conclusio in vier zentrale Kapitel. Diese umfassen – erstens – einen Einblick in Bildungsstrukturen und rechtlichen Bedingungen für geflüchtete Jugendliche, zweitens den Theorieteil, drittens den Methodenteil und viertens die Analyse des empirischen Materials.

In Kapitel 2 beleuchte ich die relevante Institutionenlandschaft für geflüchtete Jugendliche sowie die wesentlichen rechtlichen Strukturen, um aufzuzeigen, mit welchen Zugangsbeschränkungen und potentiellen Ernüchterungen die Jugendlichen im Täglichen zu tun haben.

In Kapitel 3 stelle ich theoretische Ansätze zur Analyse von Ungleichheitsverhältnissen vor, darunter poststrukturalistische, postkoloniale und intersektionale Theorien. All die eingeführten Theorien zeichnen sich durch ihren machtkritischen Charakter aus: Sie analysieren Machtverhältnisse und die Möglichkeiten diese zu durchbrechen.

Theoretisch sowie methodisch orientiere ich mich an der Intersektionalitätstheorie, da diese in der Lage ist komplexe Machtverhältnisse zu analysieren, in denen ich die geflüchteten Jugendlichen verorte. In diesem Kapitel werde ich zunächst die Grundrisse dieser erläutern und den spezifischen ungleichheitskritischen Intersektionalitätsansatz von Christine Riegel vorstellen.

Die Perspektiven der poststrukturalistischen Theorien von Michel Foucault und Judith Butler zu Macht, Subjekt, Widerstand und Subversion sind eine wichtige Grundlage für die Analyse subversiver Momente der geflüchteten Jugendlichen.

Da ich die Frage nach Handlungsmacht von Subjekten in einem postkolonialen Kontext stelle, sind postkoloniale Ansätze der Hauptfokus der theoretischen Konzepte. Hierzu sind im Speziellen die Konzepte von Mimikry und Hybridität von Homi K. Bhabha zentral, um eine differenzierte Analysen von Handlungsmacht und Aneignung von Subjekten zu ermöglichen.

Das Konzept der 'epistemischen Gewalt' von Gayatri Chakravorty Spivak und María Do Mar Castro Varela verortet Bildung in einem westlichen Wissenssystem, in dem 'postkoloniale Subjekte' sich Handlungsräume erschließen und erweitert Butler und Foucault somit um zentrale Aspekte.

Somit wird die intersektionale Theorie, mit der Qualität Machtverhältnisse in ihrer Komplexität analysieren zu können mit postkoloniale Perspektiven zu spezifischen Konzepten wie Handlungsmacht und Aneignung verbunden, um die Forschungsfrage nach Subversion in ambivalenten Machtverhältnissen adäquat beantworten zu können.

In Kapitel 4 verorte ich diese Arbeit methodisch. Zunächst führe ich in den übergeordneten Rahmen einer intersektionalen Analyseperspektive und deren methodische Werkzeuge ein und zeige im Weiteren die Wahl meiner Methodologie der Grounded Theory sowie deren spezifische Methoden auf. Im Abschluss des Kapitels werde ich meine forschungsethischen Überlegungen skizzieren und

den Forschungsprozess reflektieren.¹⁵

Das Kapitel 5 bildet die Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfrage. Hier wird das empirische Material anhand von im Forschungsprozess gebildeten und durch das empirische Material entstandenen Auswertungskategorien analysiert und ein Bezug zu der verhandelten Theorie hergestellt.

Der Schlussteil beinhaltet ein Conclusio und einen Ausblick darauf, was die Ergebnisse des Forschungsprozesses für die Zukunft bedeuten können.

¹⁵ Eine stetige Reflexion findet kontinuierlich im gesamten Forschungsprozess statt und wird zur Verdeutlichung nochmals in diesem Kapitel verschriftlicht.

2. Kontextualisierung der Bildungs- und Rechtssituation von jungen Geflüchteten

Für die Untersuchung subversiver und ernüchternder Momente von geflüchteten Jugendlichen im Kontext von Bildungsprozessen ist entscheidend einen Einblick zu bekommen, mit welchen (materiellen) Strukturen und Verhältnissen es geflüchtete Jugendliche in Wien zu tun haben. Hier ist für die Forschungsfrage einerseits relevant, wo Grenzen existieren, die unmöglich zu überwinden scheinen, wie beispielsweise rassistische Gewalt wie restriktive Asylverfahren, oder Bildungsbenachteiligung durch den Status Asylwerber*in, und andererseits, inwiefern Einrichtungen oder Initiativen emanzipatorische Räume für die Jugendlichen ermöglichen können. Daher werden im folgenden Kapitel einige Bildungseinrichtungen und -angebote vorgestellt sowie die rechtliche Situation, mit der sich die geflüchteten Jugendlichen konfrontiert sehen, skizziert.

2.1. Bildungsangebote und Einrichtungen für junge Geflüchtete in Wien

Speziell geflüchtete Jugendliche wurden seit 2015 von Akteur*innen der Stadt Wien bzw. den damaligen Regierungsparteien ÖVP und SPÖ zunehmend in den Blick genommen und es sind Strukturen entstanden, die Bildungsmaßnahmen und andere Verpflichtungen für diese Zielgruppe fördern und fordern. Im Juni 2017 wurde das neue Integrationsgesetz verabschiedet, das junge Geflüchtete mit anerkanntem Status als Zielgruppe definiert: „Zielgruppe des Gesetzes sind Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte ab dem vollendeten 15. Lebensjahr, denen der jeweilige Status nach dem 31. Dezember 2014 zuerkannt wurde.“ (Österreichischer Integrationsfond 2017)

Außerdem wurden neue Gelder für Bildungsberatungen und Deutschkurse verstärkt finanziert.¹⁶ (vgl. Österreichischer Integrationsfond 2017)

Daneben entstanden seit dem Jahr 2015 zahlreiche private Initiativen und Unterstützungsnetzwerke von Pat*innenschaften bis Bildungsnetzwerke für junge Geflüchtete.¹⁷

In dem Falterheft¹⁸ 24a/18 „Sie schafften das! Die Flüchtlingskrise wurde besser gemanagt als befürchtet“ werden positive Beispiele von diversen Initiativen aus Dörfern und Städten in Österreich aufgezeigt, die Geflüchteten Teilhabe ermöglichen. Hier werden Beispiele von freiwilligen Deutschkursorganisationen, gemeinsamer Erntearbeit, Wohnungsunterstützung, kulturellen Initiativen wie Cafés, Chören oder gemeinsamem Kochen, und auch wirtschaftliche Projekte zur Unterstützung von Jobsuche, Ausbildungsrechten, Tauschinitiativen u.v.m. vorgestellt,

16 Diese Situation hat sich bis dato (Juli 2018) drastisch geändert, da von der rechtsextremen und rechtskonservativen Regierung zahlreiche Gelder für Deutschkurse gestrichen wurden.

17 (u.a. connecting people, commit- Buddys für junge Geflüchtete, BAJUplus- Basisbildung für junge Geflüchtete, Helfen wie wir, Netzwerk Flüchtlingskinder, Refugee Buddy, Refugees welcome to Austria)

18 Der Falter ist eine in Wien erschienene Wochenzeitung, die 1977 aus einer Bewegung von Studierenden der Theaterwissenschaften und bildenden Künstler*innen entstanden ist.

die seit 2015 in ganz Österreich entstanden sind. (vgl. Falter 2018)

Im Folgenden werde ich die Einrichtung Jugendcollege und den Einrichtungsbereich der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vorstellen, in welchem die Einrichtungen Juvivo 09 und Kultcafé anzusiedeln sind. In diesen Einrichtungen waren die Jugendlichen, mit denen ich Interviews durchgeführt habe, anzutreffen. Die Einrichtung Jugendcollege wurde mit dem Bedarf der hohen Zahl der jugendlichen Geflüchteten im Jahr 2016 gegründet und um einen weiteren Standort ausgeweitet. Der Einrichtungsbereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit besteht schon wesentlich länger in Österreich und bietet u.a. durch das Prinzip der Niederschwelligkeit¹⁹ guten Zugang für junge Geflüchtete.

Das Jugendcollege

Durch die Vernetzung von 9 Partner*innen, aus Erwachsenenbildung und NGOs, gründete die Stadt Wien in Kooperation mit der VHS Wien ein eigenes College, das jugendlichen Zugewanderten (Asylwerber*innen, Asylberechtigten, subsidiär Schutzberechtigten), die nicht mehr schulpflichtig sind, ein Angebot für basisbildende Maßnahmen liefert. (vgl. VHS Wien 2016)

Das Jugendcollege wurde im Jahr 2016 gegründet und 1.000 Jugendliche von 15-21 Jahren werden seitdem an zwei Standorten in Wien begleitet. Ziel des Jugendcolleges ist die Vermittlung in eine weiterführende Schule, eine berufliche Ausbildung oder eine nachhaltige Beschäftigung. (vgl. VHS 2016: 2) Durchschnittlich sollen die Jugendlichen ca. 9 Monate im Jugendcollege sein und dann weiter vermittelt werden. Stundenpläne werden immer für 8 Wochen konzipiert, sodass eine besonders individuell orientierte Ausbildung gewährleistet werden kann. (vgl. Rieder 2016)

Die Zielgruppen sind sowohl anerkannte Flüchtlinge als auch subsidiär schutzberechtigte Jugendliche und – neuerdings auch jugendliche Asylwerber*innen, die vorher von Bildungsangeboten ausgeschlossen wurden.

Das Jugendcollege wurde als modulare Schule mit individuellen Bildungsprogrammen für die Jugendlichen konzipiert und umfasst neben der Basisbildung (Mathematik, Englisch, IKT) und Deutschmodulen ebenso eine Beratung und Begleitung mit „sozialintegrativen Angeboten“ wie Exkursionen oder weitere Unterstützungsangebote für die Jugendlichen. (vgl. Rieder 2016)

Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA)

Die Offene Kinder- und Jugendarbeit findet sowohl indoor in Jugendzentren, Jugendtreffs, Jugendeinrichtungen als auch outdoor in Parkanlagen, auf Bahnhofsplätzen bzw. öffentlichen

¹⁹ Das Prinzip der Niederschwelligkeit bedeutet, dass Angebote und Einrichtungen möglichst offen für die Zielgruppen strukturiert sind. Zugangsbarrieren sollen reduziert werden und durch eine dezentrale Organisation können Aneignungsprozesse gefördert werden. (vgl. Krisch et al. 2011: 30)

Plätzen statt und ist stets nicht-kommerziell. (vgl. Bundeskanzleramt. Frauen, Familie und Jugend o.J.)

Im Glossar „Soziale Arbeit im öffentlichen Raum“ wird OKJA wie folgt definiert:

Offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein sozialpädagogisches Arbeitsfeld bzw. sozialräumlich orientiertes Angebot, welches das Ziel hat, Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihrer Identitätsfindung und in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe zu unterstützen und dabei verschiedene Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu ermöglichen bzw. zu fördern. (Krisch et al. 2011: 7)

Die Prinzipien der OKJA sind Offenheit und Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit der Teilnahme und Anonymität, Bedürfnisorientierung an den Kindern und Jugendlichen und Flexibilität seitens der sozialpädagogischen Einrichtung.

Pädagogische Ziele sind eine Orientierung an Geschlechtergerechtigkeit und an einer „Diversity-Perspektive“²⁰ sowie die Förderung von Partizipation und Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen und einer Unterstützung zur Selbstorganisation und Interessenvertretung in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen. (vgl. Krisch et al. 2011: 7)

Ressourcen- und Potentialorientierung und eine wertschätzende Grundhaltung mit reflexiver Parteilichkeit sind wesentlich für das tägliche Praxisfeld. (vgl. Krisch et al. 2011: 7)

Die offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) ist nicht spezifisch auf geflüchtete Jugendliche ausgerichtet, durch die Prinzipien der Niederschwelligkeit und Offenheit allerdings eine häufige Anlaufstelle für geflüchtete Jugendliche. Hier werden Beratungen, freizeitpädagogische Angebote und gemeinsame Aktionen sowie Lernhilfe und Behördenbegleitung angeboten.

Juvivo 09 und das Kultcafé, in denen vier der fünf Interviews stattfanden, sind hier anzusiedeln und unterscheiden sich von ihrer Ausrichtung her nur hinsichtlich des Einrichtungskonzeptes. Prinzipien der OKJA sowie pädagogische Konzepte sind übereinstimmend.

In der Einrichtung Juvivo 09, in der ich von Mai 2016 bis Mai 2018 tätig war, stellte eine Mehrheit der Adressat*innen geflüchtete Kinder und Jugendliche dar. Dies kann mit ihrer räumlichen Nähe zu den Unterkünften für geflüchtete Familien der Diakonie sowie der Offenheit und Niederschwelligkeit ihrer pädagogischen Angebote sowie den zugänglichen Beratungsangeboten zur Unterstützung bei Asylverfahren und Deutschkursuche zusammenhängen sowie mit den Sprachlernangeboten, der psychosozialen Unterstützung und den sozialen Anknüpfungspunkten. In der täglichen Arbeit habe ich hier von den geflüchteten Kindern und Jugendlichen mitbekommen, welche Themen sie rund um die Neuankunft in Wien, Bildungswege, Auswirkungen rechtlicher Bedingungen in Hinsicht auf Zugangsbeschränkungen, Bleiberecht oder auf der psychosozialen Ebene beschäftigen.

²⁰ „Die Perspektive Diversity meint, von der ‚Wiener Jugend‘ in ihrer Vielfältigkeit auszugehen, die Unterschiedlichkeit und Differenz ihrer Lebenslagen und Lebensführung wahrzunehmen und als Potential anzuerkennen.“ (Krisch et al. 2011: 10)

Da die rechtlichen Strukturen und Zugangsbeschränkungen die geflüchteten Jugendlichen in ihrem Alltag direkt betreffen, skizziere ich diese im nächsten Unterkapitel.

2.2. Rechtliche Strukturen und Zugangsbeschränkungen

Die Situation von Geflüchteten in europäischen Ländern, wird von u.a. Kenneth Horvath, Sabine Hess und Serhat Karakayali als „Grenzregime“ oder „Migrationsregime“ bezeichnet, da Geflüchtete mit zahlreichen gewaltvollen Strukturen konfrontiert sind. Dazu gehören beispielsweise lebensgefährliche Grenzzäune, überfüllte Unterkünfte, Abschiebegefängnisse, rassistischen Diskriminierungen in der Öffentlichkeit oder bei Behörden, Wartesituationen bei Behörden, Zugangsbeschränkungen zu Bildung, sozialer Absicherung und gesellschaftlicher Teilhabe sowie existenzielle Unsicherheiten bezüglich Bleibeperspektiven. (vgl. Horvath 2014)²¹

Diese Situation, die für Geflüchtete in einem 'Migrationsregime' wie Österreich vorliegt, würde ich als strukturelle Gewalt bezeichnen. Hier lehne ich mich an die Definition von Johan Galtung, der Gewalt wie folgt definiert:

„Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“ (Galtung 1975: 9)

Galtung führt aus, dass wesentlich die Diskrepanz zwischen dem Aktuellen und dem Potentiellen liege. Sei das Potentielle größer als das Aktuelle und letzteres vermeidbar, dann liege Gewalt vor.²²

Diese Definition kann insbesondere auf den Kontext mit den geflüchteten Jugendlichen angewandt werden, da es in den Interviews und der alltäglichen Arbeit mit ihnen viel darum ging, was sie gerne machen, erreichen, sich wünschen würden, woran sie aber aufgrund von rechtlichen Restriktionen gehindert werden.

Aus diesem Grund schreibe ich in der Analyse der Interviews den gesellschaftlichen Strukturen und Bedingungen eine bedeutsame Rolle zu. (vgl. Kapitel 4.1.).

Darüber hinaus unterscheidet Galtung zwischen personaler und struktureller Gewalt, wobei erstere sichtbarer und leichter fassbar erscheint, während strukturelle Gewalt als „geräuschlos“ und „naturegegeben“ betrachtet wird, aber im Gegensatz zur personalen Gewalt ein hohes Maß an Stabilität aufweist. (vgl. ebd.: 16 f.)

Im Folgenden skizziere ich einige der „geräuschlosen“, „naturegegebenen“ Gesetzestexte, die ich als strukturelle Gewalt einordne und die eine erhebliche Wirkung auf die Bildungssituation und den Gesundheitszustand der geflüchteten Jugendlichen haben.

21 Vgl. hierzu das Werk Horvath, Kenneth (2014): Die Logik der Entrechtung: Sicherheits- und Nutzendiskurse im österreichischen Migrationsregime

22 Als Beispiel führt er hier an, wenn ein Mensch im 18. Jahrhundert an Tuberkulose stirbt, sei das vermutlich nicht vermeidbar gewesen. Ist die Situation heute die gleiche, handele es sich um Gewalt, da der Mensch vermutlich aus Gründen struktureller Gewalt keinen Zugang zum medizinischen System hatte. (vgl. Galtung 1975: 9)

Anerkannte Flüchtlinge

Einen positiven Asylbescheid bekommen die Personen, die nach Artikel I der Genfer Flüchtlingskonvention als anerkannte Flüchtlinge gelten. Es muss eine „wohlbegründete Furcht vor Verfolgung“ wegen der „Rasse“²³, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Überzeugung vorliegen. (GFK Artikel 1)

Anerkannte Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte haben uneingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt und zum Gesundheitssystem.

Asyl auf Zeit

Die letzte Asylrechtsnovelle hat die Regelung „Asyl auf Zeit“ beschlossen. Das bedeutet, dass positives Asyl vorerst nur für drei Jahre erteilt wird und dann wird geprüft, ob sich die Situation im Herkunftsland maßgeblich gebessert hat bzw. ob ein anderer Grund (bspw. Verbrechen) für eine Aberkennung des Bescheides vorliegt. (vgl. Bundesministerium für Inneres 2016)

Asylwerber*innen in Österreich

Als Asylwerber*innen gelten Personen, die einen Antrag auf internationalen Schutz in Österreich gestellt haben, in dem es noch keinen rechtskräftigen Beschluss gibt. Der Status gilt bis zu dem Zeitpunkt des rechtskräftigen Abschlusses, der Einstellung oder Gegenstandslosigkeit des Verfahrens. (vgl. §2 ABs 1 Z 14 AsylG) Asylwerber*innen haben die Zuerkennung, dass Österreich der zuständige Staat für sie ist und eine Prüfung bezüglich der Asylgründe vornehmen muss.²⁴ (vgl. Peyrl 2015) Die Wartezeiten für einen Bescheid variieren und können bis zu 15 Jahre dauern.

Lebensbedingungen für Asylwerber*innen:

Unterkunft und Taschengeld

Bei einer Vollversorgung durch Mahlzeiten in der Unterkunft erhalten Asylwerber*innen 40€ Taschengeld pro Monat. Für Unterbringung und Verpflegung erhält die Unterkunft pro Person maximal 19€ pro Tag. Das ausgezahlte Taschengeld hängt also von der Unterkunft ab, die bestimmt, ob es sich um Vollversorgung oder Selbstversorgung handelt. Bei Selbstversorgung erhalten die Bewohner*innen einen Tagessatz von 5,50€ (vgl. Österreichischer Städtebund 2015) Mieten

23 Ich setze den Begriff in Anführungszeichen, da dieser fälschlicherweise im Gesetzestext verwendet wird, es sich jedoch um eine rassistische Konstruktion handelt, da von biologischen „Rassen“ ausgegangen wird.

24 Die Dublin III-Verordnung sieht vor, dass das Land, in dem die ansuchende Person, erstmals aktenkundig wird, zuständig ist. Daher wird im ersten Schritt durch ein Zulassungsverfahren geprüft, ob Österreich zuständig ist. Wenn das der Fall ist, ist die ansuchende Person im Asylverfahren. (VO (EU) 604/2013)

Asylwerber*innen privat eine Unterkunft an, erhalten sie einen maximalen Mietzuschuss von 150€ monatlich (für die Familie gesamt maximal 300€) sowie einen Verpflegungszuschuss von monatlich maximal 200€ .

Ausländerbeschäftigungsgesetz

Nach dem „Bartensteinerlass“ von 2004 haben Asylwerber*innen ein Beschäftigungsverbot. In den ersten drei Monaten des Verfahrens unterliegen Asylwerber*innen einem vollen Beschäftigungsverbot und können sich daher auch nicht beim AMS (Arbeitsmarktservice) melden. Danach kann durch das „Ersatzkraftverfahren“ in den Bereichen Gastronomie und Land- und Forstwirtschaft eine Beschäftigungsbewilligung erteilt werden. (vgl. Arbeitsmarktservice 2015) Das Ausländerbeschäftigungsgesetz sieht vor, dass bei jeder offenen Stelle zunächst geprüft werden muss, ob eine „inländische“ oder europäische Person zunächst für die Arbeit zur Verfügung stehen und vorrangig zu behandeln sind. (vgl. BGBl Nr 218/1975)

Ausnahmen umfassen die Saisonbeschäftigung und Erntearbeit sowie eine so genannte „gemeinnützige Beschäftigung“, die mit 3-5€ pro Stunde „entlohnt“ wird. Asylwerber*innen bis zum 25. Lebensjahr dürfen in einem Mangelberuf eine Lehre absolvieren. (vgl. Asylkoordination Österreich o.J.)

Gesundheitsversorgung

Geflüchtete werden im Rahmen des Erstaufnahmeverfahrens einer medizinischen Erstuntersuchung unterzogen. Nach dem allgemeinen Sozialversicherungsgesetz ist hier die Krankenversorgung und Krankenversicherung implementiert.

Seit dem 1.1.2004 ist der Zugang für Asylwerber*innen zum Gesundheitssystem durch die Grundversorgung gewährleistet.

Allerdings werden durch die Studie „Asyl und Gesundheit. Eine qualitativ-explorative Untersuchung durch Studierende der Universität Wien“ Probleme benannt, die trotz eines formalen Zugangs zum Gesundheitssystem den Zugang erschweren wie Sprache und Informationen über das Gesundheitssystem.

In dieser Studie wird außerdem herausgestellt, dass das ständige Warten zu einem Gesundheitsproblem führen kann. Die Ungewissheit und Unsicherheit der Bleibeperspektive können von stressbedingten Symptomen, Re-Traumatisierungen, Kopfschmerzen, Migräne, Depression, Erschöpfung bis zu Magengeschwüren führen. (vgl. Brugger/Batware o.J.: 10)

Integrationsgesetz

Seit dem 9. Juni 2017 ist das neue so genannte „Integrationsgesetz“ in Kraft getreten, das besagt, dass bestimmte „Integrationsmaßnahmen“ für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte gelten, die das 15. Lebensjahr vollendet haben.

Diese Maßnahmen umfassen die Unterzeichnung einer Integrationserklärung, die besagt „die grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung einzuhalten“ sowie der Verpflichtung der Teilnahme an den Deutsch- und „Wertekursen“.

Diese „Werte- und Orientierungskurse“ und Deutschkurse mit dem Abschlussniveau A2 müssen abgeschlossen werden, sonst ist mit Sanktionen, die eine Kürzung der Sozialhilfe bzw. Mindestsicherung bewirken, zu rechnen. (vgl. Österreichischer Integrationsfond 2017)

Ausbildungspflicht für Jugendliche bis 18

Seit Juli 2017 gibt es die so genannte Ausbildungspflicht, die für Jugendliche gilt, die sich „dauerhaft in Österreich aufhalten“. (Bundeskanzleramt 2017) Hier sind die Erziehungsberechtigten in der Pflicht nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht dafür zu sorgen, dass Jugendliche in eine weiterführenden Schule besuchen, eine Lehre oder ein Praktikum absolvieren. Jugendliche Asylwerber*innen sind hier ausgenommen, da diese, so das Bundeskanzleramt, keinen Zugang zu allen Bildungsangeboten haben. (vgl. Bundeskanzleramt 2017)

Insgesamt wird ersichtlich, dass die Jugendlichen von zahlreichen Restriktionen und Zugangsbeschränkungen betroffen sowie mit Situationen der Ungewissheit konfrontiert sind. Angesichts der aktuellen politischen Lage (07/2018) sind bereits einige Verschärfungen in Bezug auf Sozialleistungen und Asylrecht für Geflüchtete verabschiedet worden und es ist mit einer weiteren Entrechtung von Geflüchteten zu rechnen.

3. Theoretische Zugänge zur Analyse von Subversion in Ungleichheitsverhältnissen

In diesem Teil der Arbeit führe ich verschiedene Konzepte aus, die sich innerhalb einer Analyse von Ungleichheitsverhältnissen mit Handlungsmacht und -räumen beschäftigen, und lege spezifisch das in dieser Arbeit vorliegende Verständnis zu Bildung und dessen Verortung in westlichen Wissenssystemen dar. Diese Ansätze sind zentral für die Analyse des empirischen Materials, um subversive Momente auf Basis eines postkolonialen, machtkritischen Verständnisses herausarbeiten zu können.

Zunächst stelle ich die Perspektive intersektionaler Ansätze generell sowie das spezifische von mir verwendete Intersektionalitätsverständnis dar (Kapitel 3.1.), um den Rahmen der verschränkten Machtverhältnisse aufzuzeigen, in dem in Kapitel 5 die Analyse stattfindet. Anschließend führe ich in poststrukturalistische Theoriekonzeptionen von Michel Foucault und Judith Butler ein, die sich mit Subjektpositionen, Widerstand und Subversion beschäftigen. (Kapitel 3.2.) Darauf aufbauend ziehe ich postkoloniale Konzepte von Homi K. Bhabha und Gayatri Chakravorty Spivak heran, die sich spezifisch mit der Frage nach Handlungsmacht von 'postkolonialen Subjekten' und Auswirkungen kolonialer Machtverhältnisse auf westliche Wissenssysteme beschäftigen und verorte den Begriff Bildung mit bell hooks Ansatz als emanzipatorische Praxis. (Kapitel 3.3.)

Diese Arbeit strebt die Verknüpfung dieser drei Theoriestränge (Intersektionalitätsperspektiven, poststrukturalistischen Theorien und postkolonialen Theorien) an, um die herausfordernde Situation geflüchteter Jugendlicher als 'postkoloniale Subjekte' in den Machtverhältnissen westlicher Bildungsprozesse analysieren zu können. Scheinbar theorieimmanente Widersprüche betrachte ich als fruchtbar, da über einen multiperspektivischen oder transtheoretischen Zugang jegliche Nuancen im Hinblick auf Subversion, die für die Beantwortung der Forschungsfrage eine Rolle spielen, gut erfasst werden können. Die Entscheidung, welche theoretischen Konzepte für die Forschungsfrage besonders zielführend sind, ist während des Forschungsprozesses zum Teil verändert worden und im Sinne der Grounded Theory Methodology (vgl. Kapitel 4.3.) im Wechselspiel mit dem empirischen Material hervorgekommen. Die Theorie soll in dieser Arbeit also mehr dem empirischen Material dienen, da dieses das Herzstück der Arbeit bildet.

3.1. Intersektionalitätsperspektiven als theoretischer Rahmen

Der Ansatz von Intersektionalitätsperspektiven ist für die Arbeit ein wichtiger Baustein, da diese in der Lage sind komplexe Machtverhältnisse und Diskriminierungsstrukturen zu erfassen, in denen sich die geflüchteten Jugendlichen täglich bewegen. Dies zeigen die geführten Interviews auf, in denen verschiedene Machtachsen wie 'Klasse', Geschlecht, ability und Herkunft immer wieder

thematisiert werden.

Das Konzept Intersektionalität wird inzwischen breit diskutiert und hat verschiedene Schwerpunkte und Richtungen entwickelt. Der gemeinsame Nenner/Ausgangspunkt der Intersektionalitätstheorien besteht darin, dass sie sich an der Frage nach sozialer Gerechtigkeit orientieren. Ausschluss und Diskriminierung durch eine oder mehrere identitätsgenerierende Kategorien und die damit einhergehende erfahrene Gewalt werden als soziales und politisches Problem thematisiert. (vgl. Meyer 2017: 63) Meyer beschreibt den zentralen Fokus vieler Intersektionalitätstheorien „auf die Kritik an der Erzeugung von rechtlicher und sozialer *Ungleichheit* durch die Diskriminierung und Privilegierung von Individuen und Gruppen.“ (Meyer 2017: 64) Daher wird die Kernaufgabe von Intersektionalitätsanalysen darin gesehen, „die Verschränkungen und Verbindungen von Ungleichheitsachsen“ (ebd.: 64) zu untersuchen. Hier liegt ein wesentlicher Fokus auf der Analyse von Gewalt und auf dem Zusammenhang dieser mit materiellen gesellschaftlichen Strukturen. (vgl. Meyer 2017: 65)

Die historischen Wurzeln der intersektionalen Theorie liegen im Black feminism. Aufgrund von systematischer und kontinuierlicher Ausblendung Schwarzer²⁵ feministischer Perspektiven und der Kategorie 'race' im weißen Feminismus, erhoben einige Schwarze Feministinnen ihre Stimmen um ihre Doppel- und Dreifachdiskriminierungsbetroffenheiten zu thematisieren.²⁶ 1989 erschien daraufhin der für die Entstehung der Intersektionalität bekannte Text „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics“ von Kimberlé Crenshaw.²⁷ Crenshaws Kritikpunkt bezieht sich vor allem auf die *single categorial axis*, in der Konzeptionalisierung von Diskriminierung. (vgl. Crenshaw 1989: 140) Hier bringt sie erstmals den Begriff der *intersection* am Beispiel einer Straßenkreuzung ins Spiel, anhand dessen sie die Überschneidung von Sexismus und Rassismus aufzeigt. (vgl. Crenshaw 1989: 149)

In weiterer Folge breitete sich die intersektionale Theorie im US-amerikanischen Raum aus und etablierte sich auch im deutschsprachigen Kontext.²⁸

25 Schwarz schreibe ich groß und *weiß* klein, da ich diese Begriffe als politische Begriffe verwende und mich mit dieser Schreibweise an die Schwarze Bewegung anlehne, die *Schwarz* als politische Selbstbezeichnung verwendet und *weiß* als kritisch gemeinte Konstruktion. (Sow 2018: 26)

26 Hier wird das Combahee River Collective, das 1974 in Boston (USA) gegründet wurde, als Schlüsselmoment für die Entstehung der Intersektionalitätsforschung gesehen. (vgl. Walgenbach 2012: 3)

27 Als Rechtswissenschaftlerin thematisiert sie in diesem Text vor allem eine eindimensionale und unfähige Justiz hinsichtlich Sanktionen gegenüber Unternehmen, die rassistisch und sexistisch zugleich agiert haben. (vgl. Crenshaw 1989: 140) Drei Fälle, in denen Schwarze Frauen wegen Diskriminierung am Arbeitsplatz klagten, werden hier untersucht und es wird deutlich, dass das Gericht Schwarze Frauen nicht als eigene Gruppe anerkennt, die vor Diskriminierung geschützt werden sollte, und sie gleichzeitig aber auch weder als zur Gruppe der Schwarzen, noch zu der Gruppe der Frauen zugehörig gesehen werden. (vgl. Meyer 2017: 42)

28 Hier kam es zu einigen Rezeptionen von Intersektionalität, die die Schwarzen Wurzeln der Theorie unsichtbar machten. (vgl. Dressel 2018)

Inzwischen wird der Begriff der Intersektionalität auch im Zusammenhang mit Jugendforschung diskutiert. Christine Riegel führt hier in ihrem Werk „Bildung- Intersektionalität- Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen“ zentrale Aspekte für die Forschung im Bildungsbereich aus und stellt Konzepte intersektionaler Methoden vor.

In der vorliegenden Arbeit lehne ich mich an das von Christine Riegel entwickelte Verständnis von Intersektionalität an:

Intersektionalität wird als Perspektive und Analyseblick verstanden, der in nicht-essentieller und ungleichheitskritischer Weise das Zusammenwirken von verschiedenen, sozial wirksamen und hierarchisch organisierten Differenzkonstruktionen (ausgehend von der Trias race, class und gender) und den damit verbundenen strukturellen Ungleichheits- und Herrschaftsverhältnissen beleuchtet und nach den Folgen ihres wechselseitigen Zusammenspiels fragt. (Riegel 2012: 2)

Riegel bezeichnet es als den Kern von Intersektionalitätstheorien den Fokus auf das „Zusammenspiel von verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen bzw. Diskriminierungs- und Unterdrückungsformen“ (Riegel 2016: 41) zu legen und die Folgen dieses Zusammenwirkens zu analysieren. Sie bezieht sich hier auf Gudrun Axeli Knapp und Cornelia Klinger, die intersektionale Ansätze mit Ansätzen der Kritischen Theorie verknüpfen und somit ungleichheitstheoretische und kapitalismuskritischtheoretische Aspekte von Intersektionalitätsperspektiven und klassische soziologische Denktraditionen miteinander in Verbindung bringen. (vgl. Aulenbacher/Riegraf 2012 : 3 ff.)

Für die vorliegende Arbeit ist die Verknüpfung der hierarchischen Differenzkonstruktionen und den damit verbundenen strukturellen Ungleichheitsverhältnissen relevant, die Riegel in ihrem Verständnis von Intersektionalität vornimmt. So wird ein machtkritischer und differenzierter Blick auf die ungleichheitsgenerierenden Verhältnisse der Lebenssituation der Jugendlichen ermöglicht und die verschiedenen Machtachsen und deren Wechselwirkungen miteinander können untersucht werden.

Riegel beschreibt die Relevanz von Intersektionalitätsansätzen in der Jugendforschung einerseits als Forschungsperspektive und Analyseinstrument und andererseits als kritische Reflexionsfolie für den Forschungsprozess sowie als kritische Perspektive auf Jugendforschung und vorherrschende Wissenschafts- und Alltagsdiskurse zum Thema Jugend. (vgl. Riegel 2012: 2)

Dabei geht die Analyse über eine gender-, alters- oder herkunftsbezogene Spezifizierung oder Differenzierung der Gruppe der Jugendlichen oder der Jugend-Phase hinaus und fragt explizit nach Diskriminierungs- und Dominanzverhältnissen und wie diese auf den verschiedenen sozialen Ebenen zusammenwirken und damit die Möglichkeitsräume von Jugendlichen prägen. (Riegel 2012: 7)

Diese von Riegel angesprochenen ungleichheitsgenerierenden Kategorien, wie 'Rasse', Klasse und Geschlecht haben eine zentrale Bedeutung in Intersektionalitätstheorien. Meyer führt aus, dass sie als „heuristische Kategorien für die Machtkritik [dienen], sie sind Gegenstand der Analyse diskursiver Ausschlüsse und Markierungen und sie fungieren als Mobilisierungsbegriffe und Namen

für Allianzen, die der kollektiven Selbstbezeichnung dienen.“ (Meyer 2017: 141 f.)²⁹

Mayer plädiert dafür, dass das Konzept der Intersektionalität als kritische Perspektive auf Machtverhältnisse und Analysen zu Ungleichheit und Ausschlüssen angewendet wird. (vgl. ebd.: 155)

Insofern spielt das Konzept für die vorliegende Arbeit eine wichtige Rolle: Mit seiner Hilfe können die Gewalt und die gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen, von denen die geflüchteten Jugendlichen betroffen sind, erfassbar gemacht werden.

Im Zuge der kritischen Auseinandersetzung haben sich weitere Konzepte entwickelt, die diese zentralen Aspekte von Intersektionalitätsperspektiven berücksichtigen, sich aber von einem additiven Verständnis distanzieren und somit neue Begriffe entwickeln, die ein komplexeres Verhältnis von Macht sichtbar machen sollen wie „Interdependenz“ oder „Mehrdimensionalität“ bzw. „Mehrebenenanalyse“³⁰ (vgl. Meyer 2017: 83), die ich im Kapitel 4.1. näher ausführen werde.

Der Vorteil einer intersektionalen Mehrebenenanalyse ist, dass sowohl

gesellschaftliche Bedingungen, soziale Bedeutungen als auch die Subjektebene in die Analyse einbezogen werden, jeweils unter besonderer Berücksichtigung der interdependenten ungleichheitsstrukturierenden Wirkung von Differenz- und Dominanzverhältnissen. (Riegel 2012: 7)

Riegel erweitert dieses Konzept der Mehrebenenanalyse und schlägt vor, nicht schematisch die Ebenen abzuarbeiten, sondern vielmehr nach Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen den Ebenen zu fragen. Sie entwickelt hier den mehrebenenbezogenen intersektionalen Analyserahmen sowie die intersektionale Heuristik mit offenen Fragen an das empirische Material und dessen Kontext. (vgl. Riegel 2012: 4) Diese Methoden werde ich in Kapitel 4.1. ausführen und darstellen, wie und warum ich diese im Forschungsprozess anwende.

Intersektionalitätsperspektivisch ist für die Analyse des empirischen Materials von Bedeutung herauszuarbeiten, welche der identitätsgenerierende Kategorien wie Klasse, Geschlecht, Alter,

29 Besonders an dem Umgang mit diesen Kategorien haben Intersektionalitätstheorien viele Kritiker*innen gefunden, die den Vorwurf der Verwendung der Kategorien im Sinne von Multikulturalismus und Diversity als deskriptive Marker erheben. Dadurch könne eine Ausblendung gesellschaftlicher Verhältnisse einhergehen. (vgl. Meyer 2017: 143 ff.) Die Kategorien werden auch als eurozentristisch kritisiert (vgl. Meyer 2017: 146 ff.) sowie die Verwendung dieser als Verfestigung sozialer Identitäten, die in eine unpolitische Identitätspolitik münden könne (vgl. auch hierzu den Artikel „Von den Kämpfen aus. Eine Problematisierung grundlegender Kategorien“ von Isabell Lorey). Der Streit um ungleichheitsgenerierende Kategorien in der Intersektionalitätstheorie mit ihren Ambivalenzen für eine emanzipatorische Politik wurde allerdings bereits in den Ursprüngen der Intersektionalitätstheorien im Schwarzen Feminismus reflektiert. (vgl. Meyer 2017: 151) Generell ist wichtig, eine Essenzialisierung der Kategorien zu vermeiden und eine historische Kontextualisierung der Begriffe und Einbettung der Machtverhältnisse zu gewährleisten. (vgl. ebd.: 151)

30 Innerhalb von Intersektionalitätstheorien wird das als „interlocking, mutually constructing or intersecting systems of power“ (Collins/Bilge zit. nach Meyer 2017: 84) bezeichnet und davon ausgegangen, dass die verschiedenen Machtkategorien nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern zusammenwirken und gleichzeitig ihre Spezifika inne haben. (vgl. Meyer 2017: 84) Hier geht es vor allem darum, welches Machtverständnis die jeweiligen Intersektionalitätstheorien verwenden. Somit kann nicht davon gesprochen, dass alle Intersektionalitätstheorien ein additives Verständnis von Machtachsen hätten, besonders, wenn die Ursprünge der Theorie berücksichtigt werden.

Herkunft, ableism, etc. beispielsweise im Zugang zu Bildung und Ressourcen wirksam werden.

Nachdem die Intersektionalitätsperspektive den Rahmen bietet, um Subjektpositionen in den komplexen gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu untersuchen, lege ich in den folgenden Kapiteln den Fokus auf die Möglichkeiten und Handlungsfähigkeit des Subjekts und stelle die entsprechenden theoretischen Konzepte von Widerstand und Subversion bei Foucault und Butler sowie zu Handlungsmacht 'postkolonialer Subjekte' bei Bhabha und Spivak vor, die die angestrebte Analyse möglicher subversiver Momente durch die Jugendlichen als Subjekte innerhalb dieser Verhältnisse konkretisieren zu können.

3.2. Feministische und poststrukturalistische Ansätze

In den poststrukturalistischen Theorien ist das Subjekt als Theorieelement von zentraler Bedeutung. Es wird ein Bruch mit den modernen philosophischen Traditionen vorgenommen, die von einem individualistischen Verständnis ausgehen und das Subjekt als autonom, rational und eigeninteressiert denken. (vgl. Reckwitz 2008: 75 f.)

In poststrukturalistischen und demnach auch in einer feministischen³¹ Lesart findet eine explizite Subjektkritik statt und die Subjektkonstitution dieser Theoriestränge verfolgt eine Dezentrierung des Subjekts, das heißt, Subjektivität wird als Produkt „historisch spezifischer kultureller (und psychischer) Subjektivierungsformen“ (Reckwitz 2008: 78) gesehen.

Aspekte dieser poststrukturalistischen Subjektperspektiven beinhalten eine Unterwerfung des Subjekts („Tod des Subjektes“³²), eine Regulierung, in der das Subjekt als von Macht durchzogene Existenz gesehen wird³³, und dessen Verinnerlichung der sozialen Normen.³⁴

Wesentlich für das poststrukturalistische Verständnis ist, dass Subjekte nie als abgeschlossene, stabile, widerspruchsfreie und kohärente Identitäten gelten, sondern stattdessen im ständigen Prozess, als unabgeschlossen und instabil. (vgl. Reckwitz 2008: 80)

Wie diese Perspektive die Handlungsfähigkeit des Subjektes theoretisiert, erkläre ich in den folgenden Unterkapiteln anhand der theoretischen Konzeptionen zu Macht, Widerstand und Subversion von Subjekten durch Michel Foucault und Judith Butler. Zunächst führe ich Foucaults' Verständnis von Macht und Widerstand ein, das einen Einblick in die Verhältnisse ermöglicht, in denen sich das Subjekt bewegt und in denen es handelt. Darauf aufbauend stelle ich die spezifischeren Konzepte zu Handlungsfähigkeit von 'Performativität' und 'Reiteration' von Butler vor.

31 Hier werde ich mich ausschließlich auf das Verständnis von Butler beziehen.

32 Vgl. Foucault „Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften“ (1978)

33 Vgl. Foucault „Überwachen und Strafen“ (1976)

34 Vgl. Butler „Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung“ (2001)

3.2.1. Verständnis von Macht und Widerstand bei Michel Foucault

Michel Foucault erlangte als wichtiger poststrukturalistischer Denker Bekanntheit durch seine Werke zu Macht und Widerstand.

„Macht ist überall“ (vgl. Foucault [1975] 1976: 114): Das berühmte Zitat von Foucault verdeutlicht die Grundannahmen seines Machtverständnisses. Foucault versteht Macht nicht als Regierungsmacht oder Macht „von oben“, in der es um ausschließliche Unterwerfung innerhalb einer Hierarchie geht. „Und schließlich meine ich nicht ein allgemeines Herrschaftssystem, das von einem Element, von einer Gruppe gegen die andere aufrecht erhalten wird und das in sukzessive Zerteilungen den gesamten Gesellschaftskörper durchdringt.“ (Foucault [1983] 2014: 93)

Macht definiert Foucault als

die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kräfteverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketteten (Foucault [1983] 2014: 93)

Foucault geht davon aus, dass Macht nicht innegehabt, sondern ausgeübt wird und entsprechend Machtpositionen von denjenigen eingenommen werden, die die Erfolgreicheren sind. Er distanziert sich somit von einer Sichtweise, in der von Beherrschten und Beherrschenden gesprochen wird. (vgl. Foucault [1983] 2014 : 95) Ebenso sieht er Machtbeziehungen verschiedener gesellschaftlicher Verhältnisse zueinander als etwas ihnen immanentes und nicht von außen existierendes. (vgl. ebd.: 94) Macht ist bei ihm produktiv, das heißt, dass sie Wirklichkeit hervorbringt. (vgl. Foucault [1975] 1976: 250) „Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion.“ (Foucault [1975] 1976: 250) Foucault distanziert sich mit diesem Verständnis davon, die Wirkungen von Macht ausschließlich als negativ zu betrachten. „Man muss aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur <ausschließen>, <unterdrücken>, <verdrängen>, <zensieren>, <abstrahieren>, <maskieren>, <verschleiern> würde.“ (ebd.: 250)

Trotz dieser scheinbar ausweglosen Macht-ist-überall-These, sieht Foucault Subjekte nicht ausschließlich als Effekte von Macht-Wissenskomplexen. (vgl. Meißner 2010: 124) Vielmehr würden diese sich selbst konstituieren, zwar innerhalb des machtdurchzogenen Systems, jedoch durch bestimmte Techniken und „sich dabei, in je spezifisch zu bestimmender Weise, auch widerständig zu diesen Verhältnissen verhalten können.“ (Meißner 2010: 124)

Für Foucault gibt es keine allgemeine Theorie über *das* Subjekt oder *die* Handlungsfähigkeit, sondern vielmehr geht es ihm darum die historisch spezifischen Formen, durch die das Subjekt hervorgebracht wurde, zu analysieren. (vgl. ebd.: 125) Diese werden von Diskursen hervorgebracht,

die Foucault als Verkettung von Aussagen oder Formation definiert.³⁵

Daher spricht er von Subjektpositionen, um den Prozess der Subjektivierung und die Konstitution des Subjekts durch Diskurse deutlich zu machen. (vgl. Reckwitz 2016: 125)

Foucault geht davon aus, dass Handlungsfähigkeit nicht von Natur aus existiert, sondern vielmehr durch 'Übung' entwickelt – und damit sozial konstituierte Fähigkeiten erworben – werden können. sozial konstituierte Fähigkeiten erworben werden können. (vgl. Meißner 2010.: 125) Für sein Verständnis von Handlungsfähigkeit betrachtet er die Momente von Freiheit und Kreativität als zentral: „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand. Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht.“ (vgl. Foucault [1975] 1976 : 96)

Diese Momente des Widerstands seien nicht ausschließlich Effekte der Macht, aber auch nicht unabhängig davon und somit nicht als absolut bzw. voneinander getrennt zu sehen. (vgl. Meißner 2010: 125 f.)

„Sie [die Widerstände, Anmerkung T.F.] sind in den Machtbeziehungen die andere Seite, das nicht wegzudenkende Gegenüber.“ (Foucault [1975] 1976 : 117)

Hier betont er, dass Machtverhältnisse als relationaler Charakter erkannt werden müssen und diese nur durch vielfältige Widerstandspunkte überhaupt bestehen können. (vgl. ebd.: 96) So kann es nach Foucault nicht nur einen Bereich der Verweigerung dieser geben, sprich ausschließlich die sichtbare Revolution einer Bewegung o.Ä., sondern vielmehr viele einzelne Widerstände, die

mögliche, notwendige, unwahrscheinliche, spontane, wilde, einsame, abgestimmte, kriecheische, gewaltttätige, unversöhnliche, kompromißbereite, interessierte oder opferbereite Widerstände [sind], die nur im strategischen Feld der Machtbeziehungen existieren können. (ebd.: 96)

Es komme vor, dass größere radikale Brüche und Bewegungen entstehen, jedoch sei es wesentlich häufiger, dass „mobile und transitorische Widerstandspunkte“ hervorkommen, die sich in Individuen, Gruppierungen, Körpern etc. widerspiegeln. (vgl. ebd.: 96)

Es kann daher nicht „den Widerstand gegen *das* System oder gegen *den* Diskurs geben, sondern immer nur spezifische Widerstände gegen spezifische Diskurse [...] und [der Widerstand] könne sich nur *in* und *aus* diesen Diskursen heraus artikulieren.“ (Kupke 2008: 78)

Dieses weite Verständnis von Macht und Widerstand bietet eine wichtige Grundlage für die im weiteren dargelegten theoretischen Konzepte Butlers, Bhabhas und Spivaks, die auf auf jeweils spezifische Weise Foucaults Konzepte weiter denken und/oder kritisieren.

Für die Analyse der Interviews ermöglicht es dieser Zugang, die Vielfältigkeit der Widerstandsmomente herauszuarbeiten und somit kleine, unscheinbare Momente als widerständig zu erkennen.

35 Diskurs kann als Ordnung, Formation von Aussagen und regelgeleitetes System verstanden werden. Durch diese Aussagen werden Wahrheiten, Normalitäten und Abweichungen produziert. (vgl. FU Berlin o.J.)

3.2.2. Handlungsfähigkeit des Subjekts bei Judith Butler

Um ausgehend von dem breiten Macht- und Widerstandsverständnis Foucaults die Handlungsfähigkeiten des Subjekts zu konkretisieren, ziehe ich theoretische Ausführungen von Judith Butler heran.

Butler greift die Theorien Foucaults auf und erweitert diese, indem sie die Produktivität von Sprache fokussiert, die in ihrem Verständnis nicht nur bezeichnet, sondern auch Bedeutungen hervorbringt (Butler 1990: 25 ff.), sowie die (unbewusste) Psyche des Subjekts, (vgl. Butler 2001) So generiert sie weitere theoretische Widerstandsmöglichkeiten für das Subjekt.

Beispielsweise zeigt sie in ihrem bekannten Werk „Gender trouble“³⁶ auf, wie über Sprache als wirkmächtiges Element Geschlecht konstruiert und *real* wird.³⁷

In Butlers Verständnis wird das Subjekt angelehnt an Foucaults Subjektbegriff durch gesellschaftliche Normen hervorgebracht und als „diskursive Formation, die ihre eigene Zeitlichkeit hat“ (Villa 2003: 37) gesehen. Jedoch sieht sie diesen Prozess nicht als geradlinig, sondern als wechselseitig an: Nicht ausschließlich die gesellschaftlichen Bedingungen konstituieren das Subjekt, das sie anlehnend an Foucault als kontingent konzeptioniert, sondern vielmehr die Positionierung des Subjekts innerhalb der Machtverhältnisse. (vgl. Meißner 2010: 58)

Der Begriff Subjekt sei zu trennen von den Begriffen 'Individuum' oder 'Person', da das Subjekt vielmehr eine sprachliche Kategorie sei, die sich in ständiger Formierung befindet. (vgl. Butler 2001: 15) „Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/subjektiviert zu werden oder einen Prozeß der <Subjektivation> [...] zu durchlaufen.“ (Butler 2001: 15 f.)

Subjektivation leitet sie von Foucault als Paradoxon ab, das das Werden des Subjekts und die Unterwerfung des Subjektes gleichzeitig bezeichnet: „Subjektivation ist buchstäblich die Erschaffung eines Subjektes, das Reglementierungsprinzip, nach dem ein Subjekt ausformuliert und hervorgebracht wird.“ (Butler 2001: 81) Autonomie ist laut Butler nur durch Unterwerfung einer Macht möglich, „eine Subjektivation, die eine radikale Abhängigkeit impliziert.“ (Butler 2001: 81) Subjektivation wird folglich als Begriff verwendet, der die Prozesse der Subjektwerdung aufzuzeigt und eine neue Lesart des Subjektes etabliert. (vgl. Villa 2003: 37)

Butler versteht Macht, angelehnt an Foucaults Machtverständnis, dementsprechend nicht als Einschränkung der individuellen Handlungsfähigkeit des Subjektes, sondern vielmehr als

36 Butlers Werk „Gender trouble“ ist ein zentrales Werk der Gender Studies geworden, das allerdings nicht als einziges Werk der feministischen Theorie die Idee der Konstruktion von Geschlecht bzw. der heterosexuellen Matrix thematisiert. Vgl. zur Dekonstruktion von *sex* von Monique Wittig „The Straight Mind and other Essays“ (1992)

37 Sie problematisiert die scheinbar starre und feststehende Identität der Kategorie Frau in Frauenbewegungen als identitätspolitisch und ausschließend. (Butler 1990: 1 ff.) Somit werden binäre Unterscheidungen wie z.B. Mann und Frau von Butler als Konstruktion bezeichnet. (vgl. Butler 1990: 14 ff.)

produktive Kraft, die Handlungsfähigkeit ermöglicht. (vgl. Meißner 2010: 37)

Für eine Analyse der Subjektivierung sei wichtig mitzudenken, dass bei dem von gesellschaftlichen Normen hervorgebrachten Subjekt stets ein „nicht anzueignender Rest“ (Butler 2001: 33) existiere. Darauf aufbauend zeigt sie – ebenfalls in Anlehnung an Foucault – auf, dass das Subjekt zwar innerhalb diskursiver Machtverhältnisse entsteht, jedoch niemals vollständig von diesen unterworfen ist:

Das Subjekt wird von den Regeln, durch die es erzeugt wird, nicht determiniert, weil die Bezeichnung kein fundierender Akt, sondern eher ein regulierter Wiederholungsprozeß ist, der sich gerade durch die Produktion substantialisierter Effekte verschleiert und zugleich seine Regeln aufzwingt. In bestimmter Hinsicht steht jede Bezeichnung im Horizont des Wiederholungszwangs; daher ist die „Handlungsmöglichkeit“ in der Möglichkeit anzusiedeln, diese Wiederholung zu variieren. (Butler 1991: 213)

Hier wird deutlich, dass der Akt der Wiederholung als Widerstandsmoment gesehen werden kann.

Aufbauend darauf führt sie das Konzept der Iterabilität ein.³⁸

Iterabilität meint eine Wiederholung, die immer mit Andersheit verbunden ist. (vgl. Posselt 2003a) Anlehnend daran betont der Begriff 'Reiteration', dass das Original niemals exakt wiederholt werden kann, sondern mit jeder Kopie des Originals dessen Veränderung erfolgt. (vgl. Butler 1991: 58) Da Subjekte und Kontexte sich immer von der Originalsituation unterscheiden, kann nie eine vollständige Reproduktion des Original gewährleistet werden. (vgl. Butler 1998: 209)

Hierfür ist auch entscheidend, dass Begriffe nie statisch zu denken, 'rein' oder Eigentum sind sondern diese grundsätzlich immer wieder in ihrer Bedeutung verändert, neu besetzt und somit wieder angeeignet werden können.³⁹ (vgl. Villa 2003: 34)

Subversion mit Butler zu konzeptionieren heißt folglich Veränderungsmöglichkeiten durch Resignifikationen innerhalb der bestehenden Praktiken zu beleuchten. (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999: 64)

Hierzu bietet das Konzept der 'diskursiven Performativität'⁴⁰ Reformulierungsmöglichkeiten.

Butler definiert performative Äußerung als

keine einzelne Handlung eines schon fertigen Subjekts, sondern eine mächtige und hinterhältige Form, in der Subjekte aus zerstreuten sozialen Bereichen in ein gesellschaftliches Leben gerufen werden, in der ihr gesellschaftliches Leben mit einer Vielzahl diffuser und mächtiger Anrufungen inauguriert wird. (Butler 1998: 225 f.)

Da Subjekte nicht als ontologisch und autonom gesehen werden können und ständig (neu) produziert werden (vgl. Villa 2003: 42), benötigen sie die Anrufung, durch die sich das Subjekt erst

38 Sie bezieht sich dabei auf den poststrukturalistischen Theoretiker Jacques Derrida, der sich diesbezüglich mit der Sprechaktheorie von Austin auseinandergesetzt und diese erweitert hat. Die Sprechaktheorie geht davon aus, dass durch sprachliche Äußerungen Handlungen vollzogen werden. (vgl. Schmidt 2013)

39 Damit kritisiert sie 'die Moderne', bestimmte Begriffe korrumpiert zu haben und damit Unterdrückung zu reproduzieren. (vgl. Butler 1998: 226)

40 Den Begriff der diskursiven Performativität hat Butler eingeführt, um der Kritik des 'linguistischen Idealismus' an ihrem Werk „Gender trouble“ entgegen zu treten und zu kennzeichnen, dass die Konstruiertheit von Körpern nicht in einen sprachlichen Determinismus verfallen sollte, sondern vielmehr die machtvollen Wirkung von Diskursen auf die Bildung von Subjekten aufzuzeigen. (vgl. Posselt 2003)

konstituiert (vgl. Butler 1998: 43): „Der Akt der Anerkennung wird zu einem Akt der Konstitution [...]“. (Butler 1998: 43)

Das bedeutet, dass 'Performativität' immer im Kontext von Machtverhältnissen steht und die sprachlichen Äußerungen aus diesen heraus entstehen. Die normierende Macht bringt *intelligible* Subjekte hervor, die innerhalb der herrschenden Normen und des hegemonialen Diskurses als anerkannt, lebbar und kohärent gelten.⁴¹ „Das Individuum kann sein Beharren im Sein nur dadurch erfüllen, dass es von anderen gesehen, erkannt, anerkannt wird, was wiederum nur in gesellschaftlichen Kategorien geschehen kann.“ (Meißner 2010: 60) Sprache wird hier zum zentralen Mittel, das Wirklichkeit hervorbringt. Das Begehren nach Leben(sfähigkeit) und die Unterwerfung unter Normen hängen unmittelbar miteinander zusammen: So konstituieren gesellschaftliche Normen die Bedingungen der Lebensfähigkeit des Subjektes.⁴² (vgl. Meißner 2010: 59 f.)

Butler betont in diesem Zusammenhang, dass das Subjekt zur Wiederholung der gesellschaftlichen Normen gezwungen ist und jede Wiederholung Risiken mit sich bringt, da bei „falscher“ Wiederherstellung der Normen Sanktionen und Existenzbedrohungen als Konsequenz folgen. (vgl. Butler 2001: 32) Performative Sprechakte reproduzieren somit „symbolische Kategorien in historischen Macht-Diskurs-Regimen“. (Meißner 2010: 37)

Gleichzeitig sieht Butler ein enormes Potential von Widerstand in der Reformulierung des Subjektes:

Die performative Äußerung ist nicht nur eine rituelle Praxis; sie ist eines der einflussreichsten Rituale, mit denen Subjekte gebildet und reformuliert werden. Für mich ist das ein entscheidender Punkt, denn er berührt erneut die Möglichkeit des Sprechakts als Akt des Widerstands. (Butler 1998: 226)

Hier wird die produktive Macht der 'Performativität' und Widerstandsmöglichkeiten innerhalb diskursiver Verhältnisse deutlich.

Entscheidend ist es nach Butler,

Strategien der subversiven Wiederholung auszumachen [...] und die lokalen Möglichkeiten der Intervention zu bestätigen, die sich durch die Teilhabe an jenen Verfahren der Wiederholung eröffnen, die Identität konstituieren und damit die immanente Möglichkeit bieten, ihnen zu widersprechen. (Butler 1991: 216)

Wiederholung kann nicht vermieden werden (vgl. Butler 1998: 147), jedoch sei vielmehr die Frage entscheidend, *wie* wiederholt wird. (vgl. Butler 1991: 217) „Es gibt keine mögliche Tätigkeit oder Realität außerhalb der diskursiven Verfahren [...]“. (Butler 1991: 217)

Bezüglich dieser produktiven Macht ist der 'individuelle Wille' in Wechselbeziehung mit den

41 Hier bezieht sich Butler auf binäre Geschlechtsidentitäten, die innerhalb einer heterosexuellen Matrix eine Kohärenz zwischen anatomischem Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität und sexueller Praxis vorweisen. (vgl. Butler 1991: 38)

42 Was Butler hier als Grenzen für die Möglichkeiten des Lebens durch gesellschaftliche Gegebenheiten denkt, umfasst beispielsweise eine Binarität des Geschlechtersystems, das eine Vielfalt von Geschlechtsidentitäten verunmöglicht bzw. gesellschaftlich ein System ohne Geschlecht undenkbar wäre. (vgl. Butler 1991: 23)

normativen Zwängen zu betrachten. (vgl. Meißner 2010: 58) So ist „der Begriff des 'Willens' insofern ernst zu nehmen, als er wiederum die aktive Möglichkeit des Subjekts bezeichnet, die Normen zu reartikulieren, und damit eine Ressource für Abweichung und Widerstand darstellt.“ (Meißner 2010: 58)

Das heißt, Butler versteht Widerständigkeit als „grundsätzliche Möglichkeit der performativen Verschiebung symbolisch-normativer Kategorien“ (ebd.: 124 f.) In der Handlungsfähigkeit des Subjekts besteht die Möglichkeit von Widerständigkeit und Verschiebung nur durch eine Unterwerfung des Subjektes. (vgl. ebd.: 49) Eine Unterwerfung gilt also als Voraussetzung für Widerstand, obwohl dabei die unterworfenen Bedingungen reproduziert werden. (vgl. ebd.: 62) Meißner spricht hier von einer Wiedereinsetzung der Macht.

Zusammenfassend gehen sowohl Butler als auch Foucault davon aus, dass innerhalb der diskursiven Formationen das Subjekt produziert wird und diesen unterworfen ist und dass es ausschließlich durch diese Unterwerfung überhaupt erst Widerstand hervorbringen kann. Anhand der dargelegten Konzepte Butlers der 'Reiteration' und 'diskursiver Performativität' wird ersichtlich, dass Reformulierungen des Subjekts und Resignifikationen der Diskurse stattfinden können.

Eben diese Konzepte sind für die Analyse des empirischen Materials insofern relevant, als durch Handlungen und Sprechakte der geflüchteten Jugendlichen Bedeutungsverschiebungen von Sprache und machtvollen Diskursen erfolgen können. So kann sich der zentralen Frage angenähert werden, inwiefern subversive Momente der geflüchteten Jugendlichen durch bestimmte Handlungen oder Verhaltensweisen stattfinden.

Da Butler und Foucault für ihren Subjektbegriff aus den Reihen der postkolonialen Theoretiker*innen stark kritisiert und ihre Konzeptionen von Handlungsmacht aus einer Perspektive ergänzt wurden, die koloniale Machtverhältnisse und deren Auswirkungen zentral stellt, werde ich im nächsten Kapitel postkoloniale Annäherungen von Bhabha und Spivak darlegen.

3.3. Postkoloniale Ansätze

Postkoloniale Ansätze bieten wichtige Erkenntnisse in Bezug auf kolonialismuskritische Repräsentationen, eurozentristischkritische Perspektiven und antikoloniale Widerstandsperspektiven. Für die vorliegende Arbeit ziehe ich diese Ansätze heran, da die geflüchteten Jugendlichen aus ehemals kolonisierten Ländern kommen und sich damit als 'postkoloniale Subjekte' (vgl. Castro Varela 2015a: 14) in westlichen eurozentristischen Strukturen bewegen. Das bringt mit sich, mit einem kolonialismuskritischen Blick auf die Lebenssituation der Jugendlichen in Österreich zu schauen.

Dafür beleuchte ich im Folgenden die spezifische Handlungsmacht kolonisierter Subjekte anhand

der Konzepte von Homi K. Bhabha. Daraufhin führe ich zunächst in Kapitel 3.3.2. mein Verständnis von Bildung als emanzipatorische befreiende Praxis ein. In Kapitel 3.3.3. übertrage ich die Aspekte der Handlungsmacht auf den Kontext von Bildungsprozessen und gehe anhand von Gayatri Chakravorty Spivaks Konzept der 'epistemischen Gewalt' den gesellschaftlichen Bedingungen in eurozentristischen Wissenssystemen auf den Grund, um die Strukturen zu skizzieren, in denen die geflüchteten Jugendlichen sich täglich bewegen.

3.3.1. Handlungsmacht und Aneignung nach Homi K. Bhabha

Homi K. Bhabha ist eine zentrale Figur des Postkolonialismus und Literaturtheoretiker und stark beeinflusst u.a. von den poststrukturalistischen und postkolonialen Arbeiten Michel Foucaults, Frantz Fanons, Jacques Derridas, Jacques Lacans, Toni Morrisons und Edward Saids. Bhabha analysiert speziell Identitätskonstruktionen und Handlungsmacht (*agency*) innerhalb des kolonialen Diskurses.

Bhabha bietet mit seinen Ansätzen für die Beantwortung meiner Forschungsfrage relevante Aspekte, da er die binäre Logik von Unterdrückern und Unterdrückten hinterfragt und somit Raum für ein breiteres Verständnis von Subversion und Handlungsmöglichkeiten liefert.

In seinem bekannten Werk „The Location of Culture“ (1994) thematisiert Bhabha die Handlungsmacht der Kolonisierten, um damit die Macht- und Herrschaftsstrukturen differenzierter zu betrachten. Bhabha plädiert dafür, die Konstruktion des kolonialen Diskurs in zwei Kategorien, die der machtvollen Kolonisatoren und der unterdrückten Kolonisierten, zu hinterfragen⁴³. (vgl. Bhabha [1994] 2004: 95 f.)

Ähnlich wie auch Foucaults breites Machtverständnis ermöglicht diese Perspektive das Aufbrechen der Idee eines starren Machtverhältnisses sowie die Kritik des Kolonialismus als binär gedachtes Herrschaftssystem. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 229)

Nach Bhabha konnte sich erst durch Opposition, dezentrierte Macht und eine Unvollkommenheit kolonialer Subjektivität ein antikolonialer Widerstand entwickeln. (vgl. ebd.: 221) Das Verhältnis zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten ist fragil und instabil und so ist es dem kolonisierten Subjekt möglich, „Verhandlungen und Befragungen zu initiieren und damit den kolonialen Prozess zu irritieren.“ (Castro Varela/Dhawan 2015: 222)

In diesem Zusammenhang bezeichnet Bhabhas Konzept der 'Mimikry' die übertriebene Nachahmung von Sprache, Kultur, Verhaltensweisen und Ideen. (vgl. ebd.: 230) Bhabha verwendet den Begriff 'Mimikry', um die Handlungsmacht der Kolonisierten aufzuzeigen, womit er nicht eine

⁴³ Bhabha stellt mit seinen Theorien eine andere Sichtweise im Gegensatz zu Edward Saids Thesen dar, der von einer „totalen Herrschaft“ im Kolonialismus und von einer Teilung in „der Westen“ und „der Orient“ ausgeht.

gewaltsame Assimilation in die 'herrschende Kultur' oder blinde Nachahmung meint, sondern vielmehr die übertriebene Nachahmung, eine „Wiederholung mit Differenz“ - nicht als Unterwerfung, sondern als Akt der Subversion (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 230):

Mimicry is, thus the sign of a double articulation; a complex strategy of reform, regulation and discipline, which 'appropriates' the Other as it visualizes power. Mimicry is also the sign of the inappropriate, however, a difference or recalcitrance which coheres the dominant strategic function of colonial power, intensifies surveillance, and poses an immanent threat to both 'normalized' knowledges and disciplinary powers. (Bhabha [1994] 2004: 122 f.)

Die Bedeutungsverschiebung durch Mimikry wird von Bhabha als die zentrale Handlungsmacht der Kolonisierten eingestuft und kann als „Form des Spottes [gesehen werden], der die Anmaßungen des Empires untergräbt.“ (Castro Varela/Dhawan 2015: 231) So ermöglicht eine „rissige Nachahmung“ Widerstandsräume gegen koloniale Herrschaftsstrukturen. (vgl. ebd.: 231)

Ähnlich wie Butler bezieht sich Bhabha auf die These, dass eine Wiederholung nicht das Original darstellen kann und somit eine Möglichkeit der Veränderung entsteht. „[S]uch an image [das Englische, Anmerkung T.F.] can neither be 'original'- by virtue of the act of repetition that constructs it- nor 'identical'- by virtue of the difference that defines it.“ (Bhabha [1994] 2004: 153)

Mimikry ist folglich nie in der Lage ein Original zu sein, sondern vielmehr ein „unendlicher Prozess der Substitution, ohne jemals den Punkt vollkommener Präsenz zu erreichen. [...] Es handelt sich bei ihr um einen Prozess, der eine nicht-fixierte, instabile Identität nachahmt.“ (Castro Varela/Dhawan 2015 : 233)

Handlungsmacht entsteht also dadurch, dass eine ständige Skepsis der Kolonialherren und „schwelende Paranoia“ (Bhabha zit. nach Castro Varela/Dhawan 2015: 234) dazu führt, dass die Herrschaft nie gänzlich gesichert werden kann. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 234)

Die koloniale Präsenz ist folglich immer ambivalent, da sie immer „split between its appearance as original and authoritative and its articulation as repetition and difference“ (Bhabha [1994] 2004: 153) ist.

Somit bietet Mimikry die Möglichkeit Herrschaft zu destabilisieren, da die Identität und Autorität der Kolonisatoren fragmentiert werden kann, indem durch Witze, 'listige Höflichkeit' und Nachahmung die Identität der herrschenden Kolonisatoren untergraben werde. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 233)

So fasst Bhabha zusammen: „The menace of mimicry is its double vision which in disclosing the ambivalence of colonial discourse also disrupts its authority.“ (Bhabha [1994] 2004: 126)

Gleichzeitig stellt Bhabha heraus, dass Mimikry nicht nur subversives Potential beherbergt, sondern auch eine herrschaftsstabilisierende Strategie der Kolonisatoren war.

Um dies zu veranschaulichen zeigt er beispielhaft Stereotypisierungsprozesse im Kontext von

Indien auf, wo seitens der Kolonialmacht der Prozess der „Englishness“ (Bhabha [1994] 2004: 153) vorangetrieben wurde. In dem Kapitel „The other question: Stereotype, discrimination and the discourse of colonialism“ des zitierten Werkes kritisiert er die vereinheitlichten Repräsentationskonstruktionen 'der Anderen'. (vgl. Bhabha [1994] 2004: 94 ff.) Stereotyp sei als „complex, ambivalent, contradictory mode of representation, as anxious as it is assertive“ (Bhabha [1994] 2004: 100) zu verstehen. Damit sei stets die Notwendigkeit gegeben, Analysen von kolonialen Diskursen zu hinterfragen⁴⁴. (vgl. ebd.: 100)

Als Beispiel führt Bhabha hier die *go-between*-Klasse an, die den Kolonisatoren ermöglichen sollte, ihre Herrschaft durch „anglisierte“ Inder*innen zu gewährleisten: Aufgrund der Tatsache, dass die Inder*innen hier „nur“ nachahmten, jedoch nie tatsächlich „Englischsein“ könnten, hätten sie nie tatsächlich die Herrschaft übernehmen können:

Die Anerkennung dieser Differenz stellt sich als Herrschaft stabilisierendes Moment heraus, denn das Wissen um den Unterschied zwischen den 'wahren' Engländern und denen, die diese lediglich nachahmten, sicherte die Unterdrückung Letzterer. (Castro Varela/Dhawan 2015: 232)

Bhabha sieht Mimikry somit auch als wirksame Strategie kolonialer Macht. „[...] [M]imikry emerges as one of the most elusive and effective strategies of colonial power and knowledge.“ (Bhabha [1994] 2004: 122)

Zusammenfassend muss also sowohl von einer herrschaftsstabilisierenden Wirkung als auch von subversiven Möglichkeiten und Handlungsmacht durch Mimikry gesprochen werden.

Castro Varela und Dhawan werfen die Frage auf, inwieweit Mimikry als bewusste Widerstandsstrategie interpretiert werden kann und ein Modell für Handlungsmacht bieten kann. Sie schlussfolgern, dass Mimikry, so wie Bhabha sie versteht, in jedem Fall hegemoniale Herrschaft angreift, jedoch nicht als bewusste Strategie eines Subjekts gesehen werden kann. Sie stelle eine Repräsentationsform dar, „die ungewollte Effekte produziert.“ (ebd.: 235)

Ein weiteres Konzept, mit dem Bhabha Widerstand konzeptionalisiert, ist die 'Hybridität'. Dies führt er in seinem Werk „Signs taken for Wonders. Questions of Ambivalence and Authority under a Tree outside Delhi, May 1817“ näher aus. Hybridität heiße nicht lediglich Mischform oder Vermischung von 'Kulturen'⁴⁵, sondern vielmehr eine strategische Aneignung von Bedeutungen und Raumnahme für Handlungen der Kolonisierten. (vgl. Bhabha 1985: 154) „It unsettles the mimetic or narcissistic demands of colonial power but reimplicates its identifications in strategies of

44 Auch hier bezieht er sich auf die Gefahr, dass durch eine binäre Logik, wie er sie bei Said kritisiert, Stereotype reproduziert und verfestigt werden.

45 Bhabha geht davon aus, dass 'Kulturen' keine 'Ganzheit' als solches darstellen und kritisiert damit Konzepte wie Inter- oder Multikulturalität und *Diversity*. (vgl. Bhabha [1994] 2004: 56) Kultur wird von Bhabha als „way of articulating different kinds of times, spaces, ideas and values“ (Bhabha zit. nach Struve 2013: 41) definiert. Kulturen sind demnach Kampfplätze, in denen um Bedeutung und Macht gerungen wird. (vgl. Struve 2013: 41) Kultur ist niemals statisch, sondern immer ein dynamischer Prozess, beweglich, vielfältig und hybrid. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 248)

subversion that turns the gaze of discriminated back upon the eye of power.“ (Bhabha 1985: 154)

In Anlehnung an Foucaults Machtverständnis (vgl. Kapitel 3.2.1.) setzt auch Hybridität ein Verständnis von Macht als produktiv voraus: Da es keine 'puren' Identitäten gebe, müssen kolonial konstruierte Identitäten dekonstruiert und neu beurteilt werden:

Hybridity is the sign of the productivity of colonial power, its shifting forces and fixities; it is the name for the strategic reversal of the process of domination through disavowal (that is, the production of discriminatory identities that secure the 'pure' and original identity of authority). Hybridity is the revaluation of the assumption of colonial identity through the repetition of discriminatory identity effects. (Bhabha 1985: 154)

Es wird deutlich, dass die theoretische Figur der Hybridität die scheinbar starren binären

Kolonialverhältnisse aufbrechen kann, da durch die Unmöglichkeit 'purer' Identitäten die koloniale Identität in Frage gestellt wird.

Bhabha unterstreicht, dass eine erweiterte Sichtweise entsteht, wenn die Effekte kolonialer Macht mit Hybridität zusammen gedacht und nicht ausschließlich als laute Befehle 'von oben' und leisen Widerstand 'von unten' eingeordnet werden. (vgl. Bhabha [1994] 2004: 160) Durch diese Sichtweise werde Subversion und Interventionen ermöglicht. „The ambivalence at the source of traditional discourses on authority enables a form of subversion, founded on the undecidability that turns the discursive conditions of dominance into the grounds of intervention.“ (ebd.: 160)

Karen Struve definiert in ihrem Werk „Zur Aktualität von Homi K. Bhabha“ Hybridität als „Beschreibung von Mittel- oder Zwischenpositionen, von Phänomenen, die über Bekanntes hinausgehen und gleichzeitig zwischen allen bisherigen Kategorien liegen.“ (Struve 2013: 98)

Struve zählt zu den strukturellen Merkmalen von Hybridität oder Hybridisierung die Prozesshaftigkeit, die permanente Dekonstruktion von herrschaftsstabilisierenden Dichotomien und die Neukonstruktion kollektiver, subjektiver Identifizierungen. (vgl. Struve 2013: 100) Hybridität bietet somit eine Möglichkeit 'Kulturen' und 'Differenz' neu zu denken.

Der 'Dritte Raum', eine „metaphorische Konkretion von Hybridität“ (Struve 2013: 121), schaffe eine Möglichkeit, in dem neue Positionen entstehen, Machtstrukturen neu verhandelt und koloniale Diskurse in Frage gestellt werden können. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 249) Das Konzept des 'Dritten Raumes' stellt eine Denkfigur dar, die Bhabhas Dekonstruktion von Differenz veranschaulicht. (vgl. Struve 2013: 121)

Ziel eines 'Dritten Raumes' sei unter anderem „neue Räume und Zeiten für die politische und kulturelle Praxis der Gegenwart“ (Castro Varela/Dhawan 2015: 249) zu schaffen und die Annahme zu dekonstruieren, dass Wissen allgemeingültig und uniform sei.

Bhabhas zentralen Aspekte werden in folgendem Zitat deutlich:

Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozeß symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß

konstituiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, daß sich Identitäten an seinem oberen und unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen.

Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene Hierarchie gibt. (Bhabha 2000: 5)

Hier sind die oben beschriebenen Merkmale von hybriden Phänomenen wie die der nicht fixierten Identitäten⁴⁶ sowie der Neukonstruktionen ohne hierarchisierende Prozesse von Identifikationen ersichtlich. Es handelt sich nicht um Binaritäten zwischen Machtlosen und Herrschenden, sondern um einen 'Zwischen-Ort', in den „Minderheitendiskurse intervenieren können, um ihre Besonderheit zu bewahren [...] und Polarisierungen neu verhandelt werden, indem die Grenzen des Diskurses herausgefordert und dessen Begrifflichkeiten verschoben werden.“⁴⁷ (Castro Varela/Dhawan 2015: 249)

Für diese Konzeptionierung von Raum wurde Bhabha auch kritisiert.⁴⁸ Das Konzept der Hybridität könne, so Castro Varela und Dhawan, ebenfalls nicht als orthodoxe Widerstandsform interpretiert werden, sondern sei vielmehr eine „geschaffene Ambivalenz. [...] Die Kolonisierten weisen auf Widersprüche [...] hin und intervenieren in die Autorität derselben. Sie stellen Fragen, welche die Missionare häufig nicht zu beantworten in der Lage sind.“ (ebd.: 235)

Trotz der Kritik wird deutlich, dass Hybridität ein Widerstandskonzept darstellt: Als solches ermöglicht es, eine Umkehrung von Dominanz und Unterwerfung zu theoretisieren, und fordert koloniale Repräsentationen heraus. Ähnlich wie bei dem Konzept 'Mimikry' wird ersichtlich, dass durch „diskursive Bedingungen der Herrschaft“⁴⁹ (ebd.: 236) Widerstandsräume ermöglicht werden.

Für meine Arbeit sind diese Konzepte und Definitionen insofern relevant, als sie nicht von einer klassischen Unterdrücker-Unterdrückte-Hierarchie ausgehen und differenziertere Analysen von Handlungsmacht zulassen. Bhabha fokussiert immer wieder die Frage, „wie sich Subjekte formieren und formulieren können und in welcher Form Identitätskonstruktionen und damit auch Handlungsmacht und -spielräume („agency“) zu denken sind.“ (Struve 2013: 37) Diese Frage spielt für die Analyse der Interviews eine wichtige Rolle, um Handlungsmöglichkeiten der geflüchteten Jugendlichen breiter zu denken: Wie und wo findet Handlungsmacht der geflüchteten Jugendlichen

46 Auch wenn diese Perspektive zu den Ansätzen der Intersektionalitätstheorien widersprüchlich erscheinen mag, da diese sich mit ungleichheitsgenerierenden Kategorien beschäftigt, so geht es vor allem um die Ungleichheitsverhältnisse, die diese Kategorien generieren und solche werden zumindest in den von mir zitierten Ansätzen nicht als statisch gesehen. (vgl. Kapitel 3.1.) Bhabhas Konzept der Hybridität könnte somit als ein Weiterdenken gesehen werden, in dem gefragt wird, wie Räume sein können, die diese Kategorien überwinden.

47 Hier führt er das Konzept 'spatial time' so wie 'verräumlichte Zeit' ein, das verdeutlicht, dass 'die Moderne' zeitlich begrenzte Möglichkeiten hat, Identität zu fassen und diese dadurch statisch konstruiert werde. Bhabhas Raumbegriff wird hier metaphorisch gedacht und soll vor allem auf der konzeptuellen Ebene im Zusammenhang mit historischen Prozessen und dessen Diskontinuitäten gesehen werden. (vgl. ebd.: 249)

48 Castro Varela und Dhawan problematisieren die Realitätsferne zu aktuellen strukturellen Gewaltverhältnissen im ehemals kolonisierten Süden sowie Grenzzäunen des Westens. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 250)

49 Hier kann an das Verständnis von Foucault zu Diskurs angeschlossen werden. (vgl. Kapitel 3.2.1.)

in dem sie unterdrückenden 'Migrationsregime' statt? Inwiefern können sie sich durch Nachahmung Räume, Ressourcen o.Ä. aneignen?

Da Bhabha seine Ausführungen vor allem auf den Kolonialdiskurs bezieht und ich Handlungsmacht im Kontext von Bildungsperspektiven analysiere, werde ich im Weiteren eine Fokussierung auf das von mir verwendete Verständnis von Bildung (vgl. Kapitel 3.3.2.) sowie die Strukturen des westlichen Wissenssystems aufzeigen. (vgl. Kapitel 3.3.3.)

3.3.2. Bildung als emanzipatorische Praxis

Nachdem ich in den vorherigen Kapiteln das Verständnis von Widerstand, die Möglichkeiten von verschiedenen Widerstandsformen und theoretischen Konzepten dazu dargelegt habe, widme ich mich im Folgenden dem Verständnis von Bildung, das in dieser Arbeit die Grundlage bietet.

Ein Grund, warum ich mich entschieden habe, die Bildungsperspektiven für geflüchtete Jugendliche zu untersuchen, ist die Grundannahme von Bildung als emanzipatorisch. Hier lehne ich mich an bell hooks an, eine der zentralen Figuren der Bewegung der *Critical Pedagogy*. Sie stellt in ihrem Werk „Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom“ heraus, dass Bildung nie neutral sein kann: Bildung ist stets entweder herrschaftsstabilisierend oder auch befreiend. (vgl. hooks 1994: 37)

Ähnlich wie Spivak mit dem Begriff „epistemische Gewalt“ (vgl. Kapitel 3.3.3.) deutlich macht, geht bell hooks von einer Sozialisierung aus, die sie als „colonization of the mind“ bezeichnet, in der diskriminierende Vorstellungen indoktriniert werden und somit Ungleichheitsverhältnisse gestützt und gestärkt werden können. (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 104)

Das Ziel von befreiender Bildung - sei es durch Revolutionary Pedagogy, Feminist Pedagogy oder Engaged Pedagogy - ist es stets, die 'traditionellen' diskriminierenden Verhältnisse zu hinterfragen und die eigene Positionierung innerhalb dieser zu verstehen, um dadurch diese kritisch reflektieren und somit verändern zu können. (vgl. Kazeem-Kamiński 2016: 104)

hooks setzt sich hier mit den verschränkten Diskriminierungsmechanismen wie Alter, Hautfarbe, Behinderung, sexuelle Orientierung, Klasse, Religion, etc. auseinander, die auch in der Intersektionalitätsforschung analysiert werden (vgl. Kapitel 3.1.) und entwickelt damit über Paulo Freires „Bildung der Befreiung“ weiter, in der er ausschließlich Diskriminierung aufgrund von Klasse problematisiert. (vgl. ebd.: 104 f.)

In ihrem Widerstandsbegriff lehnt sie sich an den vietnamesischen buddhistischen Mönch Thich Nhat Hanh an, der ein breiteres Widerstandsverständnis fordert, als sich „nur“ gegen Krieg zu wehren: „Widerstand [bedeutet] vielleicht sich wehren, um vom System nicht angegriffen,

überfallen, besetzt und zerstört zu werden. Das Ziel von Widerstand ist hier, nach Gesundung unseres Selbst zu trachten, um zu verstehen.“ (Thich Nhat Hanh zit nach hooks 1996: 70)

An dieses Verständnis anschließend verstehe ich Bildung als Widerstand und betrachte diese im Kontext der geflüchteten Jugendlichen als Form von Widerstand gegen die ernüchternden Lebensumstände. In der Analyse untersuche ich die Frage, inwieweit Bildung als Widerstandsform Handlungsmacht und -räume ermöglicht. Diesbezüglich formuliert hooks treffend Bildung als Möglichkeit der Befreiung durch Erkenntnis:

*»I came to theory because I was hurting –
the pain within me was so intense that I could not go on living.*

*I came to theory desperate, wanting to comprehend –
to grasp what was happening around me.*

Most importantly, I wanted the hurt go away.«

(hooks 1994)

Für eine Analyse von Bildungsräumen ist wichtig, die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse zu betrachten, in denen Bildung stattfindet.

Nach Christine Riegel spielen verschiedene Dimensionen in der Analyse von Bildung in Ungleichheitsverhältnissen eine Rolle. (vgl. Riegel 2016: 77) Dabei bezieht sie sich auf die Dimension der Kontexte und Voraussetzungen von Bildung in Macht- und Herrschaftsverhältnissen, z.B. institutionelle Settings und Rahmenbedingungen, in denen 'Otheringprozesse' stattfinden können. Ebenso habe das Handeln der Pädagog*innen im Hinblick auf ein- und ausgrenzende Praktiken einen bedeutenden Einfluss sowie die Dimension der Bildungsprozesse der Pädagog*innen und der Adressat*innen in Bezug auf Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen. (vgl. Riegel 2016: 77)

Das dominante Bildungsverständnis sei vor allem an ökonomischen Interessen orientiert, die darauf abzielen das Individuum in einer kapitalistischen Gesellschaft überlebensfähig und konkurrenzfähig zu machen. (vgl. ebd.: 79) Wie schon bei hooks ausgeführt kann Bildung herrschaftsstabilisierend und emanzipatorisch wirken und ist somit in einer ambivalenten Weise in Machtverhältnisse eingebunden. (vgl. ebd.: 79)

Um die herrschaftsstabilisierenden Mechanismen von Bildung und Wissenssystemen aufzuzeigen, werde ich im Folgenden anhand des Begriffes 'epistemische Gewalt' veranschaulichen, inwieweit Bildung in westlichen Ländern in einem eurozentristischen Kontext zu verorten ist und damit Gefahr läuft, hegemoniale Wissensproduktionen zu reproduzieren. Diese Ausführungen sind zentral für die Forschungsfrage, da die Bildungsprozesse der geflüchteten Jugendlichen innerhalb

eurozentristischer Wissenssysteme stattfinden. Hier ist in der Analyse die Frage relevant, in welchen Momenten Bildung als herrschaftsstabilisierend und in welchen als emanzipatorisch wirkt.

3.3.3. Bildung und epistemische Gewalt in eurozentristischen Wissenssystemen

Das Konzept der 'epistemischen Gewalt' ist im Zusammenhang mit der Forschungsfrage von Bedeutung, da dieses Strukturen aufzeigt, wie 'postkoloniale Subjekte' durch eurozentristische Epistemologien und Wissenssysteme marginalisiert werden. Bildung verstehe ich zwar wie in Kapitel 3.3.2. ausgeführt als emanzipatorische Praxis, jedoch gehe ich davon aus, dass hegemonialen Strukturen von Bildung und Wissenssystemen von 'epistemischer Gewalt' durchzogen sind. Daher beschäftige ich mich in diesem Kapitel mit dem Begriff der epistemischen Gewalt, ihren Auswirkungen und möglichen Strategien der Veränderung.

Gayatri Chakravorty Spivak – und darauf aufbauend María do Mar Castro Varela – beschäftigen sich im Kontext der eurozentristischen Wissenssysteme mit dem Begriff der 'epistemischen Gewalt'. Den Begriff der epistemischen Gewalt setzt Spivak in unmittelbaren Zusammenhang mit kolonialer Gewalt und erklärt diesen wie folgt:

Das klarste Beispiel für eine solche epistemische Gewalt ist das aus der Distanz orchestrierte, weitläufige und heterogene Projekt, das koloniale Subjekt als Anderes zu konstituieren. Dieses Projekt bedeutet auch die asymmetrische Auslöschung der Spuren dieses Anderen in seiner prekären Subjektivität bzw. Unterworfenheit. (Spivak 2008: 42)

Castro Varela spricht diesbezüglich von einem *epistemizid*, der begrifflich die Auslöschung des Wissens von bestimmten Gruppen deutlich machen und die internationalen Auswirkungen von Wissenshierarchien darstellen soll. (vgl. Castro Varela 2015a: 16)

Epistemische Gewalt bedeutet, dass ein westlicher Wissenskanon als normativ gesetzt wird und eurozentristische Wissensproduktionen hegemonial sind. Spivak bezeichnet epistemische Gewalt als 'mindfucking', da

epistemische Gewalt die gnadenlose Missachtung und Auslöschung subalternen Wissens [umfasst]. Und sie [Spivak, Anmerkung T.F.] beschreibt zugleich die hegemoniale Wissensproduktion, die beispielsweise koloniale Herrschaft legitimierte und stabilisierte. Über Jahrhunderte hinweg wurden so eurozentristische Sichtweisen kanonisiert, die Europäer_innen eine zentrale Stellung im Wissensuniversum einräumen und die Reproduktion imperialistischer Subjekte sicherten. (vgl. Castro Varela 2015b: 17)

Epistemische Gewalt sei jeglicher Beitrag zu gewaltvollen Verhältnissen im Kontext der Entstehung, Ausformung und Organisation von Wissen und tief in europäisches Wissen eingelagert sowie in die Wege, die einen Zugang zu diesem Wissen bieten. (vgl. Brunner 2017: 39)

Der Begriff epistemische Gewalt ist im Kontext der Begriffe „Kolonialität der Macht“ und „Kolonialität des Wissens“ (vgl. Kapitel 3.3.2.) zu verorten. Diese Konzepte verdeutlichen die Nachwirkungen des jahrhundertelangen Kolonialismus bis heute und fokussieren dabei auch die kolonisierenden Zentren und deren kolonialen epistemologischen Kontinuitäten. (vgl. Brunner

2017: 40)

Wie Bhabha geht auch Spivak nicht von einer binären Logik in Bezug auf Kolonisatoren und Kolonisierten aus sondern nimmt die Widersprüche und Ambivalenzen der sozialen und politischen Prozesse in den Blick. Da sie den Zugang zu Wissen als begrenzt ansieht, spricht sie von *Klassenapartheid* und berücksichtigt in diesem Zusammenhang auch die Kategorie des Geschlechts. (vgl. Castro Varela 2015b: 19)

Weiter betont Castro Varela, dass eine postkoloniale Perspektive entscheidend sei, um Bildung im Kontext von Machtverhältnissen zu betrachten: „Legen wir eine postkoloniale Perspektive an, so erweist sich das Konzept der epistemischen Gewalt als zentral, um Bildungsprozesse als wichtiges Element der Aneignung von Verhältnissen und der Hegemoniesicherung wahrzunehmen.“ (Castro Varela 2015b: 17)

Strategien für ein Durchbrechen dieser Logiken sieht Spivak im Konzept des *unlearning*.⁵⁰

Bildung wird von Spivak als „möglichst zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ (Spivak zit. nach Castro Varela 2015b: 19) definiert. Hier sei wesentlich, dass das Re-arrangieren der Begehren in einem gewaltfreien Kontext geschieht, die Vermittelnden sich damit als „Teil des Gesamtproblems – nicht nur als Lehrende sondern auch als Lernende – verstehen.“ (Castro Varela 2007)

Castro Varela und Dhawhan fragen in diesem Zusammenhang gesellschaftskritisch danach, warum nicht-hegemoniale Gruppen ihrer Unterdrückung zustimmen. Spivak stellt zur Beantwortung dieser Frage und unter Bezugnahme auf die ideologische Subjektkonstitution der Subalternen die These auf, dass diese ihre eigene Unterwerfung als Schicksal einordnen sowie sich selbst niemals als Träger*innen politischer Rechte deklarieren würden und somit ihre sozial und ökonomische prekäre Lage als normal hinnehmen. Ausschließlich über pädagogische Interventionen kann hier eine Veränderung stattfinden. (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 204)

Als eine weitere zentrale Überwindung der Grenzziehungen plädiert Castro Varela für Räume alternativer Wissensproduktion⁵¹, um Theorie und Praxis miteinander in Verbindung zu bringen.

Hier stelle sich jedoch die Frage, wie und wo nicht-hegemoniales Wissen produziert werden kann und in welchen Räumen dieses Denken Platz bekommt. (vgl. Castro Varela 2008: 11)

Die Fragen, die mit Blick auf eine Überwindung dieser Grenzziehungen zu stellen sind, seien

50 Angelehnt an dieses Konzept interpretiert Castro Varela „Verlernen“ als einen „Prozess, der die soziopolitisch hergestellten Ignoranz ins Blickfeld nimmt: Was wissen wir nicht? Was wollen wir nicht wissen? Was sollen wir nicht wissen? Und warum?“ (Castro Varela 2008: 10) Sie plädiert dabei für einen Ansatz, in dem ein vertieftes Nachdenken darüber stattfindet, wie neue Ideen zugelassen werden können. Das impliziere, dass auch Fragen nach der Hoheit von Wissensproduktion neu gestellt werden müssen. (vgl. ebd.: 10)

51 Dabei bezieht sich Castro Varela auf Spivaks Aufsatz „Righting Wrongs“, in dem sie die Etablierung der europäischen Menschenrechte als eurozentristisch benennt (Spivak 2004: 525 ff.) und Fragen von Bildung in subalternen Räumen behandelt.

„Yet, some of the best products of high colonialism, descendants of the colonial middle class, become human rights advocates in the countries of the South.“ (Spivak 2004: 524)

immer wieder innerhalb der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu kontextualisieren und mit dem Blick auf Gerechtigkeitsfragen zu stellen:

„Welche Räume sind innerhalb Europas bildungsprivilegiert? Wer hat Zugang zu welchem Wissen? Welcher Geist wird trainiert, welche intellektuellen Subjekte werden hervorgebracht? Was gilt als Wissen? Und wer profitiert von der jetzigen Bildungspolitik?“ (Castro Varela 2015b: 19)

Castro Varelas Ausführungen zu postkolonialen Subjekten im Kontext von Bildung spielen eine wichtige Rolle für das Thema der vorliegenden Arbeit, da die Forschungsfrage den Fokus auf die Bildungsperspektiven der geflüchteten Jugendlichen legt. Hier untersuche in der Analyse, wie sich die geflüchteten Jugendlichen in den Bildungskontexten und durch diese bewegen können. Dabei greife ich in der Analyse im Zusammenhang mit den ausgeführten Konzepten folgende Unterfragen der Forschungsfrage auf:

Wie und wo wird die eingeschriebene epistemische Gewalt in Wiens Bildungsstrukturen für geflüchtete Jugendliche sichtbar? Wie kann diese angegriffen werden? In welchen Momenten widersprechen/reproduzieren die geflüchteten Jugendlichen Spivaks Konzept der 'ideologischen Subjektkonstitution der Subalternen'?

3.4. Zwischenfazit

Intersektionale Perspektiven bieten in dieser Arbeit den theoretischen Rahmen, um die gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse, in denen sich die geflüchteten Jugendlichen bewegen, zu skizzieren. So können diese Subjektpositionen in den vielschichtigen Machtverhältnissen analysiert werden.

An Foucaults Ausführungen zu Macht und Widerstand wird deutlich, wie differenziert diese Begriffe gedacht werden müssen, um ein Verständnis von Macht als produktive Kraft und ein breites Verständnis von Widerstand innerhalb und trotz der machtvollen diskursiven Verhältnisse zuzulassen. Darauf aufbauend ziehe ich die Methoden der Iterabilität und Performativität von Butler heran, um subversive Handlungsmöglichkeiten durch Bedeutungsverschiebungen ebenso innerhalb der bestehenden Verhältnisse aufzeigen. Bhabhas Konzepte der Mimikry und Hybridität verorten Handlungsmacht spezifisch im Kontext von postkolonialen Verhältnissen. So wird deutlich, dass Handlungsmacht sogar in kolonialen Machtverhältnissen existent ist und differenziert gedacht werden muss, um der Komplexität der Handlungsmöglichkeiten der kolonisierten Subjekten gerecht zu werden. Bildung als emanzipatorische Praxis zu denken skizziert bereits einen Aspekt von Handlungsmacht geflüchteter Jugendlicher. Das Konzept der epistemischen Gewalt verdeutlicht die gewaltvollen diskriminierenden Verhältnisse, in denen sich die geflüchteten Jugendlichen täglich bewegen, und illustriert somit die (täglichen) Grenzen der Handlungsfähigkeit.

Nun gilt es, subversive Handlungsmöglichkeiten und die Handlungsmacht der geflüchteten Jugendlichen im Kontext von Bildungsprozessen empirisch zu überprüfen sowie die Grenzen, Gewalt und Diskriminierungen, die als Ernüchterung für die freie Entfaltung umschrieben werden, aufzuzeigen.

4. Methodologische Verortung

Die Wahl der Methodologien meiner Forschung begründet sich durch ein Zusammenwirken aus ethischen, gesellschaftspolitischen und persönlichen Positionierungen sowie durch die Forschungsfrage.

In dieser Arbeit verbinde ich den Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie (GTM) mit der methodischen Perspektive der Intersektionalitätsforschung.

Für die vorliegende Arbeit wird, um dem Forschungsvorhaben gerecht zu werden, eine Kombination aus induktiver und deduktiver Herangehensweise an das empirische Material erforderlich. (vgl. Kapitel 4.4.4.)

In diesem Kapitel werde ich zunächst die Analyseperspektive der Intersektionalitätsforschung und den intersektionalen Analyserahmen darstellen sowie die heuristischen intersektionalen Fragedimensionen erläutern, mit denen ich in der Auswertung der Interviews arbeite. Darauf folgen Überlegungen zum Einbeziehen feministischer und postkolonialer Forschungsperspektiven in die Analyse des empirischen Materials. Weiterhin gehe ich auf die GTM und die spezifischen Methoden, die ich für mein Forschungsvorhaben gewählt habe, ein. Als Abschluss des Kapitels folgt eine Reflexion des Forschungsprozesses.

4.1. Intersektionalität als Analyseperspektive in der Jugendforschung

In dem gesamten Forschungsprozess wähle ich eine intersektionale Forschungsperspektive, da diese Zugangsweise entscheidend ist, um sowohl gesellschaftliche komplexe Machtverhältnisse, als auch die Möglichkeiten einer Transformation dieser zu berücksichtigen.

In der Intersektionalitätsforschung ist bisher wenig zu konkreten Methoden entwickelt worden und in der aktuellen Forschung wird diskutiert, dass der Entwurf einer intersektionalen Methodologie Herausforderungen mit sich bringt. (vgl. Hillsburg 2013: 4)

As a result, it is important to consider what a methodology of intersectionality might look like, and to ask how researchers can develop and use a methodology which would not only account for the intersections of various identity markers such as race, class, and gender (Crenshaw 1997, 179), but also account for the fluidity of these identity markers. Developing a methodology for intersectional research is complicated by the need to account for identity categories without relying on them too heavily to guide research. (Hillsburg 2013: 4)

Hier wird deutlich, dass es nicht um ein bloßes „Abhandeln“ der verschiedenen Achsen wie race, class und gender gehen kann, sondern dass eine intersektionale Methodologie vielmehr die Wechselwirkungen und Fluidität von Diskriminierungsachsen berücksichtigen muss.

Christensen und Jensen beschreiben als Hauptziel einer intersektionalen Analyse, die sich überschneidenden Kategorien im Kontext von Machtstrukturen, in denen Personen gleichzeitig von mehreren Diskriminierungsachsen betroffen sind, zu untersuchen. (vgl. Christensen/Jensen 2012:

Daher sei die Herausforderung eines intersektionalen Ansatzes, der auf einem nicht-additiven Prinzip basiert, die verschiedenen Kategorien in Verbindung miteinander als gesamtes Unterdrückungssystem zu sehen. (vgl. Christensen/Jensen 2012: 110)

Christine Riegel geht in ihrem Werk „Bildung- Intersektionalität- Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen“ Überlegungen zu der Frage nach, inwiefern Intersektionalität als Forschungsperspektive und Methode fungieren kann ohne ausschließlich auf die identitätsgenerierenden Kategorien zu fokussieren, und entwickelt eine spezifische intersektionale Methodologie, die ich im Folgenden vorstelle werde.

Wie schon im Kapitel 3.1. skizziert, versteht Christine Riegel Intersektionalität immer im Zusammenhang mit Herrschaftsverhältnissen. Intersektionalität ist daher als

Perspektive und Analyseblick [zu verstehen], [die] in nicht-essentieller und ungleichheitskritischer Weise das Zusammenwirken von verschiedenen, sozial wirksamen und hierarchisch organisierten Differenzkonstruktionen (ausgehend von der Trias race, class und gender) [beleuchtet]. (Riegel 2012: 2)

Intersektionalitätsforschung kann somit weniger eine konkrete Forschungs- und Auswertungsmethode bieten, als vielmehr eine bestimmte Sicht auf den Forschungsgegenstand und stellt daher eher eine Analyseperspektive dar, die sich durch einen offen fragenden und kritisch-hinterfragenden Charakter auszeichnet. (vgl. Riegel 2016: 136) Wie auch in der feministischen und postkolonialen Wissenschaftskritik sei der Anspruch innerhalb einer Intersektionalitätsforschung, stets die Standpunktabhängigkeit und Perspektivität von Wissensproduktion deutlich zu machen und eine herrschaftskritische Analyse vorzunehmen. (vgl. ebd.: 137)

In Anlehnung an die Mehrebenenanalyse⁵² von Degele und Winker erweitert Riegel dieses Konzept. Sie kritisiert die Mehrebenenanalyse als unzureichend, da diese ein zu starres Vorgehen inne habe und einem „dialektische[n] Wechselspiel und der Interdependenz der Ebenen und de[n] verschiedenen Ungleichheitsverhältnisse[n] nicht hinreichend gerecht werden kann.“ (Riegel 2016: 139) Sie plädiert für ein offenes und fragendes methodisches Vorgehen, das für pädagogische Diskurse, Praktiken und Bildungsprozesse besonders geeignet sei. (vgl. ebd.: 139)

52 Nina Degele und Gabriele Winker haben im Rahmen der Intersektionalitätsforschung ein theoretisches und methodisches Werkzeug entwickelt, das soziale Ungleichheiten und dessen Verwobenheit mit Unterdrückungs- und Diskriminierungsmechanismen analysiert. (vgl. Langreiter/Timm 2011: 57) Dieses Konzept nennen sie intersektionale Mehrebenenanalyse, die auf den Ebenen *Gesellschaftsstrukturen*, *Identitätskonstruktionen* und *symbolische Repräsentation* die Bedeutung der Differenzierungskategorien untersucht. (vgl. Langreiter/Timm 2011: 60) Durch das Zusammenbringen verschiedener feministischer Theoriestränge können differenzierter gesellschaftliche Konstruktionsprozesse betrachtet werden. (vgl. ebd.: 61) Als methodologische Vorschläge liefern Degele und Winker konkrete Bausteine, die eine Umsetzung für die empirische Forschung ermöglichen. Ziel sei herauszufinden, wo Akteur*innen „die Hindernisse für die Realisierung ihrer Lebensinteressen sehen, wo sie Unterdrückung und Diskriminierung erfahren und wo sie auch Widerstandspotenziale erkennen.“ (Degele/Winker 2011: 60 f.) Hier zitiere ich direkt Degele und Winker, da sie in dem Emailinterview sprechen, zu finden ist die Literaturangabe unter Langreiter/Timm 2011, die das Interview geführt und den Beitrag verfasst haben.

Bezogen auf die Mehrebenenanalyse führt Riegel aus, dass eine intersektionale Analyse stets die Interdependenz der untersuchten Ebenen und den Kontext von asymmetrischen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen berücksichtigen müsse. Damit werde ermöglicht,

empirisch zu untersuchen, in welcher Weise der Forschungsgegenstand durch Strukturen sozialer Ungleichheit, soziale Praxen und Diskurse der Differenzierung, Grenzziehung und Normalisierung als auch durch subjektiv begründete Handlungen bestimmt und konstituiert wird. (Riegel 2012: 4 f.)

Für die Jugendforschung ist das insofern relevant, als damit der Forschungsgegenstand theoretisch eingebettet und gleichzeitig „soziale Differenzierungsprozesse kontextbezogen und ungleichheitskritisch“ (Riegel 2012: 5) untersucht werden können.

Riegel unterscheidet zwei Analyseinstrumente: den intersektionalen Analyserahmen und die intersektionalen Fragedimensionen. Der intersektionale Analyserahmen fungiert als theoretische Hintergrundfolie für eine empirische Untersuchung. (vgl. ebd.: 137) Er soll eine Mehrdimensionalität von Ungleichheitsverhältnissen aufzeigen und innerhalb dieser Ungleichheitsverhältnisse eine Interdependenz solcher. So sei eine herrschafts- und machtkritische Kontextualisierung des Forschungsgegenstandes möglich und beispielsweise 'Othering' im Bildungskontext sozialer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse analysierbar. (vgl. ebd.: 138)

Innerhalb des intersektionalen Analyserahmens ist entscheidend, bei der Analyse des empirischen Materials auf folgende drei sozialen Ebenen Bezug zu nehmen und diese miteinander hinsichtlich ihrer Wirksamkeit in verschiedenen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu verbinden: 1. Gesellschaftliche Strukturen und Bedingungen, 2. soziale Repräsentationen, Diskurse und kollektive Praxen sowie 3. Subjekte und deren subjektiv begründeten Orientierungen und Handlungen. (vgl. Riegel 2016: 138)

Die heuristischen intersektionalen Fragedimensionen nach Riegel beinhalten folgende wichtige Untersuchungsfragen:

1. Welche sozialen Kategorien und Dominanzverhältnisse werden (wie) relevant? Wie wirken diese zusammen?
2. Wie werden soziale Differenzkonstruktionen⁵³ und Ungleichheitsverhältnisse (situativ, habituell, diskursiv) durch Praxen hergestellt und reproduziert?
3. Welche Funktionen und welche Folgen hat dies für die beteiligten Subjekte und für die soziale Ordnung des Systems?
4. Welche Möglichkeiten gibt es, die Reproduktion von ungleichheitsstrukturierender Differenzbildung und Dominanzordnungen zu durchbrechen? (Riegel 2012: 5 f.)

Diese Fragen sollen sowohl an das Material gestellt werden, als auch im gesamten Forschungsprozess eine Rolle spielen. (vgl. ebd.: 5 f.)

Riegel erläutert, dass die intersektionale Analyse ein emanzipatorisches Potential fokussiert, indem in der Analyse nach einer Veränderung der herrschenden Machtverhältnisse gefragt und somit eine Transformationsperspektive geboten wird. (vgl. Riegel 2012: 6)

⁵³ Hiermit beschreibt Riegel Prozesse der Grenzziehung, Auf- und Abwertung, Unterwerfung, Hervorhebung, Marginalisierung. (vgl. Riegel 2016: 141)

Hier betont Riegel, dass auch die Frage zu untersuchen sei, inwieweit die Jugendlichen an der Aufrechterhaltung der Machtverhältnisse beteiligt sind oder sich zu diesen widerständig verhalten. (vgl. Riegel 2012: 7)

Diese Auswertungsmethode ist für das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit besonders geeignet, da ich mit einem machtkritischen Blick (Fragen 1-3) und dem Fokus auf subversive Momente (Frage 4) die Bildungsperspektiven der Jugendlichen untersuche. Für eine differenzierte Analyse sind die drei Ebenen des Analyserahmens – Gesellschaftsebene, soziale Repräsentationsebene und Subjektebene – sinnvoll, um die Komplexität der Situation zu erfassen. Ich werde anhand der im Forschungsprozess generierten Auswertungskategorien (vgl. Kapitel 4.4.4.) die Analyseebenen und Fragedimensionen bearbeiten und in Zusammenhang mit den ausgeführten theoretischen Konzepten bringen.

4.2. Feministische und postkoloniale Forschungsperspektiven

Innerhalb einer machtkritischen Forschungs- und Analyseperspektive ist für mich wichtig, feministische und postkoloniale Perspektiven kontinuierlich in den Forschungsprozess einfließen zu lassen.

Eine feministische Perspektive ist aus dem Grund zentral, dass sie Misogynie und Heterosexismus als Herrschaftsverhältnis versteht und ständig in ihren subtilsten Formen mitreflektiert. Daher werde ich im folgenden ein paar Überlegungen zu einer feministischen Methodologie skizzieren und aufzeigen, inwieweit diese in der in Kapitel 4.1. erläuterten intersektionalen Analyseperspektive impliziert sein kann.

In dem Artikel „Feminismus mit Methode- Ein erster Überblick“ aus dem Jahre 1995 skizziert Gabriele Zdunnek einen Abriss über die Entwicklung einer feministischen Methodologie und Methodendiskussion in den Sozialwissenschaften. Als Hauptziel der Frauenbewegung und Frauenforschung formuliert sie den Bruch mit den herrschenden androzentristischen Forschungsmethoden und Lehrmeinungen sowie die Rolle der Frauen innerhalb des Wissenschaftssystems. (vgl. Zdunnek 1995: 23) Zentral sei hier der „epistemologische Bruch“ (Meuser 2010: 79), der im Kontext des wissenschaftlichen Androzentrismus als unumgänglich für die Frauen- und Geschlechterforschung zu sehen sei. (vgl. Meuser 2010: 79)

Bezogen auf die Diskussion um eine feministische Methodologie arbeitet Zdunnek heraus, dass die meisten feministischen Wissenschaftler*innen die Existenz spezifischer feministischer Forschungsmethoden verneinen. (vgl. Zdunnek 1995: 30) Auch wenn es speziell entwickelte feministische Methoden wie die Postulate von Maria Mies, Aktionsforschung und partizipative Untersuchungsansätze gebe, sei die Mehrheit der Wissenschaftler*innen der Ansicht, es müsse eine

Wahl aus multiplen Methoden getroffen werden, der dem Forschungsgegenstand gerecht wird. (vgl. ebd.: 30) Viel wichtiger sei hierfür der theoretische und analytische Rahmen der Sozialforschung. Das umfasse beispielsweise eine theoretische Perspektive, die Ungleichheit von Geschlechtern impliziert, Misogynie anerkennt und eine Reflexion seitens der Forscher*innen bezüglich ihrer Positionierung als auch der Wahl ihrer Literatur fordert, sowie der Anspruch der Forschungsarbeit zu einer emanzipatorischen gesellschaftlichen Veränderung beizutragen. (vgl. ebd.: 1995: 31)

Aus der Frauen- und Geschlechterforschung bzw. den Genderstudies hat sich inzwischen die Intersektionalitätsforschung entwickelt. In dieser herrscht Einigkeit darüber, dass in der Analyse von Ungleichheiten Geschlecht nicht die einzig zu untersuchende Kategorie sein könne, bzw. für eine Analyse von Ungleichheitsverhältnissen Geschlecht immer auch mit anderen Differenzierungskategorien in Verbindung gebracht werden müsse. (vgl. Lorey 2011: 101) Dies sei nicht selbstverständlich, da hier „die eigene Masterkategorie zur Disposition [gestellt werde]“. (Degele/Winker 2011: 67)

Somit verorte ich den Intersektionalitätsansatz in der feministischen Forschung. Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, in der Analyse der empirischen Materials explizit und bewusst feministische Perspektiven in bestimmten Ungleichheitsebenen einzubeziehen. Diese Perspektive findet durch die Verwendung der intersektionalen Analyseperspektiven Einzug in die Auswertung des empirischen Materials.

Eine zweite wichtige Perspektive, die vor allem in Bezug auf forschungsethische Fragen relevant ist, liefern Ansätze der postkolonialen Theorie. Hier bietet Spivak wichtige Bezugspunkte für meinen Zugang hinsichtlich eines selbstreflexiven Forschungsprozesses im Hinblick auf die Repräsentation der geflüchteten Jugendlichen.

Eines der berühmtesten Werke der postkolonialen Theorien zu Repräsentation ist das Werk „Can the subaltern speak?“, in dem Spivak Theoriekonzeptionen der westlichen Intellektuellen im Hinblick auf Repräsentation von 'Subalternen' thematisiert und kritisiert.

Die hier dargelegte Subjektkonzeption von Foucault (vgl. Kapitel 3.2.1.) wird durch Spivak kritisiert. Indem sie das Konzept der Repräsentation einführt, rückt sie materielle Unterdrückungsverhältnisse in den Fokus ihrer Arbeit. Spivaks Kritik darin gilt westlichen Intellektuellen der Postmoderne und ihren Bemühungen, Subalterne für sich sprechen zu lassen mit der Annahme, dass sie keine Intellektuellen dafür bräuchten.⁵⁴ Hier geht sie auf das Gespräch von

54 Hier geht sie auf das Gespräch von Foucault und Deleuze „Die Intellektuellen und die Macht“ ein, die in ihrer Kritik am Subjektbegriff die ökonomischen Verhältnisse kapitalistischer Arbeitsteilung und die 'epistemische Gewalt' der westlichen Wissensproduktion in ihren Subjekttheorien vernachlässigen sowie die ideologische Subjektkonstitution der Subalternen missachten. (vgl. Spivak 2008: 38 f.) Spivak thematisiert hier die Unterscheidung von *Vertreten* und *Darstellen* als Repräsentationsformen, die in den Theorien der westlichen Intellektuellen verwässert werden. Deleuze und Foucault nähmen hier eine unhinterfragte Aufwertung der Unterdrückten als Subjekt vor und

Foucault und Deleuze „Die Intellektuellen und die Macht“ ein, die in ihrer Kritik am Subjektbegriff die ökonomischen Verhältnisse kapitalistischer Arbeitsteilung und die 'epistemische Gewalt' der westlichen Wissensproduktion in ihren Subjekttheorien vernachlässigen sowie die ideologische Subjektkonstitution der Subalternen missachten. (vgl. Spivak 2008: 38 f.) Spivak thematisiert hier die Unterscheidung von *Vertreten* und *Darstellen* als Repräsentationsformen, die in den Theorien der westlichen Intellektuellen verwässert werden. Deleuze und Foucault nähmen hier eine unhinterfragte Aufwertung der Unterdrückten als Subjekt vor und essenzialisieren diese somit. (vgl. Spivak 2008: 38)

Solche Theorien [postmoderne Theorien wie Foucault/Deleuze, Anmerkung T.F.] können es sich nicht leisten, die Kategorie der Repräsentation in ihren zwei Bedeutungen zu übersehen. Sie müssen davon Notiz nehmen, wie die Inszenierungen der Welt in der Repräsentation – die Bühne, auf der sie geschrieben wird, ihre *Darstellung* – die Wahl und das Bedürfnis nach ‚Helden‘, väterlichen Stellvertretern, Agenten der Macht verschleiert – *Vertretung*. Eine radikale Praxis sollte meines Erachtens diesem doppelten Modus der Repräsentationen Beachtung schenken. (Spivak 2008: 37 f.)

Spivak geht auf Begrifflichkeiten von politischen Bewegungen ein und thematisiert die Vereinfachung, die mit subsumierenden Begriffen wie „die Frauen“ oder „die Kolonisierten“ einhergehe, sowie die Problematik, als Repräsentant*innen im Namen von Subalternen zu sprechen: Dabei entstehe Gewalt für diejenigen, die subsumiert und so zum Verstummen gebracht werden. Spivak problematisiert hier das Schreiben *über* 'die Subalterne' und betont die „institutionelle Verantwortung“ (Spivak 2008: 40) der westlichen Intellektuellen.

Spivak argumentiert im Anschluss an die (dem traditionellen Repräsentationsverständnis entsprechende) Differenzierung zwischen Repräsentation als Darstellung (Sprechen von) und Repräsentation als Vertretung (Sprechen für) weiter, dass auch theoretische Beschreibungen wie etwa jene Michel Foucaults dazu führen können, dass eine Darstellung, die die Entmachteten als kohärentes Subjekt zeigt, gleichzeitig zum Ausdruck des politischen Begehrens der Subalternen, d. h. zu ihrer Stimme werde. (Spivak 2008: 29) Das, so Spivak, sei besonders dann problematisch, wenn westliche Intellektuelle Subalternen aus dem Süden eine Stimme verleihen, und es lasse sich auch nicht dadurch lösen, **dass sie den Subalternen Raum schaffen, damit sie für sich selbst sprechen können.** Dies, so die Schlussfolgerung Spivaks, liegt daran, dass, selbst wenn die Subalternen sprechen⁵⁵, sie nie gehört

essenzialisieren diese somit. (vgl. Spivak 2008: 38)

55 Die postkoloniale Theoretikerin Encarnación Gutiérrez Rodríguez geht in ihrem Artikel „Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik“ auf Spivaks Interpretationen von Repräsentation in Verbindung mit 'Subalternen' ein. Hier unterstreicht sie, dass es entgegen der deutschen und englischen Rezeption des Werkes „Can the subaltern speak?“ nicht darum gehe, dass 'die Subalterne' nicht sprechen könne sondern ihr Reden vielmehr durch hegemoniale Repräsentationstechniken verhindert werde. (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2012: 26) Spivak beschäftigt sich im Besonderen damit, wie die Wissenschaft jene Praxen und jenes Denken 'der Anderen' rezipiert und so eine Konstruktion 'der Anderen' herstellt und reproduziert. (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2012: 26)

werden.⁵⁶ (Spivak [1988] 1994: 104)

Es ist wichtig, diese Kritikpunkte Spivaks in die hier angelegte Analyse des empirischen Materials einzubeziehen. So darf die Gruppe von *den* geflüchteten Jugendlichen nicht vereinheitlicht werden mit der Annahme, dass diese in allen ihren Ansichten eine speziell aufgewertete Position durch die Zugehörigkeit zur Gruppe der Geflüchteten inne haben.

4.3. Die Grounded Theory Methodologie

Ich entscheide mich für den Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie (GTM), da diese meinem forschungsethischen Zugang am ehesten entspricht.

Die Grounded Theory Methodologie lässt eine enorme Offenheit gegenüber der Auswertung des Materials zu, welche sie als Prämisse für die Forschung setzt, und sie beansprucht eine stetige Reflexion und gegebenenfalls Veränderung des gesamten Forschungsprozesses.

Die GTM wird häufig missverständlich als Auswertungsmethode gesehen, umfasst aber nach Jan Kruse vielmehr einen Forschungsstil und kann daher eher als Forschungsprogramm und Paradigma gesehen werden, das „eine Praxistheorie der systematischen Strukturierung iterativ-zyklischer Erkenntnisprozesse“ (Kruse 2015: 391) darstellt.

Die von Barney G. Glaser und Anselm Strauss in den 1960ern in den USA gegründete Methodologie der Grounded Theory umfasst zwei Kernthemen, die als Hintergrundfolie für die Auswertung des empirischen Materials dieser Arbeit dienen:

Der erste Punkt ist der Begriff des Wandels. Es gehe darum Prozesse zu entdecken, die Wandel bewirken. (vgl. Hildenbrand 2005: 32) Das umfasse sowohl Individuen, als auch Organisationen, die in einer ständigen Wechselwirkung zum Wandel stehen und diesen somit auch hervorbringen. (vgl. ebd.: 32)

Der zweite Punkt ist die Annahme, dass die Beforschten den strukturellen Bedingungen nicht ausgeliefert sind. Diese werden zwar anerkannt als relevanter Einfluss auf die Handlung, jedoch nicht als deterministisch angesehen. (vgl. ebd.: 32) „[S]ie nehmen Wahlmöglichkeiten wahr und treffen auf dieser Grundlage ihre Wahlen.“ (Hildenbrand 2005: 32 f.)

Diese Kernthemen sind insofern für die vorliegende Arbeit relevant, als ich mich in einem Forschungsvorhaben bewege, dass auf Momente der Subversion und Handlungsmöglichkeiten

56 Die These, dass die Subalternen, selbst wenn sie sprechen, nicht gehört werden, erläutert Spivak am Beispiel der Witwenverbrennung in Indien. Während das einheimische Patriarchat die Frauen aus ökonomischen und religiösen Gründen zur Praxis der Witwenverbrennung drängte, machte es sich der weiße Mann zur Aufgabe, *die braune Frau vor dem braunen Mann zu retten*. (vgl. Spivak [1988] 1994: 92) Hier werde deutlich, dass es zu keinem Zeitpunkt um die Stimme der Frau selbst gehe, über die die ganze Zeit ein Diskurs geführt werde. (vgl. Spivak [1988] 1994: 92 ff.) Daraus schlussfolgert Spivak, dass die Subalterne nicht sprechen könne, weil sie in hegemonialen Verhältnissen nicht gehört werde und *nicht*, wie missverständlich rezipiert, weil sie nicht sprechen könne. (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2012: 26)

abzielt, und ich damit die Jugendlichen nicht als den Strukturen ausgeliefert betrachte, sondern als Subjekte, die Potential zum Wandel hervorbringen.

Das Ziel der GTM ist das Generieren von Theorien aus empirischen Daten. (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008: 185)

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr sind die wichtigsten Grundprinzipien der GTM:

1. Das theoretische Sampling und darauf aufbauend die Erhebung und Auswertung der Daten. 2. Das theorieorientierte Kodieren und Bilden von Kategorien. 3. Das permanente Vergleichen. 4. Das Schreiben von Memos während des gesamten Forschungsprozesses. 5. Die ständige „Relationierung von Erhebung, Kodieren und Memoschreiben“. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008)

Theoretisches Sampling – bzw. in der neueren Literatur „gezieltes Sampling“ – bedeutet, dass sich der Forschungsprozess zirkulär gestaltet und die Fallauswahl anhand von theoretischen Überlegungen getroffen wird. (vgl. Halbmayer/Salat 2011) Bereits vorhandene Konzepte und Theorien sollen weiter entwickelt werden, indem eine genau überlegte Fallauswahl getroffen wird. (vgl. ebd.)

Dabei stehen die Kategorien nicht von vornherein fest, sondern werden immer wieder im Abgleich mit den empirischen Daten generiert. „Grounded theory logic presupposes that we will construct categories through the comparative methods of analyzing data.“ (Charmaz 2006: 100)

Das ständige Schreiben von Memos während des Forschungsprozesses wird ebenfalls als zentrales Werkzeug der Grounded Theory definiert und führt zum Prozess des theoretischen Sampling. (vgl. Charmaz 2006: 103)

In der GTM gibt es verschiedene Kodierstrategien und -prozesse wie das offene, axiale und selektive Kodieren. Für den vorliegenden Auswertungsprozess sind hingegen nur das axiale und das offene Kodieren von Bedeutung.

Kodieren solle den ständigen Vergleich zwischen den Phänomenen des Texts, den entwickelten Lesarten und den Fragen an den Text umfassen. (ebd.: 379)

„Unter Kodieren ist jedoch vielmehr die komplexe Zuordnung von zentralen Begriffen zu Textabschnitten gemeint, anhand derer die Lesart des Texts expliziert wird, also der/die Forscher/in den Sinn des Texts offen legt.“ (Kruse 2015: 379)

Kruse bezeichnet das als „wortsemantische Analyse der Textdaten.“ (Kruse 2015: 379)

Es handele sich um eine Inhaltsanalyse und ein Versehen des Textes mit kondensierten Lesarten und Interpretationen, die prozesshaft zu Kategorien bzw. Codes führen können. (vgl. ebd.: 380)

Kategorien seien – einerseits als heuristisches Konstrukt für eine offene Analyse und andererseits als deduktives Konstrukt – determinierend für die Textanalyse und darüber hinaus auch als Output des Textes zu sehen, also als induktiv angelegte Analyse. Jedoch unterstreicht Kruse hier, dass

„reine induktive Analysen [...] erkenntnistheoretisch unmöglich [sein].“ (Kruse 2015: 381) Alle Forscher*innen *müssen* an das zu interpretierende Material etwas herantragen, was Kruse als 'Inputs' bezeichnet, die jedoch ständig reflektiert und überarbeitet werden sollten. (vgl. Kruse 2015: 381 f.)

Das axiale Kodieren zielt nach dem Zerlegen der Daten auf die Erarbeitung eines „phänomenbezogenes Zusammenhangsmodells“ ab (vgl. ebd.: 396). So sollen Beziehungen zwischen den Kategorien am Material entwickelt und – im Sinne eines „Re-Kategorisierungsprozesses“ – diese Kategorien, die im offenen Kodieren gewonnen wurden, gebündelt, modelliert, abstrahiert und dadurch zentrale Sinnstrukturen generiert werden. (vgl. ebd.: 396)

Kruse betont, dass eine starre schematische Fragenabarbeitung am Material zu vermeiden sei. Es sei zwar wichtig, Fragen an die Daten zu stellen, um diese analysieren zu können, jedoch sei die Auswahl der Fragen entscheidend: „Und muss es immer das gleiche Set an Fragen sein? Sollte in Forschungsprojekten nicht vielmehr reflektiert werden, welche spezifischen Fragen die Daten erfordern, welche also selbst noch entwickelt werden müssen, um sie den Daten zu stellen?“ (Kruse 2015: 393 f.)

Im Auswertungsprozess dieser Arbeit werden die bereits erwähnten Analyseperspektiven des Intersektionalitätsansatzes den Rahmen der Auswertung bieten und somit als Folie dienen, auf Basis derer ich das Material auf die vorgestellten Fragedimensionen hin untersuche. Gleichzeitig wird das von Kruse benannte offene Vorgehen über die Fragen, die an das Material gestellt werden, innerhalb der intersektionalen Fragedimensionen gewährleistet. Es lässt somit Raum für die unerwarteten Themen des Materials.

Gleichzeitig schlägt Kruse in der offenen Kodierphase das integrative Basisverfahren vor, das als Ausgangsfrage stellt, „wie durch die An- bzw. Verwendung sprachlicher Mittel (Zeichen, Symbole) sozialer Sinn konstruiert wird“ (Kruse 2015: 462): Im Fokus der Forschung sollte auf dem Verstehen der Verwendung und Funktionieren sprachlicher Sinnkonstruktionen liegen. Sprache müsse nach dieser epistemologischen Herangehensweise als „vages, sowohl individuelles als auch interaktionelles sowie kollektives, aber stets selbstreferentielles Phänomen“ (Kruse 2015: 462) verstanden werden.

Dieser Ansatz spielt eine wichtige Rolle für die Auswertung der vorliegenden Interviews, da Sprache seitens der Jugendlichen sehr verschieden verwendet wird: einerseits, weil Deutsch nicht ihre Erstsprache ist und verschiedene Level existierten, und andererseits, weil unterschiedlich mit Gesten, Betonungen, Metaphern, Vergleichen, etc. umgegangen wurde.

Laut Kruse können Probleme des Fremd-Verstehens niemals ganz vermieden werden; vielmehr

solle dies reflektiert und mit in den Forschungsprozess einbezogen werden.⁵⁷ (vgl. Kruse 2015: 463) Zentral in der Grounded Theory ist also das Material, das für den Forschungsprozess im Zentrum steht: „Der Forschungsprozess leitet den Forscher, alle potentiell lohnenden Wege zum Verstehen zu gehen.“ (Corbin & Strauss zit. nach Hildenbrand 2005: 33)

Hildenbrand bezeichnet den Forschungsprozess der Grounded Theory als triadisch und zirkulär, da die theoretischen Annahmen nicht starr überprüft werden sondern vielmehr theoretische Konzepte im Zuge der Datenanalyse entdeckt werden sollen. Dafür sei die Kenntnis der Theorien zwar unumgänglich, sie werden aber im Forschungsprozess eher „respektlos“ behandelt. (vgl. ebd.: 33) Triadisch bedeutet hier, dass zwischen der Datenerhebung, dem Codieren und dem Schreiben der Memos eine wechselwirkende Beziehung herrscht.

So werden erst während der Datenanalyse die theoretischen Konzepte hinzugezogen und abgeglichen. (vgl. Hildenbrand 2005: 33) Die Theorie wird in enger Verbindung mit dem generierten Forschungsmaterial herangezogen und „der Weg zu den Daten immer wieder neu beschriftet.“ (Hildenbrand 2005: 33)

Kruse fasst zusammen, dass ein ausschließlich deduktives Verfahren im Forschungsprozess gar nicht möglich ist, da immer Textstellen in der Empirie auftauchen, die vorab nicht festgelegt und schematisiert werden können und so der*die Forschende 'gezwungen' ist, anhand des Forschungsmaterials neue Analysekatégorien zu entwickeln. Dies wiederum schließt ein induktives Analyseverfahren an.

Das Verhältnis von deduktiver und induktiver Analyse kann somit als „prozessual-dialektisches Wechselverhältnis“ (Kruse 2015: 383) bezeichnet werden.

In meinem Forschungsvorhaben verwende ich eine Mischform aus axialem und offenen Kodieren sowie eine Verbindung der Verfahren der deduktiven und induktiven Kategorienbildung.

Dies hat den Hintergrund, dass ich in der Tiefenstruktur forsche und keine Standardisierung und Vereinheitlichung der Meinungen der geflüchteten Jugendlichen generieren will, sondern die Komplexität und Interdependenzen der subversiven Möglichkeiten rund um das Thema Bildungsprozesse für junge Geflüchtete in Wien verstehen möchte.

Im nächsten Kapitel stelle ich die spezifischen Methoden vor und erläutere, wie ich im Sinne der GTM vorgehe.

4.4. Methodisches Vorgehen

Da mein Erkenntnisinteresse darin liegt, eine Offenheit für die verschiedenen Themen zu

⁵⁷ Hier kritisiert Kruse die oft vertretene Annahme in der qualitativen Sozial- und Interviewforschung, dass es nur eine singuläre Methode geben könne, um einen Text zu analysieren, anstatt zu sehen, dass der Text selbst der*dem Forschenden zu verstehen gibt, wie dieser analysiert werden könne. (vgl. ebd.: 463)

gewährleisten, durch die subversive Momente durchscheinen, entscheide ich mich für das offene leitfaden-orientierte Interview: Bestimmte Fragestellungen, die für die Forschungsfrage relevant sind, werden abgedeckt und können als Orientierung dienen. Außerdem kann ein offener Charakter des Gesprächs gewährleistet werden, damit Themen, die für die Jugendlichen wichtig sind, Raum bekommen.

Für diese Arbeit erscheint diese Interview- und Auswertungsmethodenwahl besonders passend, da ich sowohl bereits die Interviewsituation offen gestalten als auch relevante Kategorien über die Verbindung eines deduktiv-theoriegeleiteten und eines induktiv-textimmanenten Vorgehens generieren möchte.

So kann auch in der Analyse eine Offenheit gegenüber dem Material gewährleistet werden und es können wichtige theoretische Annahmen in die empirische Forschung einfließen. „Mit der Kombination von induktiver und deduktiver Vorgehensweise gelingt es, auch das zu erkennen, was nicht thematisiert wurde.“ (Degele/Winker 2011: 70)

4.4.1. Durchführung der Leitfadeninterviews

Das Leitfadeninterview steht in einem Spannungsfeld zwischen Offenheit und Strukturierung. Dabei ist zentral, die beiden Prinzipien der qualitativen Interviewforschung – Offenheit und Kommunikation – nicht zu verletzen und durch ein spezifisches Forschungsinteresse das Interview nicht zu stark zu steuern. (vgl. Kruse 2015: 210) Nach Kruse ist die kommunikative Grundhaltung wesentlich, um während des Interviews adäquat auf das Gegenüber eingehen zu können ohne zu sehr am eigenen Fragenkatalog zu hängen. (vgl. ebd.: 211)

Mit dieser Grundhaltung führte ich in Wien von September 2017 bis Februar 2018 Interviews mit insgesamt zehn Jugendlichen aus den drei Einrichtungen Kultcafé, Juvivo 09 und Jugendcollege durch: ein Interview mit drei Jugendlichen, drei Interviews mit zwei Jugendlichen und ein Interview mit einem Jugendlichen. Die Entscheidung für Einzel- oder Gruppeninterviews fiel zum Teil spontan vor Ort, je nach dem, wie es für die Jugendlichen vorstellbar war, die Interviews durchzuführen. Die Interviews fanden immer während des laufenden offenen Jugendbetriebs (Juvivo, Kultcafé) bzw. Unterrichts (Jugendcollege) statt. Dadurch wurden zum Teil Aspekte des Gruppendiskussionsverfahrens relevant, wie vor allem die Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen, kurz die Interaktionsebene.⁵⁸ (vgl. Kruse 2015: 194)

Über die Mischform der Interviews kann also sowohl „textorientiertes Sinnverstehen“ als auch „interaktionsorientiertes Sinnverstehen“ (vgl. Kruse 2015: 194) analysiert werden.

⁵⁸ In meiner Durchführung der Interviews kann allerdings nicht gänzlich von einem Gruppendiskussionsverfahren gesprochen werden, da dieses methodisch ganz anders aufbereitet wird.

Die Hauptfragen des Interviews beziehen sich auf die Themen Ankunft in Wien, Unterstützung von außen, Rolle von sozialen Einrichtungen und soziale Kontakte in Österreich, Freizeitaktivitäten, Ansichten über Bildungsperspektiven in Österreich, eigene Ziele und Wünsche für die Zukunft und Ansichten über Perspektiven und derzeitiges Erleben in der österreichischen Gesellschaft.

Je nach Verlauf des Interviews variierte die Reihenfolge der Fragen.

Der erste Fragenkomplex zum Thema Ankunft in Wien beinhaltete eine erzählgenerierende Frage, wodurch ein Einblick in die Ankunftssituation der Jugendlichen eröffnet wurde: Hier soll erfasst werden, ob die Jugendlichen sofort in Bildungsstrukturen eingebunden waren und Zugang zu Deutschkurs, Wohnung, etc. hatten. In diesem Zuge sollen auch die Gründe für eine (fehlende) Einbindung herausgearbeitet werden (Alter, Familienzusammenführung, Unterstützung von außen): Wer oder was spielte dafür eine Rolle und was hat das in weiterer Folge bedeutet?

Diese Fragen sind für die Forschungsfrage insofern relevant, als dass sie einen Einblick in die Grenzen und Möglichkeiten der Ankunft in Wien bieten: Welche Aspekte wirkten auf die Jugendlichen einschränkend/diskriminierend/gewaltvoll und welche Aspekte boten ihnen Möglichkeiten für Bildung, Kennenlernen von Menschen, etc.?

Der Themenkomplex um Unterstützung von außen, die sowohl Einrichtungen als auch soziale Kontakte umfasst, zielte darauf ab herauszufinden, welche Akteur*innen wie und wodurch in weiterer Folge Handlungsmacht für die Jugendlichen in Bezug auf Sprache, Bildung, Soziales, Partizipation, Rechtliches etc. ermöglichten.

Der Themenkomplex Freizeitgestaltung und -aktivitäten zielte darauf ab herauszufinden, wodurch und wie die Jugendlichen im Kontext restriktiver Ungleichheitsverhältnisse ihre Ziele verfolgen und sich Raum nehmen konnten. In Bezug zur Forschungsfrage soll der Themenkomplex mit dem Blick auf Raumnahme und Aneignung betrachtet werden.

Der zentrale Teil des Interviews, in dem es um die Ansichten der Jugendlichen zu ihren Bildungsperspektiven geht, sollte herausstellen, wie und warum die Jugendlichen ihre Chancen und Perspektiven in Österreich sehen, sowie ihre eigenen Ziele und Wünsche in Bezug auf Bildung darstellen. Im Kontext der Forschungsfrage ist dieser Teil von besonderer Relevanz, da die Bildungsperspektiven im Zusammenhang mit Subversion betrachtet werden sollen. Diese Fragen sind entscheidend für die Beantwortung der Frage, wie und wo sich die Jugendlichen über Bildung und innerhalb Bildungsstrukturen Raum nehmen und Wissen aneignen – und dadurch möglicherweise widerständige Momente hervorbringen.

Der Fragenkomplex zum Thema Ungerechtigkeit sollte erfassen, wie die Jugendlichen sich in der österreichischen Gesellschaft erleben: Wo und wie erleben sie Diskriminierung/Benachteiligung/Gewalt und wie wirkt sich das möglicherweise auf

Bildungsprozesse aus? Wo äußert sich Subversion und Handlungsmacht durch ihren Umgang mit Diskriminierung/Benachteiligung/Gewalt?

4.4.2. Die Interviewpartner*innen

In diesem Abschnitt stelle ich Informationen zu den Interviewpartner*innen dar, um sichtbar zu machen, dass es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt, in der unterschiedliche Betroffenheiten verschiedener Machtachsen existieren.

Die Jugendlichen sind zwischen 17 und 24 Jahre alt und stammen aus den Ländern Syrien, Afghanistan und Iran. Fünf von ihnen kenne ich durch meine Arbeit bei Juvivo 09. Im Asylprozess befinden sich noch J. (21), O. (20) und M. (18). Die Brüder O. und J. bekamen in der ersten Instanz des Asylverfahrens einen negativen Bescheid und hoffen nun auf eine positive Entscheidung in zweiter Instanz. Zum Zeitpunkt der Durchführung meiner Interviews im September 2017 hatten M. und O. noch kein Asylinterview oder Bescheid. S. (17) und Mo.(17) bekamen Asyl auf Zeit. Zwei der Jugendlichen kenne ich durch eine Workshopreihe zum Thema feministische Selbstverteidigung, die ich mit einer Kollegin am Jugendcollege von August 2017 bis November 2017 durchgeführt habe: E. (20) und R. (20) bekamen auch Asyl auf Zeit, während R. durch Familiennachzug nach Österreich kam. Drei Jugendliche waren mir unbekannt. Zu ihnen bekam ich den Kontakt über eine Kollegin, die im Kultcafé (offene Kinder- und Jugendarbeit im 7. Bezirk) tätig ist. A. (22), Z. (24) und C. (17) sind noch im Asylprozess und hatten noch kein erstes Asylinterview.

Die Herkunft spielt als soziale Kategorie unter den Jugendlichen insofern eine entscheidende Rolle, als die Jugendlichen aus Syrien – im Gegensatz zu den Jugendlichen aus Afghanistan und Iran – alle Asyl erhielten. Einige von ihnen sind syrisch-kurdisch oder palästinensisch-kurdisch und waren ihrer Darstellung nach somit nochmals von anderen Diskriminierungsmechanismen in Syrien betroffen. Die Jugendlichen aus Afghanistan befinden sich alle noch im Asylprozess und warten zum Teil seit mehreren Jahren auf ihr erstes Asylinterview.

Die im Iran aufgewachsenen afghanischen Jugendlichen waren dort nach ihrer Erzählung ebenso von Diskriminierung betroffen, da die afghanische Minderheit im Iran nicht die gleichen Rechte (bspw. in Bezug auf Bildung, Gesundheit und Arbeit) wie iranische Staatsbürger*innen hat.

Die soziale Herkunft der Jugendlichen variiert sehr stark. Zwei der Jugendlichen – wie auch viele ihrer Familienmitglieder – besuchten nie eine Schule. Andere wuchsen in akademischen Haushalten auf und hatten finanziell keine Probleme, da die Eltern über gute Jobs und Ausbildungen verfügten.

Acht der Jugendlichen sind männlich und zwei der Jugendlichen weiblich. Das Ungleichgewicht

hier lässt sich durch die Zahlen der geflüchteten Jugendlichen begründen, da wesentlich mehr männliche Geflüchtete den Fluchtweg bestreiten.

Ein Jugendlicher ist von einer chronischen Krankheit betroffen, die in seinem Herkunftsland nicht behandelt werden konnte. (vgl. Interview Kultcafé; Oktober 2017)

Alter, Asylstatus, Herkunftsland, Ausbildung der Eltern, Geschlecht und Diskriminierungsgeschichten sind Aspekte, die immer wieder in den Interviews vorkommen und in der Analyse in Bezug auf die Frage von Bildungsräumen von Relevanz sind.

4.4.3. Anmerkungen zur Transkription

Transkriptionen sind als Sekundärdatenmaterial anzusehen und können keine objektive Abbildung der verbalen Primärdaten liefern; sie sind eine Konstruktion dieser. (vgl. Kruse 2015: 346)

Hier merkt Kruse an, dass beispielsweise eine Betonung der Interviewten unterschiedlich gehört werden kann. Transkripte sind folglich nie objektiv und können nur einen Bruchteil der Informationen repräsentieren. (vgl. ebd.: 346)

Die Anonymisierung der Jugendlichen erfolgt durch die Verwendung der Anfangskürzel ihrer Namen. (z.B. J. merkte an, dass...)

Folgende für die Analyse relevante Elemente habe ich mittranskribiert:

- Emotionen
- Betonungen
- Lachen
- Pausen, Zögern
- Wortwiederholungen

Subtilere Emotionen, die zwischen den Zeilen des Gesagten spürbar waren, wie Traurigkeit, Frustration oder Niedergeschlagenheit, thematisiere ich in einem eigenen Unterkapitel in der Auswertung und an den relevanten Stellen auch während der Analyse.

Nicht transkribiert habe ich „ehs“ und „ehms“, da ich keine Untersuchung der Sprache durchführe und dieser Einschub daher für meine Forschungsfrage keine Relevanz hat. Aus diesem Grund habe ich mich auch entschieden, keine Verbesserungen der deutschen Sprache vorzunehmen: Aus meiner Sicht sind die beeindruckend guten Kenntnisse der deutschen Sprache, die die Jugendlichen in der kurzen Zeit erworben haben, für die Verständigung ausreichend. In einzelnen Fällen unverständlicher Formulierung ergänze ich in eckigen Klammern.

Weitere Verwendungen:

- (...) wenn ein Satz nicht beendet wurde

- „...“, wenn die Jugendlichen eine andere Person zitieren

T. steht immer für meine Person und dann gibt es ein, zwei oder drei Jugendliche (je nach Anzahl in dem jeweiligen Interview), die mit mir im Gespräch durch ihre Kürzel aufscheinen bzw. in der Zitation wird häufig nur ein*e Jugendliche*r aufscheinen.

4.4.4. Auswertungsprozess durch induktives und deduktives Verfahren

Die bereits erwähnten Analyseperspektiven des Intersektionalitätsansatzes bilden den Rahmen der Auswertung und dienen somit als Folie, die das Material auf die benannten Fragedimensionen hin untersucht. Innerhalb dieses Rahmens wird im Sinne der GTM eine große Offenheit gewährleistet. Wie bereits dargestellt, hat die Kombination aus induktivem und deduktivem Verfahren eine besondere Eignung für die vorliegende Arbeit.

So ergaben sich bestimmte Kategorien aus meinen theoretischen Erkenntnissen und Vorannahmen, auf Basis derer ich die Interviews konzipierte und welche auch in der Auswertung berücksichtigt werden (vgl. Sturm 2004: 346) „Bei der Deduktion wird eine besondere Aussage (These) aus allgemeinen anderen Aussagen [...] gemäß logischer Regeln abgeleitet.“ (Sturm 2004: 346)

Ebenso verfolge ich das Ziel, aus dem Material allgemeine Aussagen zu generieren. So wird gewährleistet, dass Themen und weiterführend Kategorien entstehen, die ich als forschende Person im Vorfeld nicht mitgedacht habe.

An dieser Stelle zeige ich die Kategorien, die aus dem deduktiven und induktiven Verfahren hervorgegangen sind, auf und stelle die entwickelten Auswertungskategorien vor.

Im Interviewfragebogen finden sich bereits einige Kategorisierungen durch die Wahl der Fragen. (vgl. Kapitel 4.4.1.)

Im Forschungsprozess arbeite ich durch das offene und axiale Kodieren (vgl. Kapitel 3.2.) verschiedene Kategorien heraus, die folgende Kategorien aus dem induktiven Verfahren hervorbringen: *ernüchternde Lebensumstände in Österreich* sowie *Sprache*, psychische Belastung durch *Wartesituationen*, *Internalisierung des Integrationsdiskurses*, *eigene Ziele und Herangehensweisen* als eigener Themenbereich.

Im deduktiven Verfahren verwende ich durch meine theoretischen Ausführungen und Vorkenntnisse bzw. Vorannahmen folgende Kategorien: *Bildungsprozesse*, *'Othering'*, *Diskriminierung und Handlungsmöglichkeiten*.

Aus dem Zusammenspiel des deduktiven und des induktiven Verfahrens ergeben sich vier große Auswertungskategorien: *'ernüchternde Lebensbedingungen' in Österreich*, *Bildungsprozesse der geflüchteten Jugendlichen*, *Handlungsmacht durch alternative Bildungsräume* sowie *Internalisierung des Integrationsdiskurses*.

Die Kategorie 'ernüchternde Lebensbedingungen' resultiert vor allem aus dem Material selbst. Die Jugendlichen thematisieren verschiedene restriktive Strukturen und sind in den Interviews häufig immer wieder darauf zurückgekommen, was sie an der Verwirklichung ihrer Ziele einschränkt. Dazu gehören die Auswirkungen des 'Status als Asylwerber*in/Flüchtling', die 'Situation des ständigen Wartens' und 'Diskriminierungen' wie 'Rassismus' und 'Klassismus'. Diese Kategorie wird vor allem in dem Unterkapitel '5.1. Lebensumstände der geflüchteten Jugendlichen zwischen Ohnmacht und Widerstand' bearbeitet.

Die Kategorie 'Bildungsprozesse der geflüchteten Jugendlichen' wird aus dem Forschungsvorhaben generiert, da der Fokus der Forschungsfrage darauf abzielt, Bildung im Zusammenhang mit Subversion zu analysieren. Die Kategorie 'Ansichten über das österreichische Bildungssystem' wird aus dem Material generiert. Diese Kategorien thematisiere ich in Kapitel 5.2. 'Bildungsprozesse der geflüchteten Jugendlichen'.

Die Kategorie 'Handlungsmacht durch alternative Bildungsräume' ist einerseits im Forschungsvorhaben impliziert, andererseits wird diese unerwartet häufig durch die Jugendlichen thematisiert. Hierzu generiere ich deduktiv Unterkategorien, die soziale Kontakte, Einrichtungen und eigene Projekte und Freizeit umfassen. Induktiv bildet sich die Unterkategorien 'Proteste' heraus. Diese finden Eingang in Kapitel 5.3. 'subversive Wege zu alternativen Bildungsräumen'.

Die Kategorie 'Internalisierung des Integrationsdiskurses' ist eine Kategorie, die ich ebenfalls aus dem Material heraus generiere. Hierzu gehören die Unterkategorien 'Verhalten und Umgangsformen', 'Sprache', 'Einstellung gegenüber Sozialamt' sowie 'Relativierung von Rassismus'. Diese lege ich in Kapitel 5.4. 'Zwischen Aneignung von Handlungsmacht und Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen' dar.

Außerdem sind weitere Kategorien aus dem empirischen Material entstanden, die keine spezielle Relevanz für die Forschungsfrage haben: Familie, Geschlechterungerechtigkeiten im Iran und Afghanistan, Gesundheit, Krieg und Politik. Manche Aspekte fließen in Teile der Analyse mit ein.

Hier ist wesentlich zu betrachten, dass die Kategorien untereinander zum Teil in einem gegenseitigen *Wechselverhältnis* stehen: Die Internalisierung des Migrationsdiskurses beispielsweise kann sowohl als Reproduktion von Machtverhältnissen als auch als Aneignung durch Nachahmung interpretiert werden.

4.5. Reflexion des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess ist von mir kontinuierlich reflektiert und im Sinne eines offenen methodischen Vorgehens der GTM und eines theoretischen Samplings angepasst, verändert, verworfen und neu gestaltet worden.

Insgesamt konnte ich feststellen, dass es wesentlich angenehmer für die Jugendlichen war, nicht allein von mir befragt zu werden sondern Unterstützung von ihnen nahestehenden Personen zu haben, die sich ebenso zu den Fragen äußern konnten. Aus diesem Grund wurden die Interviews, die ursprünglich als Einzelsetting geplant waren, spontan zu Gruppeninterviews. Das hatte den Effekt, dass sich die in der Interviewsituation Anwesenden gegenseitig in der Antwortgebung inspirierten und beeinflussten. Es war Solidarität untereinander spürbar, wenn es um schwierige Themen wie Wartesituation des Asylbescheids ging oder wenn in der Befragung ein*e Interviewte*r sprachliche Schwierigkeiten hatte.

In vielen Momenten habe ich das als großen Vorteil erlebt, da die solidarische Übersetzungshilfe bei Sprachschwierigkeiten eine lockere Gesprächsatmosphäre schuf.

Insgesamt war Sprache zum Teil ein Problem, da Fragen von mir zu lang und kompliziert formuliert waren. Entsprechend überarbeitete ich nach dem ersten Interview meine Leitfragen, nachdem ich einen Einblick bekommen konnte, wie das Interview abläuft, durch welche Fragen ein Erzählfluss beim Gegenüber entstehen kann und welche Fragen eher irreführend bzw. unverständlich formuliert sind. Es war wichtig, jede Frage mit ausführlicherer Erklärung einzuleiten, da durch die sprachliche Barriere bei nur einer Frage oft noch unklar war, was gemeint war.⁵⁹

Gleichzeitig ging es erstaunlich gut, sich den Großteil des Interviews auf deutsch zu verständigen.

In dem in der Einrichtung Kultcafé geführte Interview mit drei Jugendlichen gab es einen persisch- und englischsprachigen Jugendlichen. Daher fand der Hauptteil des Interviews auf Englisch statt.

Die zwei anderen Jugendliche verstanden aber wiederum kaum Englisch und wurden somit von der direkten Kommunikation ausgeschlossen, da besagter Jugendlicher sehr dominant war und auf persisch sein Gesagtes den anderen gegenüber zusammenfasste und diese dann teilweise nur zustimmten und nicht mehr ihre eigenen Meinungen dazu formulierten.

In der Einrichtung Jugendcollege nahm ich größere Unsicherheit von Seiten der Jugendlichen wahr,. Hier erfuhr ich durch meine Kollegin, dass die beiden Jugendlichen sehr aufgeregt waren und nicht wussten, ob sie etwas bestimmtes leisten müssen. Dieses Interview war sehr angespannt, die Antworten der Befragten häufig sehr knapp und es entstand kaum Erzählfluss.

Die Entscheidung, einen Großteil der Interviews in der Einrichtung zu führen, in der ich arbeitete war also positiv, da ich einen freieren Erzählfluss und persönliche Bezugnahmen beobachten konnte; aufgrund meines alltäglichen Kontakts mit den Jugendlichen war eine Vertrauensebene zwischen uns gegeben.

In den Interviews der Einrichtungen Jugendcollege und Kultcafé kamen Themen auf, die ich nicht

⁵⁹ In vielen Interviews wurde beispielsweise von den Jugendlichen nicht verstanden, was Bildung bedeutet bzw. damit gemeint ist und wurde häufig im engeren Sinne verstanden und gleichgesetzt mit Ausbildung.

erwartet hatte und die sich zum Teil von den Themen, die die Jugendlichen in meiner Einrichtung beschäftigten, unterschieden. So war für mich zum Beispiel unerwartet, dass drei Jugendliche aktiv in politische Proteste um Abschiebungsbedrohungen involviert sind. So konnten wichtige Aspekte für das Forschungsvorhaben erfasst werden.

Als Subtexte in den Interviews nahm ich vor allem bestimmte Emotionen wahr, die eine Belastung kennzeichneten, sowie gegenseitige Solidarität. Die Angst vor Abschiebung stand immer wieder im Raum, wurde aber nie ausgesprochen. Diesen Subtexten habe ich in der Auswertung ein eigenes Unterkapitel gewidmet. (vgl. Kapitel 5.1.3.)

In den Interviews kam es zum Teil zu einem Rollenkonflikt für mich als interviewende Person und meinem Arbeitsauftrag als sozialpädagogische*r Jugendarbeiter*in. In manchen Interviewsituationen – zum Beispiel wenn es um rechtliche Fragen ging oder ich aufmunternde Worte ausspreche, wenn ein Jugendlicher sich selbst als schlecht darstellt – kam es dazu, dass ich in einer beratenden Rolle war. Ich nahm das jedoch nicht als negativen Einfluss für den Verlauf des Interviews wahr, da es sich um nur kurze Momente handelte, die aus meiner Wahrnehmung die Beziehungsebene eher stärkten.

Forschungsethisch sehe ich mich als Intellektuelle*r in der Verantwortung, ständig eine wissenschaftskritische Position im Forschungsprozess einzunehmen und nicht 'einfache' Schlussfolgerungen aus dem Gesagten der Jugendlichen zu ziehen. Hier ist mir wichtig, nicht in die Falle zu tappen, die Spivak bei Deleuze und Foucault kritisiert: zu glauben, den subalternen Subjekten 'einfach so' Raum und eine Stimme verleihen zu können ohne diese in den gegebenen gesellschaftspolitischen Machtverhältnissen zu betrachten. (vgl. Kapitel 4.2.)

Vielmehr ist wichtig, die Forschungssubjekte im Kontext der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu betrachten, die von Dominanzordnungen durchzogen sind, und, wie in Kapitel 4.1. ausgeführt, neben der Frage nach Subversion auch die Frage der Rolle der Jugendlichen im Hinblick auf die Reproduktion der Machtverhältnisse zu stellen. Daher arbeite ich mit dem vorgestellten machtkritischen intersektionalen Analysemodell von Christine Riegel (vgl. Kapitel 4.1.), in dem diese Verhältnisse mitgedacht und kontextualisiert und die Jugendlichen innerhalb dieser positioniert werden.

5. Analyse der Interviews

Anhand der Forschungsfrage wird in diesem Kapitel das empirische Material untersucht und durch die ausgearbeiteten Auswertungskategorien und Analysewerkzeuge bearbeitet. Dazu werden die vorgestellten intersektionalen Analyseebenen sowie die intersektionalen heuristischen Fragewerkzeuge von Christine Riegel herangezogen. Die dargestellten Theorien fließen an den relevanten Stellen der Analyse mit ein.

Die Hauptforschungsfrage sucht nach den subversiven Momenten in Bildungsprozessen von geflüchteten Jugendlichen in Wien. Im Fokus ist besonders das Spannungsfeld zwischen erkämpften Handlungsräumen und auferlegten Grenzen durch restriktive Strukturen (vgl. Kapitel 2.2.) sowie die Faktoren, die Handlungsmacht entstehen lassen bzw. die diese verhindern.

Hier sind folgende Fragen zentral: Inwieweit sind die geflüchteten Jugendlichen von der strukturellen Gewalt, Ungewissheit, Diskriminierungen und Zugangsbeschränkungen geprägt? Inwiefern und wie nehmen sie sich Raum und setzen ihre eigenen Ziele um? Inwieweit lassen sie sich (nicht) von den restriktiven Strukturen an der Umsetzung ihrer persönlichen Ziele hindern? Wo und wodurch besteht Handlungsmacht?

Im ersten Unterkapitel werden die 'ernüchternden Lebensbedingungen' untersucht. Hier spielt eine Rolle, welche Erfahrungen und Strukturen die Jugendlichen an persönliche Grenzen bringen, und ist zu erfassen, wo sie sich machtlos oder diskriminiert fühlen bzw. an welchen Stellen sie dagegen Widerstand leisten.⁶⁰ Darunter werden die Auswirkungen des Status als Asylwerber*in/Flüchtling sowie 'die Situation des Wartens', und 'Diskriminierungsstrukturen' analysiert.

Das zweite Unterkapitel analysiert die Interviews im Hinblick auf die Ansichten der Jugendlichen zum Thema Bildung und Bildungsperspektiven in Österreich. Hier geht es um die Wahrnehmung der geflüchteten Jugendlichen von ihren Möglichkeiten in Österreich. In der Analyse wird zentral sein zu untersuchen, inwiefern durch Bildung Handlungsmacht entstehen kann. Der letzte Abschnitt dieses Unterkapitels untersucht die 'Ziele und Herangehensweisen' der geflüchteten Jugendlichen und ermöglicht die Sichtbarmachung alternativer Bildungsräume.

Im dritten Unterkapitel werden subversive (Um)wege zu diesen alternativen Bildungsräume untersucht. Hier wird die Frage analysiert, durch welche Faktoren sie sich alternative Bildungsräume und somit Handlungsmacht erschließen. Das umfasst die Bereiche der Knüpfung sozialer Kontakte, das Etablieren eigener Projekte und Freizeitaktivitäten, der Besuch von sozialen Einrichtungen sowie Proteste gegen das herrschende Asylsystem.

Im vierten und letzten Unterkapitel werden Aspekte der Reproduktion von Machtverhältnissen

⁶⁰ Hier werden die Lebensbedingungen für geflüchtete Jugendliche in Österreich im Jahr 2017 erfasst.

sowie eine Aneignung innerhalb dieser Strukturen durch die Jugendlichen analysiert. Themen darunter sind eine Internalisierung des Integrationsdiskurses durch Verhalten, Sprache und Ansichten sowie Umgangsstrategien mit Rassismus. Hier wird einerseits untersucht, inwiefern die Jugendlichen sich durch verschiedene Strategien und Nachahmung Handlungsmacht aneignen und inwiefern sie andererseits dadurch selbst zu den herrschenden Machtverhältnissen beitragen.

5. 1. Lebensumstände der geflüchteten Jugendlichen zwischen Ohnmacht und Widerstand - „Without key I can't start a car.“

Die aktuellen Lebensumstände, in denen sich die geflüchteten Jugendlichen in Österreich bewegen müssen, sind in den Interviews sehr präsent, obwohl ich keine explizite Frage dazu gestellt habe. Sie kommen vor im Zusammenhang mit Einschränkungen, Diskriminierungen oder Hemmnissen bei der Verwirklichung von Zielen der Jugendlichen. Damit bilden sie eine wichtige Grundlage für die Analyse der Grenzen der Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen.

Drei zentrale Unterthemen sind durch die Interviews erfasst worden. Zunächst die Auswirkungen des Status als Asylwerber*in bzw. Flüchtling auf die Lebensumstände der Jugendlichen. Darunter fallen die Strukturen von Flüchtlingsunterkünften, Pflichten und Verbote, die mit dem Status Flüchtling/Asylwerber*in einhergehen und die persönlichen Bereiche Arbeit und Versorgung, Gesundheit, Finanzen und Wohnen beeinflussen. Das zweite Unterthema der 'ständigen Wartesituation' kam in den Interviews am zweithäufigsten vor. Das dritte Unterthema betrifft Diskriminierungsstrukturen wie Rassismus und Klassismus. Fast alle Jugendlichen berichten von rassistischen Erfahrungen, manche erzählen Situationen, die als klassistisch eingeordnet werden können.

5.1.1. Auswirkungen des Status als Asylwerber*in/anerkannter Flüchtling

Der Unterschied des Status als Asylwerber*in und Flüchtling ist, so wird auch in den Interviews deutlich, strukturell wesentlich. (vgl. Kapitel 2.2) Die Jugendlichen, die bereits Asyl haben, sind zum Teil mit anderen Themen in ihrem Alltag beschäftigt als Jugendliche, die noch im Asylverfahren sind. Gleichzeitig haben sie ähnliche Situationen der Ungewissheit, des Wartens und der strukturellen Bedingungen von Asylwerber*innen erlebt, als sie in Wien angekommen sind.⁶¹

Die jugendlichen Asylwerber*innen benennen die unzumutbaren Zustände in den Flüchtlingsunterkünften, die finanziellen Beschränkungen, die schlechte Gesundheitsversorgung sowie das Arbeitsverbot.

Hier stellt sich die Frage, wie diese strukturelle Gewalt wirkt und sie dadurch in ihrer Freiheit und

⁶¹ Ausnahme bilden die Jugendlichen, die im Rahmen einer Familienzusammenführung nach Österreich gekommen sind.

der Entfaltung ihrer Fähigkeiten begrenzt werden. Welche Reaktionen bewirken diese Begrenzungen bei den Jugendlichen? Wo kommt es zu Ohnmacht, wo äußern sie Empörung, wo zeigen sie sich widerständig?

Im Folgenden werde ich anhand der Bereiche Wohnen, "Taschengeld", Gesundheit und Arbeitsverbot aufzeigen, welche Reaktionen und Umgangsstrategien damit einhergehen.

Die Wohnbedingungen in den Flüchtlingsunterkünften werden von den Jugendlichen als einschränkend beschrieben.

J. thematisiert die einschränkende Wohnsituation und die Bedingungen der Anfangszeit in Wien:

J.: Und die zweite [das zweite Thema beim Ankommen in Wien, Anmerkung T.F.] war so unser Camp, wo wir gewohnt haben, das war schwierig, das war ein Raum mit 100 Leute.

T.: In einem Raum?

J.: Ja, in einem Raum. So viele Leute waren dabei aus verschiedenen Ländern. Aus Syrien, Afghanistan, Irak, Afrika und so. Viele Leute waren dabei, aber ist schon gegangen,[...] und wir haben auch nicht Geld bekommen, damals haben die nicht gegeben, wie jetzt. Dann sind wir 6 oder mehr, nein 5 oder 4 Monate, nein ich weiß nicht, dort geblieben. (J.: I.4/S.1/Z.3-5)

Ebenso werden Unfreiheiten in Bezug auf das Kochen in der Unterkunft sowie die Schließzeiten problematisiert.

J.: Die machen um zehn Uhr in der Nacht [zu] also die prüfen und die sperren zu. Ich bin erst [später] gekommen, was soll ich tun und ich kann dann nichts mehr essen.

T.: Du kannst dann nicht mehr kochen?

J.: Hmm [zustimmend] Ja. Also sowas Warmes essen... (J.: I. 4/S.3/Z. 34-36)

Die Bedingungen in der Unterkunft und der Anfangssituation erfordern viel Verzicht von den Jugendlichen und verdeutlichen enorme Einschränkungen in der eigenen Freiheit. Aspekte einer möglichen Transformation dieser begrenzenden Umstände werden in der Artikulation der Jugendlichen zum Thema „Taschengeld“ sichtbar. Hier äußern sie eine Empörung über die Höhe des Geldbetrages:

Z.: 110€ amount but you need to pay 35€ for ticket, eh 48€ for ticket, ja and 52€ you have. What do you do with 52€? When you buy one bluse, 10€, 12€ like one t-shirt, food or some things.

A.: Essen, Tickets, alles.

C.: Essen, Ticket, Zigarette, ja. (Z., A.+C.: I.5/S.10/Z.182-184)

Sowie über die Willkür der finanziellen Ausgaben seitens der Unterkunftgeber :

J.: ...und die geben auch Geld. Wir sollten heute auch Geld geben [meint: bekommen, Anmerkung T.F.], die schreiben, dass wir heute nicht Geld geben können, wir geben nächste Woche. Was soll ich essen bis nächste Woche? Ich warte nur bis die Geld geben und von wo nehme ich Geld? (J.: I. 4/S.3/Z. 34-36)

J. empört sich hier darüber, dass nicht mitgedacht wird, wie er ohne finanzielle Mittel die Woche überstehen soll, wenn Unterkunftgeber aufgrund intransparenter Gründe, das vorgesehene „Taschengeld“ nicht auszahlen.

Außerdem wird die Benachteiligung im Gesundheitssystem für Asylwerber*innen problematisiert und kritisiert, dass dabei Unterschiede zwischen Menschen aufgrund des Bleiberechtsstatus vorgenommen werden. Einer der interviewten Jugendlichen hat Probleme mit seiner Leber und hat

keinen Zugang zur nötigen OP, da er noch keinen rechtmäßigen Aufenthaltstitel hat. Z. empört sich folglich über das österreichische Gesundheitssystem:

Z.: He need to transfer his Leber but he join in AKH hospital they say you don't have like documents we cant help you, just wait, and when you get like documents, then come and we make one list for waiting and wait so when we find then we transfer. I think that's very ...[unverständlich] because ok when he is not from Austria and you don't have a document but we are human, you can help. Because he is in bad situation and maybe he die because he need to transfer. And they say you wait, when you have some documents then come and then also two years he wait there he apply there for Leber and then they say ok wait. after two years when they say he couldn't come, they say you don't have documents go and wait. when you have documents come and join and wait for two years. (Z.: I.5/S.5/Z.89)

Die benannten Aspekte der Unfreiheiten und Willkür in den Flüchtlingsunterkünften, der nicht ausreichenden Gesundheitsversorgung und den geringen finanziellen Mitteln verdeutlichen die Kontrolle und Abhängigkeit in der sich die geflüchteten Jugendlichen täglich befinden.

Der Status Asylwerber*in bedeutet ein weitgehendes Arbeitsverbot für die Jugendlichen und bringt sie in finanzielle Abhängigkeit von staatlichen Unterstützungsleistungen. Die Jugendlichen kritisieren dies in den Interviews:

O.: [...] was leicht wird [wäre, Anmerkung T.F.], für uns Geld zu verdienen. Und wir dürfen auch nicht arbeiten. (O.: I.1/S.11/Z.211)

O. sähe keine Schwierigkeit darin Geld zu verdienen, wenn es kein Arbeitsverbot gäbe. Denn im Weiteren formuliert er dass es immer wieder Hilfsarbeiten in einem Supermarkt gäbe, die er aber aufgrund des Arbeitsverbotes nicht annehmen darf. (vgl. O.: I.1/S.11/Z.213)

Hier betonen einige der Jugendliche immer wieder, dass sie finanziell nicht abhängig sein sondern arbeiten wollen um so ihre Lebensplanung selbst in die Hand zu nehmen. Insgesamt wird durch die begrenzenden Umstände, in denen sich die Jugendlichen durch ihren Status als Asylwerber*in/Flüchtling bewegen (müssen) deutlich, wie weit ihnen Freiheiten genommen werden und sie dadurch nur begrenzte Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten haben.

Gleichzeitig wird durch die Artikulation der Jugendlichen in Form von Empörung deutlich, dass die Lebensumstände nicht 'einfach' von ihnen hingenommen werden, sondern sie diese Umstände als benachteiligend erkennen und sich somit ein Stück weit davon emanzipieren. Hier überschreiten sie, was Spivak als 'Ideologie der Subjektkonstitution der Subalternen' bezeichnet, da sich diese aus ihrer Sicht nicht als Träger*innen von politischen Rechten sehen. (vgl. Kapitel 3.3.3.)

5.1.2. Die Situation des Wartens- „We wait till when we can start our new life.“

Die Situation des Wartens kommt sehr häufig in den Interviews vor und bezieht sich vor allem auf die Bereiche Deutschkurs, Wohnung und Asylbescheid bzw. -interview.

Hier ist interessant, welche Reaktion die Situation des Wartens bei den Jugendlichen hervorruft.

Wie gehen sie mit der Zeit um, in der sie warten müssen? Welche anderen Möglichkeiten statt 'nur' zu warten gibt es?

Bezüglich der Deutschkurssituation wird beschrieben, dass es aufgrund der langen Wartezeiten nötig war, einen Deutschkurs selbst zu organisieren.

M: Als ich nach Wien gekommen bin, war ich in einem Heim und habe ich ungefähr 2 Monate gewartet, dass wir eine Wohnung vielleicht bekommen.

O.: Mehr glaub ich.

M.: Mehr.

O.: Natürlich.

M.: Mehr bisschen mehr. Und...nachdem ich, wir, ich bin mit meiner Familie Wohnung bekommen haben, ich hab viel gewartet wegen dieser wie sagt man [überlegt] warte mal kurz...Volks, Volks...

O.: Volkshilfe?

M.: Volkshilfe. Meine Beraterin hat mir gesagt du musst warten. Ich konnte gar nicht deutsch und ich wollte nur einen Deutschkurs haben und meine Beraterin hat gesagt, du musst warten, dass ich für dich einen Deutschkurs finde. Und ich bin drei Monate gewartet und hat sie auch gar nichts gemacht deswegen bin ich mich VHS angemeldet und habe 90€ bezahlt und bin ich A1-Kurse dort angefangen. (M.+O.: I.1/S.1/Z.2-9)

Es wird sichtbar, dass Wartesituationen von Beginn an in Wien für M. präsent waren. Zunächst die Wohnung betreffend, dann den Deutschkurs betreffend, im Weiteren das Asylinterview betreffend.

Nachdem er die Wartesituation zu lang empfand, wurde er selber aktiv und wollte sich nicht mehr der Situation aussetzen, warten zu müssen. Hier wird Handlungsfähigkeit deutlich, die in diesem Fall allerdings an ökonomische Möglichkeiten gekoppelt ist.

Z. problematisiert darüber hinaus die Wartezeit zwischen verschiedenen Deutschkursen, da der Stoff aus dem ersten Kurs dann schon wieder in Vergessenheit geraten sei und so das Erlernen der deutschen Sprache extrem erschwert wird. Hier kritisiert Z. die unzureichenden Strukturen im System, die aus der Sicht der Geflüchteten nicht sinnvoll erscheinen.

When you have one Deutschkurs for three month then we wait six month, seven month for another Deutschkurs and we forgot something in that time. Thats long time and also Deutsch language like difficult language two much article or something. (Z.: I. 5/S. 3/Z. 60)

O. beschreibt weiters die prekäre Situation für die über-18-jährigen Geflüchteten. Dadurch, dass kein gesetzlicher Anspruch auf einen Kurs und Ausbildung besteht, gibt es eine wesentlich längere Wartezeit als für die unter-18-jährigen.

O.: Ich lebe seit zwei Jahren in Österreich und aber weißt eh Bildung in Österreich hat auch manche Vorteile und manche Nachteile. Vorteile [Anmerkung T.F.: meint Nachteile] ist das manche so spät einen Kurs bekommen bzw. die Flüchtlinge, die mehr als 22, 23 Jahre alt sind. Z.B. mein Freund ist gleichzeitig mit mir gekommen und er hat noch immer keinen Kurs bekommen. (O.: I.1/S.2/Z.40)

Ein weiteres Thema, das in Bezug auf das Warten sehr präsent ist, ist die Frage nach dem Bleiberecht.

Die ständige Wartesituation auf den Asylbescheid wird als stark einschneidend für die Planung des eigenen Lebens in Bezug auf Sprache, Bildungswege, Beziehungen etc. beschrieben.

Z. kommt immer wieder darauf zurück, dass ohne einen positiven Asylbescheid, eine ausweglose Situation herrsche und es keinen Sinn mache, irgendetwas in Österreich zu planen.

Auf die Frage, was sie gerne in ihrer Freizeit machen, antwortet Z.:

Z.: When we have time [Pause] nothing. We thinking about interview. Just we wait. We wait till when we can start our new life. Now we can't do anything. Just we wait for Visa. We wait for some documents on paper positive paper. Now we don't have nothing, just to think, ya, maybe tomorrow come, maybe tomorrow, ja, maybe tomorrow. Waiting situation is so bad, about two years we are waiting here. (Z.: I.5/S.3/Z.55)

Es wird deutlich, dass es für Z. unmöglich ist die Frage des Aufenthaltes zu vergessen und er ständig mit dieser Ungewissheit zu kämpfen hat.

Auch auf die Frage, ob sie glauben, dass sie ihre Wünsche in Österreich umsetzen können, thematisiert Z. ähnliche Aspekte. Er hebt das Warten immer wieder als große Belastung und Einschränkung hervor:

Z.: I don't want to say difficult or easy its different situation. Now we wait, ya. We cant say ya we give positive or we cant say we get negative here. Yes we wait until we get document. When we say ya we have a positive then we can. Then we can try to study and everything but when we become negative we need to go Afghanistan and ya. I don't have a plan to say 100% I will join university or something because now I don't have a document so I wait. When I get document then I will make one plan. Before that I think its not easy when I make one plan for university or something without some document cause I don't know what will happen for my situation of my life, future, I don't know, just I wait. When like they send my document positive then yes I will find somehow something I will join university but now I cant say anything, just I say I wait. (Z.: I.5/S.5/Z.97)

Hier wird deutlich, dass die Reaktion auf die Wartesituation bei Z. in einer Starre mündet. Er ist der Überzeugung, dass es keinen Sinn macht, das eigene Leben zu planen und hat daher die Entscheidung gefällt, bis zum Moment des Asylbescheids 'nur' zu warten.

Die Angst vor der Enttäuschung, alle Pläne umsonst gemacht zu haben, scheint so groß, dass er sich für das Nichtstun entschieden hat, um sich davor zu schützen:

Z.: But now one government and me when I say please send my document I have that problem or that problem, some thing, some thing, but now they send for me negative I cant do anything for that reason I don't want to make some plan because when I make plan, when I get negative, then my plan was finished and used my mind an I think I am looser because I lost one game and when I was in ... that company I worked there one manager from Pakistan and always he say when something is possible then you try. When something is not possible then you don't try because when you try its bullshit you will die and thats die.... but now for document thats waste of time when I make plan, some thing, some thing, because I don't know [betont] I don't have percentage when I say one person I give passport then I want to try some thing, some thing, some thing, because of that just I wait. (Z.: I.5/S.14/Z.265)

Hier zeigt sich eine starke psychische Belastung durch die ständige Ungewissheit, die tägliche Präsenz des Themas und die Verunmöglichung planen zu können. Im Interview kommt er in eine Wiederholungsschleife und betont mit einer starken Vehemenz und Empörung, warum er die Planung des eigenen Lebens nicht angehen kann.

Z.: So one thing. Without key, we can't start car, ya. Without key, we can't open the door. Without glass we can't drink we can not drink water. And without electricity we can't ... Now documents are thing, thats key. When I give document like the government they pay money for me 1.000€ like 1.200€ or one hundred, ya, I can start my university I can get a special house, all thing, ya. And 40€, I can't make some plan for 40€ because I can't open the door because of what? I don't have a key. When I have a key, I can. Without key I can't try to open open open something. I think that key is that. Without key I can't start the car, like without petrol I can't start the car... everything is document now. (Z.: I.5/S.14/Z.267)

Auch M. und O. thematisieren die Belastung ohne Asylbescheid⁶² zu leben, sind allerdings mit der Wartesituation anders als Z. umgegangen. Auf die Frage, was sich verändern soll, antworten sie:

O.: Für uns...

M.: ...wäre gut Asylbescheid.

O.: Jaaaa.

M.: Wir sind fast zwei Jahren in Österreich und haben wir noch kein Interview bekommen und wir haben in Österreich wirklich neues Leben angefangen wie ich vorher gesagt habe und ich kann wirklich in andere Länder, in asiatische Länder gar nicht leben, weil ich hier was angefangen habe, ja.

O.: ...ein neues Leben. (M.+O.: I.1/S.11/Z.204-208)

Der Fokus liegt für sie darauf, dass sie ein neues Leben in Österreich bereits angefangen haben. Während sie zwei Jahre warten mussten, haben sie sich etwas aufgebaut und sind ihren Träumen und Zielen nachgegangen und dadurch in der Hip-Hop-Musikszene in Wien bekannt geworden. (vgl. Kapitel 5.3.2. Projekte und Freizeit)

M. formuliert in diesem Kontext die Angst des Abbruchs ihres neu angefangenen Lebens und drückt eine Bedrohlichkeit und Ausweglosigkeit, im Falle eines negativen Asylbescheids aus:

M.: Ja, wenn ich wieder nach Asien gehe, ich bin mir sicher, wenn ich dort bin, bin ich gleich tot. Und wenn ich auch nicht tot bin habe ich wirklich keine Lust ein neues Leben zu anfangen. Ich werde mich, wie sagt man, eh ich werde mich mich lassen, wie sagt man. Ich werde nichts tun. Man hat wirklich... Ich hoffe, dass ich hier Asyl bekomme, ja. Ich habe viel in meinem Kopf zu erreichen und kann ich, wenn ich hier bin, kann ich....

T.: Für dich auch?

O.: Für mich auch. Ja, das ist eine Hauptschwierigkeit, Asyl zu bekommen, das ist einfach etwas in unserem Kopf heutzutage herumläuft. (M.+O.: I.1/S.11/Z.204-212)

M. beschreibt hier sehr eindrücklich, dass es für ihn gar keine Option ist, wieder in asiatische Länder zurück zu gehen und knüpft die Frage an den Willen zu leben. Auch bei C. werden Ohnmachtsgefühle und Belastung durch die Ungewissheit in Bezug auf die fragliche Bleibeperspektive deutlich:

C.: Das ist schwierig, die ganze Flüchtlinge möchten hier bleiben und niemand weiß nicht, kommt Bescheid oder negativ, Abschiebung nach Afghanistan. Ich weiß nicht, ich bin mit meiner Familie und wir wissen nicht, wir bleiben hier, wir bekommen Bescheid, wir bekommen negativ oder wir schicken nach Afghanistan, keine Ahnung, das ist schwierig und man muss immer jeden Tag muss denken über ja ich kann hier bleiben oder nein ich zurück gehen nach Afghanistan, ok noch einmal ich kann hier bleiben, jeden Tag jeden Tag jeden Tag, jeden Tag. Das ist schwierig. (C.: I.5/S.11/Z.194)

Auffällig ist, dass das Wort 'Abschiebung' selten von den Jugendlichen ausgesprochen wird.

Sie sprechen eher davon „wenn ich zurückgehe...“. Hier wird der Zwangscharakter und die Gewalt von den Jugendlichen nicht benannt. Die Angst davor und, dass es sich dabei um die Erfahrung von Gewalt handelt, war atmosphärisch jedoch immer spürbar. (vgl. Kapitel 5.5. Subtexte und Atmosphäre in den Interviews)

Auch bezüglich der Wohnsituation sind die Jugendlichen strukturell in einer extrem prekären Lage und einem Kreislauf, der ohne eigene finanzielle Mittel kaum zu durchbrechen scheint. Dadurch sind sie auch hier wieder einer Wartesituation ausgesetzt. Durch den positiven Asylbescheid

62 Inzwischen haben O. und M. den ersten negativen Bescheid auf den Asylantrag erhalten.

verlieren Geflüchtete den Anspruch auf eine gestellte Unterkunft. Hierdurch ergeben sich Schwierigkeiten am Wohnungsmarkt:

E.: ... habe ich lange auf eine Wohnung gesucht, 7 Monate.

[...]

T.: Und wo warst du in der Zeit?

E.: In einer WG, nicht so viele WG, zum Beispiel habe ich in 4 WGs gewohnt und meine Bruder auch in andere WG, wir waren nicht zusammen, aber meine kleine Schwester war immer mit mir. War ein bisschen schwer, weil wenn du kein Wohnung hast, es ist schwer. (E.: I.2/S.2/Z.37-41)

Handlungsmöglichkeiten, die E. mit ihren Geschwistern entwickelt hat sind auf facebook WGs zu suchen. Hier beschreibt E. die prekäre Situation ständig Wohnung wechseln zu müssen.

[Schwierig in Österreich ist ..., Anmerkung T.F.]

E.: ...nur die Wohnung.

R.: Ja, die Wohnung.

E.: In Wien ist so schwer eine Wohnung zu finden.

R.: Und sehr teuer auch. Es gibt viele Wohnung, aber sehr teuer.

E.: Und wenn du zum Beispiel kein Arbeit hast, das ist sehr schwer, ich habe 7 Monate gesucht, das ist sehr schwer. Wie kannst du die Miete bezahlen, wenn du keine Arbeit hast.

R.: Aber viele Vermieter wollen die Papiere für die Arbeit haben.

E.: Muss man arbeiten, ja, aber WG kann man einfach finden. Ich habe im Internet gesehen, habe auf Facebook geschaut, natürlich schlechte WG, aber was kann man machen. (E.+R.: I.2/S.6-7/Z.135-141)

Hier ist ersichtlich, dass E. mit Pragmatismus an die Suche herangeht, da es nicht möglich ist zeitgerecht, eine Wohnung zu finden, die den eigenen Wünschen und Bedürfnissen entspricht.

Bei S. und Mo. kommt das Thema Warten in dem Interview kein einziges Mal vor, beide haben einen positiven Asylbescheid bekommen. S. beschreibt, dass sie unmittelbar nach ihrer Ankunft in Wien zum Stadtschulrat gegangen sind und direkt die Möglichkeit auf Schulplätze für alle Kinder bekommen haben. (vgl. S.: I.3/S.1/Z.4) Mo. ist durch eine Familienzusammenführung nach Österreich gekommen und hatte durch seinen Vater, der schon zwei Jahre in Wien war, gute Möglichkeiten für einen Start und einige Kontakte, an die er sich wenden konnte. (vgl. Mo.: I.3/S.1/Z.11)

Insgesamt zeigt sich, dass es viele Bereiche gibt, in denen die Jugendlichen einer Wartesituation ausgeliefert sind: zu wenige Deutschkurse, lange Wohnungssuche sowie Warten auf das erste Interview und den Asylbescheid.

Die Umgangsformen der Jugendlichen damit sind sehr verschieden. Bei manchen Jugendlichen mündet das Warten in eine Starre und Ohnmacht, die dazu führt, dass sie nichts tun. Bei anderen Jugendlichen führt die Wartesituation dazu, sich aktiv ein neues Leben aufzubauen und zu hoffen, dass sie deswegen werden bleiben dürfen.

Handlungsmacht wird darin ersichtlich, dass sich die Jugendlichen dennoch ihre Wege suchen, indem sie beispielsweise über Kontakte Deutschkurse oder Wohnungen finden oder kleineren bezahlten Tätigkeiten nachgehen.

5.1.3. Diskriminierungsstrukturen

In den Interviews wird deutlich, dass die Jugendlichen von verschiedenen Diskriminierungsmechanismen betroffen sind. Diese werden folglich skizziert, um deren Auswirkung zu verdeutlichen. Die subversiven und herrschaftsstabilisierenden Strategien der Jugendlichen werden ausführlicher in Kapitel 5.4.2. *Umgangsstrategien mit Rassismus* untersucht. Fast alle Interviewten haben Rassismus in Form von Beschimpfungen, rassistischen Polizeikontrollen, in Bezug auf ihre Verwendung der Sprache deutsch oder in der Jobsuche erlebt sowie durch soziale Repräsentationen in Medien mitbekommen.

Fünf Jugendliche berichten von direkten rassistischen Angriffen in der Öffentlichkeit.

T.: Habt ihr euch schonmal in Österreich ungerecht behandelt gefühlt, weil ihr Flüchtlinge seid?

[...]

C.: Ja, viele Male.

T.: Ja? Was ist passiert?

C.: Zwei mal in der Straßenbahn, ein mal im Zug und [...] in U-Bahn und einmal ich hab schon gesitzen und alte Frau hat schon gesitzen [...] und ich hab telefonieren geredet mit meine Freund und die Frau hat mir gefragt, „Tschuldigung kann ich eine Frage sagen?“ Ich hab gesagt „ja bitteschön?“ „Woher kommen Sie?“ „Ich komm aus Afghanistan!“ „Scheiße Afghanier, scheiße Ausländer!“

T.: Was, echt?

C.: Ja, wirklich, „warum der Afghanier in Österreich hat gekommen und die ganze Afghanier hat viele Scheiße gemacht“ und ich hab nur gesagt "Dankeschön" ich hab nur das gesagt "Dankeschön". (C.: I.5/S.7/Z.136-143)

Die Jugendlichen sind hier mit direkter rassistischer Gewalt im Alltag konfrontiert.

Ebenso kritisieren die Jugendlichen rassistische Medienberichterstattung.

Z.: [...] But also there one problem for refugee is media, ja. Thats like, media they make proooblem [betont] for refugee. [...]

A.: Heute Zeitung!

Z.: Österreich und Heute, but I don't want to say the name but when we make someone some refugee some problem, they make big topic for that in newspaper, big topic. A refugee is that, he make that, he make that, he make that. But when we look another person from Austria or something they make some problem, or they are criminal, or they are dealers or caught by police something they just write someone caught by police, finished. But when one refugee make some problem then big topic newspaper and everyone haa. And then when they say he or her is black then ...[betont] They hate black people. Because of what? Because of that media. In Austria Media. (Z.: I.5/S.8/Z.156-158)

Es wird ersichtlich, dass die Jugendlichen von der rassistischen Medienberichterstattung der Tagesblätter Österreich und Heute mitbekommen haben. Z. zeigt die Auswirkungen dieser rassistischen Medienberichterstattung auf die Gesellschaft auf und benennt die Kriminalisierung von Schwarzen Personen in Österreich.

Hier kann an Stuart Halls Ausführungen zur Konstruktion Schwarzer Personen durch das westliche Repräsentationsregime angeschlossen werden, das die Macht der kolonialen Diskurse beschreibt, in denen das Schwarze Subjekt hergestellt wird.⁶³

Es wird deutlich, dass die Kategorie der Herkunft im Zusammenhang mit Rassismus als gewaltvolle gesellschaftliche Dominanzordnung wirkt und die Jugendlichen in ihrem täglichen Leben betrifft.

⁶³ Hier verwendet Stuart Hall den Begriff 'europäische Präsenz' und kennzeichnet damit die koloniale Gewalt, die das Schwarze Subjekt ausgrenze, enteigne und so auch die eigene Identität konstituiere. (vgl. Hall 1994: 38)

Folgen für sie als Subjekte sind, dass sie das eurozentristische Herrschaftsverhältnis 'Wir' und 'die Anderen' täglich spüren. Die Situationen, die die Jugendlichen beschreiben sind zahlreich und wirken auf verschiedenen Ebenen.

In den gesellschaftlichen Strukturen ist Rassismus inhärent, wirkt sich unmittelbar auf die soziale Ebene aus und hat damit eine Wirkung auf die betroffenen Subjekte und deren Handlungen.

Die Macht, wie sich rassistische Strukturen auf der Ebene der sozialen Repräsentationen und in kollektiven Praxen äußert, ist enorm und wird durch die Beispiele der Medienberichterstattung sowie der rassistischen Polizeikontrollen deutlich.

Die Kategorie der sozialen Herkunft wiederum wirkt sich verschieden auf die Voraussetzungen und somit Zugangsmöglichkeiten der Jugendlichen aus. Jugendliche, die in ihrem Herkunftsland in der Mittel- oder Oberschicht waren, haben dadurch eine andere Ausgangslage was den Umgang mit Institutionen, materiellen Verhältnissen und bestimmten sozialen Codes anbelangt. Für sie etwas zu verstehen, sich anzueignen, und in Österreich einzufordern ist anders als für Jugendliche, die aus prekären sozialen Verhältnissen kommen und beispielsweise nie lesen und schreiben gelernt haben, sondern Arbeitstätigkeiten nachgehen mussten.

So beschreiben Mo. und S. beispielsweise die Situation in ihren Herkunftsländern so, dass sie dort bereits in guten Bildungssystemen waren.

M.: „Also für mich ist sehr wichtig. Ich bin zu hier gekommen, wegen die Bildung, weiter lernen, in der Uni studieren. Das war mein Ziel als ich in Syrien war, ja und ich hoffe, das schaffen.“

Und auch S. beschreibt seine Situation für hier und in Syrien.

S.: Bei mir ist auch viel wichtig. Also ich bin nach Österreich gekommen, damit ich viel lerne und eh weiterlernen, weil ich war in der Schule sehr gut und ja also hier in Österreich jetzt denke ich was soll ich werden, aber manchmal denke ich wieso sollte ich nachdenken ich hab noch die Matura⁶⁴ noch nicht. Am Anfang werde ich die Matura haben und danach schau ich mal, was mir wichtig ist und was für Staat auch gut ist und danach werde ich weiter lernen. (S.: I.3/S.3/Z.33)

Hingegen thematisiert J. was es bedeutet, noch nie eine Bildungseinrichtung besucht zu haben:

J.: Ich bin nie in die Schule gegangen, nie nie nie [betont] in die Schule gegangen. Als ich hier in die Schule gegangen bin, viele Freunde hier von mir, viele Freunde von mir waren auch bei mir und die haben gesagt ja, was machst du so, benimm dich so in der Klasse, ich hab nicht gewusst was das bedeutet. Ich hab auch im Iran gearbeitet, das war Arbeit, das war nicht so wichtig. Ich wusste nicht, was das bedeutet. [...] Und O. [Bruder] hat auch zu mir so viel gesagt. Benimm dich ordentlich, was ist mit dir los, was ist mit dir los, du musst dich benehmen. Dann schrittweise schrittweise hab ich das alles gelernt. Schritt für Schritt wie man umgehen soll, hab ich immer mit denen, die ich nicht kenne, habe ich Spaß gehabt, was ist mit dir los, benimm dich oder nicht. Ja manchmal Spaß geht, normalerweise mache ich immer Spaß, so wie jemand wie ich kenne, muss ich Spaß machen, die oder der ich kenne, soll ich Spaß machen, aber nicht einfach so reden, wo du ernst bleiben sollst, musst du bleiben, es kommt drauf an wo du bist, welche Stimmung. (J.: I.4/S.4-5/Z.54)

Es wird deutlich, dass sich Mo. und S. ganz andere Gedanken machen können als J.. Das liegt zum einen daran, dass sie bereits einen positiven Asylbescheid erhalten haben. Zum anderen wird hier auch die Ebene der sozialen Herkunft sichtbar und, dass sie in Syrien andere Voraussetzungen

64 (Hochschulreife in Österreich)

hatten, als J. im Iran als diskriminierte afghanische Minderheit. Auch die zwischen den Geschwistern herrschenden (Wissens-)Hierarchien werden hier deutlich, J. hat im Vergleich zu O. nie eine Schule besucht, und so fällt es ihm schwerer bestimmte soziale Codes in Österreich zu lernen. Hintergrund dieses Unterschiedes ist u.a., dass es deren Familie aus finanziellen Gründen nicht möglich war, alle Kinder in die Schule gehen zu lassen, da der afghanischen Minderheit mehr Schulgeld abverlangt wird als der iranischen Bevölkerung. So hat J. nie eine Schule besucht, während O. bestimmte soziale Codes schneller in Österreich lernen konnte.

Auch die soziale Herkunft der Eltern spielt hier eine Rolle und wirkt auf den Habitus⁶⁵ der Jugendlichen und ist sehr verschieden.

Einige der Eltern und auch zwei der intervieweten Jugendlichen haben in ihren Herkunftsländern nicht lesen und schreiben gelernt. Andere Eltern haben akademische Ausbildungen und gut verdienende Tätigkeiten.

J. beschreibt, wie er erst lernen musste, die Strukturen von Bildungseinrichtungen und bestimmte Umgangsformen zu verstehen:

J.: „Naja, als ich gekommen bin, war alles für mich was neues und konnte ich nicht mit jemand Kontakt zu haben, konnte ich nicht so mit den Menschen umgehen, also wusste ich nicht, wies geht mein ich, also sprechen miteinander.“ (J.: I.4/S.1/Z.1)

Eine Möglichkeit diese herrschenden Verhältnisse zu durchbrechen, existiert in Strategien des eigenen Umgangs damit. Hierfür sind in den Interviews viele Beispiele genannt worden, wie Handlungsmacht wiedererlangt werden kann - beispielsweise durch die Empörung über rassistische Verhältnisse sowie Aneignung von Verhaltenskodices, um in Bildungseinrichtungen partizipieren zu können. Auch die Analyse der rassistischen Diskurse in Österreich von einigen Jugendlichen ist enorm differenziert und fundiert und bietet die Möglichkeit sich durch die Empörung auch ein Stück weit abzugrenzen und damit Handlungsmacht/-raum zu bekommen. Hier kann an das Verständnis von Bildung von bell hooks angeschlossen werden. Dadurch, dass sich die Jugendlichen mit den Verhältnissen auseinander setzen und diese als Machtverhältnisse begreifen emanzipieren sie sich davon und widersetzen sich diesen.

5.1.4. Zwischenfazit

Insgesamt wird in diesem Kapitel deutlich, dass es gewaltvolle und einschränkende Strukturen gibt, mit denen die Jugendlichen aufgrund von Ungleichheitsverhältnissen und 'Othering'-Prozessen

⁶⁵ Hier lässt sich an das theoretische Konzept des Habitus von Pierre Bourdieu anschließen. Habitus wird von Bourdieu als Tendenz definiert, sich von anderen sozialen Positionen durch Lebensstil, Werte und Verhaltensweisen abzugrenzen und wird als Vermittlungsinstanz zwischen den Herrschaftsverhältnissen und dem individuellen Verhalten und Handeln bezeichnet. Die Folgen sind eine Verinnerlichung der äußeren sozio-ökonomischen Verhältnisse und formen somit das eigene Wahrnehmungs-, Denk und Handlungssystem. (vgl. Unfried 2014)

täglich konfrontiert sind. Diese begrenzenden Umstände lösen verschiedene Reaktionen bei den Jugendlichen aus. Zum einen belasten sie die Strukturen insofern, dass sie in Ohnmacht oder Lethargie verfallen und keinen Sinn mehr darin sehen, ihr Leben in Österreich zu planen. Zum anderen lösen die Strukturen Empörung aus und es wird deutlich, dass sie sich mit den gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen auseinander setzen, diese nicht 'nur' hinnehmen und trotz der Umstände ihre Ziele verfolgen. Sie sind handelnde Subjekte und unterwerfen sich nicht völlig. Hier kann an den Widerstandsbegriff von Foucault angeschlossen werden. Sie werden zwar als Subjekte durch den Integrations- und Migrationsdiskurs zu 'Asylwerber*innen' und 'Flüchtlingen' konstituiert, sind diesen automatisch unterworfen und agieren innerhalb dieser Verhältnisse dennoch widerständig. Nach der Lesart von Foucault kann allein durch die Empörung und Artikulation Widerstand gefasst und produktive Macht sichtbar werden, indem sie beispielsweise als vom Integrations- und Migrationsdiskurs unterworfenen Subjekte sich entgegen der Erwartungen verhalten und diesen hinterfragen, kritisieren und somit unterlaufen.

Hier kann mit Butlers Ansatz der These des 'nicht anzueignenden Rests' argumentiert werden, dass die Jugendlichen sich nicht völlig von den begrenzenden Lebensumständen vereinnahmen lassen.

Ihre Handlungsmacht ist aber auch begrenzt, da sie existenzielle Fragen wie z.B. ihre Bleibeperspektive oder rassistische Gewalt nicht beeinflussen können. Handlungsmacht entsteht vielmehr im persönlichen Umgang der Jugendlichen mit diesen Verhältnissen.

Die begrenzenden Umstände schränken die Jugendlichen ebenso in ihren Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsprozessen ein. So werden sie von existenziellen Themen beansprucht bzw. gehindert, und haben dadurch weniger Freiraum ihren persönlichen Zielen und Bildungsmöglichkeiten nachzugehen. Im nächsten Kapitel werden daher die Bildungsprozesse der Jugendlichen näher beleuchtet.

Die Ansätze der Intersektionalitätstheorie ermöglichen hier die Nuancen der komplexen Machtstrukturen in Bezug auf soziale Herkunft oder Statusunterschiede vorzunehmen und verdeutlichen die Verschränkung von diesen identitätsgenerierenden Kategorien.

5.2. Bildungsprozesse der geflüchteten Jugendlichen

In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern Bildung Handlungsmacht beeinflusst, wo Zugangsbeschränkungen bestehen und wie sie sich auf die Handlungsräume für geflüchtete Jugendliche auswirken.

So wird zunächst der Status quo der Bildungsprozesse der Jugendlichen erfasst, wie sie zum österreichischen Bildungssystem stehen, ihre eigenen Perspektiven und Möglichkeiten denken und wie sie sich darin als Bildungssubjekte verstehen.

Insgesamt wurde der Begriff Bildung im engeren Sinne verstanden und mit Ausbildung gleichgesetzt, manche Jugendliche fassen den Begriff aber weiter und führen ausführlicher aus, was Bildung für sie persönlich bedeutet.

5.2.1. Ansichten über das österreichische Bildungssystem

In den Interviews werden verschiedene Meinungen zu Zugangsmöglichkeiten zum österreichischen Bildungssystem thematisiert.

M. und O. beschreiben Österreich als ein Land voller Möglichkeiten, in dem alle die Chance haben, ihren Bildungsweg frei zu gestalten und Studiengänge und Ausbildungen nachzuholen.

O.: Ja. Und was ich auch in der Bildung so schön finde ist dass egal wie alt man ist kann man alles wieder...

M.: Studieren.

O.: Nachholen.

M.: Nachholen.

O.: Zum Beispiel ja ich hab eine Mitschülerin, sie ist, ich glaube 43 Jahre alt.

[...]

O.: Ja sie redet auch nicht so gut. Also wenn sie was präsentiert oder so man versteht von 100 Wörtern nur 10 Wörter, aber das find ich schön. Sie bekommt auch eine Möglichkeit. Es ist perfekt, ja, egal man versteht. Sie versteht viel deutsch, aber beim Sprechen hat sie Schwierigkeiten. aber egal das ist nicht [wichtig, Anmerkung T.F.]. Sie soll für sich was lernen. Sie hat für sich was gelernt und lernt noch immer und ja das ist gut das jeder Möglichkeit bekommt auch so kurz ist. Pflichtschulabschluss ist 8 oder 9 Jahre wird in einem Jahr alles unterrichtet.

[...]

O.: Ja und das wird perfekt unterrichtet. Ich finde das sehr gut. (O.+M.: I.1/S.3-4/Z.62-72)

Hier wird vor allem die Qualität der Bildung und die Möglichkeit des zweiten Bildungswegs hervorgehoben und O. sieht durch das Beispiel seiner Mitschülerin bestätigt, dass in Österreich alle eine Chance bekommen, ihren Bildungsweg zu verwirklichen.

Generell führen Fragen zum Thema Bildung in Österreich in den Interviews schnell zu einem Vergleich mit den schulischen Bedingungen und Zugangsbeschränkungen im eigenen Herkunftsland. Hier benennen M. und O. den strengen Schulalltag im Iran und in Afghanistan, die normierte Kleidung und das vorgegebene Aussehen. O. berichtet außerdem davon, dass im Iran die Diskriminierung der afghanischen Minderheit den Zugang für diese zum Bildungssystem erheblich erschwert. Manche seiner Brüder konnten gar nicht in die Schule gehen und andere mussten schon im Alter von 11 Jahren anfangen zu arbeiten, da Bildung für die afghanische Minderheit sehr teuer ist. Auch gibt es für afghanische Staatsbürger*innen im Iran ein Verbot bestimmte Berufe auszuüben bzw. Ausbildungen nachzuholen.

Im Gegensatz dazu beschreibt O. seine Erfahrung mit dem österreichischen Bildungssystem so:

O.: Ja! Also meine Meinung nach ist Möglichkeit gibts in Österreich viel. Für jeden (betont) Für jeden gibts viele Möglichkeiten egal wie alt man ist, wie man ausschaut, egal, was ist das. Gibts noch immer Möglichkeiten in allen Bereichen, gibts Möglichkeit, gibts Bildung. Nur man muss aktiv sein ja. Man muss was wollen. Wenn man was will, erreicht man einfach. Das hab ich im Iran mir immer gesagt. Wenn man was sich wünscht, erreicht man nicht. Punkt. Aber hier, sag ich, wenn man was sich wünscht, erreicht man. (O.: I.1/S.9/Z.175)

M. beschreibt in Bezug auf die Bildungssituation in Afghanistan einerseits die fehlende Qualität und andererseits die misstrauische Einstellung gegenüber Bildungseinrichtungen und hält im Vergleich damit fest, dass in Österreich die Qualität sehr gut sei. (vgl. M.: I.1/S.12/Z.224-228)

Außerdem gab es Einschränkungen durch den Krieg, die verhinderten den eigenen Bildungswegen nachzugehen oder überhaupt die Schule besuchen zu können.

M.: [...]und mein Vater und meine Eltern können nicht schreiben und lesen und wollten uns Schule schicken aber konnten nicht, weil wir selber, wenn ich alleine draußen gehe, meine Mutter hat immer Angst wegen Krieg ja ob mein Sohn wieder nach Hause kommt oder nicht. Könnte nicht auch mein Mutter selber draußen gehen. Wir hatten wirklich keine Sicherheit, gar keine Sicherheit ja. Konnten wir nicht ab 17 Uhr draußen gehen. Ist das so, keine Sicherheit. [...] (M.: I.1/S.11-12/Z.219-232)

Im Vergleich zu den strengen Bedingungen in der Schule im Iran und in Afghanistan, heben beide das österreichische Bildungssystem als frei und mit vielen Möglichkeiten ausgestattet hervor.

O.: [...] Hier ist sehr frei. Es ist gut

M.: Was ich auch noch sagen will, ist das so man man beginnt eine Lehrstelle und dann macht man das fertig, absolviert diese Lehre/Beruf und kann nachher gibts viele Wege wo man Universi auf der Uni gehen kann.

O.: Studieren.

M.: Studieren. Weiter studieren ja. Wenn ich eine Lehre fertig mache dann kann ich arbeiten doch aber kann ich auch weiter studieren. Ich glaube das finde ich sehr gut. Man hat immer neue Wege wo man gehen kann, ausprobieren können und ja. (O.+M.: I.1/S.4-5/Z.72-83)

M. und O. bewerten das österreichische Bildungssystem als sehr positiv, da sie immer wieder den Vergleich und Rückbezug zu ihren Herkunftsländern Iran und Afghanistan machen.

Hingegen Mo. thematisiert, dass er durch den Abbruch des Bildungsweges in Syrien ein paar Jahre verloren hat, da in er in Österreich in die Übergangsklasse⁶⁶ eingestuft wurde. Mo. und S. benennen hier das Ausmaß des Lernstoffes für das Gymnasium sowie die lange Dauer bis zur Matura. Mo. betont, dass es vor allem neben dem Erlernen der Sprache wichtig sei, Bestätigungen und Zeugnisse vorweisen zu können, um eine Chance im österreichischen Bildungssystem zu haben. (vgl. Mo.: I.3/S.3/Z.40)

E. und R. sind verschiedener Ansicht, was die Möglichkeiten in Österreich betrifft.

T.: Und was glaubt ihr, welche Möglichkeiten und Perspektiven habt ihr in der österreichischen Gesellschaft? Ihr habt gesagt, ihr wollt Architektur und Soziale Arbeit studieren, glaubt ihr das ist für euch möglich?

E.: Ja, natürlich, ich glaub es gibt hier viele Möglichkeiten, weil wir können einfach studieren hier, wenn ich Vorstudiumlehrgang habe und wenn ich Matura habe, das ist gut auch, das ist nicht so schwer zu studieren.

R.: Ich glaube in Wien hat keine viele Möglichkeit. Von Österreicher sie haben eine. Aber wir sind Ausländer, wir haben weniger Möglichkeit. Mein Freund, mein Verlobter hat Sozialberater abgeschlossen und er hat viele Zeugnisse und er sucht viel Arbeit aber er bekommt keine. (E.+R.: I.2/S.6/Z.124-126)

Hier wird aufgezeigt, dass R. die Benachteiligung und Diskriminierung von Migrant*innen in Bezug auf Arbeitssuche bereits erfahren hat, während E. der Meinung ist, dass mit den formalen Möglichkeiten, die es gibt, gleiche Chancen für alle bestehen.

So gibt es verschiedene Sichtweisen auf das österreichische Bildungssystem, was mit der Situation in den Herkunftsländern zusammenhängen kann oder mit bereits gemachten Erfahrungen in

66 Übergangsklasse führt bei erfolgreichem Abschluss zum Gymnasium und der Möglichkeit Matura zu machen.

Österreich .

Insgesamt werden die Möglichkeiten durch die Strukturen des Bildungssystems von den Jugendlichen als sehr hoch eingeschätzt. So ist überraschend, dass gerade M. und O. die Bildungsmöglichkeiten in Österreich so positiv beschreiben, obwohl sie als Asylwerber*innen am wenigsten Zugangsmöglichkeiten haben. Mo. und S., die auf dem Gymnasium in der Übergangsklasse sind beschreiben eher den herausfordernden Stoff sowie die lange Zeit bis zur Matura. Hier zeigt sich, dass mit verschiedenen Maßstäben gemessen wird und die Kategorie der sozialen Herkunft eine zentrale Rolle in der Wahrnehmung der Bildungsperspektiven spielt.

Die positive Einschätzung des Systems kann als Raumnahme der geflüchteten Jugendlichen gesehen werden, da sie danach streben, alle Möglichkeiten wahrzunehmen und durch ihre positive Haltung sich ihre Wege und Möglichkeiten zu suchen. (vgl. 5.2.3. Ziele und Herangehensweisen) Dies kann als Angriff auf das System der 'epistemischen Gewalt' bezeichnet werden, da sich die geflüchteten Jugendlichen als Bildungssubjekte innerhalb des österreichischen Bildungssystems begreifen und gesellschaftliche Exklusion nur teilweise greift.

Die persönlichen Bildungsperspektiven der Jugendlichen werden im nächsten Abschnitt ausführlicher thematisiert und auf subversive Momenten hin untersucht.

5.2.2. Persönliche Bildungsperspektiven – „Bildung ist Auge. Lernen ist Fuß.“

Viele der Jugendlichen haben umfangreiche Ziele in Bezug auf Studieren und Ausbildungen. Einige wollen die Matura absolvieren und studieren, andere wollen Ausbildungen beginnen. Insgesamt wird Bildung von den Jugendlichen eine große Wichtigkeit beigemessen:

Mo.: „Also für mich ist sehr wichtig. Ich bin zu hier gekommen, wegen die Bildung, weiter lernen, in der Uni studieren. Das war mein Ziel als ich in Syrien war, ja und ich hoffe, das schaffen.“

Auf die Frage, ob sie glauben, dass sie ihre Ziele in Österreich erreichen können, Matura zu machen und zu studieren, antwortet S.:

S.: „Jaaa ich glaube wir werden das schaffen, wenn wir immer so bleiben, dass wir immer lernen, wir werden das schaffen, wir werden für Österreich auch ein Held.“⁶⁷ (S.: I.3/S.3-4/Z.46)

Wohingegen S. einen positiven Blick auf die eigene Bildungszukunft vermittelt, äußert Mo. Unsicherheiten mit der Begründung der ungewissen Bleibeperspektive:

Mo.: Aber ich hab gehört, dass alle Ausländer sie werden zu ihrem Land zurück... [wird von S. unterbrochen].

S.: ...wenn das Krieg fertig. Aber viele Leute wollen nicht gehen zum Beispiel ich. Ich will nicht zu meiner Stadt wieder gehen, weil ich lernen in Österreich will. Also ich will in Österreich lernen, wenn die Stadt mir

67 Dabei bezieht sich S. auf den Titel der Kurzfilmreihe „Echte Helden sind anders“, bei der er u.a. die Hauptrolle gespielt hat. (vgl. <https://vimeo.com/echteheldensindanders>)

das Möglichkeit gibt. Ich hoffe.

Mo.: Wenn ich meine Bildung fertig mache, dann vielleicht dann ich zurück zu meiner Heimat gehen. (Mo.: I.3/S.4/Z.47)

Hier wird ersichtlich, dass Mo. seine Bleibeperspektive nicht für immer in Österreich sieht. Sie beziehen sich auf das vorübergehende Bleiberecht des „Asyl auf Zeit“. Somit wird auch für diejenigen geflüchteten Jugendlichen, die einen positiven Asylbescheid erhalten haben, die Bleibeperspektive ungewiss und auch die Frage nach den Umsetzungsmöglichkeiten der eigenen Bildungsziele nicht beantwortbar.

Andere Jugendliche, wie E. und R., die auch ein vorübergehendes Aufenthaltsrecht haben, wollen studieren und müssen für eine Zugangsberechtigung für die Universität aufgrund der Nicht-Anerkennung der Schulbildungen ihrer Herkunftsländer den Pflichtschulabschluss, einen Vorstudienlehrgang und Sprachkurse aufbringen. (vgl. E.: I.2/S.4/Z.79-83)

Gleichzeitig gibt bei fast allen Jugendlichen klare Vorstellungen, was sie als Beruf ausüben wollen und wie ihr weiterer Bildungsweg aussehen soll. So benennen bis auf zwei Jugendliche alle einen konkreten Berufswunsch und die entsprechenden Ausbildungswege dafür.

C. will Polizist werden und muss als Voraussetzung dafür die österreichische Staatsbürgerschaft vorweisen: C.: „Aber ohne Staatsbürgerschaft ich kann gar nichts und ich muss warten vielleicht 10 Jahre oder 15 Jahre.“

Die Staatsbürger*innenschaft ist zentral für seine weiteren Perspektiven und es wird deutlich, dass er aufgrund dieser Grenzlinie der Staatsbürger*innenschaft noch einen langen Weg vor sich hat.

Auf die Frage, ob er für sich eine Chance sieht, antwortet er:

C.: „Keine Ahnung, vielleicht, also 50,50. Ich bin Asyl, ich bin Flüchtlinge. Ich weiß nicht, ich hab schon vielleicht 10% oder 20% ich hab Chance oder vielleicht 10 oder 20% ich hab keine [Betonung] Chance.“
(C.: I.5/S. 10/Z. 186)

Auch hier wird deutlich, dass C. aufgrund seines Flüchtlingsstatus Ungewissheit in Bezug auf die Realisierung seiner Ziele hat.

O. und M. fassen den Bildungsbegriff weiter als diesen ausschließlich auf Ausbildungswege zu beschränken und benennen die Entwicklung von Fähigkeiten, die durch Bildung ermöglicht werden.

T.: Was bedeutet für euch Bildung?

[...]

O.: Ja. Bildung wie sagt man. Bildung heißt Kontakt. Bildung heißt einander verstehen.

M.: Bildung heißt Auge. [...] Wenn jemand sieht, wenn jemand nicht sieht, ja? Bildung heißt Auge wirklich. Man kann mit Bildung mehr als die Leute, die keine Bildungen machen, sehen können.

O.: Bildung heißt Wissenheit. Ja! Bildung heißt Fähigkeit, Fertigkeit.

[...]

M.: Einfach in eine Wort: Auge.

[...]

O.: Ohne Auge man kann nicht so gut sehen, leben. Leben einfach also geht schon, man überlebt einfach.

[...]

M.: Lernen. Lernen heißt Zukunft. Lernen heißt weit vorne zu sehen. Lernen heißt eh mit eine große Gewisse,

Gedanke, Informationen weiter geben. Lernen heißt unsere Zukunft ja. Land ja. Eine Demokratie steht eine....redet auf persisch mit O.
O.: eine Lage
M.: zu tun. Weißt du. Eine Land wirklich so ein gute Land steht von Lernen...ist ein Fuß wie sagt man ist eine Fuß. Zukunft einfach. Ja.
O.: Bildung ist Auge. Lernen ist Fuß. (O.+M.: I.1/S.8/Z.140-163)

Hier wird sichtbar, dass O. und M. Bildung als persönliche Entfaltung und durch den Verweis auf Demokratie auch als politische Praxis verstehen.

Insgesamt gibt es eine große Motivation die eigenen Ziele zu verfolgen. Die Jugendlichen reklamieren sich in das österreichische Bildungssystem hinein und sehen sich selbst als Bildungssubjekte, die in diesem System ihre Ziele erreichen können.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass es enorme Zugangsbeschränkungen gibt aufgrund des Status des Asylwerbers oder aufgrund des Nicht-Besitzes der Staatsbürger*innenschaft.

5.2.3. Ziele und Herangehensweisen

In diesem Abschnitt wird die Bedeutung der persönlichen Haltung der Jugendlichen in Bezug auf ihre Handlungsmöglichkeiten und in weiterer Folge für alternative Bildungsräume untersucht.

Hier wird relevant, inwieweit die Haltung der Jugendlichen, trotz oder wegen des restriktiven Systems, subversive Momente und (Bildungs-)Räume ermöglicht. Es wird aufgezeigt welche vielfältigen Bildungsräume entstehen können.⁶⁸

Ein wichtiger Bildungsraum ist hierbei das Knüpfen sozialer Kontakte, wo Beziehungen aufgebaut werden und gegenseitige Unterstützung stattfinden kann.

M. und O.'s Erfahrung ist, dass Kontakte sehr wichtig sind:

M.: Ja gibt's so nette Leute ja.

O.: Je mehr man versucht, desto besser wird.

M.: So nette Leute die uns unterstützen, zeigen, wo man gehen soll. deswegen haben wir viel zu viel schnell gelernt. Schnell zu schnell.

[...]

M.: [...] bis B1-Niveau, haben wir so viel so schnell gelernt mit der Leute Kontakt

O.: Ja Kontakt! Kontakt! Finde ich sehr wichtig

M.: Mit der Leute verbunden. (O.+M.: I.1/S.5-6/Z.93-99)

Hier wird deutlich, dass eine offene Haltung zu Verbindung und Kontakt mit ortsbekannten Menschen der Schlüssel für das Erlernen von Sprache und die Grundlage für positive soziale Beziehungen sein können. (vgl. 5.3.1. soziale Kontakte)

Einen weiteren Bildungsraum der Jugendlichen bilden ihre eigenen Projekte und Freizeitaktivitäten, in denen sie ihren Zielen nachgehen und dabei ihre Fähigkeiten fördern.

Die Projekt- und Freizeitaktivitäten der Jugendlichen sind vielfältig. Beispielsweise sind M. und O.

68 Diese einzelnen Bildungsräume werden nochmal ausführlicher in Unterkapitel 5.3. untersucht.

Musikkünstler, die Bekanntheitsgrad in der Wiener Hip Hop-Szene erlangt haben. (vgl. 5.3.2. Projekte und Freizeit) In folgenden Zitat beschreiben sie ihre Haltung zur Musik und ihren persönlichen Zielen:

M.: [...]Aber was mich wirklich glücklich macht. An die Zukunft denken. Wie ein Beispiel habe ich immer gehört. Sehe weit weg. Merk weit weg wo du gehen möchtest, aber sehe deine Nähe.

O.: Schritt für Schritt.

M.: Schritt für Schritt. Und was mich glücklich macht, meine Ziel erreichen. Was mich auch glücklich macht, ist Musik. Musik macht mich glücklich. Wenn ich Texte schreibe und dieses Lied ist fertig und ich höre ein paar Mal mein Lied und bin ich nicht auf der Welt.

O.: Ich bin im Himmel.

M.: Ich denke immer sein Lied zu hören jemanden mit zu hören, das macht mich wirklich glücklich. Deswegen sag ich das. In Musik zu sein ist schön, wirklich sehr schön. (M.+O.: I.1/S.9/Z.169-173)

Hier wird deutlich, dass sie durch ihre Herangehensweise, ein Ziel um das andere zu setzen und anzustreben, animiert sind, ihren Weg zu gehen. Außerdem wird die zentrale Bedeutung der Musik ersichtlich und wie sehr sie dadurch gestärkt werden. Hier zeigt sich, wie sie durch das Nachgehen ihrer Tätigkeiten ermutigt werden und keine staatlichen Strukturen sie daran hindern können, das zu verfolgen, was sie erreichen wollen.

Weiters zeigt O. auf, wie er über Musik hinaus, noch weitere Interessen hat:

O.: Ja, Musik, aber manchmal in der Freizeit beschäftige ich mich auch mit dem Lernen und sowas. Bzw. wir haben Deutsch und Geschichte und diese Geschichte. Zuerst lerne ich in der Schule, sobald meine Lehrerin alles erzählt und sagt und sobald Schule fertig ist, wiederhole ich immer in meinem Gehirn und wenn ich auch im Bett bin in der Nacht, wiederhole ich alles im Kopf. Ich mag einfach Geschichte was früher passiert ist. [...] (O.: I.1/S.6/Z.104)

Hier zeigt sich, wie er sich seine Wege sucht, motiviert ist zu lernen und seinen Interessen nachzugehen.

Einige der Jugendlichen besuchen regelmäßig Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, das Jugendcollege oder sonstige soziale Einrichtungen, die ebenso als alternative Bildungsräume bezeichnet werden können. (vgl. 5.3.3. Einrichtungen) Hier wird deutlich, dass sie, um ihre Ziele zu erreichen, z.B. das Erlernen von Sprache, die Vorbereitung auf das Asylinterview oder Kontakte zu knüpfen, Angebote in Anspruch nehmen. In vielen der Interviews wird deutlich, wie gut sich die Jugendlichen mit der sozialen Einrichtungslandschaft in Wien auskennen und genau wissen, wo sie hingehen müssen, um das zu erreichen, was sie wollen.

Manche der Jugendlichen waren in die Organisation von Protesten und Demonstrationen gegen Abschiebungen nach Afghanistan involviert. In Bezug auf die Organisierung von Protesten stellt Z. dar, was der Hintergrund und ihre Aufgabe bei den Protesten war:

Z.: No, just we help that people, we go there we have a friend there, they call and we go there and we help and we say something. (Z.: I.5/S.6/Z.119)

Hier beschreibt Z. eine scheinbare Selbstverständlichkeit ihrerseits, dass sie diese Proteste unterstützen und Position beziehen. Es zeigt sich, dass sie die bestehenden Verhältnisse nicht

akzeptieren und ihre Stimmen dagegen erheben. So wird auch hier ein Bildungsraum kreiert, indem sie sich gemeinsam artikulieren und Widerstand gemeinsam organisieren. (vgl. 5.3.4. Proteste)

Ein weiterer Aspekt, den O. beschreibt, ist eine positive Grundhaltung zum Leben. Hier antwortet er auf die Frage, was ihn glücklich machen würde:

O.: Eine frohe Botschaft! Wenn man ein Kind bekommt, ist man sehr glücklich. Es ist nur kurz, mehr ist man beschäftigt und mehr traurig. Aber die Zeiten, in denen man so glücklich ist, sind so kurz, sehr kurz und sie gehen so schnell vorbei und sie werden auch schnell vergessen. Ich hab auch in meinem Text geschrieben. Die kurze [gute, Anmerkung T.F.] Seiten werden so schnell vergessen, aber die schlechte bleiben noch immer. Es ist so und ja für mich hat wenn ich glücklich bin, wenn ich meine Ziel erreiche und ein Ziel zu erreichen braucht Auge und Fuß⁶⁹. (O.: I.1/S.9/Z.167)

Hier wird die Lebensgrundhaltung von O. deutlich, mit der er versucht, sich auf die positiven Momente des Lebens zu konzentrieren und seine Ziele zu erreichen. Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln ersichtlich, sind manche der Jugendlichen der Meinung, dass es in Österreich viele Möglichkeiten hinsichtlich Bildungswegen gibt. O. betont, dass es lediglich an dem eigenen Ermessen liegt:

O.: [...] Gibts Möglichkeit, gibts Bildung. Nur man muss aktiv sein ja. Man muss was wollen. Wenn man was will, erreicht man einfach. [...] (vgl. 5.2.1.)

Insgesamt sieht O. also viele Möglichkeiten durch die eigene Haltung. Eine positive Grundhaltung, aktiv sein und das Ziel anzustreben werden hier als Aspekte benannt, die Bildungsräume aufmachen.

Hinsichtlich der Bleibeperspektive gibt es allerdings Unklarheiten für manche Jugendliche. (vgl. Kapitel Bildungsperspektiven). S. verdeutlicht hier die Herausforderung in zwei Ländern zu leben und aufzuwachsen.

M.: Aber wenn der Krieg fertig ist dann denke wir zurück gehen.

S.: Ja vielleicht dass wir nach Syrien gehen, aber nur so als Besuch und in Österreich arbeiten. Seit ich nach Österreich gekommen hat ich zwei Länder. Ich mag Österreich wie Syrien und Syrien wie Österreich. Ja, weil ich in Österreich hat ich urviele Möglichkeiten gehabt und viel erreicht. (Mo.+S.: I.3/S.4/Z.53-54)

Auch hier werden wieder die 'vielen Möglichkeiten' benannt.

Ein weiterer Bereich, der die zentrale Wichtigkeit der Herangehensweise der Jugendlichen verdeutlicht, ist der Umgang mit täglichem Rassismus. Hier werden von den Jugendlichen Umgangsstrategien aufgezeigt, die sie entwickelt haben, um sich im Alltag zu stärken. Diese Auseinandersetzung kann als alternativer Bildungsraum verstanden werden, da hier durch die Betroffenheit innerhalb der herrschenden Verhältnisse, Erkenntnisse und Strategien entstehen konnten. (vgl. Kapitel 5.4.2. Umgangsstrategien mit Rassismus)

Eine ausdrucksstarke Haltung wird bei J. ersichtlich, als er im Kontext des negativen Asylbescheids davon spricht, wie er bis dato versucht hatte, seine Ziele zu verfolgen: „Ich hab viel viel viel viel viel gemacht. Ich hab bis jetzt mich bewegt, ich habe nicht irgendwo gewartet, sogar wenn es wie

69 Hier verweist er auf die Definition von Bildung, die vorher im Interview herausgearbeitet wurde. (vgl. 5.2.2.)

ganz genau wie Sackgasse war, konnte ich nicht weiter gehen, aber habe ich probiert.“ (J.: I.4/S.3/Z.38)

Als dann der negative Bescheid kam, verändert sich diese Haltung von J.⁷⁰

J.: Mein Kopf ist echt kaputt, seitdem ich das gelesen habe[meint den negativen Bescheid], hab ich mich nicht mehr gefunden. Bis jetzt hab ich immer versucht, dass ich perfekt sein, besser sein, mich verbessern.

T.: Du hast so viel gemacht!

J.: Nein nicht so gut, aber ich könnte auch bisschen mehr lernen, also weiß ich nicht, so bisschen ...macht nicht so viel Spaß, ich mag das. Ich bin nicht immer traurig und so weiter, aber man kann nicht, in zwei Jahren, mehr als zwei Jahren wir haben unsere Familie nicht gesehen, das war wirklich schlecht, aber ist schon gegangen. Ich hoffe, das zweite gut wird. Aber das wollte ich nicht bekommen diese negativ. Ich wusste aber überhaupt nicht, eine Sekunde habe ich auch daran nicht gedacht, ich hab gedacht, es kommt urperfekt, nach einer Woche ist gekommen. Habe dieser Brief aufgemacht, da hab ich gesagt, wow, ist sicher Bescheid, nur um Bescheid gegangen, O. und Ja. Auch. [Brüder von J.] Aber puuuuh, keine Ahnung, ich hoffe die zweite wird besser, wirklich, aber schauen wir. Urvielen Leute haben uns unterstützt, Juvivo, keine Ahnung irgendwo, wo ich gearbeitet habe, Kinderfreunde. (J.: I.4/S.2-3/22-24)

J. bezieht den negativen Bescheid darauf, dass er nicht 'genug' dafür gemacht hat und sieht somit die Verantwortung bei sich. (vgl. 5.4.1. Internalisierung des Integrationsdiskurses)

Durch den negativen Bescheid habe sich das jedoch verändert und er benennt die Folgen für sich so: „[...]Aber jetzt, hab ich das aufgegeben.“ (J.: I.4/S.4/Z.48)

Im gesamten Interview mit J. war eine starke Niedergeschlagenheit spürbar. Er erzählte auch davon, dass er länger nicht in die Schule gegangen ist, weil ihn alles so belastet hat und er es nur noch geschafft, in die Einrichtung Juvivo zu kommen. Auf die Frage, was er in seiner Freizeit macht, antwortete er kaum. Die Ernüchterung nach dem ersten negativen Asylbescheid verdeutlicht den gewaltvollen Einschnitt in das Leben der Jugendlichen. J. ist resigniert, geht nicht mehr in die Schule und verliert den Blick für seine Fähigkeiten und Ziele. Hier wird die machtvolle Auswirkung des restriktiven Systems deutlich. Die zuvor positive Grundhaltung des Jugendlichen den eigenen Bildungsprozessen nachzugehen, wird zerstört und der Jugendliche ist plötzlich mit bedrohlichen existenziellen Lebensfragen konfrontiert.

5.2.4. Zwischenfazit

Insgesamt wird deutlich, dass sich die geflüchteten Jugendlichen als Bildungssubjekte denken und im österreichischen Bildungssystem ihre Möglichkeiten sehen und wahrnehmen. Die 'epistemische Gewalt' des österreichischen Systems wird dadurch angegriffen und es entstehen subversive Handlungsräume, in der sie als 'postkoloniale Subjekte' innerhalb des eurozentrischen Wissenssystems ihren Zielen nachgehen. Hier kann mit Foucaults Herangehensweise interpretiert werden, dass sie allein durch die Existenz ihrer Körper im österreichischen Bildungssystem

⁷⁰ Da die von mir durchgeführten Interviews in verschiedenen Zeitabständen stattfanden, kam es in der Zwischenzeit zu einem negativen Bescheid für die Brüder J. und O.O. interviewte ich vor der Entscheidung und J. nach der Entscheidung.

widerständig sind und dadurch – weiter mit Butler – Reformulierungen für sie als Subjekte im Bildungssystem möglich sind, dadurch, dass sie sich als Bildungssubjekte verstehen.

Trotz dessen gibt es reale Zugangsbeschränkungen und Barrieren, die ihnen verwehren, gänzlich ihren Bestrebungen nachgehen zu können. Hier wird besonders für diejenigen, die sich noch im Asylverfahren befinden, die strukturelle Gewalt spürbar. So beschäftigt sich das nächste Kapitel mit alternativen Bildungsräumen, abseits des engen Begriffs der Bildung und des österreichischen Bildungssystems.

Hierbei wird, wie bereits beschrieben, die persönliche Haltung der Jugendlichen zentral, wenn es darum geht, über die klassischen Bildungsstrukturen hinaus zu gehen und sich subversive Wege zu alternativen Bildungsräumen zu schaffen. Damit verbunden wird im nächsten Kapitel die Frage untersucht, inwiefern Bildung im weiteren Sinne, Handlungsmacht der Jugendlichen fördert.

5.3. Subversive Wege zu alternativen Bildungsräumen

In diesem Unterkapitel wird diskutiert, inwieweit die Jugendlichen trotz begrenzender Strukturen - durch ihre Herangehensweisen, Kontakte und eigenen Projekte - Handlungsmacht entwickeln, sich ihren Raum nehmen und sich nicht gänzlich isolieren lassen. Hier werden das Streben nach eigenen Projekten, die Verfolgung von persönlichen Zielen sowie die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen und soziale Kontakträume, als Bildungsräume eingeordnet. So kann Bildung im Sinne von hooks als emanzipatorisch gedacht werden und die Jugendlichen als raumnehmende Subjekte, die so alternatives Wissen und Räume produzieren.

Diese Themen kommen in den durchgeführten Interviews insgesamt am häufigsten vor.

5.3.1. Soziale Kontakte - „Ja, ohne ohne ohne [betont] sie könnten wir gar nicht eine Möglichkeit bekommen!“

Alle interviewten Jugendlichen beschreiben, dass sie verschiedene Sozialkontakte pflegen. Manche haben intensive Beziehungen mit lokalen/ortskundigen Unterstützer*innen, die sie bei Sprache, Finanziellem und Zugang zu Bildungseinrichtungen in Österreich unterstützen. Andere Jugendliche meinen, dass es schwierig ist, neue Kontakte in Österreich zu finden und sind besonders mit Familien aus ihren Herkunftsländern, oder Menschen, die auch geflüchtet sind, in Kontakt. Inwieweit entsteht durch Kontakte Handlungsmacht? Inwieweit neue Bildungsräume?

O. beschreibt die enorme Bedeutung zweier Freundinnen für ihn und seine Brüder:

O.: Ja ohne ohne ohne [betont] sie könnten wir gar nicht eine Möglichkeit bekommen. Es gibt schon manche Freunde, die keine Unterstützung haben und die sind noch immer in seine ihre Stelle geblieben. Ja. Wir haben zwei Lehrerinnen, zwei Freundinnen sozusagen. Die eine ist glaub ich 52 und die andere ist 60 Jahre alt. Sie helfen uns [Pause] seeehr viel. [betont] Sogar finanziell. Keine Ahnung. Alles.

Sie helfen uns. Und beim Bildungs haben sie uns wirklich sehr geholfen. Sie haben sich sehr informiert im Internet was gibts, welche Grenze gibts, wer kann kommen, wer nicht. Hat alles informiert und damals könnten wir nicht so gut einander verstehen und das ist auch sehr schwierig, sie haben uns überzeugt, was wir brauchen, das ist wirklich sehr schwierig, wenn die Sprache nicht gleich ist, ja, aber trotzdem haben wir geschafft. (O.: I.1/S.5/Z.89-90)

O. ordnet die Rolle der Freundinnen als zentral für die Bildungsprozesse der drei Brüder ein. Durch diese Kontakte sind sie in der Einrichtung des Jugendcolleges gelandet, konnten dort alle drei ihren Pflichtschulabschluss nachholen und wurden dann weiter an Volkshochschulen vermittelt. Die Betonungen von O. vermitteln, wie wichtig die Unterstützung der Freundinnen für sie war, besonders in der Anfangszeit in Wien.

In Bezug auf das Thema Sprache berichtet er ebenfalls von der Unterstützung seiner Freundinnen:

O.: Einmal bin ich in die Volkshochschule gegangen wegen Anmeldung und beim ersten Mal sie haben gesagt, dein Deutsch reicht nicht. Du sollst in drei Monaten glaub ich dein Deutsch verbessern und wieder kommen. Wow, du kannst dir nicht vorstellen wir haben jeden Tag damals war auch Ferien. Meine Freundin hat, meine Lehrerin, sie ist auch eine Lehrerin in der Schule, sie ist Religionlehrerin und sie hat Ferien gehabt und ganzen Ferien hat für uns Zeit genommen ja. Nur für uns wir waren zu dritt manchmal war auch ein Freund dabei zu viert und wir haben nur jeden Tag was gelernt. jeden Tag. wir haben so dicke Buch gehabt [zeigt wie dick das Buch war] und war voll Geschichte von leicht bis schwer. wir haben jeden Tag eine Geschichte gelernt, durchgelesen, auseinander gesetzt, neue Wörter rausgenommen, Vokabeln gelernt und sowas. Und ja in drei Monaten und hab ich durch gelernt jeden Tag und nach dieser Zeit bin ich dort hingegangen und sie haben gesagt: „Perfekt, du kannst sowieso in den Kurs kommen!“ (O.: I.1/S.5/Z.89-90)

Hier wird deutlich, dass durch die Unterstützung beim Erlernens der Sprache O. in seinem Bildungsweg unterstützt wird, dazu ermächtigt wird, einen Schritt weiter zu gehen und seine Ziele verfolgen zu können.

In Bezug auf Kontakte beschreibt auch S., dass durch einen Bekannten des Vaters sie an den Stadtschulrat verwiesen wurden, und Schulplätze für die Kinder organisieren konnten. (vgl. S.: I.3/S.1/Z.4)

Andere Jugendliche beschreiben, dass es eher schwierig ist, Kontakt aufzunehmen in Österreich.

Mo. erzählt, dass es ihm schwerfällt, soziale Kontakte in Wien zu knüpfen und bisher vor allem Kontakt zu geflüchteten Familien aus Syrien besteht. Er berichtet davon, dass die ihre Nachbar*innen eher distanziert gegenüber seiner Familie seien. (vgl. Mo.: I.3/S.4/Z.61)

Auch E. berichtet davon, dass es nicht so leicht sei, Kontakt mit Österreicher*innen zu knüpfen:

„Die Österreicherin haben kein Zeit, immer Termine.“ (E.: I.2/S.3/Z.72)

R. wiederum erzählt von netten Nachbar*innen und Freund*innen aus Österreich, die sie unterstützen.

A., C. und Z. berichten, dass sie in der Flüchtlingsunterkunft, in der sie leben nur untereinander Kontakt haben und sich austauschen und lediglich Sozialarbeiter*innen zur Unterstützung da sind:

Z.: „Yeah, all together are there. 120 people there [in der Flüchtlingsunterkunft, Anmerkung T.F.] live, not another. Just social worker they work, they help the people, not like another people for us.“ (Z.: I.5/S.2/Z.36)

Sie haben also nicht die Erfahrung gemacht, dass andere Menschen außer der Sozialarbeiter*innen sie unterstützt haben. Hier würden sich eher die Geflüchteten untereinander austauschen und organisieren. (vgl. Kapitel 5.3.4.)

Jedoch fühlen sie sich in der Gruppe sehr stark und verbunden wie C. formuliert: „Immer zusammen [...] in der Gruppe [meint die Jugendlichen Z. und A., Anmerkung T.F.], wir gehören zusammen“ (C.: I.5/S.7/Z.131)

Hier wird deutlich, dass es untereinander eine starke Solidarität gibt und sie füreinander wichtige Bezugspersonen sind.

Wie in Kapitel 5.2.3. Ziele und Herangehensweisen aufgezeigt, sind Kontakt und Verbindung mit Menschen für M. und O. eine wichtige Grundlage, um zu lernen und zu leben.

Als besonders beschreibt O. die ersten Momente des Kennenlernens:

T.: Wie habt ihr sie kennen gelernt?

O.: Sie ist erst in unserem Heim gekommen wegen Deutsch unterrichten. Sie wollten einfach helfen. Von Volkshilfe Wien haben sie Nachricht bekommen, dass Volkshilfe Wien einfach Hilfe braucht und wer kann Deutsch unterrichten und keine Ahnung was mögliche was sie als eine Hilfe sagen können und sie haben sich angemeldet wegen Deutschunterricht und sind in unser Heim gekommen und haben angefangen. Erster Tag kann ich... Diesen Tag kann ich nie vergessen. Mit Bilder [betont]einfach angefangen. Wirklich mit Bilder (betont) und das war perfekt. Ich kann niemals Rote Rüben vergessen. Dieses Wort kann ich nie vergessen oder Kohlrüben. Sie hat selber mitgebracht, damit sie uns zeigen kann was ein Rote Rübe oder was ein Kohlrübe ist und hat auch geschält und uns gegeben und wir haben geschmeckt. Das war perfekt. Rote Rüben und Kohlrüben kann ich nie vergessen. So hab ich gelernt. Zuerst mit Karten und dann jeden Tag besser jeden Tag besser. (O.: I.1/S.6/Z.100-101)

In der Erzählung von O. ist eine große Wertschätzung der Freundinnen und deren Wichtigkeit spürbar.

Auch als die drei Brüder O., Ja. und J. den ersten negativen Asylbescheid erhalten, gibt es soziale Unterstützung von den Freundinnen:

J.: [...] Als wir negativ bekommen haben, haben die echt geweint, haben die echt geweint, 'oohh schade, wir wollten das nicht so, wir wollten das nicht. Ihr habt bis jetzt echt echt was gemacht', aber wenn sie so antworten, bekommt sie so schlechte Laune. (J.: I.4/S.2/Z.22)

Für den Bereich der Wohnungssuche zeigt E. die Bedeutung von spezifischen Kontakten auf:

E: „[...]Wenn du ein österreichische Leute kennst, das ist nicht so schwer eine Wohnung zu finden.“ (E.: I.2/S.7/Z.144) Sie benennt damit das Ungleichheitsverhältnis zwischen Geflüchteten und Österreicher*innen und die Benachteiligung für sie als Geflüchtete am Wiener Wohnungsmarkt. Gleichzeitig wird sichtbar, dass gelagert sind und E. sich über österreichische Kontakte Handlungsmacht verschafft.

Es zeigt sich, dass es sehr verschieden ist, wie und wo Kontakte entstehen. Deutlich wird auch, dass die Jugendlichen durch Kontakte Handlungsmöglichkeiten für ihre Bildung, Sprache und Beziehungen bekommen.

Das Wohnen in einer Flüchtlingsunterkunft ist isolierend, wie es bei den Ausführungen von Z.,C.

und A. sichtbar wird. Dort sind die Kontakte und Freund*innenschaften untereinander zentrale Bezugspunkte, um die Isolation zu durchbrechen.

5.3.2. Projekte und Freizeit

In diesem Abschnitt geht es um die selbst gewählten Tätigkeiten der Jugendlichen in ihrer freien Zeit. Das knüpft zum Teil an die Umgangsstrategien an, die die Jugendlichen mit Wartesituationen haben, (vgl. 5.1.2.) sowie an eigene Ziele und Herangehensweisen der Jugendlichen. (vgl. 5.2.3.)

Fast alle Jugendlichen berichten von Freizeitaktivitäten. Inwieweit können durch eigene Freizeitaktivitäten und Projekte Handlungsräume für die Jugendlichen entstehen?

Wie in 5.2.3. Ziele und Herangehensweisen aufgezeigt, gibt es für O. und M. eine enorme Stärkung, ihre eigenen Projekte zu verwirklichen und ihren selbst gewählten Tätigkeiten nachzugehen. Die beiden sind innerhalb von zwei Jahren in der Wiener Hip-Hop-Szene bekannt geworden und hatten zahlreiche Auftritte. M.: „In unserer Freizeit ist immer voll mit der Musik. Hallo Leute, wir sind Rapper!“ (M.: I.1/S.6/Z.103)

In der Einrichtung Juvivo 09 hatten sie im Rahmen eines Festes ihren ersten Auftritt, daraufhin haben sie sich bekannt gemacht und sind in mehr als 20 Orten in Wien aufgetreten, u.a., in in der Wiener Stadthalle, dem Donauinselfest und der Brunnenpassage. (vgl. M.+O.: I.1/S.7/Z.117-139)

Hier beschreiben sie, wie sie es geschafft haben, Kontakte aufzubauen und bekannt zu werden:

O.: und du gibst meine Nummer denen und sie rufen mich wieder an und so gehts weiter. Das ist so wie eine Kette. Sind wir Freunde. Wir haben immer in diesen Auftritt oder hinter der Bühne Freunde gefunden.

M.: Ja ich muss was sagen. Die Künstler sind immer in eine Verbindung. Die alle Künstler. Man braucht nur einmal sich zeigen ja man braucht einmal sich zeigen. Ich werde wenn ich eine gute Künstler sehe werde ich auf jeden Fall seine Nummer haben falls wenn ich eine Auftritt haben und Zeit kann ich sie nehmen und sie einladen. Ist immer in eine Verbindung. So wird weiter gegeben. (M.+O.: I.1/S.6-7/Z.115-116)

M. beschreibt wie ausgebucht seine Woche neben seinem Musikbusiness ist: „Jeden Tag fast 5,6 Stunden [Deutschkurs] und ich bin auch bei MA 17⁷¹ aktiv und habe ich dort jede Woche zumindest zwei, drei Termine.“ (M.: I.1/S.10/Z.195) Hier wird deutlich, dass M. seine Ziele verfolgt und sich viele Aktivitäten gesucht hat, um seine Fähigkeiten zu fördern.

Auch S. beschreibt zahlreiche Aktivitäten von Filmprojekten, bei denen er maßgeblich mitgewirkt hat, und dessen Kontakte er vor allem durch die Angebote der Einrichtung Juvivo 09 bekommen hat.

S.: Ich hab mich bei einem Filmprojekt angemeldet in der Schule, wo ich letztes Jahr war bis zweite Semester hatte ich mich auch bei ein Theaterstück angemeldet und in Ferien hab ich ein Filmprojekt gehabt also drei Filme also ich hab zwei Geschichte von mir sind rausgekommen und die sind aufgenommen und ein andere Geschichte von ein Mädchen, wir hatten das also geteilt. Ich hab ein Hauptrolle bekommen und wir hatten das

71 Magistrat für Integration und Diversität. M. ist hier Peermentor für geflüchtete Jugendliche, die Musiktexte schreiben lernen wollen.

schon gespielt [...]. (S.: I.3/S.2/Z.13)

Er beschreibt weiter, dass das Theaterstück über die Fluchtgeschichte von Syrien nach Österreich mit einer Gruppe geflüchteter Jugendlicher entstanden ist und im 8. Bezirk in Wien im Musischen Zentrum aufgeführt wurde.

Hier wird deutlich, dass S. seine Fluchtgeschichte und Situation in Österreich durch Theater- und Filmprojekte ausdrückt und sich dadurch Raum nimmt. Hier wird 'epistemische Gewalt' angegriffen, da er als 'postkoloniales Subjekt' in *weißen* Bildungseinrichtungen, wie z.B. dem Musischen Zentrum, seine Geschichte erzählt.

Andere Jugendliche gehen wiederum anders mit ihrer freien Zeit um und betonen die Ausweglosigkeit irgendetwas zu tun. (vgl. 5.1.2.)

Z.: When we have time [Pause] nothing. We thinking about interview. Just we wait. We wait till when we can start our new life. Now we can't do anything. Just we wait for Visa. We wait for some documents on paper positive paper. Now we dont have nothing, just to think, ja, maybe tomorrow come, maybe tomorrow, ja, maybe tomorrow. Waiting situation is so bad, about two years we are waiting here. (Z.: I.5/S.3/Z.55)

Wie schon in 5.1.2. 'Eine ständige Wartesituation' beschrieben, geht Z. im Interview in eine ohnmächtige Warteposition. Im Laufe des Gesprächs wurde jedoch ersichtlich, dass Z. bei politischen Protesten gegen die Abschiebung von afghanischen Geflüchteten beteiligt war. (vgl. 5.3.4.) Hier zeigt sich, dass Z. tatsächlich nicht in die Lethargie des Nichtstuns verfallen ist, jedoch diese als starkes Gefühl artikuliert, um seine Empörung über die ungewisse Warteposition zu verdeutlichen.

E. und R. gehen ebenso Aktivitäten nach, die sie gerne unternehmen wie Sport, Tanz und Bewegung. Hier unterstreichen sie, dass sie durch diese Aktivitäten soziale Kontakte schließen und ihre eigenen Fähigkeiten fördern. (vgl. E.+R.: I.2/S.4-5/Z.99-102)

Andere Jugendliche nutzen in ihrer Freizeit die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, um Kontakte zu knüpfen, sich beim Sprache lernen zu unterstützen oder für ihr bevorstehendes Asylinterview beraten zu lassen.

A.: Fitness und immer im camp. Der Tag eine Stunde arbeiten im Camp. Eine Stunde und diese komme ich zu Kultcafé und Tangram in der Woche. Diese ist meine Freizeit. Und der Tag ein bisschen Nachhilfe, ein bisschen Deutsch lernen. (vgl. A.: I.5/S.3/Z.56)

Es wird deutlich, dass sich die Jugendlichen zahlreiche Bildungsräume erschließen, indem sie ihren eigenen Fähigkeiten und Interessen nachgehen. Dabei greifen sie auf Strukturen zurück, die mehr Raum für Teilhabe lassen und denen keine rassistischen Zugangsbeschränkungen inhärent sind. So kreieren sie beispielsweise durch ihre künstlerischen Tätigkeiten (Musik und Film) alternative Bildungsräume. Gleichzeitig können diese Bildungsräume beschränkt sein, wenn eine existenzielle Aufenthaltsentscheidung von außen, ihre Motivation negativ beeinflusst.

5.3.3. Einrichtungen

Inwieweit spielen soziale Einrichtungen eine Rolle für die Jugendlichen in Bezug auf ihre Bildungsprozesse und -räume ?

In den Interviews werden von den Jugendlichen verschiedene Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit genannt, Bildungseinrichtungen wie das Jugendcollege, Prosa oder Uniclub und staatliche Unterstützungsorganisationen wie die Volkshilfe, die sie als unterstützend empfanden.

Auf die Frage, wer ihnen in der Anfangszeit geholfen hat, antwortet S.:

S.: So ja zu viel zu lernen zu Juvivo immer gekommen hatten wir auch immer Kontakt gehabt und bei Uniclub wir waren wir sind immer dort gewesen wir hatten unser Hausübung gemacht, viel Kontakt gehabt, auch viele helfen Deutsch. (S.: I.3/S.1/Z.10)

Hier wird deutlich, dass die Einrichtungen Juvivo 09 und Uniclub S. bei schulischen Aufgaben sowie beim Erlernen der Sprache unterstützt haben.

Auch M. zeigt auf, welche Bedeutung die Einrichtung des Jugendcollege für ihn hatte:

M.: Ja ich hab ich bin dort so viel gelernt. Jugendcollege-Projekt war sehr gut. ich habe dort viel zu viel gelernt und ich hatte dort zwei nette Lehrerinnen und hat mich viel geholfen und bin ich hab mich dort wegen ÖSD B1 angemeldet und habe ich B1 Prüfung auch dort gemacht und habe ich das geschafft und bin ich gleich PSA-Kurs gekommen. Pflichtschulabschluss heißt das und das dauert bis März 2018 ja. (M.: I.1/S.2/Z.29)

Hier zeigt sich, dass durch den Besuch in der Einrichtung Jugendcollege M. in der Lage war, seinen Bildungsweg weiterzuverfolgen.

Ebenso in Bezug auf Sprache thematisiert Mo. die Unterstützung verschiedener Einrichtungen für ihn:

Mo.: [...] Und auch bei Juvivo und bei Uniclub. Zuerst konnte ich nicht reden, deutsch reden, nur hingehen zu Uniclub und hier zu Juvivo und hören die Sprache und die Aussprache und so und dann habe ich die Sprache gelernt. (Mo.: I.3/S.1/Z.11)

O. zeigt auf, dass eine Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit eine besondere Möglichkeit ist. Er vergleicht er die Situation mit seinem Herkunftsland und betont damit das Privileg, zu so einer Einrichtung Zugang zu haben.

O.: Ich weiß, es gibt viele Möglichkeiten, zum Beispiel hier diese Juvivo. Sowas. Wenn sowas im Iran gegeben hätte, wäre voll Menschen gewesen. Wirklich voll. Kommen alle. Egal was und es ist es kommt drauf an, wo man lebt. Im Iran gibts solche Möglichkeiten nicht. (O.: I.1/S.9/Z.177)

Die Jugendlichen haben sich in der Einrichtung Juvivo 09 immer wieder Raum genommen und artikuliert, welche Bedürfnisse sie haben, um ihre Ziele zu verwirklichen. So haben M. und O. beispielsweise, um ihre Musikkarriere verfolgen zu können, immer wieder Unterstützung in Bezug auf Organisation, Ressourcen und Kontakte stark eingefordert. Auch als J. den ersten negativen Asylbescheid erhält, beschreibt er, dass er nur noch in die Einrichtung gekommen ist, da er sich nicht mehr vorstellen konnte, zur Schule zu gehen.

Insgesamt spielen Einrichtungen für die interviewten Jugendlichen eine wichtige Rolle in Bezug auf

Unterstützung, Bildung und Soziales. Diese Einrichtungen, die von den Jugendlichen genannt werden, sind nicht als Bildungseinrichtungen im klassischen Sinne zu verstehen, sondern bilden vielmehr alternative Bildungsräume.

Wie in 2.1. ausgeführt, bietet das Jugendcollege mit seinem speziellen Ansatz der Basisbildung sehr spezifische Unterstützung und Bildungsangebote für geflüchtete Jugendliche, indem mit zahlreichen Dolmetscher*innen und intensiven persönlichen Beratungsangeboten im Gegensatz zu klassischen Schulen genauer auf die jeweilige Situation der geflüchteten Jugendlichen eingegangen werden kann. Auch die Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit können als alternative Bildungsräume verstanden werden, da sie durch die Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit eine andere Ausrichtung bieten, als klassische Bildungseinrichtungen und den geflüchteten Jugendlichen beispielsweise kreativ ermöglichen ihren Talenten und Fähigkeiten nachzugehen.

Durch die Inanspruchnahme dieser Angebote verschaffen sich die Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten und fördern ihre eigenen Bildungsprozesse.

5.3.4. Proteste - „We need to show that we are powerful!“

Drei der interviewten Jugendlichen waren im Oktober 2017 in der Organisation von Protesten gegen Abschiebungen in Kriegsgebiete des afghanischen Staates beteiligt.

Überraschend war, dass der Jugendliche, der zunächst ausführte, dass er in seiner Freizeit entschieden habe, nichts zu machen bis der Asylbescheid mehr Klarheit über seine Bleibeperspektive aussagt, an diesen Protesten und Demonstrationen teilnahm.

Die Jugendlichen beschreiben die Umstände des Protestes:

A.: Votivpark, 4 Tage [Es gab dort einen Streik von afghanischen Geflüchteten gegen die Massenabschiebungen]

A.: Ist beste Gruppe, österreichische Leute und afgahnische Leute stop deportation Demo, ja Protest.

C.: Dort und hat viele Personen gefunden und jetzt er hat Kontakt. Morgen oder übermorgen ist eine große Demonstration, arabische, afghanische, Iraki.

Z.: Morgen, übermorgen, und 25. ist noch eine Demonstration. All together. (A.,C.+Z.: I.5/S.6/Z.113-116)

Im Interview sind alle drei Jugendlichen sehr präsent, als es um die Erzählung der Proteste geht. Es wird deutlich, dass sie viel daraus ziehen und die Organisation mit anderen Geflüchteten ihnen Stärke verschafft.

So begründet Z. die Sinnhaftigkeit der Proteste wie folgt:

Z.: Ya, that's like for refugees das ist besser, ya, like eh we don't like ... we need to do something for ours, ya, we need to show that we are powerful. We need to show. When we sleep we don't do anything, then they don't know that we have problem we don't have a problem but we need to show our problem, why we come here [spricht lauter und bestimmter] because of what, because of which reason, like I come here alone, my whole family is in Afghanistan, why I come here, because of what. The family they live in the country. I need to like show for another. They don't know why I come here for what reason I come here. And when I say it or don't say it no one will understand why I come here. And then they don't give me like positive. Then they say just come and go. (Z.: I.5/S.6-7/Z.126)

Z. beschreibt die Absurdität der Annahme, dass Geflüchtete 'einfach so' ihre Heimat verlassen würden und zeigt auf, dass sie sich als Geflüchtete zeigen müssen, um gehört zu werden. Erst, wenn sie sprechen, können die Gründe für ihre Flucht offengelegt werden. Das heißt, damit sie gehört werden, müssen sie sprechen, so sein Fazit.

5.3.5. Zwischenfazit

Es wird deutlich, dass die Jugendlichen viele kreative Umwege gehen, um sich alternative Bildungsräume zu erschließen. Verschiedene Faktoren begünstigen das Erreichen von Handlungsmacht, um persönliche Ziele weiterzuverfolgen. Zentral ist, dass sich die Jugendlichen selbst dazu entscheiden, beispielsweise Kontakte zu knüpfen, eigenen Projekten nachzugehen, Angebote von Einrichtungen wahrzunehmen oder gegen das restriktive Asylverfahren zu protestieren. Hier gewinnen sie zum Einen Handlungsmacht, da sie ins aktive Handeln kommen.

Zum Anderen kreieren sie Bildungsräume, in denen sie mit anderen Jugendlichen, Unterstützer*innen und/oder Freund*innen sich subversive Wege zu Lernen und Entwicklung ihrer Fähigkeiten erschließen. Könnte hier mit Bhabhas Lesart der 'Dritte Raum' aus dem Konzept der 'Hybridität' übertragen werden? Die Jugendlichen kreieren Bildungsräumen, in denen keine klaren Herrschaftsstrukturen konstituiert werden, wodurch eine Verschiebung möglich ist und sie sich Raum nehmen, und beispielsweise ihre Fähigkeiten zentral werden. Jedoch sind auch die beschriebenen Kontakträume und Einrichtungen von Machtstrukturen durchzogenen, in denen sie immer wieder als geflüchtete Subjekte angerufen werden.

Auch 'epistemische Gewalt' wird hier angegriffen, da neue Bildungsräume und Wissensräume zum Teil von den Jugendlichen als 'postkoloniale Subjekte' selbst kreiert werden, in denen nicht in erster Linie hegemoniale Wissensproduktionen des Westens reproduziert werden.

5.4. Zwischen Aneignung von Handlungsmacht und Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen

In den vorangegangenen Kapiteln kommen immer wieder Momente vor, durch die sichtbar wird, dass sich die Jugendlichen zwischen einer Fortschreibung der Herrschaftsverhältnisse und ihrer Subversion bewegen. In diesem Kapitel wird anhand zwei spezifischer Aspekte verdeutlicht, inwieweit die Jugendlichen auch dazu beitragen, Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren.

Riegel weist in ihren Ausführungen darauf hin, dass es wichtig sei, ebenso die Frage nach der Reproduktion von Machtverhältnissen von Seiten der Jugendlichen zu stellen. (vgl. 4.1.)

Dazu werden zwei Aspekte im Machtverhältnis genauer beleuchtet, einerseits der Umgang mit Rassismus und andererseits die Folgen einer Internalisierung des Integrationsdiskurses.

Hier ist zentral, dass dadurch, dass die geflüchteten Jugendlichen im österreichischen System als 'postkoloniale Subjekte' agieren nie ausschließlich von einer Reproduktion der bestehenden Machtverhältnisse gesprochen werden kann. Gerade deswegen muss, ganz im Sinne von Bhabha's Konzept der 'Mimikry', auch von Aneignung von Handlungsräumen durch Nachahmung gesprochen werden. (vgl. 3.3.1.)

5.4.1. Internalisierung des Integrationsdiskurses

Die Internalisierung des Integrationsdiskurses meint an dieser Stelle den Wunsch verschiedenen gesellschaftlich produzierten Erwartungen entsprechen zu wollen. Darunter fallen z.B.: perfekt deutsch können müssen, keine Sozialhilfe in Anspruch nehmen dürfen, dankbar für Unterstützung sein müssen, sich an die Verhaltensweisen der Österreicher*innen 'anpassen', nicht laut reden, nicht die eigene Sprache sprechen, etc.. Dieser Integrationsdiskurs ist als Folge rassistischer Strukturen der österreichischen Gesellschaft einzuordnen.

In diesem Unterkapitel geht es zum einen darum zu analysieren inwieweit durch eine Internalisierung des Integrationsdiskurses von den Jugendlichen Machtverhältnisse reproduziert werden. Zum anderen geht es darum, wie sie sich durch die Internalisierung eines Integrationsdiskurses Handlungsräume verschaffen und sie so nach Bhabhas Konzept der ‚Mimikry‘ Handlungsmacht, sowie eine gewisse Teilhabe in der Gesellschaft erreichen.

In fast allen Interviews bewerten die Jugendlichen es als negativ vom Staat Geld zu beziehen und nicht selbst durch eigene Arbeit unabhängig Geld zu verdienen.

Auf die Frage, was sie sich für ein Leben in Österreich wünschen, antworten E. und R.:

E.: Ich möchte meine eigene Arbeit, ich möchte selbstständig zu sein und eh was noch. Mein eigenes Geld verdienen. Jetzt wir nehmen Geld von Sozialamt und von AMS und das ist nicht gut, wir müssen arbeiten, ja ich möchte mein eigene Geld haben, meine eigene Arbeit. Das ist mein Wunsch. Und Studieren auch.

R.: Ja, sie hat Recht, ich möchte eigene Gehalt haben und arbeiten. Ich will nicht bei Sozialamt bleiben.

(E.: I.2/S.5/Z.117)

Auch C. stimmt damit überein, dass es nicht gut sei, Geld vom Sozialamt zu beziehen:

C.: „[...] und man muss arbeiten, nicht einfach schlafen und man bekommen Geld von Sozial, nein, man muss arbeiten und dann das bekommen die Staatsbürgerschaft.“ (C.: I.5/S.5/Z.93)

J. beschreibt ebenfalls das Ziel der Unabhängigkeit vom Sozialamt:

J.: Ja, dann ich hab aber eh gesagt, ich will nicht wie die Leute, die Asyl bekommen und die warten noch immer und bekommen von Sozialamt, ich will das halt nicht. Sofort arbeiten, bei D. [Leiterin bei der Organisation Kinderfreunde, bei der J. ehrenamtlich arbeitet] arbeiten. Nur so Bescheid brauche ich, wichtig.

(J.: I.4/S.3/Z.28)

Er abstrahiert die Problematik von sich, indem er von „den Leuten“ spricht und sich damit davon distanziert, um nicht zu 'den Abhängigen' zu gehören.

M. verknüpft die Frage der Abhängigkeit mit dem nicht vorhandenen Aufenthaltsrecht: „Wenn wir Asyl hätten, hätten wir gar kein soziales Nehmen.“ (I.1/S.11/Z.212)

Die Abhängigkeit vom Sozialamt wird also insgesamt von den Jugendlichen als negativ gewertet.

Hier wird einerseits ein neoliberaler Leistungsdiskurs sowie das Element des Integrationsdiskurses, 'Geflüchtete würden den Sozialstaat aushöhlen' internalisiert.

Andererseits erschließen sich die Jugendlichen durch eine Nachahmung der gängigen Normen auch Handlungsräume, in denen sie aktiv sind und ihren Tätigkeiten und Zielen nachgehen. Mit dieser aktiven Herangehensweise, durchbrechen sie die Logik des Integrationsdiskurses, da sie konträr zu dem passiv imaginierten Objekt des abhängigen Flüchtlings steht.

Ein weiteres Element des Integrationsdiskurses ist die Normierung und Perfektionierung der Sprache deutsch. Diesbezüglich wird von den Jugendlichen immer wieder erwähnt, dass sie es als unzureichend empfinden, wie sie deutsch sprechen. Obwohl sie sich gut verständigen können, bewerten sie ihre Aussprache als mangelhaft. Über die Sprache wird Zugehörigkeit produziert und eine Benennung und Bemerkung eines Defizits macht den Integrationsdiskurs deutlich und die damit einhergehenden Machtstrukturen.

S.: „Ja, wenn ich das schaffe und wenn meine Sprache wie normaler Österreicher wird.“ (S.: I.3/S.3/Z.36)

Der Österreicher mit perfektem Deutsch wird als „normal“ deklariert, während die Menschen, die auch österreichische Staatsbürger*innen sind, aber nicht „perfekt“ deutsch sprechen, hier nicht zugezählt werden.

Hier liegt einerseits eine Reproduktion der rassistischen Struktur, deutsch perfekt beherrschen zu müssen vor.

Andererseits kann dieses Ziel von S. auch als subversive Strategie gedeutet werden, um nicht mehr von Diskriminierung durch seine Aussprache betroffen zu sein.⁷²

Auffällig ist, dass keine*r der Jugendlichen die eigens erworbenen Sprachkenntnisse lobt, sondern diese kontinuierlich als defizitär eingestuft werden. So funktioniert der Integrationsdiskurs als ständiger Missstand, in dem die Jugendlichen etwas Unmögliches erreichen müssen und so damit nie gänzlich abschließen können.

So verortet J. im Kontext des negativen Asylbescheids Defizite seiner erworbenen Sprachkenntnisse: „Mein deutsch ist auch nicht so gut, ich muss das auch verbessern.“ (J.: I.4/S.2/Z.22) J. vermutet also hinter der negativen Entscheidung seine unzureichenden Sprachkenntnisse. Hier wird deutlich, dass er das machtvoll und willkürliche Asylsystem nicht

72 S. berichtete zuvor von extremer rassistischer Diskriminierung aufgrund seiner Aussprache in der Schule.

mehr von sich selbst abstrahieren kann, sondern dessen Auswirkungen ganz auf sich nimmt und sich dadurch erschlagen fühlt und Gleichgültigkeit verspürt. (vgl. Kapitel 5.2.3.)

In Bezug auf das Sprechen der eigenen Sprache werden von den Jugendlichen ebenso Aspekte benannt, die auf Elemente einer Internalisierung des Integrationsdiskurses hinweisen.

Auf die Frage, wie wichtig für sie lernen ist, antwortet C.:

C.: Das ist richtig [meint wichtig, Anmerkung T.F.], wir machen und wir wollen in Österreich bleiben. Und unsere Muttersprache ist Dari aber in Österreich ist deutsch. Das ist wichtig. Es ist muss. Wir müssen deutsch lernen. Ja, wenn wir wollen da hier bleiben und jemand kann nicht deutsch lernen, mit was er muss reden, mit Hand, mit Fuß, was wie viel kostet, das ist nicht gut, auch wenn jemand macht hier Leben, er muss ruhig bleiben und er muss deutsch reden, aber das ist meine Meinung. (C.: I.5/S.3/Z.58)

Lernen wird hier sofort mit Sprache lernen verknüpft und als Verpflichtung gedacht. Auch die Voraussetzung der deutschen Sprache für ein Bleiberecht kann in der Logik des Integrationsdiskurses interpretiert werden.

Die Worte von C. „er muss ruhig bleiben“ zeigen, dass hier eine Anpassung an die österreichische Dominanzgesellschaft als Voraussetzung gesehen wird und lassen die Unterstellung vermuten, dass 'sie' nicht ruhig seien. Dahinter steckt eine binäre Logik zwischen 'dem Westen' und 'dem Rest'⁷³. Österreich= zivilisiert, geordnet, Afghanistan= unruhig, laut, wild, chaotisch. Hier werden die 'Othering'-Prozesse und Dominanzordnungen des österreichischen Migrations- und Integrationsdiskurses sichtbar.

Bezüglich des Sprechens der eigenen Sprache, gibt es Elemente des Integrationsdiskurses, die die Jugendlichen benennen. O. erzählt von seinem Deutschkurs in der Volkshochschule und berichtet von einem Sprachverbot der Erstsprache der Teilnehmer*innen.

O.: Ja es ist so perfekt wegen der Sprache auch Sprachkenntnis. Dort kann man auch sehr gut sprechen und lernen. Ja das ist ein Ort wo alle auf deutsch reden sollen, müssen sozusagen. Alle reden auf deutsch sogar ich mit meiner Freundin mit meinem Freund sowas, obwohl wir einander verstehen auch auf persisch, aber in der Schule reden wir auf deutsch. Das ist ein bisschen höflicher und sowas. (O.: I.1/S.3/Z.54)

O. bezeichnet das als sinnvoll, um die Sprache zu lernen. Hier wird deutlich, dass O. für sich aus diesem Verbot etwas zieht. Einerseits werden hier rassistische Machtverhältnisse aufrecht erhalten, indem die Erstsprache seitens des Systems verboten wird. Andererseits zieht O. für sich selbst das Fazit, dass dieses Verbot ihn weiterbringt die deutsche Sprache zu lernen. Dass er die eigene Sprache nicht zu sprechen als 'höflicher' bezeichnet, entspricht der Integrationsdiskurslogik, in der deutsch als einzige zu sprechende Sprache legitimiert ist. Persisch wird hier als 'unhöflich' deklariert und im Gegensatz zu deutsch gesetzt, das als grundlegend 'höflich' positioniert wird.

Es wird deutlich, dass hier sowohl Integrationsdiskurslogiken reproduziert, als auch Handlungsräume erschlossen werden, da O. sich die deutsche Sprache aneignet und dadurch seinen Bildungsweg weiterverfolgt.

73 Vgl. Stuart Hall (1994a): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht.

In der Beschreibung seiner Beziehungen bedient J. auch Differenzkonstruktionen und hierarchisiert zwischen 'Ausländern' und Personen aus Deutschland und Österreich.

J.: Ja, das finde ich auch so gut, sehr gut. Viele Freunde hab ich auch aus hier, Deutschland und hier auch in Wien viele Freunde habe ich, die aus Deutschland sind, die aus Wien sind, Österreich. Mehr als 30 hab ich Freunde, nicht Ausländer nur aus Österreich und Deutschland sind. Wir machen jetzt pro Woche einmal zweimal Spaß, keine Ahnung, irgendwo gehen wir, Kino, trinken wir was, spielen wir was, Fußball, Volleyball. (J.: I.4/S.5/Z.72)

Die Wichtigkeit für J. mit Personen aus Deutschland und Österreich Kontakt zu haben zeigt ebenso Elemente des Integrationsdiskurses auf, in dem eine Hierarchisierung von 'den Österreicher*innen' gegenüber 'den Ausländer*innen' gemacht wird. Hier geht es auch um den Anspruch, 'gut integriert' zu sein, was meint, dass unter den Freund*innen auch Österreicher*innen sind.

Anhand der gezeigten Interviewausschnitte lässt sich sagen, dass immer wieder Elemente des Integrationsdiskurses aufgegriffen und reproduziert werden. Dieser wird durch Aussagen zu Sprache, Verhalten und finanzieller Abhängigkeit sichtbar. Neben einem Fortschreiben der machtvollen Integrationslogiken lassen sich in der Nachahmung von Normen durch die Jugendlichen als 'postkoloniale Subjekte' aber auch subversive Strategien entdecken. Diese kreieren sie, indem sie sich Sprache und Bildungsräume aneignen und dadurch das System als 'postkoloniale Subjekte' unterlaufen.

5.4.2. Umgangsstrategien mit Rassismus

Wie bereits ausgeführt, berichten die Jugendlichen von zahlreichen rassistischen Übergriffen sowie strukturellem Rassismus durch Medienberichterstattung, Kriminalisierung von afghanischen Geflüchteten und restriktive Asylverfahren. (vgl. 5.1.3. Diskriminierungsstrukturen)

In diesem Abschnitt wird untersucht, welche Reaktionen seitens der Jugendlichen auf diese Diskriminierungen im Hinblick auf Handlungsmacht und Ohnmacht geäußert werden.

In Bezug auf den Umgang mit rassistischer Diskriminierung gibt es verschiedene Strategien seitens der geflüchteten Jugendlichen. Diese unterschiedlichen Strategien werden in diesem Unterkapitel untersucht und in Bezug zu der Frage nach Handlungsmacht und Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen gestellt.

Eine häufig genannte Form der Diskriminierung, sind rassistische Übergriffe im öffentlichen Raum.

T.: Habt ihr euch schonmal ungerecht behandelt gefühlt in Österreich?

E.: Das passiert mit meiner Mutter. Sie hat ein Kopftuch. Das ist zweimal passiert. Es kommt zum Beispiel junge Leute und sie schlagen mein Mutter. [...] einmal hier am Reumannplatz [mit] mein Mutter und meine Tante. Ich bin vor meiner Mutter und es kommt ein Mädchen und sie hat meine Tante geschlagen, meine Mutter geschlagen, ich habe nicht gesehen, mein Mutter hat gedacht, sie wollte schnell zu Schnellbahn laufen, sie hat nicht gedacht, sie wollte sie schlagen und dann sie läuft und sie schaut und lacht. Ich habe gemerkt, dass sie wollte das machen meine Mutter schlagen. Ich laufe schnell und sie läuft schnell, aber sie ist in Straßenbahn und Straßenbahn ist weg, ich habe mit den Fingern gemacht [zeigt eine Bewegung mit der Hand], aber was kann ich machen. Das passiert zwei Mal. Und meine Mutter hat Schmerzen hier [zeigt auf den

Rücken] wegen dem. Bei mir passiert nicht. (E.: I.2/S.7/Z.146)

Hier zeigt sich wie gewaltvoller Rassismus in Alltagssituationen auf der Straße die Jugendlichen und deren Angehörige unmittelbar betrifft und sich sogar in physischer Gewalt äußert. Dass hier scheinbar Kinder oder Jugendliche agiert haben, zeigt, wie tief verankert rassistische Dominanzverhältnisse wirken. E. beschreibt, dass sie unmittelbar reagiert hat und sich gegen die Situation gewehrt hat.

Auch im täglichen öffentlichen Verkehr berichtet sie von rassistischen Blicken und Kommentaren.

E.: Sie schauen einfach so, sie sagen nichts. Manchmal in Straßenbahn 6 zum Beispiel, es gibt viele Leute, wenn wir wollten zum Straßenbahn gehen, sie sagen "Oh immer Araberleute ist da, das wegen der Araberleute..." Aber ist egal, was machen wir. (E.: I.2/S.7/Z.148)

Hier wird deutlich, dass sich E. von den täglichen Diskriminierungen distanziert, indem sie mit der Haltung „Aber ist egal, was machen wir.“ reagiert. Sie zeigt damit auf, dass wenig möglich ist, dagegen zu unternehmen, außer sich davon zu distanzieren und es als „egal“ zu empfinden. Dies kann als Distanzierungsstrategie interpretiert werden, um sich selbst zu schützen.

Ein weiteres rassistisches Phänomen das von den Behörden ausgeübt wird und von dem J. berichtet ist 'Racial Profiling'. Dabei wird ein zielgerichtetes Kategorisieren von Menschen anhand ihres Erscheinungsbildes als ‚anders‘ von Seiten der Polizei vorgenommen. Darüber wird eine rassistische Auswahl vorgenommen, die zu einer Kriminalisierung führt.⁷⁴

T.: Hast du auch schlechte Erfahrungen gemacht oder dich nicht gleichberechtigt gefühlt?

J.: Nein. Die Polizei nur einmal, die haben mit mir so schlimm gesprochen, die wollten nur mich kontrollieren, schauen, was ich habe und sowas ...die haben gesagt, sie kontrollieren und check machen und hab ich was mit, hab ich was schwieriges gemacht, dann haben die ... [unverständlich] nicht gesucht, auch nichts gefunden mich zu kontrollieren. „Ja“, ich hab gesagt, „ja ich hab kein ... [unverständlich] mit“, dann hat gesagt „woher kommst du?“. Ich hab gesagt, ich musste lügen, ich hab gesagt „aus der Türkei“. Hat gesagt „ok können wir jetzt gehen“, ich hab gesagt „dankeschön“.

T.: Echt?

J.: Jaaa! Ich bin mir sicher, wenn ich „aus Afghanistan“ gesagt hätte, sagten sie mich kontrolliert und so. „Weil die Afghanen sind was anderes.“ (J.: I.4/S.4/Z.41-44)

Hier werden verschiedene Aspekte des institutionalisierten Rassismus deutlich. Einerseits die Betroffenheit von rassistischen Polizeikontrollen von J. aufgrund seines Aussehens. Die Polizei schien ihn auf Drogen untersuchen zu wollen und handelte hier nach dem umstrittenen Vorgehen des 'Racial Profiling', weil J als ‚anders‘ von dem exekutiven Staatsorgan identifiziert wurde. Die Strategie von J. sich nicht als afghanischer Staatsbürger auszugeben, hat J. vermutlich aus seinen eigenen Erfahrungen heraus entwickelt und über den öffentlichen Diskurs erfahren, in dem gewaltvolle Repräsentationen, rassistische Bilder und Kriminalisierungen über 'die Afghanen' produziert werden. Hier zeigt sich auch eine subversive Strategie, sich als anderer Staatsbürger auszugeben, um einer weiteren Kontrolle und Repression zu entgehen.

Auf der Ebene der sozialen Repräsentationen zeigt sich sehr ausdrucksstark, was die Folgen von

74 Vgl. Informationsplattform Humanrights (2016)

kollektiven Praxen, wie beispielsweise die Implementierung rassistischer Polizeikontrollen, für die einzelnen Subjekte im Hinblick auf Diskriminierung und Kriminalisierung sind.

In diesem Zusammenhang thematisiert Z. die Kriminalisierung der gesamten afghanischen Geflüchteten am Praterstern⁷⁵ und stellt dazu die These auf, dass Medien und Polizei bewusst afghanische Personen kriminalisieren. (vgl. Z.: I.5/S.9-10/Z.167-174)

Z. problematisiert die Verallgemeinerung, dass in der Gesellschaft von 'den afghanischen Flüchtlingen' oder 'den irakischen Flüchtlingen' gesprochen wird.

Z.: [...]fährt fort, schneller, lauter und bestimmter] They are thinking like all Afghani or all Iraqi or somewhere somewhere they are all criminal, ja, they are not good people, they grab the women or something something something, some bullshit thing, but I think criminal every country have a criminal like Austria also Austrian they fight they are da, some people knock out, they are smugglers, they are dealers, not Afghanian, not Iraqi. (Z.: I.5/S.8/Z.154)

Hier problematisiert Z. auch die rassistische Annahme, dass 'alle männlichen Geflüchteten' sexuelle Gewalt an Frauen ausüben.⁷⁶ Es wird deutlich, dass auch Z. von diesen rassistischen Diskursen mitbekommt, sich damit auseinander gesetzt hat und sich dagegen widersetzt, dass kriminell eine spezifische 'afghanische oder irakische Eigenschaft' sei und stellt sich so gegen die einseitige Medienrepräsentation.

Auch C. thematisiert, dass eine kriminelle Handlung einer afghanischen Person unmittelbar in der Zeitung landet und somit für 'alle afghanischen Personen' übertragen wird. Er erzählt, dass er von einem Messerangriffs eines Österreichers auf eine geflüchtete Person mitbekommen hat und dieses Ereignis in den Tagesblättern gesucht und nicht gefunden hat. (vgl. C.: I.5/S.9/Z.164-166)

Hier wird die Schärfe deutlich, dadurch, dass C. nach dieser Berichterstattung sucht, um die Struktur der Medienberichterstattung, die er vermutet, für sich zu bestätigen.

Weiter beschreibt Z. das Ziel der Medienberichterstattung und eines gesamten gesellschaftlichen Diskurses, der in 'Östereicher*innen' und 'die Anderen' geteilt wird. „[T]hey want to say the Austrian people to show refugee is not good [...]“. (Z.: I.5/S.9/Z.158)

Und er schlussfolgert in diesem Kontext: „We don't have problem with Austria and Austria doesn't have problem with refugee because Austria is a big country and have 8 million people, that's nothing, ya.“ (Z.: I.5/S.9/Z.158) Hier stellt Z. die Konstruktion eines scheinbaren Problems Österreichs mit der Anzahl von Geflüchteten ad absurdum, da es nur wenige Einwohner*innen gibt. Damit artikuliert er auch, dass es von Seiten der Geflüchteten kein Problem mit Österreich gebe und

75 Ein Platz in Wien, der medial und politisch als „der Drogenumschlagplatz“ von ausschließlich „den Afghanen“ konstruiert wurde. (vgl. <https://derstandard.at/2000076308052/Die-Afghanen-vom-Wiener-Praterstern>)

76 Hier kann an den öffentlichen Diskurs nach „der Sylvesternacht“ in Köln erinnert werden, nach dem rassistische Aussagen über „die nordafrikanischen“ und „arabischen“ Männer getroffen wurden, die „alle“ „immer“ Frauen sexuell belästigen würden, ganz im Gegensatz zu „den weißen aufgeklärten“ Männern des Westens. (vgl. Sterr (2018): Die Gefahr von außen? Differenz- und Gefahrenkonstruktionen in der öffentlichen Debatte um sexualisierte Gewalt.

damit die zuvor genannte Kriminalisierung und Rassismus das Problem erzeugen.

Es wird deutlich, dass die Jugendlichen von der rassistischen medialen Berichterstattung mitbekommen haben⁷⁷ und es zeigt sich, wie diese sich unmittelbar auf sie als Subjekte auswirkt. Gleichzeitig bedeutet die Auseinandersetzung seitens der Jugendlichen mit diesem rassistischen Diskurs, eine Form von Handlungsmacht, da sie sich davon distanzieren und diese nicht unmittelbar internalisieren, indem sie sich beispielsweise nicht als 'die Kriminellen' sehen, die medial produziert werden.

In manchen Interviews wurde allerdings bei der Benennung von Rassismus eines Jugendlichen dieser durch andere Jugendliche direkt im Interview hinterfragt oder nicht ernst genommen und. So z.B. bei E., die zunächst abstreitet, dass es eine Benachteiligung für Geflüchtete gibt.

R.: Ich glaube in Wien hat keine viele Möglichkeit. Von Österreicher sie haben eine. Aber wir sind Ausländer, wir haben weniger Möglichkeit. Mein Freund, mein Verlobter hat Sozialberater abgeschlossen und er hat viele Zeugnisse und er sucht viel Arbeit, aber er bekommt keine.

E.: Ja aber das ist schwer Arbeit zu finden! In alle Länder glaube ich!

[Sie sprechen auf Arabisch miteinander]

R.: Trotzdem, dass er viele Zeugnisse hat, er findet nicht.

T.: Du glaubst, es gibt nicht die gleichen Möglichkeiten für Österreicher*innen und Geflüchtete? [Frage an R. gerichtet]

E.: Doch, natürlich glaub ich!

R.: Nein.

E.: Nicht die gleichen, weil sie haben zum Beispiel eine österreichische Matura wenn du gehst in eine Firma und bist österreichisch oder syrisch oder somalisch, ich glaube sie nehmen die österreichisch. Manchmal ist so, nicht alle so, manchmal. (E.+R.: I.2/S.5/Z.126-133)

Hier wird erkennbar, dass E. nicht wahrhaben will, dass es eine Benachteiligung von Geflüchteten in der österreichischen Gesellschaft gibt. Im Verlauf des Interviews beschreibt sie dann an anderer Stelle selbst rassistische Situationen, die sie auf der Straße erlebt hat. (s.o.)

Auch in einem Dialog von Z., C. und A. gibt es verschiedene Reaktionen auf die Erzählung erlebter rassistischer Situationen. Auf die Frage, ob sie sich ungerecht behandelt gefühlt haben, antwortet Z. zunächst mit einer Selbstverständlichkeit „no“ und ist dann überrascht, als C. rassistische Situationen aus seinem Alltag berichtet.

C.: Ja, wirklich, warum der Afghanier in Österreich hat gekommen und die ganze Afghanier hat viele Scheiße gemacht und ich hab nur gesagt "Dankeschön" ich hab nur das gesagt "Dankeschön".

A.: Alte Mann!

C.: Alte Frau! (C.+A.: I.5/S.7/Z.143-145)

Nachdem C. die Situation in der Straßenbahn geschildert hat, versucht A. den Rassismus mit dem Alter zu erklären.

Andere Erklärungsversuche von Rassismus werden wiederum auch in rassistischen Differenzkonstruktionen versucht:

Z.: But there is something- original Austrian they don't have a problem with refugee, they don't have problem and they respect even people, also they are kind people. But another people like when you born here and whole family is from Romania or Serbia or Bulgaria or from somewhere, from neighbor countries, they have

⁷⁷ In der Einrichtung Juvivo 09 wurde immer wieder anhand der aufliegenden Zeitungen darüber diskutiert.

problems with another refugee. They are like jealous, ya, they are like jealous. And then they don't like another refugee here from Afghanistan, from Iraq, from somewhere and original Austrian, because I have a contact with Austrian but they are nice people, I have so many contacts. (Z.: I.5/S.8/Z.150)

Gleichzeitig widerspricht er sich hier, indem er im Anschluss an seine These, dass alle 'original' Österreicher*innen kein Problem mit Flüchtlingen hätten, formuliert, dass afghanische Geflüchtete von Österreich kriminalisiert werden. (s.o.)

In den Interviews wird auch in Bezug auf rassistische Erfahrungen gegenseitiges Verständnis und Unterstützung geäußert:

T.: Wie wurde euch begegnet? Wurde euch immer positiv begegnet auch von den Menschen in Österreich?

S.: Also manchmal, manchmal nicht. So manchmal fahr ich am Abend U-Bahn und gibts viele Leute, also rassistische Leute, die sagen einfach 'Ausländer' und so. Sie werden noch viel reden, aber ich hör nicht auf sie einfach, reden sie was sie wollen, egal, also. Von andere ich mag mit jede reden, ist egal, wer er ist, aber muss also, wie ich ihn respektiere, er muss mich auch respektieren.

Mo.: Ist mir auch egal, wenn man zum mir zum Beispiel sagen, dass ich Ausländer oder Flüchtling bin, weil ich weiß das. Ich habe in meiner Heimat ein gutes Leben gelebt und ich bin jetzt nach Wien gekommen, um weiter zu lernen, zu studieren, ja, das mein Ziel. Also und wenn man so sagt, ich sage nicht einfach, es interessiert mich nicht, was die Leute sagen, sie können sagen, was sie wollen und ich kann auch sagen, was ich will, ja. (I.3/S.5/Z.68-70)

Hier benennen S. und Mo. verschiedene Strategien des Umgangs. S. thematisiert den gegenseitigen Respekt, den er aufgrund seiner eigenen Grundhaltung auch von anderen erwartet. Darauf kann er als Ressource zurückgreifen. Seine Schlussfolgerung ist also, wenn Menschen nicht respektvoll sind, nicht auf sie zu hören. Darüber hinaus benennt Mo., dass er ohnehin weiß, dass er Geflüchteter ist und diese Information von seinem gegenüber nicht benötigt. Seine Strategie liegt schlussendlich darin, sich auf seine eigenen Ziele, die er in Österreich in Bezug auf Bildung hat, zu konzentrieren. Somit wird für ihn unwichtig, was die Menschen sagen und er behält sich ebenso vor, eine eigene Meinung bilden zu dürfen. Dies kann ebenso als Umgangsstrategie mit Rassismus gedeutet werden, um Selbstschutz und Selbstfürsorge zu stärken.

Eine weitere Strategie zur Distanzierung von Rassismus, wird von C. auf das bereits ausgeführte Beispiel im Kapitel Diskriminierungsstrukturen benannt.

C.: Ja, wirklich, „warum der Afghaner in Österreich hat gekommen und die ganze Afghanier hat viele Scheiße gemacht“ und ich hab nur gesagt "Dankeschön" ich hab nur das gesagt "Dankeschön". (C.: I.5/S.7/Z.136-143)

Z.: „I think its best answer, its best answer when another person don't respect you, they say some bullshit, say "thank you" "thank you".“ (I.5/S.7/Z.146)

Hier bestärkt Z. ihn in seiner Strategie 'einfach' „dankeschön“ zu sagen, um sich nicht zu sehr mit dem rassistischen Übergriff zu beschäftigen. Auch hier wird von Z. auf das Thema Respekt verwiesen und geschlussfolgert, dass, wenn Menschen nicht respektvoll agieren, diese nicht ernst genommen werden sollten.

Insgesamt wird ersichtlich, dass es seitens der Jugendlichen sehr unterschiedliche Umgangsstrategien mit Rassismus gibt. Es werden verschiedene subversive Wege gewählt, sich dagegen zu wehren und dagegen zu stellen.

Eine Relativierung von Rassismus findet innerhalb der rassistischen Dominanzverhältnisse statt, in denen Rassismus nicht als Gewalt erkannt und anerkannt wird. Hier kann einerseits von einer Internalisierung eines rassistischen Diskurses ausgegangen werden. Andererseits kann eine Relativierung auch als Schutzstrategie der Jugendlichen interpretiert werden, die rassistische Realität in Österreich zu verkennen, um nicht täglich die Gewalt und Auswirkungen in der destruktiven Häufigkeit und Tiefe zu erleben.

5.4.3. Exkurs: Geschlechterungleichheiten im Iran und Afghanistan

Die Kategorie Geschlecht wird von den Jugendlichen als Ungleichheitsverhältnis vor allem in Erzählungen über Verhältnisse in ihren Herkunftsländern beschrieben. Aus feministischer Perspektive ist relevant, dem Thema Geschlecht als Ungleichheitskategorie Raum zu geben und aufzuzeigen, wie dieses in den Interviews vorkam, auch wenn es nicht direkt mit dem Forschungsvorhaben zusammenhängt. Aus diesem Grund wird das Thema als Exkurs aufbereitet.

In den Interviews kommt zum Thema Geschlecht als Ungleichheitskategorie ausschließlich die Schilderung seitens der Jugendlichen, der Benachteiligung von Mädchen in Bezug auf Bildung vor.

Die Jugendlichen beschreiben die Situation, dass Mädchen in Afghanistan nicht in die Schule gehen dürfen. Im Dialog von O. und M. wird deutlich, dass zunächst unterschiedliche Ansichten über die Gründe dafür herrschen:

O.: [...] Manche Mädchen auch. Mädchen können in Afghanistan nicht einfach in die Schule gehen wegen diese islamische oder streng.

M.: Das ist nicht von islamisch, sondern die Leute!

O.: Von Bildung. Von Bildung, Wenn man nicht gebildet ist und man weiß nicht, was ist überhaupt eine Schule.

M.: Ja!

O.: Dann sie vertrauen nicht. Sie schicken ihre Mädchen nicht einfach in die Schule

M.: Ja, ja!

O.: Bzw. Mädchen sie werden immer vergewaltigt. Sie haben immer Angst. Sie sagen, ich lass mein Mädchen nicht in die Schule zu gehen.

M.: Hmm. Ja ich wollte dich nicht wirklich traurig machen, aber ist das so. (M.+O.: I.1/S.13/Z.239-246)

Es zeigt sich, dass O. zunächst der Ansicht ist, dass Religion Grund der Ungleichheit wäre, M. jedoch – und im Weiteren auch O. – bezieht es auf die Bildung der Menschen. Hier wird sichtbar, dass sie die fehlende Bildung für ungerechte Geschlechterverhältnisse verantwortlich machen.

Auch C. berichtet davon, dass Mädchen in einem afghanischen Dorf nicht in die Schule gehen dürfen. Er begründet das mit dem Umstand des Geschlechts selbst: „Ja, du bist Tochter, musst du zu Hause bleiben, musst du zu Hause arbeiten, musst du helfen mit deine Mutter.“ (C.: I.5/S.12/Z.206)

Z. beschreibt gleichermaßen, dass seiner Schwester verboten wurde in die Schule zu gehen und sie nur zu Hause aus dem Koran gelehrt werde. Er spricht von 80% der afghanischen Bevölkerung, die Mädchen verbieten in die Schule zu gehen und ihnen ihr Recht auf Bildung verwehren. Auf die

Frage, was seine Meinung dazu sei, antwortet er, dass er allen Menschen gleichberechtigte Chancen geben würde, zu tun, was sie wollen, jedoch seien sein älterer Bruder, seine Mutter und sein Vater dagegen gewesen, der Schwester zu erlauben, das Haus zu verlassen und die Schule zu besuchen. (vgl. Z.: I.5/S.12/Z.217)

Z.: [...] and I have a one sister and she is also she just she allowed to learn holy book in house not outside. In Afghanistan like 80% people they don't like our daughters or sister they join schools for some reason, for some culture or something for that reason. they are not allowed.

T.: what is your opinion about that?

Z.: Look. Like we are all human and we are all free. we all like freedom. every person have a choice. everyone have a choice. when my sister want to go school, so please go, for example, my sister want to go this school, go, because its her life, not my life, she likes, she joins.

T.: But its not possible?

Z.: But in Afghanistan its not possible! When I say sister you go school but I have a bigger brother. When my bigger brother say ok you go, father, mother all family

T.: ...they would say no?

Z.: No... In Afghanistan i always said to my father please send sister school, ok when you scared we send her with one buddy because my father was big man and he had so many body guards, security guards. I say father please send her to school with one bodyguard or two bodyguard, no problem. Then he say no. I say, ok, father you like to go everywhere like Russia or some country. She also want something do. Then he say dont say another time that ... I like freedom. (Z.: I.5/S.12/Z.215-222)

Hier wird deutlich, dass extreme Unterschiede in der Realität des Lebens zwischen ihm und seiner Schwester aufgrund der Kategorie des Geschlechts existieren. Der Tochter wird trotz der Möglichkeiten, die rein finanziell vorhanden wären, jegliche Freiheit ihren Zielen und Wünschen nachzugehen und sie ist gewaltvoll aufgrund ihres Geschlechts dazu gezwungen, zu Hause zu bleiben.

In der Beschreibung über die Familiensituation in Syrien und den Bildungsweg der Eltern, begründet S.: „Meine Mutter hat die Matura nicht gemacht, sie war Frau, also wie sagt man das, als Frau oder sowas. Sie hat nicht gearbeitet.“ (I.3/S.5/Z.73) Es braucht scheinbar keine weitere Erklärung, nur die Tatsache, dass sie dem Geschlecht Frau angehört, reicht aus, zu begründen, warum sie keinen höheren Abschluss gemacht hat.

Die Kategorie Geschlecht als ungleichheitsstrukturierendes Verhältnis zeigt auf, wie gewaltvoll Grenzzlinien in der Binarität der Geschlechter gezogen werden und Mädchen und Frauen benachteiligt und ihrer Freiheit beraubt werden, ihren Zielen nachzugehen. Es wird deutlich, dass sich die Jugendlichen damit auseinandersetzen, da sie dieses Ungleichheitsverhältnis als solches benennen. Gleichzeitig reproduzieren sie auch Herrschaftsstrukturen, wenn sie das Geschlecht selbst als Begründung für die patriarchalen Herrschaftsverhältnisse hernehmen.

5.4.4. Zwischenfazit

Es zeigt sich, dass im Kontext einer Internalisierung des Integrationsdiskurses und in Bezug auf Umgangsstrategien mit Rassismus sowohl subversive, als auch herrschaftsstabilisierende Momente hervorkommen.

Einerseits eignen sich die Jugendlichen den Integrationsdiskurs an, und gewinnen so Handlungsmacht für ihre weiteren Ziele. Andererseits schreiben sie damit auch Herrschaftsverhältnisse fort, indem sie rassistische Normierungen wiedergeben und reproduzieren.

In Anlehnung an Bhabha kann hier Nachahmung mit dem Konzept 'Mimikry' interpretiert werden. Dabei wird trotz eines machtvollen Diskurses nie das Original wiedergeben, dadurch, dass sie als 'postkoloniale Subjekte' agieren. Es zeigt sich mit einer Lesart von Bhabha, dass das Verhältnis zwischen dem restriktiven System und den unterworfenen geflüchteten Jugendlichen fragil und instabil ist und sie so durch Nachahmung des Integrationsdiskurses beispielsweise Teilhabe in der Gesellschaft gewinnen können. Somit kann eher von einer Nachahmung des Integrationsdiskurses gesprochen werden, als von einer Internalisierung, da sie diesem zwar unterworfen sind, diesen jedoch nicht in der Originalität des machtvollen Rassismus internalisieren können.

Bezüglich des Umgangs mit Rassismus sind einige subversive Strategien von den Jugendlichen kreiert worden, wie Selbstschutz, Distanzierung, Empörung und Artikulation von Ungerechtigkeit. Nach Butlers Lesart verschaffen sie sich durch ihre Artikulation der Ungleichheitsverhältnisse durch Sprache Handlungsmacht und kreieren angelehnt an das Konzept der Performativität Resignifikationen.

Auch die Relativierung von Rassismus kann auf der einen Seite als Selbstschutz interpretiert werden. Auf der anderen Seite kann von einem internalisierten Rassismus gesprochen werden und an das Konzept von Spivak der 'ideologischen Subjektconstitution' anschließen, als dass die Jugendlichen Rassismus nicht als Gewalt einordnen und sich hier nicht als Subjekte mit Rechtsansprüchen verstehen, die ein Recht auf Würde und Gleichberechtigung haben.

5.5. Subtexte und Atmosphäre in den Interviews

In diesem Kapitel werden die Subtexte und die Atmosphäre in den Interviews im Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen Handlungsmacht und Ohnmacht untersucht.

So sind auch die Subtexte, die „zwischen den Zeilen“ gelesen werden können, sowie die Atmosphäre in der unterschiedliche Gefühle von den Jugendlichen untereinander und im Bezug zur Interviewenden geäußert werden, relevant für die Analyse.

Wie bereits im Kapitel 5.2.3. Ziele und Herangehensweisen aufgezeigt, ist J. nach dem ersten negativen Bescheid sichtlich niedergeschlagen. In der Atmosphäre im Interview ist eine enorme Ernüchterung spürbar, dadurch, dass J. die gesamten rassistischen Asylverfahrensstrukturen auf sich

bezieht. Hier wird deutlich, dass J. in eine starken Ernüchterung gekommen ist.

Insgesamt wird bei der Thematik des Bleiberechts – neben Niedergeschlagenheit – Angst, Lethargie und Ohnmacht atmosphärisch spürbar.

Hier kam es in den Interviews vor, dass das Thema der Abschiebung im Raum stand – selten wurde das Wort überhaupt verwendet – und die Atmosphäre war spürbar mit Angst gefüllt. Manche Jugendliche wechselten schnell das Thema. Es wurde ersichtlich, dass das Thema verdrängt werden soll, da es zu belastend ist.

Auch als manche Jugendliche wiederholend von der belastenden Wartesituation erzählten, konnte ich von anderen Jugendlichen wahrnehmen, dass diese unruhig wurden, seufzten und auch versuchten das Thema zu wechseln.

Als die Jugendlichen von ihren selbst kreierten Bildungsräumen berichteten, von sozialen Kontakten oder Unterstützungsnetzwerken, war viel Freude, Motivation und Stärke wahrzunehmen. Die Erzählung über die Proteste und Empörung ließ ebenso eine Stärke sowie auch Wut über die Ungleichheitsverhältnisse spürbar werden. Hier war eine offensichtliche Begeisterung in der Erzählung der gegenseitigen Solidarität und gemeinsamen Organisierung ersichtlich.

Insgesamt war eine enorme Solidarität zwischen den geflüchteten Jugendlichen in den Interviews wahrnehmbar, dadurch wie sie einander zuhörten, sich ergänzten, einander unterstützten, auch wenn sie manchmal verschiedener Meinung waren.

Zum Teil konnte ich in der Beantwortung der Fragen eine soziale Erwünschtheit erkennen, indem manche der Jugendlichen versuchten, Verhältnisse zu beschönigen oder aufgrund der Interviewsituation unsicher waren.

Dieser atmosphärische Teil fließt genauso in die Analyse mit ein, da ich in den Interviews neben dem Gesagten auch die Emotionen wahrnehmen konnte, die häufig das Gesagte unterstrichen. Gesagtes und Ungesagtes findet somit Einzug in meine spezifische Interpretation der Interviews.

6. Conclusio

Die vorliegende Arbeit untersucht das Spannungsfeld zwischen Handlungsmacht und Ohnmacht in Bezug auf Bildungsprozesse und Bildungsräume von geflüchteten Jugendlichen in Wien seit 2015.

Es wurde beleuchtet, wie und wo subversive Strategien Handlungsmacht in Bezug auf Bildungsmöglichkeiten kreieren können. Ebenso ist sichtbar geworden, was Grenzen der Handlungsmacht sein können. Im Fokus des Forschungsvorhabens sind hier besonders die Faktoren, die zu Handlungsmacht führen, sowie solche, die diese verhindern, gestanden.

In der Analyse konnten Verbindungslinien zwischen Phänomenen der Handlungsmacht und Phänomenen der Ohnmacht gezogen werden.

Hier ist wichtig anzumerken, dass unter den zehn interviewten Jugendlichen entgegen dem homogenisierten Bild *der Flüchtlinge* enorme Differenzlinien existieren. Einerseits ist die derzeitige Situation in Österreich, ob sie anerkanntes Asyl erhielten oder noch im Asylverfahren sind ausschlaggebend für ihre Bildungsmöglichkeiten und ihre psychische Verfassung. Andererseits beeinflussen die eigenen Bildungsbiographien in den Herkunftsländern sowie die der Eltern ihre Situation. Somit waren sie in ihren Herkunftsländern verschieden von Machtverhältnissen betroffen, was Auswirkungen darauf hat, wie sie in Österreich handeln.

Die einzige Gemeinsamkeit, die sich feststellen lässt, ist, dass sie ihre Heimat verlassen haben und in Österreich als Gruppe *der Flüchtlinge* kategorisiert werden und damit vom Integrations- und Migrationsdiskurs und entsprechenden Gesetzen betroffen sind.

Der Blick auf Bildung im engen Sinne (österreichisches Bildungssystem, Ausbildungsmöglichkeiten der Jugendlichen), zeigte in der Analyse vor allem die Barrieren im Hinblick auf Zugang zum österreichischen Bildungssystems für geflüchtete Jugendliche auf.

In Bezug auf den von mir verwendeten weiten Bildungsbegriff angelehnt an bell hooks, lassen sich die Handlungen der Jugendlichen als Bildungsprozesse einordnen. Somit kommen als zentrale Aspekte der Handlungsmacht die alternativen Bildungsräume, die die geflüchteten Jugendlichen selbst kreieren, hervor. Die von den geflüchteten Jugendlichen selbst erschlossenen Bildungsräume verdeutlichen die zahlreichen subversiven (Um)wege, die sie bereit sind zu gehen, um ihre Handlungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Dadurch nehmen sie sich Raum und reklamieren sich in das machtvolle, rassistische und von 'epistemischer Gewalt' durchzogene westliche Wissenssystem hinein. Für die Erschaffung dieser alternativen Bildungsräume wurde die enorme Relevanz der eigenen Haltung und Herangehensweise der Jugendlichen sichtbar, die sich zwischen den interviewten Jugendlichen stark unterscheidet. Diese erscheint wesentlich, um in weiterer Folge Handlungsmacht zu gewinnen. Beispielsweise in Bezug auf die Annahme von Angeboten von

Einrichtungen, Unterstützung durch soziale Kontakte oder das Verfolgen der eigenen Ziele und Fähigkeiten. Es wurde sichtbar, wie zentral die Fähigkeiten und persönlichen Interessen der Jugendlichen sind, um innerhalb der machtdurchzogenen Strukturen handlungsfähig zu bleiben oder durch gemeinsame Organisation die eigenen Rechte einzufordern. Die Bedeutung von sozialen Kontakten hat sich als wesentlich für die Bildungsprozesse herauskristallisiert, da die Jugendlichen durch diese Handlungsmacht bekommen und somit ihre Ziele weiterverfolgen können. Hier zeigt sich die Bedeutung von Solidarität untereinander als starke Auswirkung auf die Handlungsmöglichkeiten einzelner Subjekte.

Innerhalb dieser konstituierten Bildungsräume wird deutlich, dass staatliche Strukturen kaum die Möglichkeiten haben diese zu greifen und somit Räume abseits des restriktiven isolierenden Grenzregimes entstehen können und dieses damit ein Stück unterlaufen werden kann.

Eine weitere zentrale Erkenntnis der Analyse ist, dass sich die Jugendlichen innerhalb des österreichischen Bildungssystems trotz begrenzender Strukturen als Bildungssubjekte verstehen und sich dadurch Handlungsmöglichkeiten erschließen. Es wird deutlich, dass die Jugendlichen sogar innerhalb restriktiver Strukturen von ungewissen Wartesituationen und willkürlichen Asylverfahren sowie rassistischer Gewalt im Alltag subversive Strategien finden damit umzugehen und sich diesen Machtverhältnissen widersetzen. Als subversive Strategien kamen hier u.a. Selbstschutz, Nachahmung, Aneignung, Einfordern von Rechten, Artikulation von Ungerechtigkeit, Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen hervor.

Trotz der erkämpften Handlungs- und Bildungsräume im von Macht durchzogenen System, ist die massive Gewalt, von der die Jugendlichen betroffen sind, sichtbar geworden. Diese zieht sich durch viele Lebensbereiche der Jugendlichen und hat existenzielle Auswirkungen. (Verwehrung des Bleiberechts, Rassismus, hegemoniale Ungleichheitsstrukturen in Bezug auf Citizenship, Zugangsbeschränkungen am Arbeitsmarkt und im Bildungssektor)

Die Auswertung der Interviews zeigte auf, wie extrem die psychische Belastung der ständigen Wartesituation mit Ungewissheit auf ein Bleiberecht für die Jugendlichen ist und das alltägliche Leben und die Verwirklichung der persönlichen Ziele stark beeinträchtigt. Es wurde sichtbar, dass trotz subversiver Raumnahme existenzielle Lebensbereiche wie das Bleiberecht, nicht beeinflusst werden können. Somit führen diese machtvollen Strukturen zu einer enormen Ernüchterung und Ohnmacht.

Hier wird eine Ungleichheitslinie zwischen geflüchteten Jugendlichen und Jugendlichen, die in Österreich aufwachsen, deutlich. Die Jugendphase ist ohnehin von Orientierungslosigkeit und Unsicherheiten geprägt. So wussten die interviewten Jugendlichen jedoch fast alle sehr klar, welchen Bildungsweg sie einschlagen wollen/anstreben, der ihnen aber aufgrund der derzeitigen

Gesetzeslage verwehrt wird. Trotz der sie einschneidenden Bedingungen wird deutlich, dass die selbst gesetzten hohen Ziele im Bildungssystem ihnen verhelfen, ihren Weg weiter zu gehen und sie aktiv handeln lässt.

Die Wahl der theoretischen und methodischen Ansätze dieser Arbeit gewährleistete eine stetige Offenheit gegenüber dem Material, da durch eine ständige Reflexion des Forschungsprozesses, Theorien und Methoden immer wieder neu ausgewählt oder verworfen wurden. Die Kombination aus ungleichheitskritischen Theorien der postkolonialen, poststrukturalistischen und intersektionalen Theorien sowie der Mischform eines offenen und axialen Kodierens der Grounded Theory Methodologie und intersektionalen Analyseperspektiven, ermöglichte das empirische Material in seiner Gänze für die Forschungsfrage zu erfassen. Theoretische Ansätze, die Handlungsmacht differenzierter fassen, - jenseits von binären Machtsystemen und engem Widerstandsbegriff -, ermöglichten diese Momente der Handlungsräume und Bildungsräume zu erkennen.

Dabei waren Foucaults breite Macht- und Widerstandsbegriffe hilfreich, da dieser unscheinbare Momente als widerständig zu erfassen ermöglicht, sowie Butlers spezifische Konzepten zu Handlungsfähigkeit, in denen die Unterwerfung unter Machtstrukturen als Voraussetzung für Widerstand und somit als Wiedereinsetzung der Macht gilt. Bhabhas Lesart, durch die innerhalb des machtvollen Kolonialdiskurs differenzierte Analysen zu Handlungsmacht generiert werden, konnte so für die Situation der geflüchteten Jugendlichen mehr Raum für Handlungen zulassen und sichtbar machen.

Erkenntnisreich für die migrationspolitische Forschung sowie für die Jugendforschung kann sein, dass der Blick auf subversive Möglichkeiten von geflüchteten Jugendlichen gerichtet wird und diese nicht ausschließlich in Verbindung mit defizitären und restriktiven Strukturen sichtbar gemacht werden, sondern auch als Bildungssubjekte, die sich aktiv ihre Möglichkeiten erschließen und neue Räume kreieren, wenn ihnen die staatlichen Strukturen diese verwehren. Hier findet Wissensproduktion von Subalternen innerhalb westlicher hegemonialer Bildungssysteme statt. Diese Erkenntnis ist wesentlich, um die Potentiale und Handlungsräume geflüchteter Jugendlicher zu erkennen. Insofern bringt diese Arbeit eine Verschiebung in der Sichtweise auf geflüchtete Jugendliche, die sonst eher als homogenisierte, passive, von restriktiven Strukturen betroffene Gruppe dargestellt wird. Damit leistet sie einen Beitrag und Plädoyer für eine andere Sichtweise auf geflüchtete Jugendliche, nämlich als handelnde Subjekte.

Es wird das Spannungsfeld zwischen Rechte einfordern, sich Räume schaffen und aufgrund von staatlichen Restriktionen, gesellschaftlichen Zuschreibungen oder machtvollen Diskursen wieder auf den eigenen Status zurück geworfen werden, deutlich.

Die aktuelle politische Lage in Österreich weist daraufhin, dass umso wichtiger ist, den Blick auf diese Räume zu legen, um geflüchtete Jugendliche nicht ausschließlich machtlos und ohnmächtig einzuordnen und ihnen durch diese Kategorisierung möglicherweise Handlungsräume zu verwehren.

Gleichzeitig verschärft sich die gesetzliche Lage und lang erkämpfte Menschenrechte werden (wieder) bekämpft und das Menschenrecht auf Asyl in Frage gestellt. Daher ist davon auszugehen, dass die restriktiven Bedingungen für die geflüchteten Jugendlichen noch einschneidender werden und es somit umso mehr erforderlich wird, andere Bildungs- und Handlungsräume zu ermöglichen, damit die Jugendlichen als Bildungssubjekte (weiter) existieren können.

7. Literaturverzeichnis

Arbeitsmarktservice (2015): Anerkannte Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte am Arbeitsmarkt. URL: http://www.ams.at/_docs/001_spezialthema_0915.pdf [Zugriff: 14.06.2018].

Asylkoordination Österreich (o.J.): Arbeitsmarktzugang. URL: <https://www.asyl.at/de/themen/arbeitsmarkt/> [Zugang: 18.03.2018].

Aulenbacher, Brigitte; Riegraf, Birgit (2012): Intersektionalität und soziale Ungleichheit. URL: www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff: 15.06.2018].

Aumüller, Jutta (2013): Wie viele Generationen dauert Integration? Wie Begriffe unser Bild von Gesellschaft prägen. Heinrich Böll Stiftung. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2013/11/18/wie-viele-generationen-dauert-integration-wie-begriffe-unser-bild-von-gesellschaft-pr%C3%A4gen> [Zugriff: 14.06.2018].

Behrensen, Birgit; Westphal, Manuela (2009): Junge Flüchtlinge - ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: Forum Bildungsethik, Bielefeld, 45-58.

Bhabha, Homi K. (1985): Signs taken for Wonders. Questions of Ambivalence and Authority under a Tree outside Delhi, May 1817. Critical Inquiry, Vol. 12, No. 1, "Race," Writing, and Difference, pp. 144-165, veröffentlicht von University of Chicago Press. URL: http://art.yale.edu/file_columns/0000/7396/signswonders_bhabha.pdf [Zugriff: 15.06.2018].

Bhabha, Homi K. [1994] (2004): The Location of Culture. London and New York: Routledge Classics.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Aus dem Englischen von Jürgen Freudl und Michael Schiffmann. Tübingen: Stauffenburg.

Brugger, Karin; Batware, Marie-Claire (o.J.): Warten als Gesundheitsproblem. In: Schöpf, M.; Inthorn, J. (Hrsg.): Asyl und Gesundheit. Eine qualitativ-explorative Untersuchung durch

Studierende der Universität Wien. Studie. Institut für Ethik und Recht in der Medizin. URL: http://www.ierm.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_ethik_recht_medizin/Abschlussbericht_Studierende_Migration_und_Gesundheit.pdf [Zugriff: 14.06.2018].

Brunner, Claudia (2017): Das Konzept epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konflikttheorie. Forschungsprojekt „Theorizing Epistemic violence“. Österreichischer Fond zur Förderung wissenschaftlicher Forschung. URL: <http://epistemicviolence.aau.at/wp-content/uploads/2017/05/epistemischegewaltbrunnerprintmitfwf.pdf> [Zugriff: 15.01.2018].

Bundeskanzleramt (2017): Ausbildungspflicht für Jugendliche bis 18. URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/194/Seite.1940281.html> [Zugriff: 16.03.2018].

Bundeskanzleramt. Frauen, Familie und Jugend (o.J.): Offene Jugendarbeit. URL: <https://www.bmff.gv.at/jugend/jugendarbeit/offene-jugendarbeit.html> [Zugriff: 15.04.2018].

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben 21/2015. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Abteilung I/5a.

Bundesministerium für Inneres (2016): Asyl auf Zeit. Aktuelle Entwicklungen des Asylrechts. URL: https://www.bmi.gv.at/301/Allgemeines/Aktuelle_Entwicklung/start.aspx [Zugriff: 19.03.2018].

Butler, Judith (1990): Gender trouble. Feminism and the subversion of identity. New York/London: Routledge.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Aus dem US-Amerikanischen von Kathrina Menke. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Aus dem US-Amerikanischen von Kathrina Menke und Markus Krist. Berlin: Berlin Verlag.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Aus dem US-

Amerikanischen von Reiner Ansén. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst. URL: <https://www.linksnet.de/artikel/20768> [Zugriff: 19.06.2018].

Castro Varela, María do Mar (2008): Das Begehren neu ordnen. Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive. In: Frauensolidarität, 1/2008, 10-11.

Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, 2. überarb. Aufl., Bielefeld.

Castro Varela, María do Mar (2015a): "Das Leiden 'Anderer' betrachten." Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. 39. Tübinger Sozialpädagogiktag 2015: Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit. 27. und 28. November 2015. URL: http://www.academia.edu/26719465/_Das_Leiden_Anderer_betrachten._Flucht_Solidarit%C3%A4t_und_Postkoloniale_Soziale_Arbeit [Zugriff: 20.06.2018].

Castro Varela, María do Mar (2015b): Strategisches Lernen. In: Luxemburg, Gesellschaftsanalyse und linke Praxis (Hg.): „Das bisschen Bildung...“ Heft 22/2. Berlin: Zeitschrift der Rosa-Luxemburg-Stiftung, 16-23.

Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications.

Christensen, Ann-Dorte; Jensen, Sune Qvortrup (2012): Doing Intersectional Analysis: Methodological Implications for Qualitative Research. In: NORA—Nordic Journal of Feminist and Gender Research, Vol. 20, No. 2, 109–125.

Crenshaw, Kimberley (1989): Demarginalizing the Intersections of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum Vol. 1989, 139-167.

Dressel, Katharina (2018): Intersektionalität und *weißsein*: Eine rassismuskritische Analyse der

einführenden Rezeption von Intersektionalität in den deutschsprachigen Gender Studies. Unveröffentlichte Masterarbeit eingereicht an der Universität Wien.

Falter (2018): Sie schafften das! Die Flüchtlingskrise wurde besser gemanagt als befürchtet. Nr. 24a/18, Wien: Falter Zeitschriften GesmbH.

Foucault, Michel [1975] (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

Foucault, Michel [1983] (2014): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

FU Berlin (o.J.): Diskurs. URL: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/glossar/diskurs.html> [Zugriff: 20.06.2018].

Galtung, Johan (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Hamburg: Reinbek.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen- Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Wiesbaden: Springer.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2012): Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster: Unrast, 17-37.

Halbmayer, Ernst; Salat, Jana (2011): Theoretisches bzw. gezieltes Sampling. In: Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Universität Wien. URL: <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-9.html> [Zugriff: 18.03.2018].

Hall, Stuart (1994): Kulturelle Identität und Diaspora. In: Ders. (Hg.): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, 26-43.

Hall, Stuart (1994a): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In Ders. (Hg.): Rassismus und

kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument, 137-179.

Hess, Sabine; Karakayali, Serhat (2017): Fluchtlinien der Migration. Grenzen als soziale Verhältnisse. In: Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hg.): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Rosa Luxemburg Stiftung. Berlin, Hamburg: Assoziation A, 25-37.

Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (2017): Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des europäischen Grenzregimes. In: Hess, Sabine; Kasperek, Bernd; Kron, Stefanie; Rodatz, Mathias; Schwertl, Maria; Sontowski, Simon (Hg.): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Rosa Luxemburg Stiftung. Berlin, Hamburg: Assoziation A, 6-24.

Hildenbrand, Bruno (2005): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowolth Taschenbuch Verlag, 33-41.

Hillsburg, Heather (2013): Towards a Methodology of Intersectionality: An Axiom-Based Approach. In: Atlantis. 36.1., 2013, 3-11.

hooks, bell (1994): Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York/London: Routledge.

hooks, bell (1996): Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Horvath, Kenneth (2014): Die Logik der Entrechtung: Sicherheits- und Nutzendiskurse im österreichischen Migrationsregime. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Informationsplattform Humanrights (2016): Rassistisches Profiling: Begriff und Problematik. URL: <https://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-themen/rassismus/rassistisches-profiling/begriff/> [Zugriff: 21.06.2018]

Kazeem-Kamiński (2016): Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks. Wien: zaglossus.

Krisch, Richard; Stoik, Christoph; Benrazougui-Hofbauer, Evelyn; Kellner, Johannes (2011): Glossar Soziale Arbeit im öffentlichen Raum, FH Campus Wien - Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit GMBH: Wien. www.wien.gv.at/gesellschaft/soziale-arbeit/pdf/glossar.pdf [Zugriff: 15.04.2018]

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kupke, Christian (2008): Widerstand und Widerstandsrecht. Ein politik-philosophischer Versuch im Ausgang von Foucault. In: Hechler, Daniel; Philipps (Hg.): Widerstand denken. Michel Foucault und die Grenzen der Macht. Bielefeld: transcript Verlag, 75-92.

Langreiter, Nikola; Timm, Elisabeth (2011): Intersektionalität als kritisches Werkzeug der Gesellschaftsanalyse. Ein E-Mail-Interview mit Nina Degele und Gabriele Winker. In: Hess, Sabine; Langreiter, Nikola; Timm, Elisabeth (Hg.): Intersektionalität Revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript Verlag, 55-75.

Lorey, Isabell (2011): Von den Kämpfen aus. Eine Problematisierung grundlegender Kategorien. In: Hess, Sabine; Langreiter, Nikola; Timm, Elisabeth (Hg.): Intersektionalität Revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript Verlag, 101-116.

Meißner, Hanna (2010): Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx. Bielefeld: transcript Verlag.

Meuser, Michael (2010): Methodologie und Methoden der Geschlechterforschung. In: Aulenbacher, Brigitte; Meuser, Michael; Riegraf, Birgit (Hg.): Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 79-102.

Meyer, Katrin (2017): Theorien der Intersektionalität. Zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Mobayyen, Marjan (2013): Bildungsbenachteiligung und soziale Exklusion junger AsylwerberInnen ab dem Pflichtschulalter in Österreich. Diplomarbeit. Uni Wien.

Oppong, Mary (2016): Flüchtlingskinder in der NMS: pädagogische Möglichkeiten zur sozialen Integration und zur Entfaltung ihres Leistungspotenzials. Hochschulschrift. Pädagogische Hochschule Wien.

Peyrl, Johannes (2015): Der Zugang zum Arbeitsmarkt von AsylwerberInnen – eine rechtliche Bestandsaufnahme. Internetblog. URL: <https://awblog.at/der-zugang-zum-arbeitsmarkt-von-asylwerberinnen/> [Zugriff: 14.06.2018].

Posselt, Gerald (2003): Butler, Judith (1993): Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex" [kommentiert (D)]. New York/London: Routledge. Kommentar von [Gerald Posselt](#), Wien. URL: http://differenzen.univie.ac.at/bibliografie_literatursuche.php?sp=101 [Zugriff: 21.06.2018].

Posselt, Gerald (2003a): Iterabilität. In: Produktive Differenzen. Forum für Differenz- und Genderforschung. URL: <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=36> [Zugriff: 20.06.2018].

Pro Asyl (2016): Das Konzept der »sicheren Herkunftsstaaten« und seine Geschichte. URL: <https://www.proasyl.de/hintergrund/das-konzept-der-sicheren-herkunftsstaaten-und-seine-geschichte/> [Zugriff: 20.06.2018].

Pro Asyl (2016a): Referentenentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Bestimmung von Algerien, Marokko und Tunesien als sichere Herkunftsstaaten. URL: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2016/02/160129_Referentenentwurf_Maghrebstaaten_sichere_HKS.pdf [Zugriff: 20.06.2018].

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008). Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch. Wissenschaftsverlag, Oldenburg, 184-217.

Rabl, Simone (2016): Der Bildungszugang junger Geflüchteter in Tirol: Bildungsmanagement im Asylsystem. Masterarbeit. Universität Innsbruck.

Reckwitz, Andreas (2008): Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuum. In: Moebius, Stephan; Reckwitz, Andreas (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 75-92.

Reckwitz, Andreas (2016): Subjektivierung. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele; Meuser, Michael (Hg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 1 Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, 125- 130.

Rieder, Mario (2016): Jugendcollege als europäisches Modell. URL: http://www.mariorieder.at/index_files/jugendcollege.php [Zugriff: 15.04.2018].

Riegel, Christine (2012): Intersektionalität und Jugendforschung. URL: www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff: 16.12.2017].

Riegel, Christine (2016): Bildung- Intersektionalität- Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.

Schmidt, Melanie (2013). Performativität. In *Gender Glossar / Gender Glossary* (8 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> [Zugriff: 18.06.2018].

Shehadeh, Firas (2016): "Refugees welcome" - Is it an Orientalist and racist movement!? URL: <http://www.antiimperialista.org/de/node/244785> [Zugriff: 20.06.2018].

Sow, Noah (2018): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. Aktualisierte Ausgabe. München: C. Bertelsmann Verlag.

Spivak, Gayatri Chakravorty [1988] (1994): Can the Subaltern speak? In: Williams, Patrick; Chrisman, Laura (Hg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader. Hemel Hemstead: Harvester Wheatsheaf, 66-111.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): Rightin Wrongs. In: The South Atlantic Quarterly 103 (2/3), 523-581. URL: <https://blogs.commonsg.georgetown.edu/engl-218-fall2010/files/Righting-Wrongs.pdf> [Zugriff: 20.06.2018].

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Aus dem Englischen von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Wien: Turia & Kant.

Sterr, Anouk (2018): Die Gefahr von außen? Differenz- und Gefahrenkonstruktionen in der öffentlichen Debatte um sexualisierte Gewalt. Unveröffentlichte Masterarbeit eingereicht an der Philipps-Universität Marburg.

Struve, Karen (2013): Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: VS Springer.

Sturm, Gabriele (2004): Forschungsmethodologie: Vorüberlegungen für eine Evaluation feministischer (Sozial-)Forschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 342-350.

Unfried, Jasmin (2014): „Poly. Hackeln. Geht schon.“ Die Positionierung junger Frauen* mit proletarischem Hintergrund zu den Herrschaftsverhältnissen Klasse und Geschlecht. Unveröffentlichte Masterarbeit eingereicht an der Universität Wien.

Villa, Paula-Irene (2003): Judith Butler. Eine Einführung. Zweite aktualisierte Auflage. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

VHS Wien (2016): „StartWien – Das Jugendcollege“. Pressekonferenz. Wien. URL: <http://www.abzaustria.at/sites/default/files/projekt/downloads/Presseunterlage-StartWien-Das-Jugendcollege.pdf> [Zugriff: 14.04.2018].

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – eine Einführung. URL: www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff: 15.03.2018].

Wittig, Monique (1992): The Straight Mind and other Essays. Boston: Beacon Press.

Zdunnek, Gabriele (1995): Feminismus mit Methode- Ein erster Überblick. In: Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt, Nr. 57/58, 15. Jahrgang, 23-37.

Österreichischer Integrationsfond (2017): Informationen zum Integrationsgesetz 2017. URL: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/integrationsgesetz-2017/>

[gclid=EAIaIQobChMIz-marIfq2gIVArTtCh2lDQCpEAAYASABEgIFKfD_BwE](https://www.perchtoldsdorf.at/images/stories/startseite/2015-03/mindeststandards.pdf)

[Zugriff:

15.03.2018]

Österreichischer Städtebund (2015): Mindestanforderungen zur Unterbringung von Flüchtlingen Bund. URL: <https://www.perchtoldsdorf.at/images/stories/startseite/2015-03/mindeststandards.pdf>

[Zugriff: 14.06.2018]

Unterstützungsnetzwerke:

<http://www.connectingpeople.at/> [Zugriff: 15.04.2018]

<https://www.integrationshaus.at/de/projekte-programme/bildung/projekt-bajuplus-basisbildung-f%C3%BCr-jugendliche-und-junge-erwachsene-fl%C3%BCchtlinge> [Zugriff: 15.04.2018]

<https://freiwillige.caritas-wien.at/aktiv-werden/freiwilligen-projekte/commit-buddys-fuer-junge-gefluechtete/> [Zugriff: 15.04.2018]

<http://der.orf.at/unternehmen/humanitarian/helfen-wie-wir/index.html> [Zugriff: 15.04.2018]

https://www.facebook.com/pg/NetzwerkFluechtlingskinder/about/?ref=page_internal [Zugriff: 15.04.2018]

<http://refugeeswelcometoaustria.at/ueber-uns/> [Zugriff: 15.04.2018]

<https://www.refugeebuddy.at/> [Zugriff: 15.04.2018]

Onlinequellen:

<https://derstandard.at/2000076308052/Die-Afghanen-vom-Wiener-Praterstern>

[Zugriff: 23.07.2018]

Filmprojekt von S.

<https://vimeo.com/echteheldensindanders>

[Zugriff: 23.07.2018]

<https://www.derwesten.de/politik/warum-das-foto-von-aylan-eine-solche-wirkung-entfaltet-hat-id12157936.html> [Zugriff: 20.06.2018]

https://www.vice.com/de_at/article/wjqbvb/sie-liessen-71-fluchtlinge-ersticken-das-gesprachsprotokoll-der-schlepper [Zugriff: 20.06.2018]

<http://www.salzburg24.at/sea-watch-veroeffentlicht-bild-von-ertrunkenem-baby-2/4738517>

[Zugriff: 20.06.2018]

Gesetzestexte

Asylgesetz: §2 ABs 1 Z 14 AsylG

Dublin III: VO (EU) 604/2013

Genfer Flüchtlingskonvention Art. 1

Integrationsgesetz: BGBl. I Nr. 86/2017

Ausländerbeschäftigungsgesetz: BGBl Nr. 218/1975

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Bildungssituation von geflüchteten Jugendlichen in Wien seit 2015. Das Hauptinteresse gilt der Handlungsmacht der Jugendlichen in Bezug auf ihre Bildungsprozesse. Es wurden qualitative Interviews mit zehn Jugendlichen durchgeführt und mit intersektionalen Forschungsperspektiven ausgewertet.

Für die Analyse werden postkoloniale, poststrukturalistische und intersektionale Theoriemodelle herangezogen. Ziel hierbei ist die Handlungsmacht der geflüchteten Jugendlichen differenzierter erkennen zu können und somit alternative Bildungsräume, abseits von restriktiven staatlichen Strukturen zu erfassen. Mit einem breiten und emanzipatorischen Verständnis von Bildung wird deutlich, wie die Jugendlichen – trotz ernüchternder Lebensumstände – sich selbst ihre Wege und Räume zu Bildung kreieren.

Abstract

This master thesis examines the educational situation of refugee adolescents in Vienna since 2015. The main interest is their agency to act and create spaces of learning. The analysis builds upon ten qualitative interviews with adolescents conducted and evaluated with an intersectional research methodology. For the analysis postcolonial, post-structuralist and intersectional theory models were employed in order to identify the power of acting from the adolescent refugees in a diverse manner which included alternative educational spaces apart from restrictive government structures. With a broader and emancipatory understanding of education it becomes clear how – despite the adverse living conditions – they create their own pathways and spaces of education.

Danksagung

Ich danke meinem lieben Umfeld für die große Unterstützung während der letzten Zeit!

Luisa- für unsere Schreibwochen, in denen wir zwischen kreativ und abgespaced vielfältige Gefühle, Gedanken, Momente, Theorien teilen durften - Eiskaffees, kleine Nachbarshunde, Chac de laque! Für deinen noch bevorstehenden Prozess wünsche ich dir viel ausdauernde Leidenschaft! Dani – immer wieder hast du mich aufgebaut und Sinn und die Motivation für mich gefunden. Als Rechercheexpert*in empfehle ich dich wärmsten. Du bist auf gutem Weg zur angehenden Bibliothekar*in!

Anouk – deine Begeisterung für mein Thema hat mich immer wieder aufgeweckt und trotz manchmal zu tief im Thema stecken, hast du wieder die Metasicht hergeholt! Ein Riesendank für deine Geduld und Genauigkeit bei der Korrektur!

Lotta und Yunis – danke dafür, dass ihr mich neben dem Schreiben in eine andere Welt habt eintauchen lassen und mich damit wieder zum Boden geholt habt!

Meine liebe WG: Yi-Xing, Grace, Liza, Ruthie und Tania – many thanks that you supported me in this period, that I had food, when I came home, that you still wanted to talk with me although I couldn't talk about something else than the thesis.

Leon_Ly*, Simone, Teo, Lian, Suse, Maren, Anne, Jona, Teresa, Sarah, Steffen, Oma und Mama für die unterstützenden Worte!

Und Valentina – danke für deine last-minute-care – 5-Sterne-Jausenpakete zu packen und am letzten Abend noch gemeinsam die Endspurtaufregungen zu durchleben. Danke für alles!

Meinen beiden Prüferinnen Bea Gomes und Christine Klappeer danke ich für die Unterstützung während meines gesamten Studiums! Ihr habt mich sehr geprägt mit eurer kritischen Sichtweisen und humorvollen und liebevollen Weise!

Danke Bea für die gute Betreuung!

Ebenfalls bedanke ich mich herzlich für die finanzielle und ideelle Förderung der Rosa-Luxemburg-Stiftung!

Zum Schluss möchte ich mich bei meinen jugendlichen Interviewpartner*innen bedanken! Danke für eure Zeit und eure Ehrlichkeit!

Wien, im August 2018.

