



universität
wien

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Alles was wir wollen das geht durch Bildung“

Eine interpretative Arbeit zu Bildungs- und
Lernerfahrungen in der Migrationsgesellschaft

verfasst von/ submitted by

Helena Deiß, BA

angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 066 848

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

Masterstudium
Bildungswissenschaft

Betreut von/ Supervisor:

Mag.a. Dr.in Nadja Thoma

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	1
1.1.	FORSCHUNGSINTERESSE UND THEORETISCHER RAHMEN	1
1.2.	GLIEDERUNG DER FORSCHUNGSARBEIT	4
2.	THEORETISCHE POSITIONIERUNG	5
2.1.	DIE ENTWICKLUNG DER MIGRATIONS- UND FLUCHTFORSCHUNG.....	5
2.2.	MIGRATIONSSPÄDAGOGIK ALS SENSIBILISIERENDES KONZEPT	11
2.2.1.	<i>Lebens und Bildungsverhältnisse junger Geflüchteter in der Migrationsgesellschaft</i>	<i>13</i>
2.3.	DIE MÖGLICHKEIT ZU HANDLUNGSFÄHIGKEIT(EN) IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT	17
2.3.1.	<i>Anerkennung und Handlungsfähigkeit</i>	<i>18</i>
2.3.2.	<i>Zugehörigkeit(en) in der Migrationsgesellschaft.....</i>	<i>20</i>
2.3.3.	<i>Handlungsstrategien von Geflüchteten in der Migrationsgesellschaft</i>	<i>25</i>
2.4.	ZWISCHENRESÜMEE – JUNGE GEFLÜCHTETE IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT	27
3.	ZUR METHODOLOGIE	28
3.1.	DIE INTERPRETATIVE SOZIALFORSCHUNG ALS FORSCHUNGSHALTUNG.....	29
3.2.	DIE GROUNDED THEORY ALS FORSCHUNGSZUGANG.....	30
3.2.1.	<i>Gruppendiskussionen als Methode der Feldforschung.....</i>	<i>31</i>
3.2.2.	<i>Zum Gesprächsverlauf der Gruppendiskussionen.....</i>	<i>34</i>
3.2.3.	<i>Reflexion zur Feldforschung.....</i>	<i>37</i>
3.3.	GROUNDED THEORY UND REKONSTRUKTIVE ANALYSE ZUR UNTERSUCHUNG DES DATENMATERIALS	41
3.4.	ASPEKTE ZUR FORSCHUNGSETHIK HINSICHTLICH DER FORSCHUNG MIT VULNERABLEN GRUPPEN AM BEISPIEL GEFLÜCHTETER	44
3.5.	ZWISCHENRESÜMEE – EINE INTERPRETATIV-QUALITATIVE FORSCHUNGSHALTUNG UND EIN FORSCHUNGSZUGANG DURCH DIE GROUNDED THEORY MITHILFE DER METHODE DER GRUPPENDISKUSSION.....	46
4.	DIMENSIONEN DES HANDELNS ENTLANG EINER LINIE VON HANDLUNGSFÄHIGKEIT ÜBER HYBRIDE MOMENTE DER VERSCHIEBUNG ZU RESIGNATION	47
4.1.	DIE HANDLUNGSAKTIVE HALTUNG	48
4.1.1.	<i>Motivation das neue Leben anzugehen.....</i>	<i>48</i>
4.1.2.	<i>Die Rolle von Unterstützer*innen</i>	<i>53</i>
4.1.3.	<i>Ein selbstbewusster Anspruch im Spiegel marginalisierter Verhältnisse</i>	<i>57</i>
4.1.4.	<i>Die Entwicklung politischer Widerständigkeit.....</i>	<i>62</i>
4.1.5.	<i>Zwischenresümee: Erfolgreiches und widerständiges Handeln.....</i>	<i>64</i>
4.2.	DIE VERSCHIEBUNG	65
4.2.1.	<i>Die Reduktion der Motivation.....</i>	<i>65</i>
4.2.2.	<i>Zur Lernfrage</i>	<i>68</i>
4.2.3.	<i>Rahmenbedingungen des Lebens im Asylverfahren</i>	<i>74</i>
4.2.4.	<i>Die Entwicklung zweier Haltungen</i>	<i>79</i>
4.2.5.	<i>Zwischenresümee: die Geschichten nicht verwirklichter Träume.....</i>	<i>83</i>
4.3.	DIE RESIGNIERTE HALTUNG – „SITZEN UND WARTEN“	84
4.3.1.	<i>Das Asylverfahren als Nullpunkt.....</i>	<i>84</i>

4.3.2.	<i>Das fremdbestimmte Warten als zentrales Kennzeichen des Lebens im Asylverfahren</i>	<i>87</i>
4.3.3.	<i>Zwischenresümee: Scheitern im Versuch zu handeln</i>	<i>90</i>
4.4	RESÜMEE ZUR ENTWICKLUNG UNTERSCHIEDLICHER HALTUNGEN.....	90
5.	DISKUSSION UND SCHLUSSBETRACHTUNG	93
5.1.	ZUSAMMENSCHAU DER THEORETISCHEN UND METHODOLOGISCHEN RAHMENBEDINGUNGEN 93	
5.2.	DIE PERSPEKTIVEN VON BILDUNG UND LERNEN JUNGER GEFLÜCHTETER IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT	94
5.3.	DIE ENTWICKLUNG VON HALTUNGEN ALS HANDLUNGSSTRATEGIE	96
5.3.1.	<i>Konstruktionen widerständigen und erfolgreichen Handelns</i>	<i>96</i>
5.3.2.	<i>Verschiebungen der Handlungsorientierung durch nicht verwirklichte Träume.....</i>	<i>98</i>
5.3.3.	<i>Ein Stadium des Aufgebens und Scheiterns</i>	<i>99</i>
5.3.4.	<i>Bildungsprozesse durch die Entwicklung von Haltungen</i>	<i>100</i>
5.4.	RESÜMEE ZUR ENTWICKLUNG VON BILDUNGSPROZESSEN JUGENDLICHER GEFLÜCHTETER	102
6.	LITERATURVERZEICHNIS.....	103
7.	ANHANG.....	A

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich bei all den Personen bedanken, ohne die, die vorliegende Arbeit nicht gelungen wäre.

Zuerst gilt dieser Dank den Teilnehmern der Gruppendiskussionen, die mir so offen und ehrlich über ihre Lebenssituation berichteten.

Weiter, gilt mein Dank vor allem Nadja, für eine unglaublich tolle Betreuung, ein stets konstruktives Feedback und gute Gespräche, die mich dazu anhielten, mit stets neuer Zuversicht, Selbstvertrauen und Motivation mein Vorhaben weiter zu verfolgen.

Außerdem möchte ich mich an dieser Stelle bei all den Menschen bedanken, die mich während des Schreibprozesses mit Ideen und Feedback unterstützt haben.

Zum einen betrifft dies die Zusammenarbeit in den Forschungswerkstätten, in denen sich mit viel Interesse meinem Datenmaterial gewidmet wurde und das wunderbare Interpretationen und Lesarten hervorrief. Danke an Lisa A., Jacina, Sophie und Roman, aber auch an Flora (die schönsten Beschreibungen über Phänomene), Claudia (inklusive dem technischen Support) und Amos.

Zudem gilt mein Dank Lisa M. und Linda, die in allen Phasen des Schreibens Zeit für detailliertes Feedback und inhaltliche Überlegungen hatten. Außerdem gilt an dieser Stelle mein Dank auch der emotionalen Unterstützung und Bestärkung durch die Beiden.

Insbesondere die letzte Phase der Masterarbeit wurde maßgeblich durch den kontinuierlichen Austausch mit Lisa A. geprägt. Mein Dank gilt hier den zahlreichen Rückmeldungen und gemeinsamen Überlegungen und Gesprächen.

Vor allem die letzte Phase des Schreibens wurde durch meine langjährige Freundin Tamara unterstützt, die in detailgetreuer Genauigkeit die Masterarbeit rückgemeldet hat.

Über die konkreten Schaffensprozesse hinaus gilt mein Dank meiner Familie. Meinen Eltern, die mich stets mit Vertrauen in meinem Tun gestärkt haben und meiner Schwester, die immer ein offenes Ohr für meine Sorgen hatte.

Vor allem gilt mein Dank auch meinem Freund Matthias, der über die gesamte Zeit stets geduldig den verschiedenen Phasen an Verzweiflung und Unsicherheit mit unerschütterlicher Ruhe entgegentrat und mir immer wieder neuen Mut zusprach.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am

Unterschrift

Kurzfassung:

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die Bedingungen von Bildung und Lernen in der Migrationsgesellschaft. Dafür wurden die Perspektiven von jungen Geflüchteten zu Bildung und Lernen beleuchtet. Ziel war es das Erleben junger Geflüchteter in Bezug auf ihre Lebens- und Bildungswelt rekonstruierend darzulegen. Der Zusammenhang zwischen persönlichem Erleben von Bildungsprozessen und der Handlungsfähigkeit einer Person erschließt sich dadurch, dass durch die Möglichkeit zu Handeln es gelingen kann, Bildungsprozesse anzuregen.

Als Ergebnis konnten drei verschiedene Dimensionen der Handlungsfähigkeit rekonstruiert werden, namentlich *die handlungsaktive Haltung*, die *Verschiebung* sowie die *resignierende Haltung*, welche junge Geflüchtete aufgrund ihres Erlebens in der Migrationsgesellschaft entfalten. Diese zwei Dimensionen, die als entgegengesetzte Pole betrachtet werden können und das hybride Moment – eine Verschiebung dieser Haltungen –, werden als verschiedene Stadien in einer zeitlichen Abfolge, in der sich die Haltungen auf Basis der Erfahrungen der Subjekte entwickelten, begriffen. Die Entwicklung von Haltungen kann als Bildungsprozess begriffen werden.

Abstract:

The master thesis focuses on the conditions of education and learning in migration societies, which is positioned in a systematic frame of interpretative-qualitative social sciences.

Therefore, the perspectives on the lifeworld and education opportunities of young refugees were examined. The relation of educational processes on the one hand and subjective agency on the other hand is seen in the possibility of capacity for action itself: The ability to act enables educational processes of the subject.

The results can be described in three different dimensions of agency. Namely *active agency*, *displacement* and *resignation* itself, which young refugees develop due to experiences in the migration society. The study examines a development which is chronologically from an active agency towards resignation. The development of strategies has to be seen as educational process.

1. Einleitung

Österreich war schon seit jeher und ist nicht zuletzt aufgrund weltweit einhergehender geopolitischer Veränderungen eine Migrationsgesellschaft. Dies bedeutet, dass die kulturelle, soziale und wirtschaftliche Landschaft Österreichs durch Migrationsphänomene geprägt ist. Mit dem Jahr 2015 hat sich in dieser Hinsicht eine erneute Herausforderung ergeben. Die Tatsache, dass Österreich eine Migrationsgesellschaft darstellt, bestätigte sich, als rund 90.000 Geflüchtete einen Asylantrag stellten (BMI, 2015). Die geflüchteten Menschen kamen zumeist aus außereuropäischen Ländern wie Syrien, dem Irak, Afghanistan, Pakistan, dem Iran, Somalia, Nigeria, dem Kosovo oder aus der Russischen Föderation (BMI, 2015, S. 6). Die migrationsbezogenen Entwicklungen bewirkten in Österreich einen Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse. Mecheril zufolge ist Migration „ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung“ (2010, S. 8). Gesellschaften erfahren durch Migration Erneuerung. Die durch Migrationsphänomene ausgelösten Veränderungen in einer Gesellschaft können jedoch bestehende soziale Ungleichheiten verstärken oder neue Ungleichheiten verursachen. Es gilt daher, diese sozialen Dynamiken in Gesellschaften zu untersuchen, um Ungleichheitsgefüge aufzudecken. Zur Erforschung sozialer Ungleichheiten ist nicht zuletzt die Sicht der betroffenen Personen selbst von Bedeutung. Deshalb wird der Fokus in dieser Arbeit auf die Perspektiven junger Geflüchteter in der Migrationsgesellschaft gerichtet. Aus bildungswissenschaftlicher Hinsicht ist es erforderlich zu erforschen, wie Geflüchtete sich in der Migrationsgesellschaft positionieren und durch Machtverhältnisse sozial positioniert werden.

1.1. Forschungsinteresse und theoretischer Rahmen

Dieses Unterkapitel widmet sich zunächst dem Begriff der Migration sowie der Flucht. In einem zweiten Schritt wird das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit erläutert. Anschließend erfolgt eine theoretische Rahmung des Forschungsinteresses.

Mit Migration werden „grenzüberschreitende Wanderungsbewegungen“ verhandelt (Mecheril, 2016, S. 9). Grenzen, z.B. von Nationalstaaten, werden in ihrer Wirkmächtigkeit besonders relevant (Mecheril, 2016, S. 10). Bei der Flucht als einer extremen Variante von Migration handelt es sich um eine „spontane, unfreiwillige“ (Hargasser 2016, 17) Zwangsmigration, die durch „äußere Umstände wie Krieg, Verfolgung oder/und Lebensgefahr“ hervorgerufen wurde (ebd.). Durch die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 wird entschieden, wer als Geflüchtete*r anerkannt wird. Dies erweckt den Eindruck, dass Flucht eindeutig von anderen Migrationsphänomenen abgrenzbar ist. Alpagu

(2019) argumentiert jedoch gegen diese binäre Unterscheidungspraxis. Die Soziologin analysiert in einer biografischen Studie die verschiedenen Erfahrungen, die eine Migration hervorrufen kann, welche sich im Laufe der Zeit verändern können und kommt zu dem Schluss, dass die verschiedenen Formen der Migration nicht klar voneinander trennbar sind: „[A]lthough he [the migrated person] has been regarded as a migrant worker, his migration is a blend of refugee and labour migration.“ (Alpago, 2019, S. 50) In ihrer Fallstudie wurde die in den 1960er Jahren migrierte Person als Gastarbeiter markiert, die individuelle Migrationsgeschichte hatte jedoch eindeutige Kennzeichen einer Fluchtmigration. Nachdem nun der Begriff der Migration geklärt wurde, widmet sich der folgende Absatz der thematischen Hinführung zur Forschungsfrage.

Wie bereits erläutert wurde, ist Österreich eine Migrationsgesellschaft. Folglich spielt Migration in all seinen Facetten eine wesentliche Rolle für das Leben in Österreich. Das Forschungsinteresse der Arbeit bezieht sich auf die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten des Lebens in der Migrationsgesellschaft. Von besonderem Interesse sind dabei Bildungsprozesse. Dabei rücken als Zielgruppe junge Männer, die nach Österreich geflüchtet sind, in den Vordergrund. Das liegt erstens daran, dass die Anzahl flüchtender Männer ungleich höher ist, als die von Frauen (BMI, 2015); auch wenn sich dieses Ungleichgewicht zunehmend relativiert (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 31). Zweitens ist eine Einschränkung auf Männer auch in dieser Hinsicht interessant, da auf Männer andere Problematiken in der Migrationsgesellschaft treffen, als bei Frauen¹. Drittens besteht mein Forschungsinteresse auch explizit zu männlichen Geflüchteten, da Erfahrungen in der pädagogischen Praxis und dadurch eine Sensibilisierung des Forschungsthemas vor allem in der Arbeit mit männlichen Geflüchteten stattgefunden haben. Der vierte Grund für den Fokus auf männliche Geflüchtete liegt einer forschungspragmatischen Einschränkung der sehr heterogenen Gruppe zugrunde.

Das Forschungsinteresse wird gerahmt von einer strukturgebenden Haltung. Die Arbeit konzentriert sich gemäß der Forschungshaltung interpretativ-qualitativer Sozialforschung auf subjektive Bedeutungen, latente Sinnzusammenhänge und kontextbezogene Wissensbestände der lebensweltlichen Erfahrungen von Akteur*innen (Rosenthal 2011). Theoretisch gerahmt wird die Masterarbeit durch die Migrationspädagogik nach Mecheril (2010). Zur Sensibilisierung dient zusätzlich die Abhandlung: „der Fremde“ von Schütz (1972). Durch das methodische *Werkzeug* der Migrationspädagogik, wie auch der Perspektive durch *den Fremden* nach Schütz gelingt es Differenzkonstruktionen in der Migrationsgesellschaft sichtbar zu machen, Zugehörigkeitsverhältnisse zu rekonstruieren und auf diesen Erkenntnissen aufbauend Handlungsfähigkeit(en) von Subjekten in der Migrationsgesellschaft zu untersuchen. Es wird folglich erforscht, inwiefern sich Geflüchtete als zugehörig und dadurch handlungswirksam erfahren.

¹ Frauen auf der Flucht sind aufgrund äußerer Rahmungen in vielerlei Hinsicht vulnerabler, daher gilt es nicht die Problematiken von geflüchteten Frauen schmälern zu wollen.

Mittels der genannten theoretischen Sensibilisierung wird versucht die Forschungsfrage zu beantworten. Dafür werden die Perspektiven von jungen Geflüchteten auf Bildung und Lernen beleuchtet. Ich möchte mögliche Grenzen identifizieren, die Bildungsmöglichkeiten strukturieren.

Wie erfahren junge Geflüchtete Bildung und Lernen in der Migrationsgesellschaft?

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsfrage möchte ich analysieren, inwiefern Geflüchtete Handlungsfähigkeit(en) innerhalb der Migrationsgesellschaft Österreich erleben. Der Zusammenhang zwischen dem Erfahren von Bildung einerseits und von Handlungsfähigkeit andererseits erschließt sich mir dadurch, dass durch die Möglichkeit zu handeln es gelingen kann Bildungsprozesse anzuregen. Erfahren Geflüchtete sich als handlungsfähige Subjekte und inwiefern wirken Ambivalenzen der Fremdbestimmung in das Erleben mit ein? Welche Handlungs- und Bewältigungsstrategien werden im Hinblick auf soziale Verhältnisse entwickelt und wie wirken sich diese auf das Erleben der jungen Geflüchteten aus? Inwiefern ist die Möglichkeit gegeben, Wünschen nachzugehen und (Bildungs-)Ziele zu verfolgen? Welche Perspektiven nehmen die jungen Erwachsenen wahr und welche Möglichkeiten werden dabei als Bildung verstanden?

Die Bedeutsamkeit dieser Arbeit besteht darin, dass durch die Interpretation des erhobenen Datenmaterials Erkenntnisse in Bezug auf Bildung und Lernen in der Migrationsgesellschaft gewonnen werden können. Relevant wird das Erleben Geflüchteter, weil sich durch deren Perspektiven rekonstruieren lässt, wie Geflüchtete Bildungsprozesse als Möglichkeit des Ankommens, des Existenzaufbaus sowie der eigenen Entfaltung in der Migrationsgesellschaft erfahren.

Ausgangspunkt dieser Fragestellung stellt die Annahme dar, dass durch rigide rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen der Handlungsrahmen Geflüchteter und besonders der von Asylwerber*innen eingeschränkt ist und sie in ihren Möglichkeiten selbstbestimmt zu handeln eng strukturiert (Schroeder, 2003). Die Handlungsfähigkeit, im Sinne einer selbsttätigen, freien und aktiven Auseinandersetzung mit Welt, beziehe ich somit darauf, sich bilden zu können. Bezugnehmend auf sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu jungen Geflüchteten, wie beispielsweise Lehner, (2020), Brandmaier, (2019), Von Unger (2017) und Neumann et al. (2003), ist es wesentlich herauszufinden, welche Erfahrungen des Handelns oder der Bildung Geflüchtete in der Migrationsgesellschaft machen, um deren subjektive Bedeutungszusammenhänge nachvollziehen zu können. Durch Bildung wird die Möglichkeit gesehen, gesellschaftlich partizipieren und ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Das Ziel dieser Arbeit ist es das Erleben und die Erfahrungen junger Geflüchteter in Bezug auf ihre Lebens- und Bildungswelt rekonstruierend darzulegen.

1.2. Gliederung der Forschungsarbeit

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in drei Hauptteile. Zunächst stelle ich im folgenden Kapitel die theoretische Positionierung der Arbeit dar. Dafür erfolgt zuerst eine Zusammenschau der Entwicklung der qualitativen Migrations- und Fluchtforschung. Anschließend wird die theoretische Sensibilisierung dargestellt, für die die Migrationspädagogik nach Mecheril (2010), wie auch die Abhandlung „der Fremde“ von Schütz (1972) herangezogen wird. Darauf aufbauend analysiere ich die Lebens- und Bildungsverhältnisse von adoleszenten Geflüchteten in der Migrationsgesellschaft. Für die Darstellung werden empirische Erkenntnisse aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung einbezogen, namentlich unter anderem die Erkenntnisse über Geflüchtete in österreichischen Sammelunterkünften von Brandmaier (2019), sowie die biografieanalytisch angelegte Studie von Neumann et al. (2003) über die Lernerfahrungen von Geflüchteten in Deutschland.

Im dritten Kapitel wird die methodologische Vorgehensweise nachgezeichnet. Dabei nehme ich eine Forschungshaltung ein, die auf einer qualitativ-rekonstruktiv verfahrenen, interpretativen Sozialforschung fußt, welche nach subjektiven Bedeutungszusammenhängen sowie damit verbundenen Konstruktionen von Wirklichkeit fragt. Anschließend stelle ich das empirischen Vorgehen dar, welche durch die Vorgehensweise der Grounded Theory Methodologie (Flick, 2018; Birks & Mills, 2015) gerahmt wurde. Die empirische Datengewinnung erfolgte mittels der Methode der Gruppendiskussion (Bohnsack, Pryzborski, & Schäffer, 2010).

Auf den genannten methodologischen Grundlagen aufbauend widme ich mich der Analyse des Datenmaterials. Die Datenanalyse basiert auf der methodologischen Perspektive der Grounded Theory (Birks & Mills, 2015), die mit dem methodischen Ansatz rekonstruktiver Verfahren (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004) kombiniert wird. Der Schluss konzentriert sich auf forschungsethische Aspekte des Forschungsprozesses.

Anschließend werden im vierten Kapitel die empirischen Ergebnisse analysiert. Die Erkenntnisse lassen sich anhand dreier Dimensionen von Handlungsfähigkeit begreifen. Zunächst beschäftige ich mich mit der *handlungsaktiven Haltung* als Handlungsstrategie. Nachfolgend untersuche ich eine *Verschiebung* der Haltungen. Anschließend konzentriere ich mich auf das Stadium der *resignierten Haltung* als Bewältigungsstrategie. Zum Schluss resümiere ich die daraus abstrahierten Thesen. Außerdem werden in Kapitel fünf die empirischen Ergebnisse und theoretischen Ausarbeitungen zusammengeführt. Abschließend erfolgt ein Resümee.

2. Theoretische Positionierung

Anschließend an die Fragestellung und das Forschungsinteresse wird nun die theoretische Rahmung erläutert, welche für die vorliegende Masterarbeit wegweisend ist. Zunächst erfolgt ein Abriss der bisherigen Forschungsarbeiten zum Themenkomplex Flucht und Bildung. Nachfolgend wird die verwendete Gegenstandstheorie erläutert und in Beziehung zum Forschungsgegenstand, die Lebens- und Bildungswelt junger Geflüchteter gesetzt. Der Fokus liegt vor allem auf Handlungsfähigkeit(en) von Geflüchteten, wodurch es gelingt Bildungsprozesse junger Geflüchteter zu rekonstruieren.

2.1. Die Entwicklung der Migrations- und Fluchtforschung

Als Grundstein qualitativ ausgerichteter, sozialwissenschaftlicher Forschung zum Thema Migration kann die qualitative Studie *The Polish Peasant* von Znaniecki und Thomas in den 1920er Jahren gesehen werden, die Migrationsbewegungen von polnischen Einwander*innen, sowie deren individuelle Lebenssituation in Chicago, USA untersuchte (Breckner, 2009, S. 22f.). Diese Studie gilt ebenso als Ausgangspunkt für die daraufhin gegründete Chicago School, zu der sich später ebenso Herbert Blumer zählte, welcher mittels der Lehren von George H. Mead den symbolischen Interaktionismus als eine Denkrichtung der Chicago School etablierte.

Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich ab den 1960er Jahren eine qualitative Migrationsforschung, die in den 1980er Jahren durch gesellschaftspolitische Ereignisse mit neuen Fragestellungen konfrontiert, ihren wissenschaftlichen Glanzpunkt erreichte und maßgeblich von der Chicago School beeinflusst war (Breckner, 2009, S. 21). Während in der Migrationsforschung zunächst eine defizitorientierte Perspektive im Sinne des „Kulturparadigmas“ (Geisen, 2010, S. 29) herrschte, wandelte sich der Fokus zu einer „Positivierung der Anderen“ (ebd., 32), indem Differenzen positiv bewertet wurden. Erst in den 1990er Jahren entwickelte sich die heute dominante Perspektive sozialkonstruktivistischer Ansätze, welche eine Abwendung von essentialistischen Kulturkonzepten beinhalteten (Geisen, 2010, S. 27ff.). Mecheril bezeichnet diese Varianten der Migrationsforschung als „reflexiv-selbstkritischer Ansatz“, welche scheinbare Normalitäten kritisch hinterfragt (Mecheril & Rose, 2012).

Aufgrund der bereits genannten Schwierigkeit trennscharfe Unterscheidungen zwischen Migrant*innen und Geflüchteten zu ziehen, verweise ich in der vorliegenden Arbeit auch auf Studien, welche sich mit dem Leben in der Migrationsgesellschaft ohne explizite Bezugnahme auf Flucht beschäftigen, da viele Erkenntnisse, wie bspw. die strukturelle Benachteiligung von Migrationsanderen ebenso bzw. besonders ihre Gültigkeit für Geflüchtete haben (Mecheril, 2003).

Die ausgewählten Untersuchungen nehmen eine migrationspädagogische, rassismuskritische Perspektive ein und analysieren unter anderem Zugehörigkeitsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft (z.B. Mecheril 2003, Castro Varela und Mecheril 2016) unter verschiedenen Gesichtspunkten. Castro Varela und Mecheril (2016) thematisieren in ihrem Sammelband die „Dämonisierung der Anderen“ durch eine rassismuskritische Perspektive gesellschaftliche Differenzkonstruktionen gegenüber den als anders wahrgenommenen Geflüchteten, sowie Migrant*innen im Allgemeinen. Die Analyse von Differenzkonstruktionen dient als Basis, um die gesellschaftliche Positionierung und Zugehörigkeitsverhältnisse der Geflüchteten nachvollziehen zu können.

Zugehörigkeitsverhältnisse werden beispielsweise mit der Perspektive auf Bildungsteilhabe relevant. Schwendowius (2015, S. 114ff.) untersucht Zugehörigkeitsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft in Anlehnung an die migrationspädagogische Perspektive. Dabei erforscht sie mithilfe der Biographieforschung die Bildungsteilhabe und Zugehörigkeit von Studierenden mit Migrationsgeschichte in Bildungsinstitutionen. Ziel der empirischen Studie ist es (biografische) Handlungsstrategien zu rekonstruieren, die bildungsrelevante Erfahrungen beinhalten. Dabei konnte herausgefunden werden, dass Bildungsteilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund nicht nur vom familiären Erbe abhängt, sondern das Umfeld, z.B. pädagogische Professionelle maßgeblich zum Ein- aber auch Ausschluss in Bildungsinstitutionen beitragen, indem sie Anerkennungserfahrungen ermöglichen und somit Zugehörigkeiten schaffen oder verhindern (Schwendowius, 2015, S. 514f.).

Ein weiterer Fokus ist das Themenfeld von Jugend und Migration: Riegel (2016) widmet sich ebenfalls dem Topos der Zugehörigkeit. Dabei untersucht sie Ungleichheitsdimensionen aus einer intersektionalen Perspektive. Sie drückt die gesellschaftlichen Zugehörigkeitsverhältnisse, die sie sowohl auf die Dimension der Migration, als auch auf andere Ebenen wie Gender usw. bezieht, pointiert aus: „Migrationsgesellschaften sind jedoch nicht nur durch Migrationsregimes und nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen strukturiert, sondern werden ebenso durch andere Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt.“ Migrationspädagogik thematisiert auf Basis der Ungleichheitsdimension „Migration“ einerseits die Gründe und Ursprünge für Differenzkonstruktionen und Positionierungen bzw. Ausgrenzung in der Migrationsgesellschaft und reflektiert andererseits kritisch inwiefern diese Positionierungen gesellschaftlich reproduziert und Bildungsprozesse somit ermöglicht bzw. verwehrt werden. Andere Dimensionen wie Gender spielen Riegel zufolge bei Zugehörigkeitsverhältnissen ebenfalls eine Rolle. Ebenso gibt es Studien, die den Fokus auf Frauen mit Migrationsgeschichte und deren Kampf um Anerkennung (Riegel, 2004) richten.

Weitere Blickwinkel sind etwa Subjektivierungsverhältnisse vor dem Hintergrund von Migration und Bildungsprozessen: Rose (2012) beschäftigt sich in Anlehnung an Judith Butler mit den Subjektivierungsverhältnissen von männlichen Jugendlichen, vor dem Hintergrund von Migration und

Bildungsprozessen. Fokussiert werden dabei Diskriminierungsmechanismen, die durch gesellschaftliche Machtverhältnisse bedingt sind und auf Basis der Anrufung Jugendlicher mit Migrationsgeschichte als *Andere* in Migrationsgesellschaften funktionieren. In enger Verbindung sieht Rose dabei die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen durch die Subjektivierungsprozesse, die von Machtverhältnissen strukturiert sind. Rose resümiert, Bildung sei – im Butlerschen Denken – ein Infragestellen der Anrufungen durch die vorherrschenden Diskurse (Rose, 2012, S. 411).

In Verbindung mit Migration steht im Zentrum die Frage nach Zugehörigkeit(en) und Handlungsfähigkeit(en). Diese Perspektiven sind ebenso für die Forschung zu Geflüchteten von Interesse, da Flucht eine Form der Migration darstellt. Insgesamt werden unterschiedliche Zielgruppen wie Jugendliche, Studierende oder Frauen in der Migrationsforschung thematisiert. Für die vorliegende Arbeit gelten als Zielgruppe adoleszente Geflüchtete².

Die genannten Forschungsbeiträge können sich als Untersuchungen zusammenfassen lassen, welche mittels einer migrationspädagogischen Perspektive Differenzverhältnisse und Handlungsfähigkeiten in der Migrationsgesellschaft bei verschiedenen Zielgruppen analysieren.

Sozialwissenschaftliche *Fluchtforschung* entwickelte sich in Gegensatz zum internationalen Vergleich im deutschsprachigen Raum erst spät. International etablierte sich bereits in den 1980er Jahren das Forschungsnetzwerk *Refugees Centre Studies* der Universität Oxford oder das *Centre for Refugee Studies* der Universität York in Toronto. Im deutschsprachigen Raum begann erst ab den 2000er Jahren ein Anstieg an Forschungsarbeiten, Forschungsinitiativen und Arbeitsgruppen zum Thema. So etablierte sich das *German Network of Refugee Researchers* (Netzwerk Fluchtforschung) und die daraus entstandene Zeitschrift: *Z'Flucht- Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*. Die Universität Hamburg beherbergt ein Graduiertenkolleg namens *Vernachlässigte Themen der Flüchtlingsforschung* (Universität Hamburg), um nur einige Initiativen zu nennen, die die Etablierung eines neuen Forschungsfeldes kennzeichnen. (Kleist, 2019; Schulz, 2018)

Während 2009 Behrens und Westphal (2009, S. 45) den Forschungsstand zum Thema Geflüchtete (Bildungssituation, Lebensbedingungen, Beschäftigungsfähigkeit, etc.) noch als äußerst „randständig“ beschrieben, scheint die Forschungslandschaft im deutschsprachigen Raum diesbezüglich mittlerweile weiter ausgebaut:

„Nachdem sozialwissenschaftliche Migrations- und Fluchtforschung in Deutschland über Jahrzehnte eher ein Schattendasein führte, ist in den letzten Jahren eine spürbare Dynamik zu verzeichnen.“ (von Unger, 2017, S. 2)

Sowohl in Deutschland (z.B. Neumann et al. 2003, Niedrig 2005, von Unger 2017) als auch in Österreich gibt es Forschungsnetzwerke, wissenschaftliche Projekte und Studien, die sich auf verschiedene

² Jedoch gilt es ebenso Forschungsergebnisse zum Thema minderjährige Geflüchtete miteinzubeziehen, da sich diese Zielgruppen eng miteinander überschneiden und die Geflüchteten meist noch minderjährig, oftmals allein, im Ankunftsland angekommen sind.

Bereiche der Lebenswelten Geflüchteter beziehen (z.B. Langthaler und Trauner 2009, Fronek 2010, Frankenberg 2018, Fritsche, Glawischnig und Wolfsegger 2019). Zudem bieten Stellungnahmen und Berichterstattungen von Wohlfahrtsverbänden, wie beispielsweise die Asylkoordination Österreich (www.asyl.at), Einblicke in die Lebenssituation Geflüchteter.

Im Folgenden werde ich zunächst einige Forschungsarbeiten benennen, welche sich mit dem konkreten Lebensalltag Geflüchteter befassen indem sie die pädagogische Praxis untersuchen und auf diesen Erkenntnissen aufbauend Handlungsempfehlungen formulieren.

Ein besonderer Fokus wird in der Forschung auf unbegleitete, minderjährige Geflüchtete (Fronek 2010, Hargasser 2016), Traumapädagogik und (sequentielles) Trauma (Baer & Frick-Baer, 2016; Hargasser, 2016; Zito & Ernest, 2016) gelegt. Fronek (2010) und Hargasser (2016) widmen sich in ihrer Forschung minderjährigen Geflüchteten, welche ohne Familie geflohen sind. Hargasser (2016) wendet dabei die sequentielle Traumatheorie von Keilson (2005) und deren Weiterarbeitung durch Becker (2006) auf die Lebenssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen an. Die sequentielle Traumatheorie beschreibt Trauma als stufenweise. Traumata können insbesondere noch nach der Flucht durch eine unsichere Lebenssituation im Ankunftsland ausgelöst werden. Dies gilt einmal mehr für *unbegleitete*, minderjährige Geflüchtete (Hargasser, 2016). Besonders die unsichere Lebenssituation in der Migrationsgesellschaft, namentlich die asylrechtlichen Bedingungen und deren Konsequenzen, haben Auswirkungen auf sämtliche Lebensbereiche Geflüchteter und können eine weitere Stufe sequenziellen Traumas hervorrufen. Hargasser (2016) zufolge ist die erste Phase im Ankunftsland insofern am gefährlichsten für die traumatisierten Personen, wenn sie in dieser Situation keine Sicherheit erfahren und dadurch einer (weiteren) Traumatisierung ausgesetzt sind, da sie das Geschehene nicht verarbeiten können. Hargasser zufolge ist dies aufgrund der prekären Lebenssituation der jugendlichen Geflüchteten der Fall.

Gemeinsamer Nenner der oben genannten Arbeiten sind die Darstellung traumapädagogischer Praktiken in der pädagogischen Praxis, sowie die Feststellung, dass geflüchtete Kinder vor, während und auch noch nach der Flucht besonders vulnerabel sind; wie auch die Darstellung der Gründe für deren Position in der Migrationsgesellschaft. Besonders verletzlich sind Kinder und Jugendliche, die alleine geflüchtet sind (Zito & Ernest, 2016).

Zu diesem Schluss kommt auch Meloni (2019). Eine einschneidende Veränderung für unbegleitete, geflüchtete Jugendliche tritt durch das Erreichen des 18. Lebensjahres auf, nachdem ab diesem Zeitpunkt sämtliche pädagogische Hilfsstellungen wegfallen und die jungen Erwachsenen auf sich alleine gestellt sind. Meloni (2019) unterstreicht in ihrer ethnografisch, sowie biografieanalytisch angelegten Studie die Einsamkeit, die junge unbegleitete minderjährige Geflüchtete in der

Migrationsgesellschaft³ durch den Wegfall der institutionellen Hilfsmaßnahmen und der Abwesenheit ihrer Familie erleben, sobald diese die Volljährigkeit erreichen. Der plötzliche Verlust der Kindheit aufgrund der Migration und der mit der Migration einhergehende Wegfall der elterlichen Behütung, der Verlust an Sicherheit und Unbekümmertheit, die erzwungene Selbstständigkeit und Alleinstellung im Ankunftsland unterstreicht die Einsamkeit der jungen Erwachsenen (Meloni, 2019, S. 8). Im Weiteren betont Meloni die Dichotomie, dass von gesellschaftspolitischer Seite die Geflüchteten einerseits als „innocent children“ (2019, S. 3) bezeichnet werden, sobald diese aber volljährig seien und zudem das Asylverfahren abgelehnt wurde, kriminalisiert würden. Die Brisanz der Einsamkeit wird vor allem dadurch verstärkt, dass die meisten unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten im Alter von circa 16-17 Jahren ankommen, somit die pädagogischen Maßnahmen nur einige wenige Monate andauern und dadurch die erste Zeit im Ankunftsland nur einen weiteren Transit darstellen würde:

„After the age of majority, however, young people are no longer looked after ... In practice many young people ... experience the transition into adulthood as a sudden and violent abandonment by institutions, especially if a significant relationship previously existed with their social worker.“ (Meloni, 2019, S. 4)

Viele Geflüchtete erleben das Ankommen in einem neuen Land als völlig neue Erfahrung - „everything new“ (Meloni, 2019, S. 6), welche jedoch allein bewältigt werden muss. Diese Einsamkeit birgt einerseits eine große Freiheit und Verantwortung. Andererseits wird jedoch die Autonomie auf anderer Ebene durch die eingeschränkte Handlungsfähigkeit, Orientierungslosigkeit und den verschiedensten Erwartungen (der Migrationsgesellschaft, elterliche Erwartungen und deren Motive der Migration bzw. Orientierungen aus dem Herkunftsland, sowie, neue eigene Aspirationen) beschnitten. Abgesehen von der Einsamkeit der Jugendlichen gibt es jedoch weitere Merkmale, die die Lebensbedingungen Geflüchteter in der Migrationsgesellschaft kennzeichnen, welche im Folgenden anhand von Forschungsarbeiten genauer erläutert werden.

Forschungsarbeiten zum Lebensalltag junger Geflüchteter existieren zum Einen mit dem Schwerpunkt auf der Lebensphase nach dem Ankommen vom Deutschen Jugendinstitut (Lechner, Huber, & Jugendinstitut, 2017). Weitere Forschungsschwerpunkte bilden Studien zum Bereich der schulischen Bildung (Alpagu, Dausien, Draxl, & Thoma, 2019; Proyer, Atanasoska, & Siriparn, 2017), zu Mehrsprachigkeit und Schule (Alpagu, Dausien, Draxl, & Thoma, 2019; Mecheril, 2010) sowie zur außerschulischen Betreuung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (z.B. Niedrig 2003). Ebenso gibt es eine Anzahl an Studien zu Bildung und Arbeitsmarkt (von Unger, 2017) und zur Arbeitsmarktintegration und Ausbildung (z.B. Schroeder 2003, Schroeder 2003b, Niedrig 2003). In Bezug auf Letzteres wird besonders oft mit der Bourdieuschen Gesellschaftstheorie das sogenannte *mitgebrachte*, kulturelle Kapital – vor allem im sprachlichen Sinne – thematisiert. Es wird ebenfalls auf die jeweils damit verbundenen rechtlichen Rahmenbedingungen der Geflüchteten eingegangen. Die

³ Melonis Studie bezieht sich auf afghanische Geflüchtete in Großbritannien.

Verwobenheit der diversen Benachteiligungsfaktoren in Bezug auf Bildungsprozesse von geflüchteten Jugendlichen wird von Meyer (2003) genauer untersucht.

Meyer (2003, S. 159ff.) erforscht die komplexe Interdependenz verschiedener Faktoren (rechtliche Lage, prekäre Lebenssituation), welche sich negativ auf das Bildungsverhalten von Geflüchteten auswirken. Ergebnis ihrer Analysen ist, dass der gefährdete Aufenthaltsstatus von Geflüchteten zur beruflichen Perspektivlosigkeit führt, da Geflüchtete kaum Ziele mit dem angestrebten Bildungstitel erreichen können, nachdem ihnen legale Erwerbstätigkeit weiterhin verwehrt bleibt. Zudem gibt sie die prekären Lebensbedingungen, wie das Leben in Massenquartieren, die finanziell unsichere Lage, die mangelnde Betreuung bzw. die wenigen sozialen Kontakte, sowie den schlechten Gesundheitszustand als weitere Gründe an, die die Bildungssituation negativ beeinflussen. Meyer argumentiert, dass die Ergebnisse ihrer Studie nicht auf individueller Ebene zu verorten seien, sondern die Gründe für die negativen Bildungsverläufe in der restriktiven Gesetzgebung zu suchen sind, die eine strukturelle Behinderung darstellen würden und die Probleme somit institutionell bedingt seien. Meyer (2003) positioniert sich somit ähnlich zu Alpagu et al. (2019), die die Gründe für die exklusiven Tendenzen vor allem auf struktureller Ebene verorten. Schroeder kommt zu einer ähnlichen Ansicht wie Meyer (2003), indem er mittels der Kapitaltheorie von Bourdieu Benachteiligungsformen untersucht. Er sieht als Konsequenz aus den Einschränkungen der Bildungsmöglichkeiten sowie der rechtlichen Diskriminierung einen Mangel an Bildungskapital (Schroeder, 2003, S. 77ff.). Dabei analysiert er verschiedene Aspekte, die die Lebensbedingungen Geflüchteter kennzeichnen, wie die rechtliche Situation von Geflüchteten (als Zugangsbarriere zu Bildung), die Wohnsituation (als prekäres Leben in staatlichen Einrichtungen) sowie die finanzielle Lage. Schroeder kommt zu dem Schluss, dass für die Geflüchteten sämtliche Kapitalsorten (ökonomisch, kulturell, sozial) nur durch einen erschwerten Zugang erreichbar seien (Schroeder, 2003b, S. 237ff.).

Die prekären Lebensverhältnisse zum Ausgangspunkt nehmend, widmet sich Lehner (2020) der Erforschung von Ungewissheit bei Asylwerber*innen in Österreich während der Zeit des Asylverfahrens und fokussiert dabei auf unterschiedliche Dimensionen von Agencykonstruktionen. Erkenntnis ihrer Ausarbeitungen ist, dass sich Konstruktionen von Handlungsfähigkeit zwischen den Polen der Passivität einerseits und den der Handlungen andererseits gestalten. Brandmaiers (2019) Untersuchungen zur Handlungsfähigkeit von Geflüchteten in Sammelunterkünften kommt zu ähnlichen Erkenntnissen, indem sie drei Handlungstypen rekonstruiert.

Allen genannten Forschungsfeldern gemeinsam ist die Feststellung, dass aufgrund der eng begrenzten Möglichkeiten zur (Aus-)Bildung Geflüchteten ein äußerst enger Handlungsrahmen zuerkannt wird. Dies birgt dementsprechende Folgen für deren Lebenssituation. Die gesellschaftliche Positionierung (Bildung, Arbeit, Wohnen, rechtlicher Status) Geflüchteter ist auf sämtlichen Ebenen äußerst prekär. Ebenso wird auch deren komplexe Lebenssituation beschrieben, die von einem vielschichtigen Netz an

Fremdbestimmung und Marginalität bestimmt ist. (Meyer, 2003; Niedrig, 2003b; Schroeder, 2003c; Niedrig, 2005)

Die oben genannten Erkenntnisse fließen als Hintergrundwissen in die vorliegende Arbeit ein. Ich möchte in meiner Masterarbeit mittels einer migrationspädagogischen Perspektive nach Erfahrungen der Möglichkeiten des Bildens und Lernens aus der Perspektive von Geflüchteten fragen; wie sie die Möglichkeit zu lernen und sich zu bilden in der (Migrations-)Gesellschaft in Österreich wahrnehmen und dabei reflektierend auf ihre Perspektiven und Handlungsfähigkeiten eingehen.

2.2. Migrationspädagogik als sensibilisierendes Konzept

Dieses Unterkapitel setzt sich mit der Migrationspädagogik nach Mecheril (2010) als theoretische Perspektive auseinander. In einem zweiten Schritt wird die Abhandlung „der Fremde“ von Schütz (1972) präsentiert.

Die Migrationspädagogik hat sich durch Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der erst vorangegangenen „Ausländerpädagogik“ und der daran anschließenden „Interkulturellen Pädagogik“ entwickelt (Mecheril, 2010, S. 60ff). Im Unterschied zu diesen Ansätzen geht es in der Migrationspädagogik jedoch nicht um die adressierten Subjekte selbst, sondern um die Analyse von Zugehörigkeitsverhältnissen. Mecheril (2010) untersucht machtvolle Unterscheidungspraxen, die Gesellschaften strukturieren. Mithilfe der Migrationspädagogik (2010) ist es möglich, gesellschaftliche Anrufungen und Positionierungen in der (Migrations-)gesellschaft in Bezug auf Zugehörigkeitsverhältnisse zu deuten und diese rassismuskritisch zu analysieren. Gesellschaftliche Differenzkonstruktionen fußen dabei auf einer binären Unterscheidung zwischen *Wir* und *den Anderen*. (Mecheril 2010, 13; 2015, 39) Die sogenannten *Anderen* werden auf Basis natio-ethno-kultureller Differenzordnungen ausgeschlossen⁴ (Mecheril, 2015). Diese (Nicht-)Zugehörigkeit(en) basieren auf hegemonialen Machtverhältnissen, die das Leben der Subjekte strukturieren. Soziale Ordnungen werden dadurch bestimmt und Möglichkeitsräume der Subjekte analysiert. Soziale Ungleichheit entsteht und reproduziert sich auf Basis dieser Machtgefälle (Mecheril, 2010). Die Migrationspädagogik eignet sich als theoretische Perspektive zur Erforschung der Lebenswelt

⁴ Edward Said beschrieb bereits in den 1970er Jahren „den Diskurs es Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis“ mit dem Begriff des „Othering“ (Castro Varela & Mecheril, 2010, S. 42). Das Othering meint gesellschaftliche Diskurse, die festlegen, wer zu einem konstruierten Wir dazugehört und wem diese Zugehörigkeit verweigert wird und somit zu einem fremden Anderen gemacht wird (Mecheril, 2010, S. 42). Die Anderen werden durch die gesellschaftlichen Diskurse des Othering als vermeintlich rückständig abgewertet.

Geflüchteter, da gesellschaftliche Anrufungen auf sogenannte Migrationsandere in ihren machtvollen Verhältnissen sichtbar gemacht werden können.

Neben der Migrationspädagogik wird Schütz' Abhandlung *des Fremden* vorgestellt, die dessen phänomenologische Perspektive auf die Lebenswelt in Bezug zu Migration setzt. Schütz (1972) entwickelte in seinem bereits 1944 verfassten Essay „der Fremde“ eine Auseinandersetzung mit dem sogenannten *Fremden*. Diesen beschreibt er als „einen Erwachsenen (...) der von der Gruppe, welcher er sich nähert, dauerhaft akzeptiert oder zumindest geduldet werden möchte“ (S. 53). Schütz (1972) verfolgt dabei bereits Ansätze der Lebensweltperspektive, die er später zusammen mit Luckmann (1979) begründete. Beschrieben wird dabei der prozesshafte Ablauf einer Person – dem Fremden –, welcher Zugang zu einer neuen Gemeinschaft sucht. Dabei folgt in einem ersten Schritt eine Annäherung an die Gruppe, die mit einer sozialen Anpassung des bisherigen kulturellen Wissens zum *Common Sense* der Gruppe einhergeht (1972, 53f.). Schütz (1972) bezeichnet als *Common Sense* eine Form kulturellen Wissens, welches sozial begrenzt in den jeweiligen Gruppen gültig ist und als „Denken wie üblich“ (S. 68) charakterisiert wird. Der *Common Sense* der Gruppe wird in der Regel weitgehend kritiklos von anderen Gruppenmitgliedern geteilt.

Dem Fremden ist das kulturelle Wissen einer neuen Gruppe jedoch zunächst nicht vertraut, weswegen dieses ihm als widersprüchlich und seltsam erscheinen kann. Der Fremde versucht die neuen „Zivilisationsmuster“ (ebd.) zu verstehen und sich diesen anzunähern. Schütz übernimmt den Begriff des 'marginal man' von Park, welcher in den 1930er Jahren geprägt wurde und das durch Migrationsprozesse bedingte Leben zwischen zwei Welten darstellt⁵ (Keller, 2012, S. 68). Schütz (1972) zufolge führt das Erleben einer neuen Welt zu einer Krise, nachdem neue Erfahrungen auf bisheriges Alltagswissen treffen. Als Beispiel wird ein biografischer Bruch durch Migration herangezogen. Prozesshaft findet dann eine fortschreitende Angliederung an die neue Gruppe statt. Schütz stellt jedoch eine vollständige Inkorporierung des kollektiven Wissens der neuen Gruppe infrage. Für ihn kann der Fremde nie vollends zur Gruppe gehören⁶. Schütz' persönliche Erfahrungen des biografischen Bruchs aufgrund einer erzwungenen Migration verdeutlichen sich in dieser Beschreibung der Erfahrungen des Fremden. Die in Schütz' (1972) Ausarbeitung hervorgehobenen Perspektiven der Annäherung an das kulturelle Wissen einer Gruppe werden in der vorliegenden Arbeit mitbedacht, als Gegenstandstheorie wird jedoch vor allem die Migrationspädagogik als sensibilisierendes Konzept verwendet, wie bereits dargestellt.

⁵ Die Beschreibung vom *Leben zwischen zwei Welten* ist ähnlich zu den viel später entwickelten Konzepten des Transnationalismus (z.B. Pries 2008, Lutz & Amelina 2017) oder Badawias Metapher des dritten Stuhls (2002), welches die Theorie der Synthese bikultureller Identitäten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund darstellt.

⁶ Vermutet wird, dass diese pessimistische Haltung seinen eigenen biografischen Erfahrungen geschuldet ist: „... in seiner [dem Fremden] eigenen bitteren Erfahrung der Grenzens seines 'Denken-wie-üblich' eine Erfahrung, die ihn lehrte, dass ein Mensch seinen Status, seine leitende Rolle und sogar seine Geschichte verlieren kann und dass der normale Gang des Lebens stets viel weniger gesichert ist, als es scheint.“ (Schütz, 1972, S. 68)

Es kann festgehalten werden, dass die Migrationspädagogik (2010) in den Fokus ihrer Ausarbeitungen die Analyse von Zugehörigkeitskonstruktionen rückt, mit deren Hilfe Positionierungen in der Migrationsgesellschaft kritisch beleuchtet werden. In der Abhandlung der Fremde (1972) wird mittels einer phänomenologischen Perspektive dargestellt, welche Erfahrungen ein Subjekt erlebt, wenn es sich in neue kulturelle Lebenswelten begibt. Diese Konzepte werden nun durch den Fokus auf das Erleben junger Geflüchteter weiterverfolgt. Im nachkommenden Unterkapitel wird auf die Lebenswelt Geflüchteter in der Migrationsgesellschaft eingegangen, sowie deren Perspektiven auf soziale Ordnungen und Zugehörigkeit(en) beleuchtet.

2.2.1. Lebens und Bildungsverhältnisse junger Geflüchteter in der Migrationsgesellschaft

„Solange Ungleichheitsverhältnisse entlang dem Migrationskriterium derart gesellschaftlich verankert sind, bedarf es der Repräsentation derer, die als 'Andere' markiert werden, auch wenn diese Markierungspraxis damit noch einmal bestätigt wird. Offensichtlich gehört das zu den Dilemmata, mit denen sich eine reflexive Migrationspädagogik zu befassen hat.“ (Messerschmidt, 2009, S. 142)

Im Folgenden werden die Lebensverhältnisse von jungen Geflüchteten untersucht. Dabei stellt sich als zentral heraus, dass das Asylverfahren als Dreh- und Angelpunkt für die Lebenswirklichkeit der Geflüchteten ausgemacht werden kann. Aus diesem Grund wird zunächst das Asylverfahren selbst thematisiert, daraufhin wird allgemein auf die Lebenswelt Geflüchteter eingegangen. Zentral in der Lebenswelt Geflüchteter ist das fremdbestimmte *Warten*. Dieses wird ebenfalls in seinen verschiedenen Facetten thematisiert. Schlussendlich werden die (un-)möglichen Bildungsverhältnisse dargestellt und in Konsequenz dessen abschließend auf die Handlungs(un-)möglichkeiten junger Geflüchteter eingegangen.

Geflüchtete stehen in der Gefahr, in verschiedenen Bereichen einer marginalisierten Lebenssituation, die von sozialer Armut, unsicherem Aufenthaltsstatus, Rassismus, institutioneller Diskriminierung, Trauma und Flucht geprägt ist, ausgesetzt zu sein (z.B. Niedrig 2005; Neumann, et al. 2003; Zito und Ernest 2016; von Unger 2017). Vor dem Hintergrund einer migrationspädagogische Perspektive (Mecheril, 2010, S. 13) lässt sich das „Prekäre und Ungewisse ihres Aufenthalts“ (Niedrig, 2005, S. 264), die oftmals marginalisierte Lebenswelt, in ihren sozialen Ungleichheitslagen beleuchten.

Geflüchtete, welche grundsätzlich eine sehr heterogene Gruppe darstellen, werden unter dem Asylstatus homogenisiert (Niedrig, 2005, S. 259). Zentraler Anlass für die marginalisierte Lebenssituation sind die rechtlichen Rahmenbedingungen durch den zugewiesenen Asylstatus, da dessen Status in der „Deutungsmacht des Staates“ (ebd.) liegt. Wird gesellschaftspolitisch der

Subjektstatus einer Person missachtet, bzw. diese fremdbestimmt, kann Handlungsmacht nur schwer entfaltet werden⁷. Brandmaier betont den Verlust von Handlungsmacht und die zunehmende Fremdbestimmung insbesondere durch den Statusverlust, den einerseits die Fluchtmigration mit sich bringt und darüber hinaus das Leben im Asylverfahren (Brandmaier, 2019, S. 253).

„Der Aufenthaltsstatus kann aus Perspektive der Geflüchteten unter *den Strukturellen (sic!) Beschränkungen der Handlungsfähigkeit* (H.i.O.) als der zentrale Faktor für die Erfahrung eingeschränkter Handlungsfähigkeit betrachtet werden. Die juristische Anerkennung als asylberechtigt bzw. als Flüchtling nach der Genfer Flüchtlingskonvention ist die Voraussetzung für die Zuerkennung bürgerlicher Rechte und damit einer Anerkennung“ (Brandmaier, 2019, S. 213)

Nach Brandmaier (2019) hängt die Möglichkeit von Handeln vom Aufenthaltsstatus ab. Die Einschränkung der Handlungsfähigkeit aufgrund des laufenden Asylverfahrens wird von Niedrig (2005) ausdifferenziert betrachtet. Niedrig (2005, S. 259) zufolge gestaltet sich das Leben Geflüchteter in der Migrationsgesellschaft als Begrenzung ihres „Bewegungsraums“, der „gestaltbaren, planbaren Zeit“ sowie der „persönlichen Entfaltungsspielräume“ (H.i.O.). Insbesondere Asylwerber*innen haben gesetzlich kein Recht auf eine Ausbildung oder Lohnarbeit (Bundeskanzleramt, 2020). Durch das Arbeitsverbot sind nicht nur enge ökonomische Grenzen gesetzt, sondern ebenso eine Begrenzung der Entfaltungsmöglichkeiten (Niedrig, 2005, S. 265). Brandmaier (2019, S. 210f.) kommt in ihrer Dissertation über die Handlungsmöglichkeiten von Geflüchteten, welche in österreichischen Sammelunterkünften leben, zu ähnlichen Erkenntnissen. Der Bewegungsraum sei insbesondere bei Asylwerber*innen aufgrund der ökonomischen Engpässe, durch den eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt, jedoch auch wegen des Gebotes nur mit ausdrücklicher Bewilligung und für kurzen Zeitraum in andere österreichischen Bundesländer reisen zu dürfen, stark eingeschränkt (Brandmaier, 2019, S. 227ff., 232ff., 236ff.).

Die planbare Zeit ist vorrangig vom sinnlos erlebten „Warten“ über längere Zeiträume hinweg gekennzeichnet, welche Asylwerber*innen auferlegt wird, solange das Asylverfahren nicht abgeschlossen wurde (Brandmaier, 2019, S. 263; Lehner, 2020, S.9). Konsequenz aus dem Asylstatus sind (weitgehende) Fremdbestimmung und Diskriminierung, durch die Zuschreibung der Flucht als Identitätsmerkmal (ebd.). Die Konsequenzen aus den allumfassenden Barrieren lassen sich als „Gefühl der Exklusion“ durch den fehlenden „Zugang zu Bildung, zum Arbeitsmarkt oder gesellschaftlicher Teilhabe.“ zusammenfassen (Brandmaier, 2019, S. 214). Die marginalisierten Lebensverhältnisse sind ein Spiegel für die Bildungsverhältnisse, in denen junge Geflüchtete sich bewegen.

Niedrig (2005) stellt den Bildungsraum junger Geflüchteter als besonders beschränkend unter den gegebenen „asylrechtlichen Begrenzungen“ (2005, S. 257) dar, da dies ein „stark eingegrenzter, kontrollierter und repressiv strukturierter Sozialraum“ sei (ebd., S. 258). Die Möglichkeiten zur Bildung,

⁷ Ein Beispiel dieser Ausschlusspraxen erfolgt anhand der Sprache. Deutsch wird als hegemoniale Sprache in Bildungsinstitutionen und Beruf vorausgesetzt, andere Sprachen, besonders außereuropäische werden nur geringfügig anerkannt (Gogolin, 2010).

beispielsweise mittels eines Schulbesuch sind nur bedingt gegeben (Brandmaier, 2019, S. 419). „Der Zugang zu Bildung stellt sich für Asylsuchende in der Grundversorgung ebenso beschränkt dar wie der Zugang zum Arbeitsmarkt, was in einem starken Kontrast zur vorgefundenen Bildungs- und Arbeitsorientierung der befragten Geflüchteten steht“ (Brandmaier, 2019, S. 422). Demzufolge ist die Motivation sich zu bilden und zu arbeiten stark vorhanden, der Zugang ist den Geflüchteten jedoch nur schwer möglich. Insofern immerhin ein Bildungszugang für Geflüchtete geschaffen ist, bedeutet dies keineswegs eine völlige Gleichstellung.

Ein konkretes Beispiel für eine benachteiligende Bildungspraxis veranschaulicht ein aus einem Forschungsprojekt resultierender Beitrag über die Partizipation von jugendlichen Geflüchteten an österreichischen Schulen (Alpagu, Dausien, Draxl, & Thoma, 2019). In der Analyse zu geflüchteten Jugendlichen in sogenannten Übergangsklassen an österreichischen Schulen kann als zentrale Erkenntnis das widersprüchliche Phänomen der *exkludierenden Inklusion* benannt werden. Jugendliche Geflüchtete werden vordergründig in den Zugehörigkeitsraum Schule inkludiert, jedoch auf tieferen Ebenen exkludiert. Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass die Schüler*innen in eigenen Klassen beschult werden sowie, dass sie ihre eigene Besonderheit durch maximale Leistung auszugleichen versuchen, weil sie wissen, „dass man sich ‘anpassen’ soll, um *es zu schaffen*.“ (H.i.O.) (2019, S. 8). Zudem stehen die Schüler*innen unter großem Druck sowohl „den sozialen *Erwartungen*“ (H.i.O.), die an sie gerichtet sind, den „*Handlungsmöglichkeiten*“ (H.i.O.), die ihnen im sozialen Raum Schule offenstehen, und ihrer „alltäglichen *Lebensrealität*“ (H.i.O.) *gerecht zu werden* (2019, S. 5). Die Erwartungen betreffen einerseits die schulische Leistung im Allgemeinen, vor allem insbesondere den Deutschspracherwerb. Andererseits konnte auch festgestellt werden, dass eine Erwartung an die Schüler*innen gerichtet war, bzw. diese sich selbst auferlegten, sich „normenkonform“ (ebd.) zu verhalten. Alpagu et al. (2019, S. 5) fassen diesen vielschichtigen *Druck* jedoch nicht als individuelles Problem der Schüler*innen auf, sondern als „soziales Phänomen“ aufgrund mehrschichtiger Problemlagen. Es erschließt sich, dass selbst offizielle Zugänge, wie die Ermöglichung des Schulbesuchs, welcher im Übrigen nicht für alle Asylwerber*innen⁸ offen steht, dennoch auf Barrieren innerhalb des Systems stößt. Der Zugang zu Bildungserfahrungen ist folglich auf mehreren Ebenen zu erforschen.

Eine systematische Auseinandersetzung, in welchen unterschiedlichen Ebenen Bildung bei Geflüchteten thematisch relevant wird, unternimmt Niedrig (2005). Einerseits wird Bildung durch die Form des Erreichens von kulturellem Kapital (Bildungszertifikate) angesprochen. Niedrig (2005) zufolge ist insbesondere bei Geflüchteten, welche in einer spezifisch marginalen Lebenssituation leben, der

⁸ Das Pflichtschulalter ist in Österreich auf 15 Jahre beschränkt. 2017 gab es hierzu Veränderungen, in dem eine Ausbildungspflicht bis 18 Jahren für *alle* Jugendlichen eingeführt wurde, welche jedoch nicht für Asylbewerber*innen zählt. (Konsumentenschutz, [2019])

Zugang zu kulturellem Kapital und deren Legitimität in Form von Zertifikaten⁹ besonders von Bedeutung, und dementsprechend schwer erreichbar. Eine zweite Ebene stellt den Kompetenzerwerb dar, womit Niedrig zufolge bei Geflüchteten beispielsweise „Überlebensstrategien“ (2005, S. 258) gemeint sind. Diese Ebene verweist ebenso auf Aspekte des informellen Lernens, welche das Zurechtfinden und die Orientierung in der neuen Gesellschaft beinhalten. Drittens wird Bildung in einem metatheoretischen Sinne als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses in Form eines „Lern- und Reflexionsprozess“ (ebd.) verstanden. Dies kann unter anderem durch informelles Erfahrungslernen erreicht werden. Niedrig bezieht sich auf den prozesshaften Charakter von Bildung. Bildung wird daher dreiteilig verstanden und meint nicht nur den Erwerb von Wissen und dazu gehörende Zertifikate, sondern vielmehr informelle und non-formale Lernprozesse durch lebensweltliche Erfahrungen abseits der Lerninhalte schulischer Curricula, die Fähigkeit der Reflexion und der Kompetenz, die gemachten Erfahrungen zu sich selbst ins Verhältnis zu setzen.

Es kann festgehalten werden, dass einerseits verschiedene Ebenen ausgemacht werden können, was unter Bildung zu verstehen ist. Zudem erschließt sich ein sozialer und komplexer Druck für die Geflüchteten selbst. Die erschwerten Zugänge und vielfachen Barrieren behindern die Möglichkeit des Bildungszugangs. Darüber hinaus ist der Zugang zu Bildung für geflüchtete Jugendliche mit verschiedenen Formen der Benachteiligung verbunden.

Pointiert ausgedrückt sind die asylrechtlichen Einschränkungen die Ursache für die Beschränkungen in der Lebenswelt Geflüchteter. Der Alltag Geflüchteter, insbesondere von Asylwerber*innen äußert sich in einer fremdbestimmten Warteposition. Eine konkrete Folge der Barrieren sind mangelnde Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft und vor allem im Bereich der Bildung. Bildung kann auf unterschiedlichen Ebenen untersucht werden und meint in der vorliegenden Arbeit vor allem reflexive Bildungsprozesse, darüber hinaus aber auch konkrete Leistungen und formale Bildungsnachweise im Sinne von kulturellem Kapital. Bildungsprozesse sind eng mit der Möglichkeit des Handelns verbunden. Aus diesem Grund folgt im nächsten Unterkapitel eine Auseinandersetzung zum Thema der Handlungsfähigkeit(en) Geflüchteter.

⁹ Aus meinen Erfahrungen der sozialpädagogischen Praxis lässt sich dieses Wissen bestätigen. Für Geflüchtete sind Zertifikate, beispielsweise der Nachweis vom Besuch eines Deutschkurses, von besonderer Wichtigkeit, da diese einerseits oftmals ihre einzigen offiziellen Bildungsnachweise ausmachen. Andererseits sind die Geflüchteten meist unter Druck diese Zertifikate verschiedensten Behörden präsentieren zu müssen, um ihre Bildungsambitionen beweisen zu können (AMS, BFA, in der Heiminstitution, zum Erhalt von Tickets für den öffentlichen Nahverkehr etc.).

2.3. Die Möglichkeit zu Handlungsfähigkeit(en) in der Migrationsgesellschaft

„Was den Menschen zu einem politischen Wesen macht, ist seine Fähigkeit zu handeln; sie befähigt ihn, sich mit seinesgleichen zusammenzutun, gemeinsame Sache mit ihnen zu machen, sich Ziele zu setzen und Unternehmungen zuzuwenden (...)“ (Arendt, 1995 [1970], S. 81)

Das vorliegende Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Thema der Handlungsfähigkeit. Dabei wird diskutiert, inwiefern es jungen Geflüchteten möglich ist, sich als selbstwirksam handelnd zu erfahren. Es ist von bildungswissenschaftlichem Interesse herauszufinden, wie trotz der bereits genannten widrigen Umstände, die eine Selbstbestimmung erschweren, Handlungsfähigkeit erhalten bzw. entwickelt werden kann, da Handeln Bildungsprozesse ermöglicht:

„Als Mitglied eines natio-ethno-kulturellen Kontextes identifizierbar zu sein, in dem Kontext handlungsfähig zu sein, repräsentativ für diesen Kontext und in ihm fraglos sprechen und sozial erkannt und anerkannt handeln zu dürfen, sowie die Einschreibung dieser Praxen in die eigene Lebensgeschichte (...) sind zentrale Momente der Subjektivierung unter Bedingungen einer Migrationsgesellschaft.“ (Hoffarth & Mecheril, 2006, S. 251)

Handlungsfähigkeit ist wesentlich mit den Erfahrungen von Zugehörigkeit und Anerkennung von dieser verbunden. Durch Erfahrungen der Handlungsfähigkeit, der Zugehörigkeit oder wiederum des Ausschlusses und des *Othering* transformiert sich das Bild des Subjektes von sich und der Welt.

Mecheril (2010) beschreibt Handlungsfähigkeit als:

„responsives und konsonantes Verhältnis“ zwischen Bildungs-/Handlungssubjekt und Bildungs-/Handlungsraum. ... Erst wenn Individuen die spezifischen, nur im Rahmen ihrer je besonderen Lebensumstände, ihrer Geschichte und Biografie verstehbaren Dispositionen und Vermögen nicht ausblenden müssen, ist in einem anerkennungstheoretischen Sinne ein angemessener Handlungs- und Bildungsrahmen geschaffen.“ (S. 184)

Demzufolge kann Handlungsfähigkeit nur dann entfaltet werden, wenn eine grundlegende Anerkennung des Menschen in seinen Mehrfachzugehörigkeiten gegeben ist (Mecheril, 2010, S. 191). Maßgeblich ist dabei, dass Mecheril zufolge Handlungsfähigkeit dann entwickelt werden kann, wenn Menschen sich in vollem Maße in ihren Eigenschaften anerkannt erfahren und diese nicht verbergen¹⁰ oder ihre eigene Identität verschleiern müssen. Anerkennung von Zugehörigkeit ist demgemäß eine Bedingung, um Handlungsfähigkeit zu ermöglichen.

¹⁰ An dieser Stelle ist es nicht zu vermeiden, die gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Forderungen und Diskurse in Österreich und Deutschland zu erwähnen, welche Geflüchteten und Migrant*innen oftmals entgegengebracht werden (Stichwort: „Integrationswilligkeit“ (Rheindorf, Integration durch Strafe? Die Normalisierung paternalistischer Diskursfiguren zur 'Integrationsunwilligkeit', 2017), „Deutsch auf dem Schulhof“ (Mecheril & Knappik, 2018, S. 218f.), Kopftuchverbot (Thoma, 2018, S. 345), und dazu führen, dass Menschen mit Migrationsgeschichte ihre Herkunft bzw. Identität oft zu verstecken suchen.

2.3.1. Anerkennung und Handlungsfähigkeit

In diesem Kapitel wird die Bedeutung von Anerkennung von (Mehrfach-)zugehörigkeiten thematisiert, die Handlungsfähigkeit bedingen. Dafür wird zunächst auf den sozialen Aspekt von Anerkennung eingegangen und im weiteren erwerbstätige Anerkennung thematisiert.

Das Verhältnis von Anerkennung und Migrationspädagogik beschreibt Mecheril als in sich widersprüchlich (ebd.). Mecheril betont, dass Migrationspädagogik paradoxerweise über Anerkennung selbst hinausgeht, weil sich in einer schlichten Anerkennung von *anderen Lebensformen* hegemoniale Machtverhältnisse verbergen können. In diesem Sinne geht es grundsätzlich um eine Dekonstruktion von hegemonialen Anerkennungsverhältnissen hin zur grundsätzlichen Anerkennung *aller* Formen von Zugehörigkeit, ohne binäre Einteilungen zu reproduzieren (2010, S. 190).

Jedoch bedeutet die monolingual und national ausgerichtete Perspektive von Nationalstaaten eine Missachtung der Menschen, welche abweichend von *legalen* „natio-ethno-kulturelle[n] Lebensformen“ (Mecheril, 2010, S. 184) Lebensstile pflegen, die nicht der dominanten Lebensform entsprechen sowie eine Nicht-Anerkennung dieser Zugehörigkeiten. Mecheril (2010) zufolge wird es Menschen verunmöglicht, aufgrund diverser kulturell-religiöser Lebensformen, an der als *dominant* geltenden Gesellschaft zu partizipieren. Grund dafür ist eine monokulturell ausgerichtete Gesellschaft und der daraus folgenden Nichtanerkennung *anderer*, z.B. mehrfachzugehöriger Lebensformen, die sich von den Konventionen der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden.

„Denn die Ermöglichung von Teilhabe an der vorherrschenden Lebensform ist unter Bedingungen der migrationsgesellschaftlichen Vielfalt von Lebensformen nur dann mit einem Anerkennungsansatz vereinbar, wenn nicht nur die minoritären Lebensformen, sondern auch Mischformen, Gleichzeitigkeiten, Hybridisierungen und Mehrfachzugehörigkeiten anerkannt werden. (Mecheril, 2010, S. 185)“

Erst gesellschaftliche Anerkennung der Subjekte kann Partizipation ermöglichen: „Anerkennung hingegen würde bedeuten, die Freiheit und die Möglichkeit zu bekommen, über das eigene Handeln an der Gesellschaft teilhaben zu können.“ (Brandmaier, 2019, S. 460)

Gewisse Kompetenzen und Fähigkeiten besitzen in der national ausgerichteten Gesellschaft aufgrund hegemonialer Machtverhältnisse keine oder wenig Wertigkeit. Dazu zählt das Beherrschen bestimmter Sprachen oder Berufe, welche in Nationalstaaten entweder nicht anerkannt werden oder zugehörige Zertifikate keine Gültigkeit besitzen. Durch die fehlende Anerkennung stehen Menschen in der Gefahr in ihren Fähigkeiten marginalisiert und diskriminiert zu werden.

„Einer der Faktoren, welche die psychische Gesundheit und Handlungsfähigkeit am stärksten einschränken, ist die durch Arbeitsverbot, einen eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt, die Nicht-Anerkennung von Bildungsabschlüssen oder Diskriminierung verursachte Erwerbslosigkeit.“ (Brandmaier, 2019, S. 137)

Eine gesellschaftliche und erwerbstätige Anerkennung wäre eine Bedingung zur Partizipation. Insbesondere der Partizipation von Geflüchteten sind allein aufgrund des sehr engen rechtlichen

Rahmens, in welchem sie sich wegen der restriktiven Bedingungen des Asylstatus bewegen, aber darüber hinaus auch aufgrund der homogen ausgerichteten Normen der Migrationsgesellschaft, engen Grenzen gesetzt. Wie bereits Schütz (1972) beschrieb, gelingt es *dem Fremden* nicht die bisherigen Handlungsschemata in der neuen Gesellschaft erfolgreich anzuwenden. Die Fruchtbarmachung transnationaler Ressourcen ist aufgrund monolingualer und national ausgerichteter Strukturen zumeist nur schwer zu ermöglichen (Niedrig, 2005, S. 267ff.). Da in postmodernen kapitalistisch-neoliberal geprägten Gesellschaften gerade die berufliche Erwerbstätigkeit in Bezug auf Partizipation und Identität eine tragende Rolle spielt, ist die Beschneidung dieses Zugangs besonders tragisch:

„Das wichtigste Modernisierungsmodell der Aufnahmegesellschaft ist die Orientierung am beruflichen Aufstieg, und dieser ist aber nur zu erreichen, wenn eine grundlegende gesellschaftliche Akzeptanz erfahren wird und man nicht dauernd um die eigene Zugehörigkeit kämpfen muss. Die Unterstellung, nicht dazu zu gehören, weil man anders und deshalb irgendwie problematisch ist, wird zu einer Grunderfahrung vieler junger Erwachsener in der Einwanderungsgesellschaft.“ (Messerschmidt, 2009, S. 102)

Einerseits gestaltet sich die Anerkennung beruflicher Qualifikationen als maßgeblich behindert durch die fehlende Anerkennung. Darüber hinaus sind auch Bildungsprozesse durch die fehlende Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten beeinträchtigt. Persönliche Entfaltungsprozesse scheinen durch diese Erfahrungen nur bedingt stattfinden zu können. Mecheril und Hoffarth (2006, S. 257) postulieren, dass es von pädagogischem Wert wäre, Bildungsmöglichkeiten jenseits nationaler Ordnungen zu ermöglichen. Dies sei aber nur dann möglich, wenn diese nationalen Strukturen selbst in Frage gestellt werden könnten. Auch Messerschmidt problematisiert den verengten Fokus auf Migrationsandere, welcher anstelle der dahinterliegenden Ordnungen problematisiert wird: „Dabei werden jugendliche Migrant/innen gerne als ‘Benachteiligte’ bezeichnet, was sie zur Problemgruppe macht, weil die Benachteiligten dabei nicht betrachtet werden.“ (Messerschmidt, 2009, S. 90). Während der Fokus auf den Subjekten selbst liegt, werden die dahinterliegenden Strukturen wenig thematisiert. Dabei bedingen die national ausgerichteten Ordnungen die Erfahrungen von Anerkennung und Zugehörigkeit, die die Subjekte machen. Niedrig (2005, S. 272 nach Schroeder 2003) schlussfolgert: „Der zentrale Bildungsprozess, den Jugendliche mit Flüchtlingsstatus in Deutschland durchlaufen, ist die Verinnerlichung der ‘Flüchtlingsidentität’ als beschädigte, stigmatisierte, oft sogar kriminalisierte Identität“. Lern- und Reflexionsmomente, die Bildungsprozesse anstoßen und zu einer Transformation des Selbst führen, scheinen höchstens in negativer Weise möglich zu sein.

Die Erfahrungen, die junge Erwachsene in der Migrationsgesellschaft erleben, wirken lebenslang auf ihre Bildungsmöglichkeiten (Riegel, 2016, S. 99). Diese dynamische Erfahrungsaufschichtung kann Dausien, Rothe und Schwendowius (2016) zufolge als Bildungsprozess verstanden werden. In diesem Sinne wird ein biografischer Bildungsbegriff relevant. Bildungsprozesse im Sinne der Perspektive eines Lebenslangen Lernens werden von Alheit und Dausien (2018, S. 880) als „höher organisierte Prozesse

der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans-)formation von Lernprozessen zu einer biografischen *Erfahrungsgestalt*“ (H.i.O.) beschrieben. Lernen wird dabei als Prozess verstanden, der sich durch die Verarbeitung von Lebenserfahrungen charakterisiert. Bildung ist als lebenslanger Prozess der Lernerfahrungen zu betrachten. Lebensweltliche Erfahrungen, die von Exklusion und Nicht-Anerkennung geprägt sind, werden von den Subjekten zu Bedeutungen der Nicht-Zugehörigkeit verarbeitet und verhindern reflexive Bildungsprozesse und Handeln.

Es kann festgehalten werden, dass sowohl soziale Anerkennung als auch die formelle Anerkennung beruflicher Qualifikationen aufgrund machtvoller, hegemonialer Ordnungen in der Migrationsgesellschaft nicht oder nur bedingt erfahren wird. Anerkennung im Sinne eines dekonstruktiven Verständnisses von hybriden Zugehörigkeiten, kann aufgrund national ausgerichteter Gesellschaften nicht stattfinden. Angesichts dieses Erlebens machen viele Geflüchtete Erfahrungen der Nicht-Anerkennung und somit Nicht-Zugehörigkeit zur Gesellschaft (ebd.). Die lebensweltlichen Erfahrungen der Nicht-Anerkennung verhindern reflexive Bildungsprozesse beziehungsweise ermöglichen lediglich Erfahrungswelten der Exklusion und Nicht-Zugehörigkeit. Nachdem Anerkennung als bedingende Möglichkeit von Zugehörigkeit dargestellt wurde, wird sich im nachfolgenden Kapitel thematisch den Zugehörigkeitsverhältnissen in der Migrationsgesellschaft zugewandt.

2.3.2. Zugehörigkeit(en) in der Migrationsgesellschaft

In folgendem Kapitel verdeutlicht sich zunächst mit Arendt (2016 [1943]) in plastischer Weise, welche Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit Geflüchtete zur neuen Gesellschaft erfahren und noch heute erfahren. Daraufhin wird das Konzept von Zugehörigkeit mithilfe von Mecheril (2002) ausdifferenziert betrachtet. In einem nächsten Schritt gilt es die dahinterliegenden machtvollen Ordnungen zu thematisieren, welche Zugehörigkeitsverhältnisse rahmen. Der Grundstruktur hegemonialer Verhältnisse folgend ist daraufhin der Fokus auf prekäre Zugehörigkeiten (2003) zu legen, welche mit Mecheril untermauert werden. Die Konsequenzen von Zugehörigkeitsverhältnissen im Hinblick auf Handlungsfähigkeit(en) und der Ermöglichung von Bildungsprozessen werden abschließend thematisiert.

„Wir haben unser Zuhause und damit die Vertrautheit des Alltags verloren. Wir haben unseren Beruf verloren und damit das Vertrauen eingebüßt, in dieser Welt irgendwie von Nutzen zu sein. Wir haben unsere Sprache verloren und mit ihr die Natürlichkeit unserer Reaktionen, die Einfachheit unserer Gebärden und den ungezwungenen Ausdruck unserer Gefühle. Wir haben unsere Verwandten in den polnischen Ghettos zurückgelassen, unsere besten Freunde sind in den Konzentrationslagern umgebracht worden, und das bedeutet den Zusammenbruch unserer privaten Welt.“ (Arendt, 2016 [1943], S. 10f.)

Mittels Arendt ist es möglich, sich das Erleben der Nicht-Zugehörigkeit, des Außenvorstehens und des Verlustes der vertrauten Gemeinschaft und somit des kollektiven Wissens innerhalb der Gruppe bildhaft vor Augen zu führen, ähnlich wie es bereits Schütz (1972) in seiner Abhandlung des Fremden beschrieb. Mit dem Verlust der bisherigen Welt geht eine Reduktion von Handlungskompetenz einher, nachdem zum Beispiel der ursprüngliche Beruf oder die gesprochene Sprache, welche identitätsstiftend wirken, in der Migrationsgesellschaft nicht mehr ausgeübt bzw. gesprochen werden können. Bisherige Kompetenzen und Identitäten sind in der neuen Gemeinschaft mit keinem oder nur einem geringeren Wert markiert.

Arendt (2016 [1943]) beschrieb den Verlust des Berufes mit der Konsequenz nicht mehr „irgendwie von Nutzen [zu] sein“ (ebd.) und erkannte, dass Menschen in ihrer Bedeutung für moderne Gesellschaften zunehmend überflüssig und somit in Arendts Worten „weltlos“ werden. Die Weltlosigkeit wird unter anderem darin veranschaulicht keinen Pass, keine Aufenthaltserlaubnis oder Arbeit(-sbewilligung) zu besitzen, die gesellschaftliche Teilhabe markieren, denn sie haben nicht das „Recht, Rechte zu haben“ (Arendt in Sagebiel & Pankofer, 2015). Geflüchteten fehlt die rechtliche Grundbedingung, ihre Rechte überhaupt einklagen zu können. Arendt macht diesen Zustand an modernen Gesellschaften fest (Sagebiel & Pankofer, 2015). Im Zuge der Globalisierung scheint durch neoliberal-kapitalistisch ausgerichtete Gesellschaften dieses Phänomen noch stärkere Brisanz gewonnen zu haben. Für Geflüchtete wird kein Platz in der Welt freigeräumt; dementsprechend sind sie „weltlos“ (ebd.).

Aufgrund nationalstaatlicher Zugehörigkeitsstrukturen sind Migrationsandere von Partizipation und Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen oder nur partiell zugehörig, auch wenn diverse Zugehörigkeitsbezüge zu anderen Gruppierungen aufgewiesen werden können.

„Sie¹¹ verfügen durch ihre familiär biografische Erfahrung der Migration im 'natio-ethno-kulturellen' Kontext zwar über vielfältige Zugehörigkeitsbezüge, sind jedoch gleichzeitig in nationalstaatlich oder ethnisch definierten Gemeinschaften auch mit Erfahrungen der Aussonderung als Andere und mit Fremdzuschreibungen konfrontiert.“ (Geisen & Riegel 2010, S.8 nach Mecheril 2003)

Andere Zugehörigkeitsbezüge können aufgrund der homogenen Strukturen in der Migrationsgesellschaft nicht fruchtbar gemacht werden oder existieren aufgrund des Ausschlusses aus den „dominanten“ Zugehörigkeitsverständnissen als „lokale Zugehörigkeit“ (Hoffarth & Mecheril, 2006, S. 254) zu beispielsweise einer Clique, welche beispielsweise „widerständigen“ (S. 255) Charakter aufweisen kann. Migrationsandere können parallel zugehörig in gewissen Sphären und nicht zugehörig in wiederum anderen gesellschaftlichen Bereichen sein. Demnach ist Zugehörigkeit im Plural, im Sinne von Zugehörigkeit(en) zu denken.

¹¹ Bei Riegel und Geißen geht es in folgendem Zitat vor allem um jugendliche Migrant*innen. Dennoch kann diese Aussage ebenso auf Geflüchtete ausgeweitet werden.

Mecheril (2003; 2002) zufolge basieren Zugehörigkeit(en) zur Gesellschaft auf drei Stützen: Einerseits auf der Stütze der „symbolische[n] Mitgliedschaft“ (2003, S. 179) zur Gemeinschaft, beispielsweise formell durch den Besitz der Staatsangehörigkeit (2002, 111). Zweitens als „habituelle Wirksamkeit“ (2003, S. 179) mit der Möglichkeit zu handeln sowie durch die körperliche und habituelle Erscheinung, die einer Norm entspricht mit der Gemeinschaft konform zu gehen. Als dritte Stütze von Zugehörigkeit fungiert die „biographisierende Verbundenheit“ (S. ebd.) die eine für das Individuum „lebensgeschichtliche“ (2002, S. 111) bedeutsame Verbindung zur Gesellschaft über einen längeren Zeitraum bedeutet. In diesen drei Stützen verdeutlicht sich die enge Verbundenheit der (Nicht-)Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft, die das Subjekt erlebt. Zugehörigkeit kann Mecheril (2002, 2003) zufolge nur stattfinden, sofern ein Mensch sich als wirkmächtiges Mitglied erlebt, welcher sich als eingeschlossen erfährt und fähig ist biografische Erfahrungen mit der Gemeinschaft zu verknüpfen. Brandmaier (2019, S. 254) postuliert ähnlich: „Biografische Erfahrungen von Selbstwirksamkeit prägen das subjektive Erleben von Handlungsfähigkeit demnach stark.“ Schon Schütz beschrieb den wichtigen Zusammenhang von Zugehörigkeit und der Verknüpfung biographischer Erfahrungen; verblieb dabei jedoch in einer pessimistischen Perspektive, nachdem gänzliche Zugehörigkeit niemals erreicht werden könne:

„Sicherlich hat auch vom Standpunkt des Fremden aus die Kultur der Gruppe, welcher er sich nähert, ihre besondere Geschichte, und diese Geschichte ist ihm sogar zugänglich. Aber sie wurde niemals ein integraler Teil seiner eigenen Biographie, wie es mit der Geschichte seiner Heimatgruppe der Fall war¹².“ (Schütz, 1972, S. 58)

Mecheril und Hoffarth (2006, S. 245) heben hervor, dass Zugehörigkeitsverständnisse in der Migrationsgesellschaft aus den gemachten Erfahrungen resultieren, welche von „Zugehörigkeitsordnungen“ (ebd.) strukturiert werden. Zugehörigkeit eröffnet dabei eine Perspektive auf machtvoll, soziale Ordnungen und ist somit wesentlich von hegemonialen, nationalstaatlichen Positionierungen geleitet:

„Zugehörigkeit (...) ermöglicht Handlungsfähigkeit, ist jedenfalls ihrem Möglichmachen geschuldet. Allerdings kommt hier eine ganz bestimmte Handlungsfähigkeit in den Blick, nämlich das Vermögen derjenigen, die sortieren, zuordnen und Plätze zuweisen.“ (Mecheril, 2003, S. 119)

Die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit liegt demnach bei denjenigen, die über gesellschaftliche Positionierungen entscheiden (können). Messerschmidt verdeutlicht diese positionierende Macht: „Individuen werden dadurch in einem binären Muster angeordnet, das Differenz als Abweichung von einer unausgesprochenen Normalität selbstverständlicher (nationaler) Zugehörigkeit auffasst und wirksam werden lässt.“ (Messerschmidt, 2009, S. 130). Messerschmidt (2015) beschreibt

¹² Schütz beschreibt dabei einen ähnlichen Zustand wie Arendt, die vom Verlust des Zuhauses und der Zugehörigkeit zur Gesellschaft mit dem Topos der „Weltlosigkeit“ spricht. Beiden scheint die biographische Verbundenheit, die Zugehörigkeit zu einem wesentlichen Teil ausmacht, in ihrer Rolle Doppelrolle als Exilant*in und Forscher*in bewusst zu sein.

Zugehörigkeitsverhältnisse in Migrationsgesellschaften – zu welchen auch Österreich und Deutschland gehören – in essentialistischer Weise abhängig von Kultur; wobei Kultur rassifiziert (z.B. antimuslimischer Rassismus) wird. „Als fremd gehören diejenigen, die die Ordnung nationaler Identität durcheinander bringen und durch ihre dauernde Anwesenheit behaupten dazu zu gehören.“ (Messerschmidt, 2009, S. 81) Es wird machtvoll zwischen *Wir* und *fremden Anderen* dualistisch unterschieden, indem *Kultur* als Marker für Nicht-Zugehörigkeit verwendet wird. Diese rassistische Einteilung kann unter anderem anhand von Sprachen verdeutlicht werden. Sprache markiert Zugehörigkeiten; in monolingualen Gesellschaften wird Deutsch als legale Sprache betont während Mehrsprachigkeit die nationalen Ordnungen irritiert. (Messerschmidt, 2015, S. 9ff.)

Dementsprechend basieren Zugehörigkeitsverständnisse auf dem implizitem Wissen sozialer Ordnungen. Mecheril (2003, S. 170) postuliert, dass Handeln eine Vertrautheit mit sozialen Regeln voraussetzt, wie es auch von Schütz (1972) in der zuvor beschriebenen Abhandlung von „der Fremde“ beschrieben wurde: „Das so erworbene System des Wissens ... hat für die Mitglieder der in-group den Schein *genügender* (H.i.O.) Kohärenz, Klarheit und Konsistenz um jedermann eine vernünftige Chance zu geben, zu verstehen und selbst verstanden zu werden.“ (1972, S. 57)

Arendt (2016 [1943], S. 10) beschreibt das Außen vor Stehen, als Verlust der vertrauten Gemeinschaft, da man aufgrund der Migration nicht der *neuen* Gruppe zugehört. Das Erleben wird konflikthaft, wenn „bisherige Deutungsmuster nicht mehr als Basis erprobter Handlungsweisen dienen können“ (Hoffarth & Mecheril, 2006, S. 243). Altes Wissen muss reflektiert und adaptiert werden, um die Bedeutungen neu zu fassen. Das Beherrschen von implizitem Wissen einer Gesellschaft ist demzufolge ein zu erreichender Ankerpunkt, welcher bedeutsam ist, um zu dieser zugehörig zu sein. Misslingt das zu Eigen machen der impliziten Regeln, erlangen Subjekte keine wirksamen Zugehörigkeitsbezüge. Bedenkt man die bereits genannten Stützen von Zugehörigkeit – symbolische Mitgliedschaft, habituelle Wirksamkeit und biographisierende Verbundenheit mit – präsentieren sich Risiken, an denen Zugehörigkeitsverhältnisse zu scheitern drohen. In diesen Fällen kann von prekärer Zugehörigkeit gesprochen werden:

„Prekäre Zugehörigkeit als spezifische Abweichung von dem Idealtyp fragloser Zugehörigkeit hat das Bewusstsein zur Konsequenz und ist um das Wissen organisiert, dass natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ein widerrufliches, ein nicht auf Dauer gestelltes und auch bedrohtes Phänomen ist. Prekäre Zugehörigkeit ist unsicher, sie ist eine chronische Einstweiligkeit, ein auf Dauer gestelltes Provisorium. (2002, 113f.)

„Prekäre Zugehörigkeit“ wird dabei als „vorläufig und durch eine höhere Ordnung oder die uneinsehbare Zukunft rücknehmbar“ (2002, S. 112) sowie durch „durch Bitten erlangt“ (ebd.) beschrieben. Das Subjekt gehört nicht selbstverständlich *dazu*, sondern hat den Status des *Dazu-Gehörens* in einem asymmetrischen Verhältnis zu erfragen. Zugehörigkeit ist dabei nicht sicher und dauerhaft gegeben, sondern kann jederzeit rückgängig gemacht werden. Eine Sonderform und weitere

Zuspitzung dieses prekären Verhältnisses beschreibt Mecheril in Form einer gänzlich „fehlende[n] Zugehörigkeit“ in Bezug auf Geflüchtete: „Ihre aktuellen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsrealität ist eine nahezu umfassend negative Wirklichkeit und in dieser Negativität hochgradig bedeutsam.“ (Mecheril, 2003, S. 299). Mecheril gleicht in seiner Beschreibung der „fehlenden Zugehörigkeit“ dem Konzept von Arendts „Weltlosigkeit“. Geflüchtete erfahren nicht *nur* prekäre Zugehörigkeit, sondern deren Negation überhaupt.

„Die „Nicht-Wirksamkeit“ von Geflüchteten wird bedeutsam, wenn es zu „Handlungsunvermögen“ kommt und somit die Handlungsfähigkeit(en) Geflüchteter aufgrund der fehlenden Partizipation zur Migrationsgesellschaft maximal eingeschränkt sind (Mecheril, 2003, S. 299). Konkret äußern sich die „prekären Verhältnisse“ (ebd.) im Lebensalltag der Einzelnen. Die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit ist dabei fragwürdig:

Dass diese Inklusion u.a. durch das nationalstaatszentrische Kalkül, das sich u.a. in repressiver Asylpolitik ausdrückt, für Geflüchtete erschwert wird, [...] ist für eine erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, die sich mit der strukturierenden Kraft (auch in Bildungsprozessen) der multiplen Benachteiligungen, mit denen Geflüchtete konfrontiert sind, beschäftigt, die Frage, wie Handlungsfähigkeit unter strukturell ungünstigen Bedingungen (wieder)hergestellt werden kann bzw. sich manifestiert von großem Interesse.“ (Seukwa, 2016, 202)

Ebenso thematisieren Neumann, Niedrig, Schroeder & Seukwa (2003) in ihren Untersuchungen über junge afrikanische Geflüchtete in Deutschland – wie auch Seukwa in seinen Untersuchungen über die Handlungsfähigkeit Geflüchteter – die einschränkenden Bildungsmöglichkeiten aufgrund prekärer Zugehörigkeitsverhältnisse. Machtvolle Ordnungen bedingen das Bildungs- und Handlungspotential Einzelner: „(Migrations)gesellschaftliche Verhältnisse rahmen [...] die Möglichkeiten von Bildung über die Lebensspanne hinweg.“ (Riegel, 2016, S. 99) King und Koller betrachten Bildungsprozesse von Migrant*innen als Transformationsprozess (2009, S. 12). Zentrale Bedingungen für Bildungsprozesse sind in der Sozialisation zu verorten, welche bei Geflüchteten „von den prekären Wanderungs- und Lebensbedingungen“ (ebd.) geprägt sei.

Bei Adoleszenten mit Migrationsgeschichte gehen King und Koller von einer prekären Umwelt aus, welche von „Missachtung“ und „Diskriminierung“ geleitet sei (2009, S. 12). Besonders in der Entwicklungsphase der Adoleszenz bilden sich die Erfahrungen von Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, welche daraus wachsende Verständnisse leiten. Bildungsprozesse bzw. Erfahrungen, welche sich insbesondere in der Adoleszenz ausbilden, sich darüber hinaus aber lebenslang prozesshaft entwickeln, werden von prekären Rahmenbedingungen der Migrationsgesellschaft gesäumt. Junge Erwachsene mit Fluchthintergrund stehen in der Gefahr sich als nicht-zugehörig und fremdbestimmt zu erleben und auf dieser Basis ein Selbstbild als Fremde*r zu entwickeln. Pointiert ausgedrückt steht die Schwierigkeit der Erlangung von Zugehörigkeitsbezügen zur sogenannten Mehrheitsgesellschaft und der daraus konsultierenden Handlungsfähigkeit in enger

Verbindung zu darin verwobenen migrationsgesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die durch machtvollen Ordnungen eine strukturelle Beschneidung von Möglichkeitsräumen implizieren.

In diesem Unterkapitel konnte zuerst mit Arendt (2016 [1943]) aufgezeigt werden, dass Nicht-Zugehörigkeit bereits Geflüchtete in den 1940er Jahren erfuhren. Zugehörigkeit basiert Mecheril (2002; 2003) zufolge auf den drei Stützen symbolischer Mitgliedschaft, habituellen Wirksamkeit und biographischer Verbundenheit. Gerahmt werden Zugehörigkeiten von machtvollen Ordnungen, die Gesellschaften strukturieren. Implizites Wissen einer Gesellschaft ist notwendig, um zu diesen Ordnungen dazu zu gehören. Gelingt dies nicht, erfährt das Subjekt lediglich prekäre oder gänzlich fehlende Zugehörigkeit. Die Ermöglichung von Zugehörigkeit(en) bedingen dabei maßgeblich Handlungsfähigkeit(en) und in dessen Konsequenz Bildungserfahrungen.

2.3.3. Handlungsstrategien von Geflüchteten in der Migrationsgesellschaft

Trotz der herausgearbeiteten Erkenntnis, der Bedingung von Zugehörigkeit um Handlungsfähigkeit zu ermöglichen sind Geflüchtete nicht nur passive Opfer dieser machtvollen Ordnungsdiskurse, sondern entwickeln auch in marginalisierten Verhältnissen Handlungsfähigkeit(en) (Mecheril, 2003, S. 22). Diese Handlungsstrategien werden im folgenden Kapitel näher betrachtet.

Mit der Frage nach der Möglichkeit des Handelns beschäftigt sich unter anderem auch Brandmaier (2019). In ihrer Dissertation erarbeitet sie verschiedene Typen des Handelns Geflüchteter am Beispiel des Lebens in Sammelunterkünften¹³. Dabei werden drei verschiedene Kategorien an Handlungstypen gebildet: *Angepasstes Handeln*, *sinnerfülltes Handeln* und *überschreitendes Handeln*. Diese verschiedenen Formen des Handelns sind nicht eindeutig voneinander abgrenzbar und tragen oft Charakteristiken mehrerer Typiken in sich bzw. gehen dynamisch ineinander über. Zur übersichtlicheren Darstellung werden sie dennoch kategorial zueinander vorgestellt.

Die erste Form des Handelns – *das Angepasste Handeln* – kann nach Brandmaier (2019) als Versuch der Bewältigung des neuen Alltagslebens im Ankunftsland gesehen werden. Dies äußert sich beispielsweise in Bewältigungsstrategien:

„[Die] Akzeptanz der gegenwärtigen Situation kann auch eine Bewältigungsstrategie darstellen. So wird der Ausgang des Asylverfahrens zuweilen als nicht beeinflussbares Schicksal gedeutet. (...) Ein unsicherer Aufenthaltsstatus gehe mit dem Verlust von Handlungsmöglichkeiten und der Fähigkeit zur Problemlösung, steigendem Ohnmachtsempfinden und einem wachsenden Gefühl, Willkür ausgeliefert zu sein, einher.“ (Brandmaier, 2019, S. 264)

Das angepasste Handeln stellt eine Bewältigungsstrategie dar, um mit den Erfahrungen der Fremdbestimmung und Ohnmacht umgehen zu können. Diese Bewältigungsstrategien wirken jedoch

¹³ Obwohl der Fokus der vorliegenden Arbeit nicht auf das Leben in Sammelunterkünften gerichtet ist, sondern allgemein die Lebensverhältnisse und damit verbundenen Handlungs- und Bildungsmöglichkeiten im Blickfeld der Forschung sind, sind die theoretischen Erkenntnisse von Interesse, da Parallelen erkennbar sind.

nicht zeitlos. Brandmaier beschreibt, dass durch das langwierige und aussichtslose Asylverfahren die Bewältigungsstrategien an Wirksamkeit verlieren: „Das Warten und die unsichere Zukunftsperspektive erschweren es auch, im Hier und Jetzt handlungsfähig zu bleiben, da z.B. sämtliche Integrationsbemühungen und andere Beschäftigungen sinnlos erscheinen.“ (Brandmaier, 2019, S. 220) Die Geflüchteten im Asylverfahren leiden an der Zeit, welche sie haben und mit der sie nichts anfangen können, da sie aufgrund der asylrechtlichen Bedingungen weder einem Beschäftigungsverhältnis nachgehen dürfen, noch genügend finanzielle Mittel zur Verfügung haben, um ihre Freizeit gestalten zu können (Brandmaier, 2019, S. 249f.). „Mit dem Verbleib im ungewissen Status der Duldung sind die anfänglichen Bewältigungsstrategien der Aktivität und der Beschäftigung nicht mehr wirksam.“ (Brandmaier, 2019, S. 220) Somit herrscht einerseits eine Angst vor einem negativen Ausgang des Asylverfahrens, auf der anderen Seite ist der gegenwärtige Zustand vom sinnlos erfahrenen Warten geprägt, welcher die psychische und physische Gesundheit stark beeinträchtigen kann. Träume, Wünsche, Ziele und ein menschenwürdiges Leben werden auf die Zukunft hin projiziert (Brandmaier, 2019, S. 249f.). Der Asylbescheid ist dementsprechend als Dreh- und Angelpunkt der Möglichkeit von Handlungsfähigkeit zu sehen.

Manchen Asylwerber*innen gelingt es Handlungsfähigkeit in geringen Maßen zu entfalten, anstelle in einer Bewältigungsstrategie gegenüber den übermächtigen Strukturen zu verharren. Bei der zweiten Kategorie – *dem sinnerfüllten Handeln* – wird das Handeln als sinnvoll und strukturierend erlebt, um den Alltag zu meistern. Diese Typik des Handelns erweitert keinen Handlungsspielraum per se, sondern dient lediglich der Beschäftigung mit sinnvollen Tätigkeiten und der Strukturierung des Alltags, sowie der Ablenkung vom Asylverfahren. Diese Formen des Handelns können jedoch ebenso eine Bewältigungsstrategie darstellen und dementsprechend ebenso dem *Angepassten Handeln* zugeordnet werden. Beschäftigung im Sinne von Pflegen sozialer Kontakte, in ehrenamtlichen Tätigkeiten, dem Deutscherwerb und der Freizeitbeschäftigung, bspw. Sport können sich als sinnerfülltes Handeln äußern. (Brandmaier, 2019, S. 248ff., 269f., 270f.) Eine hilfreiche Komponente, um handlungsaktiv zu bleiben, ist in sozialen Kontakten zu sehen: „Freundschaften, vor allem zu Personen der Mehrheitsgesellschaft, können Kontraste setzen zu den üblichen Erfahrungen der verweigerten Anerkennung und Diskriminierung und dem Gefühl, nicht Willkommen zu sein.“ (Brandmaier, 2019, S. 368)

In der dritten Handlungsstrategie dem – *überschreitenden Handeln* – werden widerständige Praktiken entwickelt, um die eigenen Handlungsräume aktiv zu erweitern und gegen Fremdbestimmung anzukämpfen (Brandmaier, 2019). Politisches Empowerment kann beispielsweise als widerständiges Handeln gedeutet werden. Dies ist oftmals nicht ungefährlich für die beteiligten Akteur*innen, da der weitere rechtliche Verlauf des Asylverfahrens negativ beeinflusst werden könnte. Brandmaier führt als Beispiel kleine Kämpfe an, wie Protestmärsche für und von Geflüchteten, die deren politische Identität

sichtbarmachen (Brandmaier, 2019, S. 15). Beispielsweise können ebenfalls das Wahrnehmen ehrenamtlicher Tätigkeiten oder das Erlernen der Sprache als widerständige Handlungen aufgefasst werden (Brandmaier, 2019, S. 65, 275). Der Deutscherwerb sowie das Wahrnehmen einer gemeinnützigen Arbeit kann zwar ebenfalls lediglich dem Ziel dienen, sich sinnvoll zu beschäftigen und dem Nichts-Tun zu entkommen. Insofern die Zielsetzung der Tätigkeit einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten ist, bspw. durch einen finanziellen Zuverdienst oder der personellen Ermächtigung (durch den Deutscherwerb) dient, können diese Tätigkeiten auch als widerständiges bzw. überschreitendes Handeln betrachtet werden (Brandmaier, 2019, S. 273f.). Durch diese Widerständigkeit wird versucht die Wirkmächtigkeit des Handelns zu erkämpfen.

Pointiert können mit Brandmaier (2019) drei verschiedene Strategien des Handelns aufgezeigt werden, welche Geflüchtete entwickeln. Einerseits kann Handeln lediglich eine Bewältigungsstrategie darstellen, indem sich an die überfordernden Rahmenbedingungen maximal angepasst wird. Eine zweite Möglichkeit präsentiert sich in einem sinnerfüllten Handeln, welches bereits über die Alltagsbewältigung hinausgeht und der Versuch ist Handlungsmacht zu ergreifen. Schließlich wird mit dem überschreitenden Handeln eine dritte Variante angesprochen, die widerständige Praktiken zum Inhalt hat und in der die Geflüchteten aktiv ihre Handlungsräume zu erweitern.

2.4. Zwischenresümee – junge Geflüchtete in der Migrationsgesellschaft

„Ein Leben ohne (...) Sprechen und Handeln (...) wäre buchstäblich kein Leben mehr, sondern ein in die Länge eines Menschenlebens gezogenes Sterben“ (Arendt, 2016, S. 215)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Migrationspädagogik in den Fokus ihrer Ausarbeitungen die Analyse von Zugehörigkeitskonstruktionen rückt, mit deren Hilfe Positionierungen in der Migrationsgesellschaft kritisch beleuchtet werden.

Die Lebens- und Bildungsverhältnisse Geflüchteter zeigen sich marginalisiert, da insbesondere die asylrechtlichen Bestimmungen für eine Benachteiligung Migrationsanderer sorgen. Der Alltag Geflüchteter, insbesondere von Asylwerber*innen, äußert sich in einer fremdbestimmten Warteposition. Eine konkrete Folge der Barrieren sind mangelnden Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft und vor allem im Bereich der Bildung. Bildung meint in der vorliegenden Arbeit vor allem reflexive Bildungsprozesse, darüber hinaus aber auch konkrete Leistungen und formale Bildungsnachweise im Sinne von kulturellem Kapital. Bildungsprozesse sind eng mit der Möglichkeit des Handelns verbunden.

Es kann festgehalten werden, dass Anerkennung aufgrund machtvoller, hegemonialer Ordnungen in der Migrationsgesellschaft nicht oder nur bedingt erfahren wird. Die lebensweltlichen Erfahrungen der Nicht-Anerkennung verhindern reflexive Bildungsprozesse beziehungsweise ermöglichen lediglich Erfahrungswelten der Exklusion. Die institutionellen Rahmenbedingungen, die prekäre Lebenssituation inklusive der rigiden rechtlichen Bestimmungen scheinen eine Anerkennung, Zugehörigkeit und Teilhabe in der Gesellschaft für Geflüchtete aufgrund der mangelnden Möglichkeiten zur Partizipation deutlich zu erschweren (Schroeder, 2003; Schroeder, 2003b; Schroeder, 2003c; Meyer, 2003)

Zugehörigkeit(en) basieren Mecheril (2002; 2003) zufolge auf drei Stützen: *symbolischer Mitgliedschaft*, *habituellem Wirksamkeit* und *biographischer Verbundenheit*. Gerahmt werden Zugehörigkeiten von gesellschaftlich machtvollen Ordnungen. Implizites Regelwissen einer Gesellschaft ist notwendig, zu dieser dazu zu gehören. Geflüchtete erfahren oftmals lediglich prekäre oder gänzlich fehlende Zugehörigkeit.

Die Ermöglichung von Zugehörigkeit(en) bedingen dabei maßgeblich Handlungsfähigkeit(en) und in dessen Konsequenz Bildungserfahrungen. Bildung im Sinne des Erwerbs von Fähigkeiten, der Entwicklung von Handlungsfähigkeiten und einer selbstbestimmten Lebensweise sowie gesellschaftlicher Partizipation mutet hier als geradezu zynische Utopie gegenüber der vorfindlichen Realität an. Dabei präsentiert sich die interdependente Verbundenheit von Handlungsfähigkeit, Zugehörigkeit und Anerkennung dieser.

Brandmaier (2019) folgend können zwar unterschiedliche Handlungsstrategien von Geflüchteten rekonstruiert werden, widerständiges Handeln im Sinne einer Erweiterung des eigenen Möglichkeitsfeldes ist unter den gegebenen asylrechtlichen Bedingungen nur schwer erreichbar. Pointiert können mit Brandmaier (2019) verschiedene Strategien des Handelns aufgezeigt werden, welche Geflüchtete entwickeln.

3. Zur Methodologie

„In diesem Zusammenhang werden auch qualitative Studien benötigt, die es vermögen, soziale Prozesse in ihrem Verlauf und die Perspektiven der beteiligten Akteure in ihrem jeweiligen Kontext zu rekonstruieren“ (von Unger, 2017, S. 3)

Auf den folgenden Seiten wird die methodologische Umsetzung umrissen, mittels derer die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit realisiert wurden. Die Forschungsarbeit fußt auf den Prinzipien der interpretativ-qualitativen Sozialforschung, welche vor allem auf das subjektive Erleben und Handeln von Individuen fokussiert.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage habe ich mehrere Gruppendiskussionen mit jungen aber volljährigen Geflüchteten geführt. Nach Flick (2017, S. 248) wird dadurch der Fokus „auf die Prozesse und Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ gelegt. Das empirische Material wurde einerseits einer rekonstruktiven Forschungslogik folgend sequenziell analysiert, ebenso wurden Methoden angewendet, welche den Richtlinien der Grounded Theory Methodologie nach Strauss und Corbin (1999) entnommen wurden. Diese basiert auf den Prinzipien einer gleichzeitigen Generierung und Überprüfung von Theorien, auf Basis des empirischen Materials.

3.1. Die Interpretative Sozialforschung als Forschungshaltung

Als Forschungshaltung fungiert die interpretative Sozialforschung (Rosenthal, 2011) als theoretischer Unterbau. Das interpretative Paradigma etablierte sich Anfang des 20. Jahrhunderts einerseits durch die philosophische Schule des Pragmatismus und andererseits auf der mit dem Pragmatismus eng korrespondierenden Chicago School, welche ähnliche Denkrichtungen in Bezug auf das soziale Handeln und die damit einhergehenden Bedeutungen des Menschen richtete. (Keller, 2012, S. 32ff.; Rosenthal, 2011, S. 28, 34; Thoma, 2018, S. 70ff.)

Konkret entwickelte die Chicago School einen empirisch qualitativen Forschungszugang, um soziale Probleme in Chicago zu erforschen. Als prominente Vertreter der Chicago School gelten Charles S. Peirce, William James, George H. Mead und John Dewey.

Im Pragmatismus wird der Mensch als aktiv handelndes Wesen begriffen, welches aufgrund von Bedeutungsannahmen Sinn generiert und dementsprechend interpretierend handelt. Das Handeln ist dabei als sozialer Prozess zu denken, welche mit der, mit sozialen Bedeutungen versehenen, Gesellschaft verwoben ist (Rosenthal, 2011, S. 14; Thoma, 2018, S. 70ff.).

Wilson folgend wird das *Interpretative Paradigma*, als dessen Begründer Parsons genannt werden kann, dem Normativen gegenübergestellt. Unterscheidend ist hierbei, dass in der Denkweise der Interpretativen Sozialforschung soziales Handeln in einem kontinuierlichen Prozess gedeutet und dementsprechend aufeinander abgestimmt wird. Zu unterscheiden ist jedoch, dass es keinen übergeordneten Konsens über bestimmte Rollen gibt, wie es im Normativen Paradigma propagiert wird. (Keller, 2012, S. 13, 105f.)

Kernpunkt der interpretativen Sozialforschung ist die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit durch das Verstehen sozialen Handelns und subjektiver Bedeutungen. Insbesondere Schütz und Mead widmeten sich, neben weiteren namhaften Vertretern, dem Verstehen und Nachvollziehen von Sinn und Bedeutung im sozialen Handeln.

Eine theoretische Grundlegung für die Handlungstheorie des Interpretativen Paradigmas schuf Blumer, ein Schüler Meads, durch seine Überlegungen und theoretischen Annahmen des symbolischen

Interaktionismus (Blumer, 1973). Im symbolischen Interaktionismus wird das Subjekt als aktiv handelndes Wesen begriffen. Durch Interpretation eignet sich das Subjekt die umgebende Lebenswelt an. Das Subjekt handelt aufgrund der erarbeiteten Bedeutungen, die es durch soziale Interaktion mit der Umwelt konstituiert. Diese Interpretationen können im Laufe des Lebens verändert und erweitert werden (Blumer, 1973). Damit verbunden sind die phänomenologische Wissenssoziologie nach Berger und Luckmann ([1969] 1987) und die Lebensweltperspektive von Schütz und Luckmann (1979). Die Ausarbeitungen von Schütz und Luckmann legen ihren Fokus insbesondere auf die Alltagswelt und das soziale Handeln.

Die Interpretative Sozialforschung wird für die vorliegende Arbeit verwendet, weil ihr Fokus auf dem sozialen Handeln liegt. Die Passung zwischen dem interpretativen Paradigma als Forschungshaltung und einem reflexiven Forschungsansatz, beispielsweise der Migrationspädagogik als Gegenstandstheorie, wird von Mecheril und Rose (2012) untermauert:

Die angesprochene reflexive Haltung wird jedoch durch das wissenschaftstheoretische Grundverständnis qualitativer Forschung bereits nahe gelegt, das mit Wilson (1973) als interpretatives Paradigma bezeichnet werden kann. (...) Das interpretative Paradigma [vertritt] ein, etwa im symbolischen Interaktionismus ausgearbeitetes, Menschenbild, das das Handeln von Menschen an die Grundlage situativer Interpretationen und Erkenntniszuschreibungen bindet. (Mecheril & Rose, 2012, S. 117 nach Wilson (1973))

Das Handeln eines Individuums wird dabei in Verwobenheit mit der Gesellschaft gesehen (Rosenthal, 2011, Thoma, 2018, S. 70). Für die Forschungsarbeit ist die Perspektive der Subjekte auf ihre Lebenswirklichkeit konstitutiv. Dementsprechend eignet sich diese Forschungshaltung als Erkenntniszugang, um die Lebenswirklichkeit der Forschungssubjekte sichtbar zu machen.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die Entstehungsgeschichte der Interpretativen Sozialforschung Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA vor allem auf den theoretischen Ansätzen des Pragmatismus einerseits und der Chicago School andererseits gründet. Diese beiden theoretischen Schulen standen zudem in engem Austausch zueinander. Eine soziologische Grundlegung findet sich durch die Argumentationen des symbolischen Interaktionismus von Blumer (1973). Die so eingenommene Forschungshaltung begründet einen reflexiven Forschungsansatz, welcher konkret durch die Gegenstandstheorie der Migrationspädagogik eingenommen wird, wie im Kapitel 2.2 erläutert wurde (Mecheril & Rose, 2012).

Dem Paradigma folgend wurde ein Feldzugang gewählt, welcher interpretativ vorgehend, mittels der Methodologie der Grounded Theory gerahmt wurde.

3.2. Die Grounded Theory als Forschungszugang

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem empirischen Feld. Es wird erstens das Forschungsfeld in allen Phasen dargestellt und zweitens eine Reflexion zum Forschungsprozess thematisiert. Methodologisch gerahmt wurde der Forschungsprozess durch die Grounded Theory Methodology (Strauss & Corbin, 1999).

Zunächst gilt es zu betonen, dass Datengenerierung und Interpretation nicht chronologisch erfolgten, wie hier dargestellt, sondern gemäß der Forschungslogik der Grounded Theory, ineinander verbunden abgelaufen sind und sich wechselseitig bedingten. Zur Sichtbarmachung sozialer Phänomene wurde die Grounded Theory als Rahmen ausgewählt.

Um die Bildungsperspektiven von geflüchteten jungen Erwachsenen zu erforschen, habe ich Gruppendiskussionen geführt. Gruppendiskussionen sind eine Methode der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, Pryzborski, & Schäffer, 2010) und dafür geeignet um „informelle Gruppenmeinungen“ (Mangold in Loos & Schäffer, 2001), die kollektiven Erfahrungsräume, wie auch „milieuspezifisches Orientierungswissen“ (Bohnsack, Pryzborski, Schäffer 2010, 7) zu beleuchten. Loos und Schäffer zufolge dient die Gruppendiskussion dem Nachvollziehen „gemeinsamer, kollektiv[er] Orientierungen“ (2001, S. 44). Besonders bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist die Peer Gruppe und damit die verbundene kollektive Interaktion von besonderer Relevanz, weswegen Gruppendiskussionsverfahren u.a. in der Jugendforschung weite Verbreitung finden (ebd.; Loos & Schäffer, 2001).

3.2.1. Gruppendiskussionen als Methode der Feldforschung

Dieses Kapitel widmet sich der Feldforschung, welche mittels der Methode von Gruppendiskussionen durchgeführt wurde. Im Folgenden werden sämtliche Schritte der Durchführung dargestellt.

Mittels eines Leitfadens wurden die Gruppendiskussionen semistrukturierend begleitet, wobei darauf geachtet wurde, das Setting möglichst frei zu gestalten und Narrationen zu fördern. Verschiedene Fragen dienten dabei der Gesprächsanregung, nicht aber der Strukturierung der Diskussion (Loos & Schäffer, 2001). Es standen Diskurse aktueller Problemlagen sowie der sozialen Lebenssituation im Vordergrund und weniger die Biografie oder Lebensgeschichte des Einzelnen sowie vergangene Lebenserinnerungen. Bei der Rekrutierung der Teilnehmenden war eine „offene, kommunikative und authentische Haltung“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 46) für ein sensibles Vorgehen wichtig. Ich versuchte diese authentische und sensible Haltung in allen Phasen der Gruppendiskussion einzunehmen und konsequent zu wahren.

Die Durchführung der Gruppendiskussion gliederte sich in mehrere Teilschritte und wurde in Anlehnung an Loos und Schäffer (2001) ausgeführt. Die Diskussion begann mit einer informellen „Eröffnungsphase“ (ebd., S. 49f.), in der durch das Vorbereiten des Raums sowie dem Bereitstellen von

Getränken bereits der informelle Kontakt aufgebaut und somit versucht wurde, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen.

Ich entschied mich jedoch dazu als zusätzliches *warming-up* eine Übung einzubauen, mit der die Gruppendiskussion eingeläutet werden sollte. In beiden Gruppendiskussionen wurden vorab Blätter und Stifte verteilt und die Aufgabe gegeben, den eigenen Bildungsweg auf dem Papier darzustellen. Von der Interviewerin wurden auch Bildungserfahrungen angesprochen, welche implizit gemacht wurden oder außerhalb von Institutionen stattfanden. Als Beispiele wurden hierfür Hobbies genannt oder Fähigkeiten, die in der Freizeit erlernt wurden. Von der Interviewerin wurde freigestellt, welche Optionen der Visualisierung die Teilnehmer nutzen wollten, um ihren Bildungsweg darzustellen. Dabei wurden unterschiedliche Beispiele an Möglichkeiten der Darstellung aufgezählt, um die Teilnehmer in ihrer Aufgabe zu unterstützen und anzuregen. Die Eingangsaufgabe diente dazu, die Teilnehmer reflexiv und thematisch auf die bevorstehende Diskussion vorzubereiten sowie der Interviewerin ein *erstes Stimmungsbild* zu übermitteln. Zusätzlich konnten durch diese Übung weitere Daten, wie zum Beispiel die verschiedenen besuchten Bildungsmaßnahmen erhoben werden. Die Ergebnisse dieser Übung waren heterogen. Teilweise findet sich nichts beziehungsweise lediglich ein Satz auf dem Papier. In anderen Fällen wurde die Aufgabe insofern umgesetzt, dass beispielsweise Straßen als Metapher für den Bildungsweg gezeichnet oder tabellarisch eine Liste mit den besuchten Bildungsinstitutionen angefertigt wurde. Gründe dafür könnten verschiedenster Natur sein. Das Ende der Übung war nicht festgelegt, sondern wurde flexibel gestaltet. Nachdem ich immer öfters mit fragenden Blicken konfrontiert und die Stimmung zusehends unruhiger wurde, wurden die nächsten Schritte eingeleitet. Die Teilnehmer bekamen die Möglichkeit ihre Bildungswege vorzustellen. Dies geschah, nach meinem Vorschlag hin, der Reihenfolge des Gesprächskreises entsprechend. Dadurch bekamen die Teilnehmer, die sich bislang unbekannt waren, die Gelegenheit sich einander näher kennen zu lernen. In beiden Gruppendiskussionen war jedoch nur ein Teilnehmer den anderen gänzlich unbekannt. Die übrigen Teilnehmer kannten einander, da sie im selben Heim wohnten oder dieselben Bildungsinstitutionen besuchten. Die Vorstellung der einzelnen Bildungswege sowie der dazugehörenden Teilnehmer diente als Übergang zur eigentlichen Gruppendiskussion.

Im nächsten Schritt wurde die Hauptphase eingeleitet, indem zunächst der Ablauf der Diskussion erklärt wurde. Dafür wurde zum Beispiel die Zurücknahme der Gesprächsmoderation von Seiten der Forscherin erläutert. Ebenso wurde das Interesse an den Erfahrungen der Gruppe betont und nach dem Zusichern der Anonymisierung schließlich das Aufnahmegerät eingeschaltet.

Ich ermöglichte den Teilnehmern bis dahin ungeklärte Fragen zu stellen. Ein Teilnehmer fragte daraufhin, ob ich mich explizit nur für Geflüchtete interessiere. Daraufhin sah ich mich gezwungen das bis dahin nur angedeutete Forschungsinteresse genauer zu explizieren. Ich war überrascht über die Direktheit des Teilnehmers und hatte die unangenehme Empfindung *entlarvt* zu werden. Die Antwort

gestaltete sich dementsprechend. Ich erklärte, dass ich mich insbesondere für geflüchtete Personen interessierte, weil ich die Vorannahme hegte, dass aufgrund der gesellschaftlichen Strukturen diese Gruppe besondere Schwierigkeiten hätte zu lernen. Es fiel mir insbesondere schwer, einerseits das Forschungsinteresse möglichst allgemein zu erklären, damit die Gruppendiskussion nicht zu sehr gefärbt wurde und außerdem verbal zu verdeutlichen, dass ich die Geflüchteten nicht in einen sogenannten *Opferdiskurs* positionierte, sondern sie als handlungsfähige Subjekte anerkannte.

Nach dieser Abklärung begann die eigentliche Diskussion, indem die narrativ gehaltene Eingangsfrage gestellt wurde, auf deren Basis die Diskussion angeregt werden sollte. Die Eingangsfrage lautete: „Welche Erfahrungen habt ihr mit dem Lernen in Österreich?“. Die Begrenzung der Frage auf Österreich hatte die Funktion, etwaige Erinnerungen vor der Flucht nicht unnötig zu triggern.

Die Gruppendiskussion wurde mithilfe von narrativ gestalteten Fragen angeregt, was dem Prinzip der Kommunikation entspricht (Rosenthal, 2011). Dennoch sollte sie so frei wie möglich sein, um das in der qualitativen Sozialforschung vertretene Prinzip der Offenheit zu wahren (Rosenthal, 2011). Die Fragen dienten demnach als Back-Up für Diskussionsanstöße und sollten so wenig wie möglich einem Frage-Antwort Schema ähneln. (Loos & Schäffer, 2001)

Die Vorgabe lediglich dem Themenfluss „immanente“ Nachfragen zu stellen, um eine „Selbstläufigkeit“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 40, 51f.) des Gesprächs zu gewähren, konnte jedoch kaum eingehalten werden. In beiden Gruppendiskussionen waren die Teilnehmer stark auf mich fokussiert. In einer der beiden Gruppendiskussionen begann während der angeleiteten Diskussion eine Paralleldiskussion auf Persisch¹⁴. Ein Teilnehmer erklärte mir daraufhin, dass sie *erst auf Persisch diskutieren müssten* und mir dann *das Ergebnis* mitteilen würden. Ein Grund dafür könnte sein, dass das Motiv der Gruppendiskussion, das subjektive Erleben und kollektive Erfahren der Teilnehmer, nur unzulänglich erklärt werden konnte. Andererseits ermächtigten die Teilnehmer sich dazu, das Setting der Diskussion ihren Bedürfnissen anzupassen und präsentierten sich insofern als handlungsmächtige Subjekte.

Die immanenten Nachfragen galten, gemäß den Richtlinien von Gruppendiskussionen, meist der gesamten Gruppe und mussten dementsprechend gestellt werden. Nach dem Erschöpfen der selbstläufigen Diskussion war es angemessen auch „exmanente Nachfragen“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 54) zu stellen. Dabei gab es Raum Themen zu erfragen, die zuvor von den Teilnehmern noch nicht angesprochen wurden. In der „direkten Phase“ (ebd.) konnten Widersprüche und Inkonsistenzen unmittelbar angesprochen werden. Dennoch sollten diese Fragen möglichst frei und offen gestellt sein, damit der Diskussionsfluss vorhanden blieb. Bei der zweiten Diskussion fiel die Phase der exmanenten Fragen lediglich sehr kurz aus, da die Teilnehmer bereits intensiven Zeitdruck verspürten, da sie noch einen Termin im Anschluss des Gesprächs hatten.

¹⁴ Durch die Vorstellungsrunde wurde bekannt, dass sämtliche Teilnehmer in dieser Gruppendiskussion Persisch als Erstsprache identifizierten.

Die letzte Phase der Gruppendiskussion erfolgte durch Fragen, welche dazu dienten, die Teilnehmer in einen *guten Abschluss* zu führen (Rosenthal, 2011, S. 164). Diese Fragen bezogen sich meist auf Hobbies oder Erfolge auf ihrem Bildungsweg, um die Teilnehmer in eine *sichere Atmosphäre* zurückzubringen. Durch dieses Methodenwerkzeug berichteten die Teilnehmer von Erfolgserfahrungen. Zudem konnten überraschenderweise zusätzliche interessante Daten erhoben werden, von denen zuvor nicht ausgegangen wurde, beispielsweise politisches Interesse.

Nach dem Ende der Diskussion wurde ein Memo in Form eines Kurzprotokolls mit den jeweiligen Daten der Teilnehmenden angefertigt, wie auch prägnanten Aussagen der Teilnehmenden, um das Transkribieren später zu erleichtern. (Loos & Schäffer, 2001, S. 54ff.)

Die konkrete Durchführung der Gruppendiskussion gliedert sich somit in eine *Eröffnungsphase*, welche in ein *Warming-Up* übergeht. Zur Aufwärmung wurde die erste Aufgabe gestellt, die zum Inhalt hatte, den eigenen Bildungsweg zu visualisieren. Nach dieser Übung erfolgte die Hauptphase der Gruppendiskussion, indem die Eingangsfrage gestellt wurde. Die Diskussion wurde zuerst mit immanenten und anschließend exmanenten Nachfragen gestützt. Schlussendlich wurde versucht die Teilnehmer durch Fragen nach Erfolgen und positiven Erinnerungen in einen guten Abschluss zu leiten. Nach der Diskussion wurde ein Memo angefertigt, welches bereits einen ersten Schritt in die Datenanalyse darstellte.

3.2.2. Zum Gesprächsverlauf der Gruppendiskussionen

Zunächst werden knapp die konkreten Informationen zum Forschungssetting erläutert. Anschließend wird der jeweilige Gesprächsverlauf der beiden Gruppendiskussion dargestellt.

Für die Masterarbeit wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Alle Teilnehmer waren männliche Geflüchtete zwischen 19 und 32 Jahren. Die Gruppendiskussionen bestanden aus je vier bzw. sechs Teilnehmern. Die Teilnehmer gehörten unterschiedlichen nationalen Zugehörigkeiten an. Die meisten befanden sich noch in einem laufenden Asylverfahren. Dies bedeutet, dass diese Jugendlichen noch keine Sicherheit hatten in Österreich bleiben zu dürfen. Im ersten Fall wurden die Teilnehmer durch einen Lernverein für Geflüchtete ausgemacht, indem die Interviewerin arbeitet. Im zweiten Fall wurden die Teilnehmer durch einen Gatekeeper rekrutiert, welcher seine Freunde zum Interview mitbrachte. In beiden Diskussionen waren die einzelnen Teilnehmer der Interviewerin zuvor entweder gar nicht oder nur flüchtig bekannt. In der ersten Gruppendiskussion wurde ich von einer Kollegin gleichen Alters begleitet, die sich Notizen zum Gesprächsverlauf machte. Sie beteiligte sich jedoch nicht an der Diskussion.

Die erste Gruppendiskussion wurde von vier jungen Geflüchteten geführt, die im Alter von 19 bis 32 Jahren waren. Die Geflüchteten kamen aus jeweils unterschiedlichen Ländern. Drei der vier Teilnehmer kannten einander.

Gleich zu Beginn des Gesprächs wurde eine Verbindung vom Asylverfahren zum Lernen aufgezeigt, in dem ersteres als hinderlich für Lernprozesse beschrieben wurde. Diese Verknüpfung wurde begleitet von einer Metaperspektive eines Teilnehmers, in der Österreich als *Bildungsland* betitelt wurde. Damit verdeutlichte der Teilnehmer seine Meinung, dass in Österreich Bildung und Lernen für wichtig genommen werden. Ein Jugendlicher berichtete davon einen Pflichtschulabschluss absolviert zu haben, um dadurch seine Ziele zu verfolgen. Daraufhin wurde allgemeiner von möglichen Bildungswegen für Asylwerber*innen gesprochen. Damit in Verbindung stehend wurden Veränderungen des österreichischen Asylgesetzes thematisiert, die Einschränkungen für Asylwerber*innen bargen. Dies führte zu einer Diskussion in der die Motivation und Grenzen der Motivation der Teilnehmer diskutiert wurden. In Verbindung damit wurden gesellschaftliche Altersnormen gebracht. Manche der Teilnehmer sahen sich aufgrund ihres Alters dazu gezwungen ihre ursprünglichen Bildungspläne nicht mehr weiter zu verfolgen. Es wurde über Vorhaben berichtet, die aufgrund der von außen gesetzten Grenzen nicht mehr eingehalten werden konnten. Diese Grenzen bezogen sich auf die bereits genannten Altersnormen, aber auch auf Barrieren durch das laufende Asylverfahren.

Es folgte ein Vergleich zwischen Österreich und Bildungssystemen in arabischen Ländern. Daraufhin änderte sich das Thema und es wurde besprochen, dass ein Studium zu zeitintensiv sei. Die lange Dauer des Studiums ist der Grund, dass ein Teilnehmer dieses nicht mehr als Ziel anstrebt, obwohl er gerne studiert hätte. Aber aufgrund finanzieller und zeitökonomischer Gründe änderte er seine Ziele zu einer Lehre. Außerdem spielen auch die bereits erwähnten Altersnormen einen Grund, warum er kein Studium mehr absolvieren möchte. Ein anderer Teilnehmer berichtete davon außerordentlicher Student zu sein.

Ein weiterer Themenwechsel fand statt, indem verschiedene Ebenen von Bildung thematisiert wurden. Dabei wurde erneut der Pflichtschulabschluss angesprochen, aber auch Deutschkurse wurden thematisiert. Der Gesprächsgegenstand änderte sich thematisch in Richtung des Asylverfahrens. Es wurde besprochen, dass der fehlende Asylbescheid eine Barriere zum Lernen sei. Die Diskussion über das laufende Asylverfahren führte zum Thema Unterstützung. Manche der Jugendlichen konnten davon berichten, dass sie von Personen in ihren Vorhaben unterstützt wurden, beispielsweise durch Nachhilfe und dem Deutscherwerb. Dieser Gesprächsgegenstand führte dazu, dass ein Integrationsdiskurs, welcher sich in Politik und Medien präsent zeigte, in der Gruppendiskussion widerspiegelt wurde. Dadurch wurden Motive des Lernens thematisiert, indem Lernen als Weg zur Integration gewertet wurde. Eine weitere Facette des Lernens wurde besprochen, indem die

Teilnehmer berichteten, dass der Wohnort der Asylwerber*innen starken Einfluss auf den weiteren Lebens- und Bildungsweg hat. Die jungen Geflüchteten, die noch im laufenden Asylverfahren waren, konnten nicht selbstständig über ihren Wohnort entscheiden und erkämpften sich das Recht in Stadt X zu wohnen. Es wird die Relevanz des Umfeldes für das Lernen thematisiert. Der Wohnort wird in Verbindung mit dem Deutscherwerb gesehen.

Eine weitere Bedingung des Lernens wurde berichtet, indem finanziellen Problemlagen angesprochen wurden. Dies führte zur erneuten Thematisierung von Zukunftsplänen. Es wurden außerdem Hobbies und ehrenamtliche Tätigkeiten besprochen, die einige Jugendlichen ausübten, solange es ihnen durch das Asylverfahren nicht erlaubt war, erwerbstätig zu sein. Dies führte zu einer wiederholten Diskussion über Grenzen und der unsicheren Zukunft für Asylwerber*innen. Dabei wurden wieder die bereits genannten Altersnormen thematisiert, aber auch die Tatsache, dass die jeweiligen Familien der Teilnehmer zumeist noch im Herkunftsland oder einem anderen Transitland waren. Schlussendlich kehrte die Diskussion zur Bedeutung des Deutscherwerbs zurück und welche Wichtigkeit Lernen generell für die Zukunft der Teilnehmer habe. Bildungsziele wurden thematisiert.

Die zweite Diskussion bestand aus sechs Teilnehmern, in der fünf einander gut kannten. Die Teilnehmer waren zwischen 19 und 27 Jahre alt. Alle Teilnehmer kamen aus Afghanistan oder dem Iran. Im zweiten Fall, hatten aber die aus dem Iran kommenden Teilnehmer ebenfalls einen afghanischen Pass und waren somit afghanischer Nationalität.

In der zweiten Gruppendiskussion begann die Diskussion nach der gestellten Eingangsfrage mit dem Thema der aktuellen Lernsituation. Dies führte zu verschiedenen Berichten über Probleme, die Lernen verhinderten. Dabei wurde der Aufenthaltsstatus der einzelnen Teilnehmer relevant in Bezug auf die erzählten Probleme gemacht. Die Jugendlichen berichteten von verschiedenen lebensweltlichen Problemen und damit einhergehendem psychischem Stress. Daraufhin richtete sich der Gesprächsverlauf auf die gegenwärtige Lebenssituation der Jugendlichen. Zwei der sechs jungen Geflüchteten erzählten von ihrem Wunsch ein Studium aufzunehmen. Die Diskussion drehte sich daraufhin um Lernen und die Motivation zu diesem. Erneut wurden Problematiken angesprochen, die mit der Politik und der zu diesem Zeitpunkt gegenwärtigen Regierung spezifiziert wurden. Danach änderte sich das Thema und die Jugendlichen berichteten über Lernerfahrungen, die sie in ihrem Herkunftsland gemacht hatten. Das Diskussionsthema kehrte zur Problematik des laufenden Asylverfahrens zurück. Mit diesem verbunden ergab sich eine Diskussion in Bezug auf das Alter, in dem die Jugendlichen in Österreich angekommen sind und dessen Entscheidungsmacht für den weiteren Verlauf des Lebens in Österreich. Dieser Diskussionspunkt führte zur Hervorhebung von Zielsetzungen. Ziele wurden als sehr wichtig eingestuft. Abschließend kehrte die Diskussion nochmals zur politischen Situation zurück. Die zweite Gruppendiskussion drehte sich thematisch immer wieder um das

Asylverfahren bzw. kehrte zu diesem als entscheidende Bedingung zur Frage nach Bildungsprozessen und Lernen zurück.

Nachdem nun der thematische Verlauf der jeweiligen Diskussionen nachgezeichnet wurde, wird im nächsten Unterkapitel die Feldforschung selbst reflektiert.

3.2.3. Reflexion zur Feldforschung

Die Forscher*innensubjektivität spielt in allen Forschungsphasen eine entscheidende Rolle. In der interpretativen Sozialforschung wird zunehmend versucht die Subjektivität des*r Forscher*in konstruktiv zu nützen, anstelle eines alten Diktums der Soziologie zu folgen indem sie negiert und tabuisiert wird (Reichert, 2015). Aus diesem Grund wird im Folgenden selbstreflexiv auf den Forschungsprozess eingegangen, um Dynamiken und Eigenlogiken des Feldes sichtbar zu machen und die Grenzen der eigenen Forschung zu reflektieren. „Reflexion bedeutet demnach die grundlegende ‘Rückbeziehung’ des Denkens auf sich selbst“ (Brehm & Kuhlmann, 2018). Die Feldforschung wurde hinsichtlich verschiedener Kernpunkte reflektiert, die im Folgenden erläutert werden.

In Bezug auf den Feldzugang gilt es zu reflektieren, dass ich durch meine Arbeitsstelle eine Möglichkeit fand, Teilnehmer für die Gruppendiskussionen zu finden. Dabei handelt es sich um einen Verein, welcher kostenfreie Bildungsangebote für geflüchtete Jugendliche anbietet. Es wurde bei der Rekrutierung der Teilnehmer darauf geachtet, dass ich niemanden persönlich kannte, sondern lediglich Personen zur Gruppendiskussionen geladen wurden, die in keinem direkten Kontakt zu mir standen. In der zweiten Gruppendiskussion war der Verein nur dem Gatekeeper bekannt, während die anderen Teilnehmer durch ihn auf die Einladung zur Gruppendiskussion aufmerksam wurden.

Für die Durchführung der Diskussionen war meine Intention, die Gruppendiskussionen möglichst hierarchiefrei zu gestalten. Ich stellte mich hierfür als Studierende dar, und nicht als Nachwuchswissenschaftlerin, die an der Universität arbeitet. Weiter verwies ich mehrmals darauf, dass ich geduldet werden möchte, um eine Gesprächsatmosphäre zu schaffen, die auf Peerebene stattfindet. Aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen war dieses Unterfangen jedoch nur schwer zu verwirklichen. Jedoch gestaltete sich der jeweilige Status der verschiedenen Akteure und die daraus resultierende Positionierung in der Gesellschaft als Grund für ein hierarchisches Gefälle. Nicht zuletzt die Diskussionssprache Deutsch, welche eine Fremdsprache für die Teilnehmer und die Erstsprache der Interviewerin, sowie die Amtssprache der hegemonialen Migrationsgesellschaft darstellt, ist ein zu bedenkender Punkt in Bezug auf machtvollte Verhältnisse innerhalb der Gruppendiskussionen. Weitere Schwierigkeiten können außerdem auf die Räumlichkeiten der Universität zurückgeführt werden.

Die Örtlichkeit spielte für ein Setting auf Augenhöhe ebenso eine maßgebliche Rolle. Erst als die Teilnehmer keine Präferenzen äußerten und es ersichtlich wurde, dass andere Räumlichkeiten, welche

für Gruppendiskussionen geeignet wären, nur schwer zu organisieren waren, wurde ein Raum innerhalb der Universität in Erwägung gezogen. Dieser Raum zeichnet sich zwar durch seinen informellen Charakter aus, indem er mit Sofas und Sesseln bestückt ist, dennoch war er in einem Universitätsgebäude situiert.

In der ersten Gruppendiskussion schien meine konkrete Positionierung eine zentrale Rolle für die Dynamik des Gesprächs zu spielen. Ich hatte zuvor die Sitzgelegenheiten kreisartig aufgestellt. In der Mitte befand sich ein Wohnzimmertisch, welcher mit Kaffee und Keksen ausgestattet war. Die Teilnehmer platzierten sich bereits auf die Sitzplätze bevor ich den Raum ein letztes Mal betrat, da ich noch damit beschäftigt war Wasserkrüge zu holen. Dies führte dazu, dass ich zentral auf einem Sofa mittig der Teilnehmer platziert wurde, da nur dieser Platz noch frei war. Das Sofa war nicht nur zentral in der Mitte platziert, um die sich die anderen Sessel herumscharten, sondern bot auch noch den exklusivsten Platz, da es am bequemsten war und die meiste Sitzfläche bot. Diese Positionierung unterstrich eine Fokussierung auf mich, die sich in der gesamten Gesprächsdynamik widerspiegelte.

Um eine Selbstläufigkeit der Diskussion zu fördern wurde bei der zweiten Gruppendiskussion eine Adaption vorgenommen, indem ich mir bereits einen Stuhl vorab *reservierte*, welcher etwas seitlich des Stuhlkreises stand, indem ich meine Schreibutensilien darauf ablegte. Ein anderer Teilnehmer saß dementsprechend auf dem Sofa. Interessanterweise wurde seine Position im Gespräch dadurch nicht verstärkt; seine Teilnahme an der Diskussion war randständiger.

Die Ausführung der Gruppendiskussion vollzog sich nicht lehrbuchartig. Dementsprechend konnte ich der Herausforderung, eine ausgeglichene Gesprächsdynamik auszuloten und dennoch das Forschungsinteresse zu verfolgen nicht ganz gerecht werden:

„Die notwendige Vermittlung zwischen dem Diskussionsverlauf und den thematischen Zielvorgaben für die Diskussion wird durch das Problem des Ausgleichs zwischen der sich entwickelnden Dynamik in der Gruppe und der Steuerung zur Einbeziehung aller Teilnehmer noch zugespitzt. So bleibt schwierig zu handhaben, dass in der Dynamik der Situation und der Gruppe einzelne Teilnehmer die anderen dominieren können, andere dagegen sich weitgehend aus der Diskussion heraushalten“ (Flick, 2017, S. 257)

Die unausgeglichene Gesprächsdynamik kann anhand verschiedener Gründe festgemacht werden. Wie bereits erwähnt konnte einerseits keine Selbstläufigkeit der Diskussion erreicht werden, da die Teilnehmer stark auf mich fokussiert waren. Der Grund dafür kann einerseits im oft noch jungen Alter der Teilnehmer verortet werden. Im Weiteren könnte die von mir gewünschte Struktur der Selbstläufigkeit nicht hinreichend verstanden worden sein, nachdem diese Form der Gesprächsführung außerhalb der interpretativ-qualitativen Sozialforschung einen unbekannten Interviewstil darstellt. Ein dritter Grund könnte im bereits dargestellten räumlichen Setting liegen, da das Universitätsgebäude den erwünschten Charakter einer *lockeren* Diskussion gestört haben könnte. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Dynamik der Interaktionen. In beiden Gruppendiskussionen dominierten ein bis zwei Teilnehmer das Gespräch, während andere sich nur

randständig beteiligten. In beiden Diskussionen waren sich alle bis auf jeweils ein Teilnehmer bereits vorher bekannt. In einer der Diskussionen war dieser Teilnehmer ebenso der jüngste in der Gruppe und schien sich nicht sehr wohl zu fühlen. Er beteiligte sich nur marginal am Gespräch.

Zusätzlich hatte ich insbesondere in der ersten Gruppendiskussion das Gefühl eine provokative und latent-aggressive Dynamik zwischen den Teilnehmern zu spüren. Zwei der sich bereits bekannten Teilnehmer gerieten im Laufe des Interviews in eine Wettbewerbsdynamik, die dazu führte, dass die Diskussion zunehmend einem sogenannten *Hahnenkampf* glich. Diese konkurrierende Dynamik war aufgrund sprachlicher Hürden zwischen den Teilnehmern noch verstärkt, nachdem Aussagen nicht verstanden wurden. Das Nicht-Verstehen interpretierten die Teilnehmer teilweise als Meinungsunterschiede, obwohl sie des Öfteren gleicher Meinung waren. Dadurch, dass die Diskussion, in der - für die Teilnehmer - Fremdsprache Deutsch ablief, schienen sie die Standpunkte des jeweils anderen nicht nachvollziehen zu können. Zudem schienen beide Teilnehmer darauf bedacht ihre Argumentationen vehement zu verteidigen. Eine Konsequenz daraus war eine nachdrücklich aufgeheizte Stimmung, die dazu führte, dass diese beiden Teilnehmer teilweise zu wetteifern schienen, wer in Österreich *am meisten erreicht habe*.

Auch in der zweiten Gruppendiskussion finden sich Momente der gegenseitigen Provokation zwischen den Teilnehmern. Auch hier war wieder ein Teilnehmer den anderen unbekannt, während die anderen miteinander befreundet waren. Diese Zusammensetzung war keineswegs absichtlich, sondern geschah aufgrund verschiedener Gründe und Zufälle (spontane Ab- und Zusagen, Terminwahl etc.), die das empirische Feld nicht nach dem Methodenbuch gestalten ließ. Dennoch beteiligte sich dieser Teilnehmer an der Diskussion, wenn auch nicht dominierend und wurde von den anderen Teilnehmern aktiv in die Diskussion miteinbezogen.

In der zweiten Gruppendiskussion wurde wiederum viel Persisch gesprochen. Dies war vor allem aufgrund dessen der Fall, weil sich alle Teilnehmer mit derselben Erstsprache identifizierten. Nachdem der Wechsel ins Persische an mehreren Stellen aufgetaucht ist, habe ich mich dazu entschlossen diese mit einem gemeinsamen Bekannten anzuhören, welcher persisch verstehen kann. Meine Vorerwartungen waren, dass in der persischen Sprache mehr an Inhalten gesprochen wurde, als mir dann in der Situation *übersetzt* wurden. Dies traf jedoch nicht ein. Zwar konnte der *Übersetzer* nicht alles verstehen, da er den Dialekt teilweise nicht verstand; aber dennoch konnte festgestellt werden, dass meist sachbezogen noch einmal die von mir gestellte Frage geklärt wurde. Das Parallelgespräch war jedoch immer auf das jeweilige Thema bezogen. Dies überraschte mich, da ich während des Interviews das Gefühl hatte, dass die auf Persisch geführte Diskussion von den Teilnehmern aktiver und argumentativ facettenreicher geführt wurde, nachdem dort die Rolle der Beobachterin wegfiel. Das Hinzuziehen eines informellen Dolmetschers wurde zuerst forschungsethnisch diskutiert. Einerseits bewog das Einsetzen einer Person, welche persisch verstand, das Argument, dass durch das

Verstehen dieser Debatte das rekonstruktive Verstehen der Forschungslogik besser verfolgt werden konnte, als auch die Neugierde ob Parallelgespräche auf Persisch mit anderen thematischen Inhalten stattfanden. Die Auswahl eines informellen Dolmetschers umfasste Kriterien, die die Anonymität der Teilnehmer wahrte. Dafür wurde eine Person ausgewählt, welche erstens keinen Kontakt zum Lebensumfeld der Teilnehmer hatte. Außerdem wurde eine Person ausgesucht, welche weder in der Sozialpädagogik tätig noch selbst geflüchtet ist. Der zweite Grund wurde insbesondere deswegen verfolgt, weil ich die Erfahrung gemacht hatte, dass die meisten Geflüchteten desselben Alters sich gegenseitig kennen. Grund dafür scheint unter anderem die begrenzte Anzahl an sozialen Trägern und Bildungsmöglichkeiten zu sein, die dazu führt, dass die geflüchteten Jugendlichen gleichen Alters sich in denselben Institutionen aufhalten und einen ähnlichen Bildungsweg zurücklegen.

Auf inhaltlicher Ebene unterschieden sich die Feldeinstige ebenfalls. Die zweite Gruppendiskussion schien in der Gesamtstimmung hoffnungsloser. Dies könnte darauf zurück zu führen sein, dass sämtliche Teilnehmer afghanische Staatsbürger waren und Afghan*innen seit einigen Monaten nur noch geringe Chancen im Asylverfahren zugesprochen werden¹⁵.

In Bezug auf den Feldzugang gibt es ebenso inhaltliche Besonderheiten, die es zu reflektieren gilt. Es präsentieren sich insbesondere in der ersten Diskussion Momente, die darauf hinweisen, dass der Feldzugang durch den Lernverein eine Rolle spielt. Beispiele stellen Momente dar, in denen sich die Teilnehmer besonders dankbar gegenüber Bildungsinstitutionen zeigen oder andere Stellen, in der die Wichtigkeit des Lernens stark betont wird. Dies könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass ich als die Mitarbeiterin eines Lernvereins bekannt bin und ebenso ist eine Erklärung darauf zurückzuführen, da ich mich als Studierende der Bildungswissenschaft vorstellte und mich interessiert zum Thema Lernen zeigte, wie ebenfalls die Eingangsfrage aufzeigt.

Eine dritte inhaltliche Besonderheit ist, dass alle Teilnehmer circa zu derselben Zeit (2015-2016) in Österreich angekommen sind, nachdem dieses Ereignis in den meisten Darstellungen vermerkt wurde.

¹⁵ An dieser Stelle trat mir eine Paradoxie entgegen. Einerseits war es mir wichtig den Teilnehmenden zu vermitteln, dass für mich die nationale Zugehörigkeit eine untergeordnete Rolle spielt, da ich sowohl aus eigenen Praxiserfahrungen, als auch dem theoretischen Diskurs heraus weiß, dass Diskriminierung und Rassismus, insbesondere im Asylverfahren, eng an nationale Herkunft gekoppelt sind. Ich wollte den Teilnehmern eine alternative Erfahrung zu den bisher gemachten geben. Aus diesem Grund stellte ich keine Fragen in Bezug zur Staatsangehörigkeit der Teilnehmer. Allerdings sind einerseits die Teilnehmer durch ihr Leben im Asylverfahren derartig darauf getrimmt sich mit ihrer Herkunft auszuweisen, dass diese automatisch in der Vorstellungsrunde von jedem genannt wurde. Zweitens ist die nationale Zugehörigkeit eng an rechtliche Bleibechancen geknüpft und somit von großer Auswirkung auf Handlungsfähigkeiten und Möglichkeiten im Aufnahmeland. Dementsprechend ist die nationale Zugehörigkeit ebenfalls in meinem Forschungskontext von großem Interesse. Dies hat jedoch eine Reproduktion der bereits gemachten Erfahrungen, der Wichtigkeit der nationalen Zugehörigkeit, zur Folge. Der Widerspruch stellte sich insofern dar, dass ich einerseits aus Empathie versuchte das Thema nationale Zugehörigkeit zu vermeiden und andererseits von dessen Wichtigkeit für das Leben im Asylverfahren Kenntnis hatte und dementsprechend auch für das Forschungsvorhaben von Bedeutung war. Ebenfalls von Unger bestätigt die Wichtigkeit des Herkunftslandes im Forschungskontext (von Unger, 2018, S. 34).

Interessant ist dabei, dass die Migration auf fast allen Darstellungen der Bildungswege, die eingangs angefertigt wurden, als explizites Ereignis festgehalten wurde. Interpretiert kann dies insofern werden, dass die Migration ein bedeutendes Ereignis, wenn nicht sogar einen Bruch mit dem bisherigen Bildungsweg darstellt. Diese Interpretation stimmt mit den Ergebnissen von Proyer, Atanasoska und Siriparn (2017) zu Bildungswegen von jungen Geflüchteten in Migrationsgesellschaften überein.

Zusammenfassend zeigt dieses Kapitel eine Reflexion des Forschungsprozesses auf. Hierfür werden erstens in knapper Form der Feldeinstieg und das Setting erläutert. Dabei wird die räumliche Gestaltung, wie auch die Ausführung der Gruppendiskussionen reflektiert. Zudem wird auf die Thematik der Selbstläufigkeit in den Gruppendiskussionen eingegangen, als auch auf die Fokussierung auf mich. Darüber hinaus wird drittens die Interaktion zwischen den Teilnehmenden aus meiner Perspektive heraus durchdacht. Thematisch werden hier dominante Sprecherrollen reflektiert, als auch die Zusammensetzung der Teilnehmer selbst mitbedacht. Zuletzt wird noch das Hinzuziehen eines Dolmetschers reflektiert. Anschließend erfolgt eine Reflexion der inhaltlichen Ebene.

Nachdem nun das Forschungsfeld hinreichend beleuchtet wurde, werden im folgenden Kapitel die Analysemethoden erläutert, mittels derer die erhobenen Daten interpretiert wurden.

3.3. Grounded Theory und Rekonstruktive Analyse zur Untersuchung des Datenmaterials

Dieses Kapitel geht der Frage nach den einzelnen Phasen der Analyse des Datenmaterials nach. Die Analysemethode folgt einerseits einer rekonstruktiven Forschungslogik, die methodisch das Schreiben von Interpretationstexten in den Fokus der Auswertung setzt. Zudem werden ebenso Elemente der Grounded Theory Methodology in verschiedenen Phasen inkludiert, welche durch das Kodieren des Datenmaterials eine Auswertungsstrategie darstellen (Strauss & Corbin, 1999), die in vorliegendem Fall dem Schreiben von Interpretationstexten dienlich sind. Die Interpretation des Materials versteht sich als ein methodisch angeleitetes, reflektiertes Tun auf Basis der bereits erläuterten Forschungshaltung und theoretischen Perspektiven.

Die Analyse des Datenmaterials erfolgte in mehreren Schritten: Unmittelbar nach Aufnahme des Interviews wurden erste theoretische Memos erstellt, daraufhin wurde das gesamte Material gesichtet sowie mir zentral erscheinende Schlüsselstellen markiert. Im Sinne der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) wurde ein Verlaufsprotokoll zur grobstrukturellen Analyse erstellt. Anschließend wurde das Material transkribiert. Laut Loos und Schäffer (2001) ist es aus forschungspragmatischen Gründen nicht unbedingt nötig, das gesamte Material zu transkribieren. Die zweite Gruppendiskussion wurde aus diesem Grund nur hinsichtlich der Momente transkribiert, die für das Forschungsinteresse

ertragreich schienen. Diese wurden hinsichtlich ihres Inhaltes ausgewählt, nachdem das Interview einmal komplett angehört wurde. Das erstellte Verlaufsprotokoll diente, durch die schematische Gliederung des Verlaufsprotokolls in verschiedene Segmente, dem Überblick über die zu interpretierenden Stellen.

Der grobstrukturellen Analyse des Materials folgte eine Feinanalyse, welche einer rekonstruktiven Forschungslogik folgt. Dabei wurde in sequenzieller Weise das Datenmaterial Satz für Satz interpretiert. Zur Analyse sollte zunächst ein nicht allzu langer Abschnitt ausgesucht werden, welcher chronologisch möglichst früh stattfand, um die „Verstehensvoraussetzungen“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, S. 319) nicht zu vernachlässigen. Zudem sollte der Abschnitt mit Rücksicht auf die Thematik, Handlungslogik und Erzählstruktur ausgewählt werden (ebd.). In dieser Logik erfolgte das stückweise Durcharbeiten des Datenmaterials.

Andererseits wurde das Transkript im Sinne eines offenen Kodierens analysiert. Das Ziel dieses Analyseschrittes war ein „theoretical Sampling“ (Birks & Mills, 2015, S. 87). Birks und Mills Imperativ folgendem: „Everything is a concept“ (2015, S. 85) wurden für ein erstes theoretisches Abstrahieren die Daten, welche bereits durch das Verlaufsprotokoll in Sinneinheiten zergliedert wurden, in unterschiedliche Richtungen hin untersucht, um verschiedene Phänomene zu erkennen. Ziel dieses Schrittes war das Datenmaterial reflexiv zu analysieren und zu interpretieren (2015, S. 91).

Zu den Zwecken der rekonstruktiven Analyse sowie des *theoretical Sampling* wurden an das Datenmaterial verschiedene Fragen gestellt. Erstens bezogen sich die Fragen darauf, *Was* dargestellt wurde: In der Interpretation wurde das Datenmaterial zunächst paraphrasiert und um wichtige, sinngebende Informationen, wie Personen und Orte ergänzt. Beachtung fanden dabei besondere Ausdrücke oder Metaphern, die dem Material einen spezifischen Sinn verliehen. Dadurch wurde versucht herauszufinden, was mit dem Gesagten gemeint sein könnte. Ein weiterer Fokus wurde darin gesetzt, herauszufinden, welche Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Äußerungen im Laufe eines Gesprächs bestanden. Außerdem fand ebenso die zeitliche Perspektive Beachtung, welche in der Erzählung verwendet wurde, sowie die Art und Weise, wie der oder die Erzähler*in das Erzählte darstellte (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, S. 179f.).

Eine zweite Frage, die an den Text gestellt wurde, bezog sich auf das *Wie* der Erzählung. Dabei wurde analysiert, inwiefern das Erzählte in Bezug auf Emotionen, Bewertungen und Sprache untermauert wurde (ebd. 2004, S. 182).

Drittens wurde erfragt, *Wozu* das Erzählte auf diese Weise dargestellt wurde. Hierfür wurden Überlegungen angestellt, wieso dieses Moment erzählt, weshalb es auf diese Weise dargestellt und warum es an dieser Stelle passiert ist (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, S. 182ff.). Bei der Interpretation halfen unterschiedliche Analysewerkzeuge, beispielsweise indem zu Textstellen das Dargestellte durch andere Sachverhalte, Beschreibungen, Betonungen oder Sprachformen gedanklich

variierten. Diese Variation konnte stattfinden, indem etwas mit anderen Sachverhalten ausgetauscht, etwas ausgeklammert, umgestellt oder mit etwas Zusätzlichen ausgeschmückt wurde, um herauszufinden, inwiefern sich dann Bedeutungsgehalte verändern konnten (ebd. 2004, S. 184f.).

Andererseits wurden auf Basis der Methodologie der Grounded Theory in einem mehrstufigen Verfahren Codes entwickelt, die schlussendlich zu Kategorien zusammengeführt wurden (Strübing, 2008, S. 20f.; Strauss & Corbin, 1999). Auf Basis des offenen Kodierens wurden die dadurch entstandenen Codes zueinander in Beziehung gesetzt und zu Kategorien weiterentwickelt: „to identify conceptual reoccurrences and similarities in the patterns in the data“ (Birks und Mills 2015, S. 89). Die Datenauswertung folgte einem ständigen Vergleich der verschiedenen Codes hin zu einem „abstract conceptual framework“ (ebd. 91), dem theoretischen Abstrahieren durch Memos und dadurch einem Generieren neuer Daten (Birks und Mills 2015). Bedeutsam erachtete Codes wurden beim axialen Kodieren zu Schlüsselkategorien erhoben, die der Verdichtung der Theorie dienten. Dieser Schritt wird bei Birks and Mills als „theoretical sensitivity“ beschrieben (2015, S. 87). Es gilt die Suche nach dem zentralen Phänomen, auf den die verschiedenen Handlungen hin ausgerichtet sind (Strauss & Corbin, 1999, S. 75) und dem Herausfinden der verschiedenen Verbindungen der Codes und „multidimensionalen Kategorien“ [Org. in Eng.] zueinander (Birks & Mills, 2015, S. 95).

Das selektive Kodieren „setzt das axiale Kodieren auf einem höheren Abstraktionsniveau fort“ (Flick, 2017, S. 396). Dabei wird systematisch nach Relevanz der Schlüsselkategorien kodiert, die anderen Codes werden diesen untergeordnet und in Beziehung gesetzt, um eine Kernkategorie herauszuarbeiten. Dieser Analyseschritt beherbergt „explanatory power“ (Birks und Mills 2015, S. 91) durch die theoretische Integration der Daten (ebd. S. 87).

Diesen Schlüsselkategorien liegen, gemäß dem *Kodierparadigma*, Subkategorien zugrunde, welche die Ursachen, den Kontext, die Bedingungen, Konsequenzen und Interaktionen zu den Schlüsselkategorien ausmachen (Strübing, 2008, S. 26f.; Flick, 2017, S. 393). Sowohl bei der rekonstruktiven Auswertung, als auch der Grounded Theory stellt somit die Analyse des Kontextes und der Rahmenbedingungen eine Wichtigkeit dar, um die Gesamtgestalt des Erzählten fassen zu können (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004, S. 187): Es galt die Erwartungen, Interaktionen und Konsequenzen zu analysieren, welche durch die Erzählungen bei den Gesprächspartnern hervorgerufen wurden (ebd. 2004, S. 190ff.). Dies ist insbesondere bei Gruppendiskussionen von Brisanz.

Insgesamt wurden an das Datenmaterial eine Bandbreite an Fragen gestellt, um das Datenmaterial zu verstehen und Sinn zu generieren. Wichtig war dabei, den Text von einer versuchten naiven Außenperspektive zu betrachten, um offen gegenüber verschiedenen Lesarten zu sein. Eine vollständige Verfremdung des eigenen Blicks ist nicht möglich, da eigene Perspektiven immer eine Rolle spielen. Dennoch konnten durch die gemeinsame Interpretation des Materials in Forschungswerkstätten reflexiv verschiedene Perspektiven durchdacht und hinterfragt werden.

Die aus der rekonstruktiven Feinanalyse entstandenen Interpretationen wurden schließlich zu freien Interpretationstexten, die eine theoretische Verdichtung des Materials zum Ziel hatten, verarbeitet. Ebenso dienten die mit der Grounded Theory methodisch entstandenen Schlüsselkategorien, die durch die verschiedenen Phasen des Kodierens hervorgearbeitet wurden, durch das Schreiben von Memos schlussendlich der Darstellung der Analyse in der Forschungsarbeit, indem sie in die Interpretationstexte eingearbeitet wurden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 399ff.).

Den ersten empirischen Erhebungen folgen eine theoretische Verengung und Abstraktion auf Basis der Analyse des Materials. Der zweite Feldzug wurde durch die bereits bestehenden Erkenntnisse geleitet, indem ein adaptierter Leitfaden, die ersten theoretischen Abstraktionen miteinbezog.

Resümierend kann festgehalten werden, dass das Datenmaterial durch eine rekonstruktive Vorgehensweise interpretiert wurde. Zudem wurden Elemente aus der Grounded Theory Methodologie verwendet, indem Kodes entwickelt und Memos geschrieben wurden, die der Entwicklung von Interpretationstexten dienlich waren. Auf Basis der Interpretationen konnten Phänomene erkannt, rekonstruiert und theoretisch abstrahiert werden. Im Folgenden wird nun auf einige Aspekte hinsichtlich der Forschungsethik eingegangen, da diese insbesondere bei einem Feldzug zum Thema Asyl und Zwangsmigration von besonderer Wichtigkeit sind.

3.4. Aspekte zur Forschungsethik hinsichtlich der Forschung mit vulnerablen Gruppen am Beispiel Geflüchteter

„Ethische Reflexivität bedeutet also, das (eigene) Forschungshandeln kritisch zu hinterfragen und zu begründen – und zwar nicht unter der Prämisse der Maximierung des wissenschaftlichen Erkenntnissertrags, sondern auch unter Berücksichtigung des sozialen und gesellschaftlichen Kontextes und möglicher Folgen der Forschung für das Leben und Wohlergehen anderer Menschen.“ (von Unger, 2018, S. 4)

Auf die Gefahr einer Retraumatisierung durch Interviews weisen Loch (2002), Thielen (2009) und von Unger (2018) hin. Dementsprechend gilt als oberste Priorität beim Feldzug sensibel vorzugehen.

Der Fokus auf gegenwärtige Erfahrungen erwies sich aufgrund möglicher Traumatisierungen durch die Flucht als hilfreich und ist deshalb bei Geflüchteten besonders wichtig, um die Erinnerung an traumatische Erlebnisse zu vermeiden (Loch, 2002). Ebenso sollte in diesem Feld vermieden werden, gewisse Themen zu erfragen, wie beispielsweise Erinnerungen an die Flucht selbst oder Erfahrungen im Herkunftsland. Diese Einschränkung widerspricht dem Prinzip der Offenheit in der qualitativen Sozialforschung, dennoch sollte aus ethischen Gründen in solchen Fällen dieses Prinzip missachtet werden (von Unger, 2018, S. 9).

Ebenso ist es wesentlich, dass das Setting der Erhebungsmethode nicht allzu ähnlich der Situation der Einvernahme im Asylverfahren ist, um Reaktualisierungen der oftmals für die Geflüchteten traumatisch erfahrenen Einvernahme zu meiden (Thielen, 2009). Durch eine Gruppendiskussion ließ sich das 1:1 Setting umgehen, welches in diesem Fall ebenso mit einer Vertreterin der sogenannten Mehrheitsgesellschaft stattgefunden hat und dementsprechend eine weitere Ähnlichkeit zur Einvernahme im Asylverfahren gewesen wäre. Schlussendlich wurde auch in der Kommunikation mit den Adressierten das Wort „Interview“ vermieden, welches der Erfahrung der Interviewerin nach die Teilnehmer an die Einvernahmesituation im Asylverfahren („das Interview“) erinnerte und mit diesem gleichgesetzt werden könnte. Dies kann auch in Anschluss an von Unger argumentiert werden; sie postuliert das Wort Interview nicht zu verwenden und benutzte in ihrem eigenen Forschungskontext den Terminus Gespräche (von Unger, 2018, S. 20).

Überlegungen hinsichtlich eines geeigneten Ortes führten dazu, eine Räumlichkeit auszuwählen, die sowohl eine gewisse Privatsphäre birgt als auch nicht fremd für die Teilnehmer*innen ist (Loos und Schäffer 2001, S. 49). Im Fall der Gruppendiskussionen war der Ort unvoreilhafter Weise fremd für die Teilnehmer*innen; was sich nicht vermeiden ließ. Diesem fremden Raum wurde versucht mit einer gemütlichen Atmosphäre entgegenzuwirken.

Nicht zuletzt gilt es in der Forschung mit Geflüchteten, Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit zu bedenken (von Unger 2018, S. 22). In diesem Fall betonte ich, dass die Teilnahme an der Gruppendiskussion keine Auswirkung auf das Asylverfahren, die Wohnsituationen oder andere fremdbestimmte Felder der Geflüchteten hatte, um eine Freiwilligkeit zu gewährleisten, welche nicht von versteckten Hoffnungen auf eine Beeinflussung der Lebenssituation geleitet war. Ebenso ist es unerlässlich, die Anonymisierung und Sicherung der Daten zum obersten Prinzip zu machen, da Geflüchtete in ihren ohnehin schon prekären Rechtsstatus ansonsten weitere Nachteile erfahren könnten (von Unger, 2018, S. 8).

Grundsätzlich soll dem „dualen Imperativ“ (von Unger, 2018, S. 14) zufolge Fluchtforschung nur dann betrieben werden, wenn damit eine Verbesserung und Veränderung der Lebenssituation von Geflüchteten bewirkt werden kann. Dementsprechend sollte die Forschung anwendungsorientiert sein und politische Komponenten beinhalten. Dieser Maxime konnte bislang nur insofern entsprochen werden, dass die Teilnehmer dieses Forschungsfeldes immerhin für wenige Stunden die Möglichkeiten hatten ihre Bedürfnisse offen zu artikulieren und sie in ihren Ansichten ernst genommen wurden.

Schlussendlich kann mit von Unger resümiert werden, dass dieses Forschungsfeld von verschiedenen Dynamiken aufgeladen ist und dementsprechend vorsichtig gehandelt werden muss:

„Forschende können sich hier einer Auseinandersetzung mit den politisch und moralisch oft stark aufgeladenen Diskursen des Feldes kaum erwehren. Aspekte des Krisenhaften, Momente der Not und drängende Handlungsbedarfe prägen den Forschungsgegenstand und erfordern eine reflexive und selbstkritische Bearbeitung fundamentaler Fragen, inklusive der Frage, unter welchen Bedingungen, wie und zu welchem Zweck Forschung in diesem Kontext überhaupt vertretbar ist.“ (von Unger, 2018, S. 6)

3.5. Zwischenresümee – eine interpretativ-qualitative Forschungshaltung und ein Forschungszugang durch die Grounded Theory mithilfe der Methode der Gruppendiskussion

Im Folgenden wird ein kurzer Abriss des Kapitels der Methodologie vorgestellt.

Die Entstehungsgeschichte der Interpretativen Sozialforschung Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA gründet vor allem auf den theoretischen Ansätzen des Pragmatismus einerseits und der Chicago School andererseits. Eine soziologische Grundlegung findet sich durch die Argumentationen des symbolischen Interaktionismus von Blumer (1973).

Dem interpretativen Paradigma folgend wurde ein Feldzugang gewählt, welcher interpretativ vorgehend, mittels der Methodologie der Grounded Theory gerahmt wurde. Die Feldforschung wurde mittels der Methode von Gruppendiskussionen verwirklicht.

Die konkrete Durchführung der Gruppendiskussion gliederte sich in mehrere Phasen: Eröffnungsphase, welche in ein Warming-Up überging, die Hauptphase der Gruppendiskussion, eingeleitet durch die Eingangsfrage, sowie die Diskussion, welche mit immanenten und anschließend exmanenten Nachfragen gestützt wurde. Schlussendlich versuchte ich die Diskussion in einen guten Abschluss zu führen. Nach der Diskussion wurde ein Memo angefertigt.

Anschließend wurde zusammenfassend eine Reflexion des gesamten Feldaufenthalts aufgezeigt. Hierfür erläuterte ich einerseits den Feldeinstieg und das Setting. Dabei ging ich auf die räumliche Gestaltung, wie auch die Ausführung der Gruppendiskussionen und insbesondere auf die Selbstläufigkeit und Fokussierung innerhalb der Diskussion ein. Darüber hinaus wurden die Interaktion, dominante Sprechrollen, als auch die Zusammensetzung der Teilnehmer selbst mitbedacht. Abschließend erfolgte die Reflexion des Hinzuziehens eines Dolmetschers sowie eine Reflexion der inhaltlichen Ebene.

Zuletzt wurde die Analyse des Datenmaterials vorgestellt, welche einerseits durch eine rekonstruktive Vorgehensweise, andererseits mit Elementen aus der Grounded Theory Methodologie verwirklicht wurde. Beide Auswertungsstrategien trugen zur Entwicklung von Interpretationstexten bei. Auf Basis der Interpretationen konnten Erlebens- und Erfahrungswelten herausgearbeitet, Sinnzusammenhänge rekonstruiert und soziale Phänomene theoretisch abstrahiert werden. Abschließend wurde auf

Aspekte hinsichtlich der Forschungsethik eingegangen, da diese insbesondere bei einem Feldzugang in prekären Verhältnissen von besonderer Wichtigkeit sind.

4. Dimensionen des Handelns entlang einer Linie von *Handlungsfähigkeit* über hybride Momente der *Verschiebung* zu *Resignation*

Die Darstellung der empirischen Analyse erfolgt nicht chronologisch nach den Gruppendiskussionen, sondern durch eine Darstellung der übergeordneten Phänomene, welche anhand des Datenmaterials herausgearbeitet werden konnten. Zunächst wurde im Sinne eines qualitativ-interpretativen Vorgehens dem *Prinzip der Offenheit* (Rosenthal, 2011) Rechnung getragen, indem dem gesamten Datenmaterial Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Im Zuge der Analyse des Datenmaterials erwies sich die Interpretation über Erzählungen des Handelns oder nicht handeln Könnens als besonders fruchtbar und es konnte eine zunehmende Fokussierung vorgenommen werden, die die Thematisierung von Handeln und damit verbunden das Lernen der Akteure stärker in den Blick nahm. Es wurden verschiedene Formen an Haltungen festgestellt, die junge Geflüchtete in den Gruppendiskussionen einnahmen.

Dem Forschungsinteresse folgend präsentieren die nachfolgenden Typisierungen drei Dimensionen des Handelns: Die Konstruktion des erfolgreichen, widerständigen Handelns als *Handlungsfähigkeit*, geht in einen hybriden Moment der *Verschiebung* über und endet in einer *Resignation*, die eine Darstellung des Scheiterns veranschaulicht.

Eng mit diesen Haltungen verbunden ist die Möglichkeit zur Bildung und zum Lernen für die jungen Geflüchteten und wie sie Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft erleben. Erst durch die Möglichkeit zu Handeln ist die Bedingung des Lernens und Bildens gegeben.

Die Haltungen sind als fluide und dynamisch zu betrachten, in der die einzelnen Typen ineinander übergehen (können) und dementsprechend nicht klar abgrenzbar oder an einzelnen Personen festzumachen sind. Es besteht die Interpretation, dass diese Haltungen als verschiedene Phasen in einer zeitlichen Abfolge von Handlungsaktivität zur Regression zu sehen sind, wie sich im Laufe der Analyse zeigen wird.

Zunächst werden die einzelnen Kennzeichen einer handlungsaktiven Haltung an Beispielen aus dem Datenmaterial belegt und theoretisch abstrahiert. Im nachfolgenden Teil wird dann zuerst das Stadium

der Verschiebung erläutert und schließlich die passive Haltung der Regression dargestellt. Abschließend findet eine Zusammenschau der Ergebnisse statt.

4.1. Die Handlungsaktive Haltung

„Also wir haben alle Wege so probiert“ (2:14/1-14/2)

„Und kommt drauf an wie man ist. –

Wir waren damals sehr optimistisch

Und=e dann alle gute Sachen sind selbst gekommen.

Und dann - das hat sehr gut gelungen oder gelaufen.“

(2:16/15-16/21)

Die handlungsaktive Haltung zeichnet sich durch Motivation, Energie, Informiertheit und vor allem Handlungsstrategien aus, welche an den Tag gelegt werden, um Ziele zu erreichen und das Leben in der Migrationsgesellschaft zu bestreiten: „Wir haben - nur sich motiviert dass wir - irgendwas machen. Lernen“ (2:14/9). Im Folgenden werden die Kennzeichen dieser Haltung anhand des Datenmaterials herausgearbeitet.

4.1.1. Motivation das neue Leben anzugehen

Das folgende Kapitel behandelt die Motivation der einzelnen Teilnehmer und damit verbundene Handlungsstrategien, die Selbstverantwortung als Bewältigungsstrategie der Lebenssituation ausdrücken.

Auf die Eingangsfrage hin, die davon handelt, wie es den Jugendlichen mit dem Lernen in Österreich gehe, beginnt ein Teilnehmer mit einer Erinnerung, in der er seine erste Zeit in Österreich beschreibt.

Dabei erzählt er, dass er sämtliche Wörter, die er „gesehen oder gehört“ (2:6/25) hat, aufschrieb.

„Ich kann schon erwähnen als ich - erste Monat in Österreich war alle die mich damals gekannt haben - haben immer gesagt ´du bist sehr fleißige Person´ ich habe damals eine kleine Heft gekauft oder von Caritas irgendwo bekommen aber dann alle Worte die ich gesehen habe oder gehört habe habe ich aufgeschrieben.“ (2:6/22-6/25)

Die Aufgabe sämtliche Wörter, die man zudem lediglich sieht und hört aufzuschreiben, klingt nach einem nahezu unmöglichen Unterfangen. Diese Aktivität zeugt von Motivation, aber auch von Orientierungslosigkeit und Unsicherheit. Es handelt sich um Wörter der deutschen Sprache und verdeutlicht die Absicht, durch das Aufschreiben der Wörter, die Sprache zu lernen. Das Ziel dieser Aufgabe könnte sein, dass der Jugendliche versucht hat sich durch dieses Vorgehen die neue Sprache

und damit einhergehend die *neue Welt* zu eigen zu machen. Der Grund dieser Aufgabe scheint eine Offenheit und Motivation gegenüber Neuem zu sein und die Ambition, sich diese neue Welt zu erschließen.

Der Teilnehmer spricht bestimmt, wenn er davon berichtet, dass andere Personen ihn von Anfang an als „fleißige Person“ (2:6/23) beschrieben haben. Das Wort ‚fleißig‘ hat dabei einen schulmäßigen Klang. Nachdem er nicht nur als ‚fleißig‘ beschrieben wurde, sondern vielmehr sogar als „fleißige Person“ (ebd.) klingt dies nach etwas Allumfassenden: Die gesamte Person ist immer fleißig. Spannend ist dabei die Eigenperspektive des Erzählers. Nachdem er diese Außenbewertung explizit erwähnt, scheint es ihm wichtig zu sein, die zugeschriebenen Charakteristika vor der Interviewerin zu verdeutlichen.

Interessant ist auf der Diskursebene der Bericht aus der Perspektive der Anderen. Dieses Stilmittel scheint einer Argumentation und Rechtfertigung zugrunde zu liegen; die der Gewichtung der Argumentation dient: nicht der Teilnehmer selbst behauptet von sich eine „fleißige Person“ zu sein, sondern andere Personen schreiben ihm diese Eigenschaft zu.

Eine zeitliche Perspektive eröffnet sich durch das Erwähnen von „damals“. Dies weckt die Idee, dass sich seit dem „erste[n] Monat in Österreich“ - dem „damals“ etwas verändert hat. Eine Leseart kann dahingehend entwickelt werden, dass Mitmenschen, die ihn als „fleißige Person“ titulierte haben nicht mehr da sind. Eine alternative Leseart besagt, dass sich etwas in dem Teilnehmer verändert hat und er keine „fleißige Person“ mehr ist oder er sich nicht mehr als solche versteht.

Die beschriebene Sequenz präsentierte die Motivation und Eigeninitiative des Jugendlichen, die einerseits auf Offenheit und Ambition, aber auch Unsicherheit zu gründen scheint. Auch in einem anderen Interview wird Motivation und zudem Eigenverantwortung betont. Zuvor argumentierte der Sprecher, dass es weniger um den Asylstatus und die Herkunft der Personen gehen solle, sondern im Sinne eines meritokratischen Systems um die Leistung:

„Einfach was man will. Es ist geht um Wollen. Es geht um Motivation. Auch wie (...) frei (...) Ja genau. Das das ist ähm das ist sehr ähm wichtig - ob du es willst oder nicht. Wenn du willst dann musst du schon eine Weg geben. Dass du diese Karriere irgendwie anfängst und (...) abschließt.“ (1:4/31-4/48)

In diesem Interview argumentiert ein Teilnehmer über die Eigenverantwortung der Personen auf ihrem Bildungsweg im Sinne eines: *Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg*. Diese Meinung steht zunächst konträr zu den von den Jugendlichen in der Gruppendiskussion vorher dargestellten engen Strukturierungen der Bildungsangebote für Geflüchtete. Der Teilnehmer führt sein Argument weiter aus. Dabei beschreibt er, dass es mehr „um Wollen (...) um Motivation“ (1:4/27) gehen soll und weniger um den Aufenthaltsstatus eines Menschen, wie es in einer Passage der Gruppendiskussion zuvor von den Jugendlichen beschrieben wurde. Der Interviewte geht danach genauer auf die Motivation ein und befindet: „Wenn du willst dann musst du schon eine Weg geben“ (1:4/37). Bezogen ist diese Aussage auf den Wunsch und das Ziel hin eine Karriere zu machen. Dabei geht es um mehr, als um bloße

Lohnarbeit. Mit Karriere wird eine prestigeträchtige Ausübung eines Berufes impliziert. Die Karriere wird überdies „irgendwie“ (ebd.) angefangen und auch abgeschlossen. Diese Aussage impliziert eine gewünschte Ganzheitlichkeit des Lebens, ähnlich eines *Normallebenslaufs*.

Die Aussage des *Wollens* kann als neoliberale Logik gedeutet werden, insofern die Verantwortung für die (Bildungs-)Möglichkeiten im Willen und der Motivation der Individuen selbst verortet werden. Diese Auffassung steht jedoch in einem Widerspruch zu vorher von den Jugendlichen Erzähltem, das die engen Grenzen des Lebens im Asylverfahren beschreibt. Aus diesem Grund kann die Passage insofern gedeutet werden, dass die Jugendlichen versuchen ihre eigene Handlungsmacht zu erhalten und somit in dieser Konsequenz Scheitern nicht in den Rahmenbedingungen verortet, sondern den Individuen zugesprochen wird. Würde das Scheitern dem System zugeschrieben werden, würden die Gruppenmitglieder zwangsweise ihre Wahrnehmung und ihren Glauben an ihre eigene Handlungsfähigkeit aufgeben müssen. Das Thema der Eigeninitiative wurde auch in der zweiten Diskussion intensiv verfolgt, in welcher gegensätzliche Positionen verdeutlicht werden. Diese Diskussion wird noch in Kapitel 4.14 genauer dargestellt werden.

Nachdem die Interviewerin bemerkte, dass ein Teilnehmer schon seit geraumer Zeit etwas einzuwerfen versucht, fragt sie nach seiner Meinung. Gegenstand des Gesprächs war die Frage nach Möglichkeiten in der Migrationsgesellschaft, um Wege zu finden *es zu schaffen*.

I: „Rahim, was war deine Meinung dazu?“

Rahim: „Ähm meine Meinung is es äh. Wir waren eigentlich - von Grenze Österreich zusammen also bevor befreund. Meine - Plan oder unsere Plan war das - dass wir alles lernen. Bevor wir eine Interview haben bei Gericht. Also wir haben alle alle Wege (...) so - - probiert also“

Jawed: „//Viele Workshops viele“

Rahim: „Genau. Viele Workshops dass wir“

Jawed: „//Kurse.“

Rahim: „die f es gab viele diese freiwillige Deutschkurse die die“

Jawed: „Genau“

Rahim: „die Leute von Deutschkurse. Die Österreicher haben organisiert. (...) Es war nur A1 und so. Wir haben - nur sich motiviert dass wir - irgendwas machen. Lernen. Also“

I: „Mhm (bejahend)“

Rahim: „Wir haben damals auch keine Ahnung gehabt dass wir positive Bescheid bekommen.“

Jawed: „Mhm (bejahend)“

Yousef: „Damals war alle motiviert. Aber diese Moment.“

Mohsen: „Diese Moment“

Rahim: „//Naja aber-„

Mohsen: „//das war in 2017 war“

Rahim: „//es kommt von damals. Also wo wir angefangen.“

Jawed: „Jaa aber“

Rahim: „//Man muss anfangen“ (2:13/31-14/21)

Der Angesprochene referiert auf die Frage nach seiner Perspektive, indem er mit „Meine Meinung“ (2:13/32) beginnt, jedoch dann eine persönliche Erzählung zum Ausgangspunkt bringt. Diese eröffnet er, indem er eine zeitliche und örtliche Markierung setzt, die er mit der „Grenze [zu] Österreich“ (2:13/32) ansetzt. Dementsprechend fängt seine Erzählung in einer Zeit und an einem Ort an, die einen markanten Bruch in seiner Biografie darstellt. Rahim erzählt, dass er und Jawed, ein anderer

Teilnehmer, „von [der] Grenze Österreich“ (ebd.) an befreundet waren. Seitdem wurden sämtliche Erfahrungen im Ankunftsland gemeinsam gemacht und eine Interaktionsgeschichte entwickelte sich. Die Erzählung weckt die Assoziation von besten Freunden, die gemeinsam Hoch und Tief eines Abenteuers erleben oder auf die konkrete Erzählung hin ausgerichtet: gemeinsam die Erfahrungen einer Flucht durchstehen.

Die Grenze zu Österreich markiert auf mehreren Ebenen einen neuen Beginn. Dieser Anfang scheint jedoch Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit zu beherbergen: Die beiden Teilnehmer legen sich eine gemeinsame Strategie zurecht - „unsere Plan“ (2:13/33). Die Aussage des Bündnisses steigert die Assoziation an sehr enge Freunde.

Der Plan der Beiden ist, „alles [zu] Lernen“ (2:14/1), bevor sie ein „Interview“ (ebd.) vor „Gericht“ (ebd.) haben. Mit dem Interview wird auf die Einvernahme im Asylverfahren verwiesen. Zunächst stellt „alles“ (2:14/1) eine Totalität dar und ähnelt dem bereits berichteten Vorhaben alle Worte aufzuschreiben, die Rahim bislang *gehört* hat (2:6/22-6/25). „Alles [zu] Lernen“ (ebd.) birgt einen enormen Anspruch an die eigene Person und scheint von Unsicherheit hergeleitet zu sein. Es liegt eine Leseart nahe, die das Interview bei Gericht wie eine Prüfung erscheinen lässt, bei der es unklar ist, welcher *Stoff abgefragt* wird und dementsprechend „alles“ (ebd.) gelernt wird.

Eine alternative Interpretation kann ebenso dahingehend sein, dass es nicht die Unsicherheit ist, die Rahim dazu bewegt alles zu Lernen, sondern die Offenheit für das Neue, eine Wissbegierde, um den zeitlichen Leerlauf, bis er zur Einvernahme des Asylverfahrens zugelassen wird, zu füllen.

Die Aussage birgt auch den Anspruch, „alles“ (ebd.) Wissen über diese *neue Welt* zu Lernen und *alles* (ebd.) zu geben, was verlangt wird, um in dieser aufgenommen zu werden. Die Stelle zeigt von Neugierde und Interesse für die neue Gesellschaft. Die Aufnahme in die *neue Welt* wird durch die Einvernahme, das „Interview (...) bei Gericht“ (2:14/1) manifestiert.

Der Plan wird detaillierter dargestellt: Es werden „alle Wege“ (2:14/1-14/2) „probiert“ (ebd.). Dabei wird erneut der Anspruch des Allumfassenden abgebildet. Mit „alle Wege“ (ebd.) wird sprachlich auf die gestellte Frage der Interviewerin rückgekoppelt. Im Genaueren wird mit den verschiedenen Wegen auf Bildungsangebote verwiesen, die in Form von „Workshops“ (2:14/4) und „freiwillige[n] Deutschkurse[n]“ (2:14/6) konkret werden. Es lässt sich rückschließen, dass der Besuch gewisser Deutschkurse ein freies Angebot war, welches die beiden Jugendlichen angenommen haben. Während „Workshops“ (ebd.) eine unspezifische Bezeichnung ist, die eine Bandbreite von Lernen umfassen kann, sind „Deutschkurse“ (2:14/6) spezifisch betitelt, indem ein Deutscherwerb und das Leistungsniveau, welches „nur“ bis A1 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen) geht, explizit gemacht wird (GER, 2020). Sowohl die Workshops als auch die Deutschkurse erscheinen in dieser Sequenz ohne Selbstzweck, lediglich als Mittel zum Zweck, um das Bevorstehende, namentlich das Interview für das Asylverfahren, zu bestehen.

Alternativ könnte interpretiert werden, dass die Jugendlichen verschiedene Möglichkeiten der Ablenkung wahrgenommen und „irgendwas“ (2:14/11) gemacht haben, um die Zeit bis zum Interview sinnvoll zu nützen. Es könnte ein Interesse bestehen sämtliche sich bietende Möglichkeiten auszuprobieren. In beiden Lesarten ist das *Was* des Lernens weniger entscheidend, als die Quantität, indem sämtliche Workshops mitgenommen werden. Der Plan könnte einerseits sein alle angebotenen „Wege“ zu „probieren“ (2:14/1), die nur irgendwie zum Ziel führen könnten das „Interview (...) bei Gericht“ (2:14/1) zu *bestehen*. Dabei werden sämtliche Möglichkeiten ausgeschöpft, um der Einvernahme adäquat zu begegnen. Alternativ könnte das Ausprobieren sämtlicher Wege auch aus Langeweile aber auch Interesse und Offenheit heraus entstanden sein. Die Zeile „Wir haben nur sich motiviert dass wir – irgendwas machen. Lernen“ (2:14/9) untermauert beide Lesarten und zeugt von Interesse für das Lernen.

Der Teamcharakter kommt deutlich zu Tage, indem davon gesprochen wird, dass sie sich gegenseitig motivierten etwas zu tun. Es kann auch herausgelesen werden, dass in dieser Zeit Kraft nötig war, um nur überhaupt „irgendetwas“ (ebd.) zu machen und sich immerhin ein bisschen zu motivieren.

Es wurde schon vor der Ankunft in Österreich ein gemeinsamer Plan entwickelt. Der Plan besagte, vorsorglich „alles“ (2:14/1) zu lernen. Es wird die Interpretation gestärkt, dass die Handlungsstrategie ist in Eigeninitiative „alles [zu] Lernen“ (2:14/1), in der Hoffnung, dafür belohnt zu werden, indem das Asylverfahren bestanden wird. Alternativ könnte es sein, dass eine Offenheit und Wissbegierde gegenüber Neuen zu dem Plan führte, die Zeit vor der Einvernahme sinnvoll zu nutzen.

Pointiert ausgedrückt präsentiert sich eine Strategie, bei der ein Plan entwickelt wurde, in Vorleistung zu gehen und sich selbstverantwortlich zu motivieren. Weiter könnte es sein, dass der Plan entwickelt wurde, um dementsprechende positive Auswirkungen für die unbestimmte Zukunft zu erhalten. Diese Strategie wird von den selben Teilnehmern an anderer Stelle, bei der Erfolge diskutiert wurden, mit einer notwendigen Haltung verknüpft.

Jawed: „Und kommt drauf an wie man ist. - Wir waren damals sehr optimistisch“

Rahim: „Mhm (bejahend)“

Jawed: „Und=e dann alle gute Sachen sind selbst gekommen. Und dann - das hat sehr gut gelungen oder gelaufen. (...)“

Rahim: „Wir haben viele Möglichkeiten gehabt. (...)“ (2:16/17-16/24)

Mithilfe der anfänglichen Bemühungen sei eine Selbstläufigkeit des Guten entstanden, in der „alle gute[n] Sachen von (...) selbst gekommen“ (2:16/20) seien. Bedingt wird dies an der eigenen Haltung – „wie man ist“ (2:16/17). Dementsprechend kommt es Jawed zufolge auf eine optimistische innere Haltung an, damit „alle guten[n] Sachen“ (2:16/19) von selbst kommen. Erneut fällt der Zeitbezug des Damals auf. Es erfolgt eine Verortung der Eigenverantwortung für das Schicksal. In einer retrospektiven Evaluierung wird angefügt, dass die Teilnehmer „viele Möglichkeiten“ (2:16/24) gehabt haben. Es scheint, als ob der Teilnehmer darüber schlussfolgert, dass sie viele Optionen versucht hätten, wie

bereits vorher dargestellt wurde und dadurch etwas erreicht werden konnte. Dies scheint wie eine Conclusio seiner Erzählung. Die beiden Personen sprechen abwechselnd, sich gegenseitig ergänzend, wie aus einem Munde. Die kollektiven Erfahrungsräume werden in diesem Duo besonders sichtbar. In diesem Unterkapitel habe ich die Motivation einzelner Teilnehmer dargestellt, welche eine Handlungsstrategie des aktiven Lernens entwickeln. Das aktive Lernen zeichnet sich zum Beispiel dadurch aus, dass versucht wird die deutsche Sprache so umfassend wie möglich zu lernen und dafür sämtliche zur Verfügung stehende Möglichkeiten in Anspruch genommen werden. Die Jugendlichen verorten die Verantwortung für die Lebenslage bei sich selbst und versuchen sich aktiv in der neuen Lebenswelt zurechtzufinden. Die jungen Geflüchteten geben an, dass eine innere Haltung des *Wollens* von Wichtigkeit für das Gelingen des Handlungsschemas sei. Dementsprechend wird eine motivierte Einstellung mit Eigeninitiative, Motivation und Selbstverantwortung verbunden. Ein bedeutender Punkt stellt somit die Eigenverantwortung als Bewältigungsstrategie der Beteiligten dar. Mögliches Scheitern wird (zwangsweise) individuell verortet. Nur durch die Annahme der selbst zu verantworteten Schuld gelingt es den Jugendlichen, handlungsmächtig bleiben zu können. Die Handlungsfähigkeit der Geflüchteten erfährt zudem auch Unterstützung.

4.1.2. Die Rolle von Unterstützer*innen

Im Folgenden wird die Wichtigkeit von Unterstützung für die Geflüchteten und deren Rolle für die Erlangung impliziter Wissensbestände über die Migrationsgesellschaft herausgearbeitet.

Betont wird in einer Interviewstelle, dass der „Kontakt mit die Leuten. So wichtige“ (2:31/14) ist. Die Aussage wird dadurch eingeleitet, dass das Deutschlevel zwischen den Teilnehmern verglichen wird. Dementsprechend kann interpretiert werden, dass mit dem „Kontakt“ (ebd.) spezifisch Menschen gemeint sind, die deutsch sprechen können. Begründet wird die Bedeutung der Kontakte, dass damit Lernen besser möglich sei: „Wenn du Lernen Kontakt hatte. Dann kannst du mehr“ (2:31/25). Ein Teilnehmer veranschaulicht in diesem Kontext die Wichtigkeit von Unterstützung:

Yousef: „Solltest du entweder eine gute - Unterstütz haben oder du bist so motiviert nie dich auf (...)

Rahim: // Ja. Aufgeben.

Yousef: äh auf-aufhalten aufhören.“ (2:26/18-26/21)

Diese Interviewsequenz sagt aus, dass entweder die Möglichkeit einer Unterstützung gegeben sein sollte oder man auf sich allein gestellt ist. Dann dürfe man sich selbst nicht aufgeben. Dies bringt den Gedanken nahe, dass Mitgründe für die aktive Haltung auch in den Unterstützer*innen liegen können, die manchen zur Verfügung stehen, sowie weitere Ressourcen eröffnen (Netzwerke, Sprachkenntnisse, finanzielle Mittel) und Handlungsaktivität ermöglichen bzw. fördern: „Und wenn ich mit ihnen rede dann werde ich immer motiviert und mache schon weiter“ (2:29/17-29/18) erzählt ein Teilnehmer über seine Paten. Ein anderer Teilnehmer berichtet: „Aber ich hab (...) eine gute

Unterstützung von eine Österreicherin die Multikulti Feste organisiert“ (1:17/24-17/26). Interessant ist bei der Beschreibung der Hilfe gebenden Person die nationale Zuschreibung als Österreicherin. Es könnte sein, dass die Benennung der Nationalität deswegen wichtig ist, weil sie als gutes Beispiel und Ausnahme einer nicht unterstützenden Gesellschaft relevant gemacht wird. Andererseits könnte der Teilnehmer die nationalstaatliche Markierung ebenso als Beleg eines Qualitätsmerkmals markieren, da er mit der Nationalangehörigkeit eine Person assoziiert, deren Erstsprache Deutsch ist. Damit könnte er „gute Unterstützung“ (1:17/25) von weniger *guter* differenzieren, die beispielsweise nicht von Österreicher*innen angeboten wird und dies seines Erachtens nach einen Qualitätsverlust darstellt. In Bezug auf die „Multikulti Feste“ (ebd.), welche von der Unterstützerin organisiert werden, ist festzumachen, dass dies ein in den Sozialwissenschaften umstrittener Begriff ist, welcher sowohl positive (Diversität) als auch negative (paternalistische, exotisierende) Assoziationen beherbergt, da verschiedenen Auffassungen von Kultur dahinterliegen können. Die Diskussion über Unterstützung setzt sich mit den Themen *Integration* und *Sprache* fort:

Siso: „Und die sich um Integration kümmert. (...) und ich bin ähm ich bin dankbar dafür, (...) Deswegen könnte ich dich Sprache sehr lernen.“

I: „Durch Unterstützung.“

Siso: „//Das ist nicht“

Karim: „In diesem Fall hab ich auch so viele Unterstützungen bekommen. Sondern. Nicht viele aber ein zwei alte Frauen die sich um unser Heim gekümmert. In diesem Flüchtlingsheim und mit denen haben wir auch Kontakt aufgebaut. Und ja die treffen uns schon einmal oder zweimal in der Woche.“

Siso: „Deswegen ja.“ (...)

Karim: „Und deswegen hab ich die die Sprache sehr schnell gelernt. Des is sicher ah gut dass man wirklich“

Siso: „//Was die beeinflusst“

Karim: „mit Österreicherin Österreicherinnen Kontakt aufbauen kann und dadurch wenn es net nicht nur auf die die auf Sprache lernen geht ähm wenn es auch auf (...) Bildung geht“

Siso: „Hm.“

Karim: „Kann man auch mit ihnen alles besprechen und darauf Hinweise bekommen WIE (...) es funktioniert.“

Siso: „Ja.“ (1:17/29-18/19)

Es wird nun ausgeführt, dass die beschriebene Unterstützerin nicht nur „Multikulti Feste organisiert“ (1:17/25-27/26), sondern sich auch um „Integration kümmert“. (1:17/31) *Integration* scheint eine Erweiterung oder ein Ziel zu markieren, welches durch die Unterstützung erreicht werden könne. Durch den Begriff der *Integration* wird eine politische Ebene in den Diskurs über Unterstützung gebracht. Integration wirkt durch Karim nach mehr als nur Lernen. Die Unterstützerin wirkt als Ansprechpartnerin der Geflüchteten und scheint als Gatekeeper zu fungieren um eine Partizipation an der Gesellschaft zu ermöglichen.

Das Verb „kümmern“ hat eine paternalistische Note an sich, welches an Fürsorge und damit einhergehende Hierarchien erinnert. Beides deutet auf eine Abhängigkeit zur besagten Unterstützerin hin. Die erwähnte Dankbarkeit unterstreicht dieses Ungleichgewicht. Als Konsequenz der Unterstützung gibt der Teilnehmer an, dass er die „Sprache sehr lernen“ (1:17/18) konnte.

Auch in der zweiten Gruppendiskussion wird angegeben, dass Unterstützung entscheidend sei, als über Personen gesprochen wurde, die den Jugendlichen bei Seite stehen: „Dann kann man so viel Lernen. (...) Jedes Wochen treff und von andere ist Katastrophe“ (2:26/30-26/35). Durch wöchentliche Treffen mit Pat*innen könne man besser Lernen. Vermutlich wird dabei auf das Deutsch lernen verwiesen. Die Möglichkeit der Treffen wird diametral Anderen gegenübergestellt, die keine Unterstützung erhalten und bei denen das Lernen eine „Katastrophe“ (2:27/22) sei. Die Wortwahl *der Katastrophe* wird von einem zweiten Teilnehmer noch einmal wiederholt und somit die Aussage verstärkt. Katastrophal sei das Lernen insofern, dass man nur in der Schule oder im Kurs (Deutsch) lernen würde. Zu Hause gäbe es niemanden mit dem man (Deutsch) „sprechen“ (2:27/26) könne. Es wird nicht explizit erwähnt, dass die Unterstützung bzw. das Lernen im Deutscherwerb liegt, sondern es wird nur Lernen und Sprechen erwähnt. Dass dabei *Deutsch Lernen* verhandelt wird, geht aus dem Kontext hervor. Die Selbstverständlichkeit, mit der *Lernen* in der Diskussion als *Deutsch lernen* und *Sprechen* als *Deutsch sprechen* gleichgesetzt wird, betont, dass Bildung bei den Jugendlichen vorrangig im Deutscherwerb relevant wird.

Zum ersten Beispiel zurückkehrend verdeutlicht sich eine weitere interessante Komponente, da ein Teilnehmer sich in der Diskussion gegenüber seiner Helferin als dankbar zeigt. Er gibt an, durch die Helferin die Sprache schnell gelernt zu haben. Nachdem bereits sichtbar wurde, dass das *Kümmern* eine hierarchische Note in sich trägt, kann interpretiert werden, dass Dankbarkeit eine Form von *Bezahlung* darstellt und Undankbarkeit nicht erlaubt wird. Es scheint, als ob eine soziale Norm in der Migrationsgesellschaft besteht, die Dankbarkeit von Hilfe Suchenden fordert, sobald Hilfe angenommen wird. Diesen Erwartungen wird entsprochen, indem Dankbarkeit gezeigt wird. Eine zusätzliche Leseart ist, dass der Sprecher seine Dankbarkeit gegenüber der Helferin vor der Interviewerin explizit betont, was bedeuten würde, hegemoniale Herrschaftsverhältnisse in der Gruppendiskussion reproduziert würden. Siso bleibt jedoch nicht der einzige, der von Unterstützung sprechen kann.

Ein Teilnehmer steigt in das Gespräch ein, da er ebenfalls von Unterstützung berichten kann. Auch Karim hat Hilfe von zwei Frauen bekommen, welche sich „um unser Heim gekümmert“ (1:47/17) haben. Erneut fällt das Verb *kümmern* und dessen Fürsorgecharakter auf. Der nachfolgende Satz ist ins Passive gewendet, indem er beschreibt, dass diese Frauen sie (die Heimbewohner*innen) treffen. Es wird fast wortgleich zum vorigen Beispiel die Begründung der Hilfe wiederholt, die Sprache deshalb so „schnell gelernt“ (1:18/5) zu haben. Eine Verbindung zwischen Deutscherwerb und Unterstützung wird aufgezeigt. Daraufhin wird ausgeführt, dass es nicht nur um den Deutscherwerb gehe, sondern, dass der Kontaktaufbau zu Österreicher*innen auch hilft, wenn es um „Bildung geht“ (1:18/12). Interessant ist an dieser Stelle die hierarchisierende Differenzierung zwischen Bildung und Deutscherwerb, welche Bildung höher einstuft. Es deutet auf einen Lernbegriff und Bildungsambitionen hin, welche über das

bloße Deutsch Lernen hinausgehen¹⁶, jedoch wird nicht weiter ausgeführt, was unter Bildung genau verstanden wird.

Weiter würde der Kontakt zu Österreicher*innen dafür sorgen, dass man „mit ihnen alles besprechen“ (1:18/16) und daher „Hinweise bekommen [könne] WIE ... es funktioniert“ (1:18/16-18/17).

Die Tatsache, dass man mit Personen „alles besprechen“ (1:18/17) kann zeigt auf, dass hier von Vertrauenspersonen gesprochen wird. Diese dienen als Informant*innen, um zu erfahren, wie das System funktioniert, in dem man nun lebt. Dabei wird implizites Wissen angesprochen. Das Wort „Hinweise“ (ebd.) steht für etwas schwer Zugängliches und lässt sich mit einem Detektivspiel assoziieren. Diese Metapher zeigt auf, wie schwierig es ist, zu erfahren, welche impliziten *Spielregeln* in einer Gesellschaft herrschen. Die Unterstützer*innen dienen hier als Informationspool – zudem sie auch als vertrauensvoll beschrieben werden – und somit keine Scheu vor Fragen herrscht. Obwohl man „alles“ (1:18/16) besprechen kann, scheint man hingegen lediglich „Hinweise“ (ebd.) zurück zu bekommen. Das *Wie*, welches deutlich betont wird, zeigt einen Kontrast zu einem *Was* auf. Es wird nicht erklärt, woran man sich bildet, sondern lediglich wie das System funktioniert, in dem sich die Teilnehmer befinden. Es tritt hervor, dass Faktenwissen nicht ausreicht, sondern ein Herausfinden von impliziten Wissensbeständen erforderlich scheint. Der Wunsch danach zu verstehen, deutet auf die Ambition hin *sich die Welt zu erschließen*. Wie bereits eingangs begründet, sind sich die Teilnehmer auch in diesem Beispiel einig, dass Kontakte eine Wichtigkeit zum Erwerb von implizitem Wissen darstellen.

Ein Teilnehmer der zweiten Gruppendiskussion beschreibt den Grund für die Unterstützer*innen in umgekehrter Reihenfolge. Im Zuge des Themas Unterstützung argumentiert er, dass der Grund für seine Kontakte ist, dass er von Beginn an eine handlungsaktive Haltung gezeigt und sich aktiv um Verbindungen bemüht hat: „ich hatte erst meine Paten selber gefunden. Und irgendwelche Organisationen. Einfach auf einer Party“ (2:27/7-27/8). Die Passage zeigt, dass der Jugendliche aktiv nach Organisationen und Pat*innen gesucht hat, da er sich von diesen Unterstützung erhoffte. Durch die Wortwahl „irgendwelche“ (ebd.) kommt die Undurchsichtigkeit des sozialen Systems in Österreich deutlich zu Tage. Welche Organisationen vertreten waren und wofür diese standen, scheint dem Teilnehmer nicht erkennbar gewesen zu sein. Deutlich wird hier die Eigeninitiative, die dem Teilnehmer das Gewünschte eingebracht hat: Paten stellen Personen dar, die außerhalb des Kollektivs der Geflüchteten stehen und zudem ein soziales Kapital markieren. Die Paten könnten geradezu als Statussymbol in der Lebenswelt der Geflüchteten stehen.

¹⁶ Dies insbesondere interessant, wenn man bedenkt, dass im Bereich der Erwachsenenbildung für Menschen mit Migrationsgeschichte kaum alternative Bildungsangebote zu Deutschkursen angeboten werden.

Aus den beschriebenen Sequenzen heraus kann abstrahiert werden, dass eine handlungsaktive Haltung oftmals mit Unterstützung durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft einhergeht. Unterstützung zeigt in der vorliegenden Arbeit eine Wirkung in Bezug zum Deutscherwerb, zum Lernen im Allgemeinen aber auch zur *Integration* im Sinne des Erfahrens impliziter Wissensbestände in Bezug auf die Migrationsgesellschaft. Anzumerken ist, dass Unterstützung auch Schattenseiten beherbergt, da das Erzählte der Jugendlichen hierarchisierende, paternalistische Züge aufweist, wenn beispielsweise von Dankbarkeit die Rede ist. Es sind aber auch Facetten vorhanden, die eine Exotisierung der Geflüchteten durch die Unterstützer*innen nahelegt, als zum Beispiel von „Multi-Kulti Festen“ gesprochen wird.

Auffallend ist, dass Personen mit einer handlungsaktiven Haltung auf Unterstützer*innen wie Pat*innen, Lehrer*innen zurückgreifen können, die diese in ihren Vorhaben behilflich sind und Mut zusprechen. Die auf Unterstützer*innen der Mehrheitsgesellschaft ermöglichen verschiedene Zugänge zu Ressourcen, beispielsweise Kontakte und das leichtere Erlernen der deutschen Sprache. Pointiert ausgedrückt ergeben sich drei Funktionen der Unterstützer*innen: Zum einen der konkrete Deutscherwerb als erster Schritt des Lernens sowie das Lernen selbst, zweitens die Fruchtbarmachung von Ressourcen, durch beispielsweise Kontakte und zum Dritten das Verstehen der neuen Gesellschaft im Großen und Ganzen. Die Herangehensweise sich aktiv selbst Unterstützung zu suchen steht für einen selbstbewussten Anspruch der Teilnehmer, der bei mehreren bemerkt wurde.

4.1.3. Ein selbstbewusster Anspruch im Spiegel marginalisierter Verhältnisse

Das folgende Unterkapitel erläutert die Wichtigkeit von Zielsetzungen und Beschäftigungsstrategien der Geflüchteten, um handlungsfähig bleiben zu können. Besonders interessant ist die politische Ermächtigung der Teilnehmer trotz ihrer fremdbestimmten Positionierung als Asylwerber.

Wie im vorherigen Kapitel herausgearbeitet wurde bedeutet das Verstehen der Migrationsgesellschaft Österreich auch das Erlernen impliziter Wissensbestände. Dieses wird in den verschiedenen Gruppendiskussionen mehrfach thematisiert und auch in Verbindung mit Lebenszielen gebracht:

Rahim: „Danach hab ich schon viel ähm von Österreich Regelung und alles gelernt. Und gesehen auch. Dann hab ich gedacht. Ich muss eine große Ziel haben.“ (2:19/15-19/16)

Rahim beschreibt, dass er unmittelbar nach seiner Ankunft in Österreich zuerst kleine Ziele hatte und daraufhin gelernt hat, dass diese nicht ausreichen. Es ist zunächst unklar, was das größere Ziel darstellt, von dem Rahim spricht. Er beschreibt, dass er über österreichische Regelungen viel gelernt hat. Dieses Wissen besagt, dass er große Ziele brauche.

Die Jugendlichen haben aus den Funktionsweisen der Migrationsgesellschaft die Erkenntnis gezogen, dass sie sich Ziele setzen müssen, um erfolgreich zu sein. Die Interviewerin fragt daraufhin genauer nach der Verbindung von Zielen und Bildung. Es erfolgt eine Begriffsklärung.

Rahim: „Lernen ist mhm JUS studieren (lachend).“

Jawed: „Lernen ist eigentlich eine Werkzeug zu deiner Ziel kommen oder zu was du willst.“ (...)

Rahim: „Ich will JUS studieren. Dass ich//“ (2:22/19-23/2)

Definiert wird Lernen nun einerseits als „JUS studieren“ (2:22/19). Hier wird eine genaue Verortung, worin Lernen besteht, getätigt. Ein prestigeträchtiger Gegenstand wird studiert. Außerdem wird ein Studium erwähnt, welches allgemein hin als schwierig und herausfordernd gesehen wird. Zudem ist für ein JUS-Studium auch die Fähigkeit Deutsch zu sprechen von Wichtigkeit.

Ein anderer Teilnehmer fügt eine abstraktere Definition hinzu, indem er beschreibt, dass Lernen ein *Werkzeug* darstellen würde, um zum Ziel zu gelangen (2:22/20). Bildung und Lernen werden folglich als das Mittel zum Zweck dargestellt. Das Ziel wird am Wollen festgemacht, ein Ziel sei das, „was man will“ (2:22/15).

Im Folgenden wird nun genauer auf den Inhalt des *Wollens* eingegangen, indem ein Teilnehmer noch einmal expliziert, dass er „JUS Studieren“ (2:22/23) wolle. JUS ist eine explizit österreichische Bezeichnung für ein Jurastudium. Nachdem er dies mehrmals erwähnt, scheint es für Rahim wichtig zu sein, dieses Ziel mitzuteilen. Das Studieren eines Faches ist somit nicht nur Lernen per se, sondern wird auch zum Ziel, welches durch das Wollen definiert wird. Das Lernen erfährt eine doppelte Bedeutung, indem „JUS Studieren“ (ebd.) ein Lernen und ein Ziel gleichzeitig darstellt. Durch das mehrmalige Betonen von *Wollen* wird ein Moment von Selbstbestimmung verdeutlicht.

Ziele und Lernen sind im Interviewmaterial miteinander verwoben. Die Haltung des Ziels Anstrebens präsentiert sich durch Aussagen, wie „es ist schwer zu erreichen. Aber (...) man muss machen.“ (2:29/2) und auf die Nachfrage, wie den Jugendlichen diverse Möglichkeiten eröffnet wurden mit „immer probieren“ (2:29/5). Ein Teilnehmer erklärt, dass er – aufgrund dessen, gelernt zu haben, dass man in Österreich große Ziele braucht – nicht müde wird, sich neues Wissen anzueignen oder härter zu arbeiten. „Und deswegen lerne ich jetzt und ohne dass ich müde werde oder so“ (2:17-17/18). Es sind große Ambitionen bemerkbar. Das Lernen wird gerahmt von Selbstoptimierung, um beim harten Arbeiten nicht nachzugeben. Es scheint aus den Regelungen in Österreich die Erkenntnis gezogen worden zu sein, dass ein Ermüden unangebracht ist. In diesem Sinne wird der Imperativ der Integration internalisiert, welcher in Politik und Medien diskutiert wurde. Es wird eine Steigerung eingeführt, da bereits vorher gelernt wurde. Doch dieses Lernen wird noch intensiviert. Ziele werden durch Lernen erreicht.

Ziele vor Augen zu haben wird in den Diskussionen als wegweisend eingestuft: „Und Ziel ist sehr wichtig. Oder am wichtigsten“ (2:19/23) erklärt ein Teilnehmer. In Bezug auf die Ziele sind die

Teilnehmer sich einig, dass diese groß zu sein haben. Diese Stelle wird zu vorigen Kontext gesetzt, in der der Teilnehmer angibt durch die „Österreich Regelung“ (2:19/14-19/15) gelernt zu haben, sich große Ziele zu setzen. Eine Form von Zielen stellen in den Gruppendiskussionen Zukunftspläne und Wünsche dar, die jedoch an die gegenwärtige Situation angepasst werden.

Jawed: „Eigentlich als ich hier gekommen bin hatte ich damals meine Ziel und wollte ich eine Informatiker werden. (...) Und deswegen habe ich schon auswendig oder viel gelernt. Aber das war meine (...) ungefähr kleine Ziel.“ (2:19/10-19/114)

Der Erzähler beginnt mit dem Zeitmarker „Damals“ (2:19/10). Dies wirkt, als läge das *hierher kommen* bereits lange Zeit zurück. Es scheint als hätten sich die Ziele mittlerweile geändert oder es sei inzwischen einiges passiert. Durch das „und“ (ebd.) verbindet sich das Ziel *Informatiker zu werden* mit dem *damals*. Vielleicht ist der Grund hierhergekommen zu sein, das Ziel gewesen, Informatiker zu werden. Durch die Formulierung in der Vergangenheit wirkt die Aussage, als wären die Ziele nicht mehr gültig. Durch die Wortwahl „Mein Ziel“ wird eine Personalisierung verdeutlicht.

Eine Strategie wird erläutert, mit welchen Mitteln das Ziel Informatiker zu werden verfolgt wurde: Es wurde viel *auswendig gelernt*. Dies erinnert an Schulleistungen und harte Arbeiten. Eine alternative Leseart könnte sein, dass der Jugendliche meinte, er hat viel gelernt. Impliziert ist dabei die Haltung, in Vorleistung zu gehen und viel zu leisten, um die gewünschten Ziele zu erreichen.

Die Ziele haben etwas mit dem zukünftigen Beruf zu tun. Darüber hinaus scheint es, als ob es darum geht einen bestimmten Lebensstil führen zu können. Das Leben des Informatikers impliziert gute (berufliche) Chancen. Das vorher erwähnte Auswendiglernen diente dem kleinen Ziel. Auffällig ist hier die Formulierung im Präteritum, wodurch sich fragen lässt, inwiefern das Ziel *Informatiker zu werden* noch gültig ist. Dies lässt den Gedanken nach einem großen Ziel aufkommen. Eine Leseart wäre, dass das kleine Ziel eine Vorbedingung darstellt, welche notwendig ist, um größere Ziele zu erreichen. Es präsentiert sich eine Wichtigkeit in der Formulierung von Zielen für die Zukunft.

Auch in einer anderen Gruppendiskussion wird über Ziele gesprochen. Kontext des Gesprächs stellt die Adaption von Berufszielen aufgrund der gegenwärtigen Bedingungen, im genaueren des Verbots der Absolvierung einer Lehre und der gegenwärtigen Ausübung einer ehrenamtlichen Arbeit, dar:

Karim: „Also - MEIN TRAUMJOB war früher ein Arzt zu werden - jetzt hab ich es reduziert und ich will ein Geschäft aufmachen. Und zwar ein Autotuning-Geschäft weil ich im I-Land auch gearbeitet habe - habe ich auch Erfahrungen. Und genau. Und für diesen Job zu erreichen brauch ich eine Lehre als KFZ - Ja - und dann eine spezielle Lehre zu diesem Autotuningsthema.“ (1: 32/14-32/21)

Ein Teilnehmer holt genauer aus und erzählt von seinem vergangenen Berufswunsch, Arzt zu werden. Das Vergangene - „früher“ (1:32/14) - steht dem gegenwärtigen „jetzt“ (1:32/15) gegenüber. Es eröffnet sich eine zeitliche Perspektive, in der der Teilnehmer seine vorherigen Träume die auch seinen „TRAUMJOB ... Arzt zu werden“ (1:32/14-32/15) beinhaltet haben, verändert - „jetzt hab ich es reduziert“ (1:32/15). Er geht nicht darauf ein, warum konkret er seine Träume „reduziert“ (ebd.) hat.

Der rationale Grund für die gegenwärtige Berufswahl steht dabei konträr zu seinem „Traumjob“ (1:32/14) der Vergangenheit. Das Träumerische an diesem ersten Berufswunsch wird nicht nur in der Wortwahl deutlich, auch in dessen betonter Aussprache.

Der Jugendliche erzählt über seine Berufspläne ein Autotuning-Geschäft zu eröffnen. Er präsentiert dabei einen konkreten Handlungsplan, welcher eine Rationalisierung seiner ursprünglichen Wünsche zur Folge hat. Im Herkunftsland hat Karim bereits praktische Erfahrungen gesammelt, welche ihm dazu dienen, seine Berufspläne in Österreich zu verwirklichen. Er wirkt dabei informiert, indem er sein Wissen darlegt, welche Voraussetzungen für die Vollstreckung seiner Pläne vonnöten sind.

Das Wort „reduziert“ (ebd.) ist formalsprachlich besonders zu berücksichtigen. Reduktion ist ein pragmatischer Terminus und bedeutet etwas geringer werden zu lassen. Markant sticht an dieser Stelle die dualistische Gegenüberstellung der pragmatischen Beschreibung des Prozesses der Reduktion einerseits und dem Sachverhalt - dem „Traumjob“ (1:32/14) – andererseits hervor, welcher mit „reduziert“ (1:31/15) beschrieben wird.

Neben der Darstellung der Berufsziele werden Ersatzhandlungen veranschaulicht, die als Ausgleich zum Ausüben einer Lehre oder einer Schulbildung von Teilnehmern unternommen werden, um nicht in eine passive Haltung zu fallen. „Und äh die restliche Tage der Woche äh tu ich Musik und trainier ich.“ (1:34/30). Die aktive Lebensgestaltung wird betont, indem Tätigkeiten zur Freizeitgestaltung beschrieben werden. Die Ausübung von Hobbies deutet auf ein Handlungsmuster hin, um die Wartesituation des Asylverfahrens bewältigen zu können.

Eine weitere Form der Ersatzhandlung wird im Interview durch die Möglichkeit des Ehrenamtes dargestellt. Nachdem für Asylwerber*innen das Ausüben eines Lohnverdienstes und damit eingeschlossen eine Lehre¹⁷ verboten ist, entdeckten manche Teilnehmer die Möglichkeit der gemeinnützigen Arbeit für sich:

Karim: „Das das das war schon freiwillig was ich jetzt mach also net freiwillig aberer das wollt ich machen. Ja. Und jetzt bin ich schon beschäftigt. Ich mag nicht zu Hause bleiben und warten- (...) Ich bin gemeinnützig tätig in einem Fahrradreparatur.“ (1:34/9-34/16)

Karim verdeutlicht, dass er einer Beschäftigung nachgeht, die er *freiwillig* macht. Zunächst ist nicht ersichtlich, ob mit „freiwillig“ (1:34/9) *ehrenamtlich* gemeint ist, oder ob darauf Bezug genommen wird, diese Arbeit aus freien Stücken heraus auszuführen, da die Aussage verbessert wird „also net freiwillig aberer das wollt ich machen“ (1:34/9). Das Verb „freiwillig“ wird durch gemeinnützig ersetzt. Interessant ist hierbei erstens die Wortgewandtheit des Erzählers, welcher diesen Terminus beherrscht. Zweitens impliziert diese Aussage einen gewissen Stolz und ein Prestige für die

¹⁷ Asylwerber*innen haben keine Möglichkeit einer bezahlten Beschäftigung oder einer Lehre nachgehen zu dürfen, bis ein subsidiärer Schutz oder positiver Asylbescheid erreicht wurde. Außerdem dürfen Personen während des laufenden Asylverfahrens nicht das Land verlassen und nur mit Erlaubnis in andere Bundesländer umziehen. (Bundeskanzleramt, Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005, 2020)

Gesellschaft „tätig“ (ebd.) zu sein. Der Teilnehmer hebt sich an dieser Stelle als für die Gemeinschaft wichtig hervor. Dies lässt sich als Stolz deuten, sich als handlungsmächtig zu erleben und von Nutzen für die Gemeinschaft zu sein.

Karim unterstreicht, dass er ein aktives Alltagsleben führt. Daraufhin führt der Teilnehmer aus, dass er jetzt „schon beschäftigt“ (1:34/10) sei. Durch das Wort „beschäftigt“ (1:23/10) bietet sich ein Begriff an, welcher besonders im Kontext von Arbeitsmarktpolitiken verwendet wird¹⁸. Dabei ist zu betonen, dass *Arbeit* identitätsstiftend wirkt. Es scheint ein implizites Wissen vorzuherrschen, dass Menschen oftmals durch ihr Beschäftigungsverhältnis definiert werden. Dabei präsentiert sich der Wunsch zu dieser Gesellschaft dazu zu gehören.

An dieser Interviewstelle wird erkenntlich, dass der Erzähler sich eine Strategie zurechtgelegt hat, die es ihm ermöglicht trotz der Barrieren, die das Asylverfahren mit sich bringt, tätig zu sein und damit Ziele zu verfolgen. Die Freiwilligkeit der ehrenamtlichen Tätigkeit wird dabei besonders betont. Der resilienten Haltung wird das Aufgeben diametral gegenübergestellt. „Na, ich geb niemals auf“ (1:33/43). Die Teilnehmer zeichnen sich insgesamt dadurch, dass sie ihre gesetzten Ziele ehrgeizig zu verfolgen.

Auf Nachfrage zu bereits erreichten Zielen, werden Erfolge in der ersten Gruppendiskussion nonchalant mit „wir haben schon a bisserl kämpfen müssen“ (1:20/28) begründet. Obwohl den Geflüchteten auf ihrem (Bildungs-)weg Barrieren entgegenstehen, versuchen sie, unterschiedliche Gegenstrategien zu entwickeln. Diese Barrieren werden bagatellisierend dargestellt, indem davon gesprochen wird, für die Ziele „a bisserl“ (ebd.) gekämpft haben zu müssen. Diese Abschwächung kann das Ziel verfolgen sich vor der Interviewerin zu profilieren, indem die Barrieren möglichst lässig beschrieben werden. Eine weitere Interpretation besagt, dass mit der Relativierung eine ironische Untermalung verwendet wird, die dem wienerisch-österreichischen Dialekt zugrunde liegen und genau Gegenteiliges meinen könnte, im Sinne von: *Das war schon ein bisschen viel*.

Zusammenfassend präsentiert dieses Unterkapitel verschiedene Strategien an Handlungsmacht. Die beschriebenen Tätigkeiten und Ziele verdeutlichen eine Handlungsaktivität, die die Jugendlichen trotz des Asylverfahrens entwickelt oder behalten haben. Von Wichtigkeit ist dabei, dass implizite Regelungen der Migrationsgesellschaft erlernt wurden, die die Bedeutsamkeit von Zielsetzungen thematisieren. Die Ziele implizieren viel zu lernen, um diese zu erreichen. Es scheint, als wäre der Integrationsimperativ der österreichischen Politik internalisiert worden. Außerdem werden Ziele den Umständen entsprechend angepasst. Ein Jugendlicher adaptiert seine ursprünglichen Wünsche an die Umstände.

¹⁸ Das Erlernen einer Sprache ist aus dem jeweiligen Kontext heraus zu beachten. Bei der Gruppe der Geflüchteten ist beispielsweise oftmals zu beobachten, dass besonders Wörter, die einer amtlichen, bürokratischen Sprache entsprechen, schnell geläufig sind. Beispiele hierzu wären z.B. Bescheid, Bestätigung, Beschäftigung und Unterlagen, aber auch Ehrenamt.

werden in den Plan ein Autotuning-Geschäft zu eröffnen, weil er hierfür *nur* eine Lehre braucht und sich andererseits in diesem Bereich bereits auskennt. Die Jugendlichen betätigen sich zudem innerhalb des erlaubten Rahmens, beispielsweise durch die Ausübung eines Ehrenamts oder durch Hobbies, um handlungsaktiv zu bleiben. Durch ein Ehrenamt Mitmenschen helfen zu können wird mit Stolz erwähnt. Diese Handlungen implizieren das Potential einer Widerständigkeit, wie im Folgenden genauer erläutert wird.

4.1.4. Die Entwicklung politischer Widerständigkeit

Formen einer Widerständigkeit, sich nicht den gegebenen Umständen zu beugen, präsentierten sich zum Beispiel im politischen Engagement: „Ja wir sind auch schon aktiv in (...) politike Bereich“ (2:20/3). Wie im vorigen Unterkapitel 4.1.3. ausgearbeitet wurde, verbinden zwei der Gruppendiskussionsteilnehmer die Frage nach Bildungszielen mit politischem Empowerment, wie durch ihre Berufswünsche deutlich wird. Die Antwort auf die Frage, was die Jugendlichen studieren möchten birgt Handlungsstrategien. Der konkrete Plan zweier Jugendlicher ist es JUS bzw. Politik zu studieren. Mit JUS wird eine spezifisch österreichische Beschreibung für ein Jurastudium gewählt. Dadurch wird deutlich, dass bereits eine Auseinandersetzung mit der österreichischen Variante des Deutschen, wie auch mit möglichen Studienmöglichkeiten erfolgte. Es drückt sich ein politisches Interesse aus, welches mit der damals amtierenden, rechtskonservativen Regierung nicht einverstanden scheint. Inhaltlich kommt eine Kritik an der Regierung¹⁹ zu Tage, in der die Geflüchteten die Verantwortlichen für ihre Lebenssituation konkret adressieren.

Über die Bildungspläne hinaus entwerfen die Beiden konkrete Handlungspläne, um diese Ordnungen zu stören – „aber legal“ (2:6/17), wie lachend hinzugefügt wird. Mit „wir wollen eine Haue in diese Regierung schießen irgendwie“ (2: 6/14) scheint verdeutlicht zu werden, dass die bestehende Ordnung gestört werden soll. Der Handlungsplan, welcher konkrete Ziele birgt, verdeutlicht ein ermächtigendes Moment, indem die Jugendlichen politisch aktiv werden.

Jawed: „Ich werde auch Opposition.“

Rahim: „auch gehe (unv.)“

I: „also in der Politik?“

Jawed: „Ja.“ (2:19/27-19/30)

Es wird verdeutlicht in die „Opposition“ (2:19/27) zu gehen bzw. sie vielmehr selbst zu werden. Dabei wird diese internalisiert, die Opposition selbst verkörpert. Interessant ist dabei, dass nicht angegeben wird, in die Politik zu gehen, sondern, dass von Anfang an eine Haltung des *Dagegen* eingenommen wird. Diese Haltung ist nicht nur privat verkörpert, sondern wird in die Öffentlichkeit getragen. Es geht

¹⁹ (Herbst 2019: ÖVP/FPÖ)

um ein Repräsentieren der Gegenseite. Die politische Haltung verdeutlicht ein Gruppenbewusstsein der Teilnehmer untereinander sowie dafür, dass gesellschaftliche Verhältnisse gestaltbar sind.

Die Interviewerin ist überrascht und fragt nach, ob sie damit die Politik meinen. Einerseits ist es eine Rückversicherung, ob das Wort „Opposition“ (2:19/27) an dieser Stelle richtig verwendet wurde und auch die Überraschung über die Bildungsambitionen.

I: „Erzählt Mal, wie?“

Jawed: „Wir haben selber mit geflüchtete Jugendliche eine Verein gegründet. Für geflüchtete Jugendliche.“

Rahim: „von und für//“

Jawed: „//Und wir haben letztes Jahr eine Jahr mit äh SPÖ Grünen NEOS - Liste Jetzt -

Rahim: ÖVP hast du vergessen//“

Jawed: „//ÖVP auch. Mit ihnen - mit jede fast Nationalratabgeordnete ähm eine Termin gehabt gesprochen die äh Prob-Flüchtlingsprobleme weitergeleitet. Und haben wir diskutiert äh was ist das und was ist und wie hat alles gelaufen. Und mit ÖVP hat bisschen schief gefa- gegangen//“

Rahim: „//Eigentlich diese Bildung viel gesprochen mit Politiker und Politikerinnen. Also“

Jawed: „//genau Bildung war auch unsere Thema//“

Rahim: „Mhm (bejahend) Genau. Bildung war unsere Thema.“ (2:2/20-20/21)

Die Interviewerin gibt ihr Interesse zu verstehen und tätigt eine weitere Erzählaufforderung. Daraufhin folgt eine Geschichte, die gleichzeitig von den beiden Teilnehmern, sich gegenseitig ergänzend, beinahe die Worte des anderen sprechend, erzählt wird. Die Jugendlichen gründeten einen Verein und treten ebenso mit Mitgliedern verschiedener Parteien ins Gespräch. Beschrieben wird, dass der Verein sowohl *von* als auch *für* Geflüchtete gegründet wurde. Es verdeutlicht sich ein Moment des Ermächtigens für die eigene Gruppe.

Beinahe lässig berichten sie davon, dass es mit der ÖVP „schief ... gegangen“ (2:20/17) ist. Dies hat ein Teilnehmer zunächst vergessen zu erwähnen. Sein Gegenüber erinnert ihn daran. Die Jugendlichen haben mit den Parteien neben der Weiterleitung von „Flüchtlingsprobleme[n]“ (2:20/15) auch über das Thema Bildung gesprochen. Durch die Weiterleitung von brisanten Themen wirken die Jugendlichen wie Botschafter einer Gruppe.

Die beiden Jugendlichen scheinen großes Engagement und Motivation an den Tag zu legen, um ihre Ziele zu erreichen. Die Ziele implizieren politischen Aktivismus. Sie stellen sich dabei als handlungsaktiv, empowert und empowernd dar.

Diskursanalytisch von Interesse ist, dass die zwei Jugendlichen sich gegenseitig ergänzen und beinahe wie aus einem Munde sprechen. Deutlich wird dabei, dass an dieser Stelle in der „Wir-Form“ gesprochen wird. Der Handlungsplan wird von mehreren Mitgliedern geteilt und scheint gemeinsam entworfen zu sein. Die Antworten werden selbstsicher und konkret formuliert.

Dieses Unterkapitel illustrierte, dass sich zwei der Teilnehmer über das Erkämpfen um die eigene Anerkennung hinaus zudem für andere geflüchtete Jugendlichen einsetzen und diese empoweren. Die Ermächtigung gelingt durch politischen Widerstand um gegen die Lebensbedingungen von Geflüchteten in Österreich anzukämpfen. Die politische Tätigkeit wird durch das Einnehmen einer

oppositionellen Haltung verkörpert. Es ist eine politische Ermächtigung zu verzeichnen, welche insbesondere durch die marginalisierten rechtlichen Rahmenbedingungen und das Bewegen in einem fremden nationalen Kontext bemerkenswert scheint.

4.1.5. Zwischenresümee: Erfolgreiches und widerständiges Handeln

Dieses Kapitel veranschaulichte handlungsaktive Haltungen junger Geflüchteter, die sich durch Strategien des Überlebens auszeichnen. Einerseits werden konkrete Möglichkeiten der Beschäftigung gesucht. Beispielsweise betätigt sich Karim in einer Fahrradwerkstatt, solange er keine Möglichkeit hat eine Lehre zu absolvieren. Diese Beschäftigung schützt ihn, handlungsaktiv zu bleiben. Eine andere Strategie liegt im Lernen. Ein Teilnehmer erzählte, dass er in der Anfangszeit versuchte, so viel Deutsch wie möglich zu lernen, um sich auf das neue Leben vorzubereiten. Motivation und Leistungsbereitschaft werden in dieser Haltung zentral thematisiert. Lernen und Bildung treten in den Diskussionen einerseits als Ziele und Wünsche, beispielsweise als Wunsch nach einem Studium und andererseits als Mittel zum Zweck auf: „Lernen ist eigentlich eine Werkzeug zu deiner Ziel kommen (2:20/22). Dabei präsentieren die Teilnehmer eine motivierte und wissbegierige Haltung. Vordergründig sind jedoch andere Thematiken, weswegen Lernen als ein Hilfsmittel verwendet wird. Bemerkenswert ist eine Einstellung der Eigenverantwortung, die von einigen Jugendlichen vertreten wird. Ein Scheitern wird in geradezu neoliberaler Logik selbstverantwortlich verortet. Diese Individualisierung von Scheitern ohne Beachtung der lebensweltlichen Rahmenbedingungen scheint eine Bewältigungsstrategie darzustellen, um die eigene Handlungsmacht aufrecht zu erhalten.

Eine besondere Gewichtung im Material finden Unterstützer*innen. Die Thematisierung von Unterstützung lässt paternalistische und exotisierende Facetten zu Tage treten, indem von Unterstützer*innen geforderte Dankbarkeit hierarchische Verhältnisse aufzeigten. An Unterstützung wird die Möglichkeit des Erlernens der deutschen Sprache und darüber hinaus auch ein Verstehen der neuen Welt und ein Eintreten in die Gesellschaft festgemacht.

Kennzeichen einer handlungsaktiven Haltung wurden in den Gruppendiskussionen durch aktives Lernen, Zielsetzungen, Zukunftspläne, dem Ausüben von Hobbies sowie durch ehrenamtliche Tätigkeiten erkennbar. Besonders bemerkenswert erscheint die politische Ermächtigung einiger Teilnehmer.

Jedoch werden am Material ebenfalls hybride Momente festgestellt, die ein *zwischen den Türen stehen* verdeutlichen. Beispiele dafür finden sich insbesondere in Momenten, in denen über das Warten gesprochen wird, wie dem Ausweichen der verschiedenen Barrieren. Es wird ein zunehmendes Zweifeln und Verzweifeln sichtbar. Aussagen werden getätigt, die einem Aufgeben gleichen und einen Übergang zwischen einer handlungsaktiven Haltung zu einer resignierten zu markieren scheinen.

4.2. Die VERSCHIEBUNG

... wenn die motivierte Haltung zu einer Geschichte des Scheiterns wird

In diesem Kapitel wird sich der zunehmend geringer werdenden Motivation gewidmet sowie den fremdbestimmenden Rahmenbedingungen, innerhalb dessen die Geflüchteten positioniert werden. Die Fremdbestimmung ergründend, werden die Bedingungen thematisiert, die ein Leben im Asylverfahren determinieren und als Gründe *nicht verwirklichter Träume* verortet.

4.2.1. Die Reduktion der Motivation

Das folgende Unterkapitel thematisiert das zunehmende Nachlassen der motivierten Haltung. Dabei wird insbesondere der noch vorhandene Widerstand gegen die Wartesituation diskutiert, wie auch eine zeitliche Gegenüberstellung der motivierten Haltung von *damals* zur Resignation von *heute*. Das Gefühl der passiven Wartesituation ausgeliefert zu sein, zeigt sich anhand des vorliegenden Datenmaterial als besonders relevant. Es präsentieren sich zwar Momente des Widerstands, in denen die Teilnehmer gegen das Gefühl der Resignation ankämpfen und Handlungsräume erobert werden, wie es im vorigen Kapitel 4.1 bereits beschrieben wurde. Dennoch birgt folgende Interviewstelle den ambivalenten Moment zwischen dem aktivem Widerstand einerseits und der Gefahr in Regression zu verfallen andererseits. Verhandelt wurden an dieser Stelle die verschiedenen Barrieren, wie beispielsweise des Verbotes einer Lehre nachzugehen, die den Teilnehmer immer wieder in seinen Ambitionen zurückwerfen.

Karim: „Aber weißt ich werd ich werd niemals zu Hause bleiben Man. Das ist schon a bisserl unangenehm. Zu Hause bleiben“ (1:34/31-34/32)

Es wird der Diskurs des „zu Hause Bleiben[s]“ (1:34/32) betont. Dies geschieht in einer heftigen Ausdrucksweise, indem zuerst das „ich werd“ (1:34/31) wiederholt wird und dann mit „niemals“ (ebd.) eine wortstarke Beschreibung gewählt, welche zu Letzt mit einem „Man“ (ebd.) untermauert wird. Karim argumentiert gegen eine vermeintliche gesellschaftliche Erwartungshaltung und bezeugt zudem auch Handlungsfähigkeit durch das Ausüben eines Ehrenamts, wie im vorigen Kapitel aufgezeigt, um gegen die strukturelle Fremdbestimmung anzukämpfen. Das „zu Hause bleiben“ (1:34/32) hat sowohl die Bedeutung des passiven Wartens und der Fremdbestimmung, aber auch des Aufgebens (der eigenen Handlungsmacht). Die weiterführende Erläuterung klingt wie ein Eingeständnis: „Das ist schon a bisserl unangenehm.“ (1:34/31-34/32) Es können zwei Lesarten dazu gebildet werden. Es könnte erstens sein, dass der Teilnehmer Erfahrungen darin gesammelt hat, „zu Hause bleiben“ (1:43/32) zu

müssen oder zweitens das „zu Hause bleiben“ in einem traditionell weiblichen Rollenverständnis zum Beispiel einer Hausfrau zuordnet.

Das zu Hause Bleiben wird von den Teilnehmern als unangenehme Situation dargestellt. Inkludiert man das Wissen um die psychosoziale Situation von Asylwerber*innen, wie in Kapitel 2.2.1 herausgearbeitet, wird deutlich, dass der Wartezustand, in denen Asylwerber*innen verharren bis das oft mehrjährige Asylverfahren durchlaufen ist, von vielen als höchst schwierig erlebt wird: Das Unwissen über die eigene Zukunft, die Aufenthaltserlaubnis und die Erinnerung an vergangene Erfahrungen machen den Lebensalltag vieler Geflüchteter aus. Es verdeutlicht sich eine Handlungsstrategie des sich Beschäftigens als Bewältigungsmethode. Der Teilnehmer beschreibt die Situation des Wartens mit „unangenehm“ (ebd.), dabei wirkt die Wortwahl entdramatisierend. Zuletzt wird vom Teilnehmer noch angefügt, dass er „nicht zu Hause bleiben und warten“ (1:34/9-34/10) möchte. Der Teilnehmer betont, dass er seine Zeit sinnvoll nutzt und scheint somit auf den heftig diskutierten, medialen Diskurs um Geflüchtete zu reagieren, denen der Vorwurf gilt, die österreichische Gesellschaft auszunutzen²⁰. Es wirkt, als ob einer Rechtfertigungslogik folgend an dieser Stelle die eigene Wertigkeit, den Nutzen der eigenen Person für die Gesellschaft positiv hervorgehoben wird. Somit wird untermauert, dass der Teilnehmer dem medialen Bild des *gut integrierten Geflüchteten* möglichst entsprechen möchte. Die Gruppe der Geflüchteten ist oftmals dem Stereotyp ausgesetzt, sich nicht *integrieren zu wollen*²¹.

Die Wortwahl des Teilnehmers verweist auf einen elaborierten Sprachschatz. Während „unangenehm“ (1:34) eine Vokabel ist, bei der es möglich ist, dass sie aus dem Deutschkurs erlernt wurde, wirkt das „bissel“ (ebd.) nach einem Erlernen aus dem Umfeld. Dies weist darauf, dass der Teilnehmer in Kontakt zu Menschen steht, welche sich in der deutschen Sprache und im österreichisch-wienerischen Dialekt verorten. Dies kann insofern gedeutet werden, dass versucht wird über die Sprache Zugehörigkeit auszudrücken.

Diese unangenehme Situation beeinflusst die Haltung der Teilnehmenden. Im Material wurde ersichtlich, dass eine aktive Haltung bei anhaltenden Barrieren und Misserfolgen zunehmend schwinden kann²². Karim schlussfolgert aus den anhaltenden Widerständen, die ihm in seinen Handlungsplänen im Weg stehen:

„Aber des die Motivation wird sich äh wird sich reduzieren. Ja. Wenn du deine Traum nicht wahr machen lassen kannst. In dieser Zeit wo du es gerne hättest.“ (1:8/21-8/23)

Diese Aussage gleicht einer Gesetzmäßigkeit. Der Teilnehmer spricht in generalisierter Form, als ob die

²⁰ An dieser Stelle ist auf die diskursanalytische Herausarbeitung von Rheidorf und Wodak (Rheidorf & Wodak) zu verweisen.

²¹ Dabei ist anzumerken, dass der medial und politisch genutzte Begriff der Integration vielmehr einer Assimilationslogik gleicht und diverse Ausschlusspraktiken die Versuche der Integration von Seiten der Geflüchteten einseitig scheitern lassen.

²² Dieser Erkenntnis entsprechen auch die Ergebnisse von Lehner (2020)

Reduktion der Motivation einem Naturgesetz gleichen würde. Dementsprechend wirkt das „sich reduzieren“ (ebd.) wie etwas, auf das man keinen Einfluss hat. Der Bedingung zur Erfüllung des eigenen Traumes ist somit eine Zeitdimension inhärent, die diesen Traum terminiert. Es besteht ein Widerspruch zwischen aktiver Erfüllung der eigenen Wünsche einerseits und dem Ausgeliefertsein an äußere Rahmenbedingungen andererseits. Verdeutlicht wird der Widerspruch in der Aussage „deine Traum nicht wahr machen lassen“ (ebd.) kannst, indem passiv und aktive Formulierung zeitgleich verwendet werden. Auch ein anderer Teilnehmer der zweiten Gruppendiskussion erwähnt die zeitliche Begrenzung der Motivation mittels eines Zeitvergleichs:

Jawed: „und=e damals hab ich auch diese ähm diese ähm Energy oder sowas dass ich lernen will oder das war eine neue Land für mich und//“

Rahim: „Motivation“

Jawed: „Genau Motivation. Und wollte ich schon was Lernen.“ (2:7/8-7/11)

Jawed spezifiziert, dass er „damals“, (2:7/9) noch „Energy“ (ebd.) hatte, welche er mit dem Zauber des Neuen - „das war eine neue Land für mich“ (2:7/9-7/10) begründet. Damit verbunden ist der Wille zum Lernen. Rahim unterbricht ihn, indem er ihm ein Wort anbietet: „Motivation“ (2:7/11). Jawed klingt verteidigend, wenn er vom „damals“ (2:7/9) berichtet und sagt: „wollte ich schon was Lernen“ (2:7/12). Der Satz ist im Präteritum formuliert. Er scheint damit deutlich machen zu wollen, dass sich die Gegenwart vom „Damals“ (2:7/9) auch hinsichtlich seiner Motivation etwas zu lernen unterscheidet. An andere Stelle bricht eine Diskussion an, die die Fremdbestimmung der Geflüchteten thematisiert und maßgeblichen Grund für den Verlust der Motivation darstellt. Dabei berichtet Yousef davon, dass er die strukturelle Ohnmacht erkannt hat, in der die Geflüchteten sich befinden:

Yousef: „Manche (...) denken muss selbst Kraft oder Energy machen. Das funktioniert nicht. Wenn du vier Jahre - unterdrückte Stress oder solche Sachen ist dann geht nicht mehr. Einfach so.“ (2:4/23-4/25)

Yousef erklärt, dass er den Schein eines meritokratischen Systems durchschaut hat. Es reicht nicht aus „selbst Kraft und Energy“ (2:4/23) zu geben, um das Leben im neuen Land durchzustehen. Außerdem geben die Jugendlichen an, dass die Dauer des unsicheren Wartens mehrere Jahre beträgt. Es zeigt sich eine Desillusion und Regression gegenüber den Hürden. Betrachtet man die sprachliche Ebene, kommt dem Wort *Warten* eine besondere Bedeutung zu, wenn man dies als das Warten auf den Asylbescheid interpretiert. Weiter gedacht ist das Warten auf den Asylbescheid jedoch auch ein Warten auf das Leben. Erst mit dem Asylbescheid scheinen Träume und Möglichkeiten wieder denkbar zu sein.

Auf der Diskursebene ist die Wortwahl des „unterdrückten Stress“ (2:4/25) von Interesse. Diese deutet daraufhin, dass die Teilnehmer darangehalten waren, ihre Verzweiflung und Sorgen nicht zu zeigen. Wer oder was ihnen diese Vorgabe gibt, wird nicht deutlich. Insgesamt ist ein Motivationsverlust bei den Teilnehmern zu spüren.

In diesem Unterkapitel stellte sich ein sich zunehmend enger werdender Handlungsrahmen der Personengruppe dar, die als die „geflüchteten Leute“ (1:3/33) beschrieben werden und der sich die Teilnehmer zuordnen. Das Kapitel präsentiert ambivalente Momente, in denen die Unsicherheit einiger Teilnehmer deutlich wird. Es wird der langanhaltende Wartezustand und das zu Hause bleiben thematisiert, welches durch das anhaltende Asylverfahren auferlegt wird. Die Teilnehmer eröffnen in den Gruppendiskussionen mehrmals einen Zeithorizont, indem sie die Motivation und den Optimismus von *Damals* den Gefühlen der Resignation von *Heute* gegenüberstellen: „Diese Monate es ist für manche wirklich wirklich schwer zu lernen.“ (2:5/12) Die Motivation zu lernen, hat sich im Laufe der Zeit reduziert. Zum Beispiel wird von einem Verlust der Energie gesprochen sowie dem Schwinden der Motivation. Außerdem wird von einem chronischen Stresszustand berichtet. Der Grund dafür liegt in anhaltenden Barrieren durch die rechtlichen Begrenzungen des Asylgesetzes, die beispielsweise die Ausübung einer Lehre verhindern. Die Teilnehmer verorten die Barrieren als Begrenzung, die explizit Geflüchteten gilt. Es verdeutlicht sich die strukturelle Ohnmacht und Fremdbestimmung der Geflüchteten, während sie auf ihren Asylbescheid *warten*. Der eigene Handlungsrahmen, insbesondere die Möglichkeit zu lernen, wird in direkter Abhängigkeit von politischen Entscheidungen gesehen.

4.2.2. Zur Lernfrage

Das folgende Unterkapitel widmet sich den Rahmenbedingungen, innerhalb dessen die jungen Geflüchteten leben, und verfolgt damit die Frage, inwiefern Lernprozesse innerhalb dieser Strukturen erlebt werden.

Auf institutioneller Ebene reduzieren sich konkrete Bildungsangebote, wie Karim aus der ersten Gruppendiskussion erzählt:

Karim: „Ja. Am Anfang an hab ich mich bemüht die deutsche Sprache schnell wie möglich lerne. Aber - viele sind in dieser Zeit von der Regierung abgeschafft worden. Zum Beispiel ein Geflüchtete (...) Person der der noch (...) keinen Bescheid hat, darf weder (...) eine Ausbildung noch eine Lehre machen. Das ist a bisserl blöd und zwar - das wäre gut gewesen dass die das nicht abgeschafft hätten. Ja. Dass man mehr sich bilden (...) kann.“ (1:3/39-3/46)

Karim setzt einen zeitlichen Rahmen, indem er berichtet, dass er sich „am Anfang“ (1:3/39) – wie auch schon Rahim zuvor erzählte – sehr bemüht hat, die deutsche Sprache zu lernen. Das „so schnell wie möglich“ (1:3/39-3/40) weist auf einen möglichen Leistungs- beziehungsweise Zeitdruck hin, unter dem der Teilnehmer gestanden hat oder noch immer steht. Der beschriebene Gegenstand des Lernens ist hier vor allem die deutsche Sprache. Eine Einschränkung des Lernens stellt die Tatsache dar, dass „viele ... in dieser Zeit von der Regierung abgeschafft“ (1:3/40) worden sind. Es bleibt offen, was unter „viele“ (ebd.) genau verstanden wird; es lässt sich jedoch vermuten, dass auf die Deutschkurse referiert

wird, nachdem zuvor genannt wurde, dass unter Zeitdruck versucht wurde Deutsch zu lernen. Ebenso verweist der Teilnehmer auf die politische Instanz, im genaueren „die Regierung“ (1:3/32), die diese Möglichkeiten „in dieser Zeit“ (1:3/40) abgeschafft hätten. Somit wird auch hier eine zeitliche Markierung getroffen, die jedoch nicht weiter spezifiziert wird. Daraufhin wird von Karim genauer auf die betroffene Gruppe eingegangen. Hierbei zieht der Teilnehmer das Beispiel heran, dass „geflüchtete Leute“ (1:3/41), die „noch keinen Bescheid“ (1:3/42) haben, keine Lehre mehr in Österreich machen dürfen. Diese neue Regelung wird in Dialekt mit „das ist a bisserl blöd“ (1:3/41) evaluiert. Der Teilnehmer findet, dass es „gut gewesen [wäre], dass die das nicht abgeschafft hätten“ (1:3/44-45), damit man sich weiterbilden könne. Die Neuregelung der Regierung wird als Einschränkung in der Möglichkeit sich zu bilden empfunden.

Auf der Performanzebene ist zu verdeutlichen, dass im österreichisch-wienerischen Dialekt evaluiert wird. Welche Bedeutung diese sprachliche Färbung hat, bleibt offen. Weiter bezeichnet der Teilnehmer mit dem Pronomen *die* „die“ Regierung (1:3/44), die in diesem Fall als Hegemonialmacht interpretiert werden kann, welche über die Geflüchteten und deren Möglichkeiten entscheiden.

Rationale, bereits adaptierte Bildungsziele sind bei Karim aufgrund gesetzlicher Determinierungen nicht möglich:

„Ich hätte gern eine Lehre aber das darf ich nicht“ (1:32/6)

Der Teilnehmer erläutert, dass er keine Lehre machen darf, obwohl er dies gerne würde. Das *nicht dürfen* markiert eine übergeordnete Rahmenbedingung, welche die Macht hat, über individuelle Handlungsentscheidungen zu verfügen. Auch ein Teilnehmer der zweiten Gruppendiskussion antwortet auf die Frage, wie es ihm mit dem Lernen gehe, mit der Tatsache, dass es ihm als Asylwerber nicht gestattet ist, einer Lehre nachzugehen; diese jedoch helfen würde Deutsch zu lernen:

„In der Arbeit in der Lehrstelle kann man richtig einfacher Deutsch lernen oder was auch immer. Englisch. Alles kann man lernen. Lernen es ist einfach. Aber eine Job finden. (...) Es ist schwer. Für Asylanten. Es ist bis - B1 Deutschkurs. Besucht haben.“ (2:3/16-3/22)

Inhaltlich wird beschrieben, dass es einfacher sei, durch das Arbeiten (Deutsch) zu lernen, dies aber für „Asylanten“²³ (2:3/16) nicht möglich ist. Hierdurch wird der Wunsch deutlich mittels einer Lehre zu Lernen. Ebenso wird eine Bewertung getätigt, indem Lernen als einfachere Aufgabe und auch als Wunsch positioniert wird, aber das „Job finden“ (2:3/18) als „schwer“ (2:3/21) bezeichnet wird. Im Weiteren wird eine Grenze aufgezo- gen, die bis „B1 Deutschkurs“ (2:3/21) geht. Durch dieses Gespräch scheinen mehrere Faktoren auf, die für Handlungsoptionen entscheidend sind: das Sprachlevel, wie

²³ Zunächst fällt formal in obiger Sequenz die auffallende Wortwahl „Asylant“ (2:3/16) auf. Im Vergleich zum Sprachgebrauch der ersten Gruppendiskussion ist dieser Begriff neu. Die Bezeichnung „Asylant“ (ebd.) wird besonders im sozialpädagogischen und sozialwissenschaftlichen Bereich vermieden, da dieser Begriff abschätzi- ge Assoziationen beherbergt und zunehmend vom Terminus des „Geflüchteten“ abgelöst wird, welcher den Subjektstatus des Beschriebenen inhärent hat. Während in der anderen Gruppendiskussion die Begriffe „Geflüchtete“ oder „geflüchtete Leute“ weitgehend in den Gesprächen vorkamen, wird hier von „Asylant“ gesprochen.

auch das Asylverfahren. Beide scheinen zudem miteinander in Abhängigkeit zu stehen, da sich das Sprachlevel durch Arbeiten verbessert und eine Arbeitserlaubnis vom Asylstatus abhängig ist. Die Fähigkeit Deutsch zu sprechen und zu Arbeiten sind Faktoren, die die gesellschaftliche Eingebundenheit maßgeblich ausmachen²⁴.

Eine weitere Einschränkung stellt sich an anderer Stelle durch die psychischen Belastungen dar: „Und aber wenn man Stress hat - dann man kann überhaupt nicht Lernen.“ (2:3/10) oder „Wenn du zwei Jahre mit die Stress lebst dann verstehst du was ich sage.“ (2:16/26-16/27). Lernen und Bildung finden unter diesen Rahmenbedingungen nur bedingt Raum. Karim bestätigt dies, wie anhand der folgenden Stelle der erläutert wird. Zuvor wurde über die Wichtigkeit von Finanzen als Bedingung für das Lernen gesprochen.

„Aber aber wie kannst du Lernen wenn du tausend verschiedene Sachen Schwierigkeiten und Probleme in deinem Kopf hast? (...) Das alles [Stimme erhebend] mit Geld gelöst wird zum Beispiel wenn deine Familie eine wenn du eine arme Familie hast. Die - immer Geld benötigt ja. Und du musst arbeiten und denen Geld schicken. Ja. Das auf einer Seite und auf der anderen Seite - du in deinem Leben brauchst du auch Geld. Wenn du studierst oder wenn du weiterlernen äh lernst. Musst du auch dein Leben irgendwie ähm durchhalten und keine Ahnung alle Sachen was die anderen machen.“ (1:31/34-31/48)

An dieser Stelle wird über drei Gegenstände gesprochen: das Lernen, Schwierigkeiten und dazugehörige Probleme, welche im „Kopf“ (1:31/33) sind. Die Aussage besitzt durch die Wortwahl – „tausend verschiedene Sachen Schwierigkeiten und Probleme“ (1:31/32-31/33) – eine verzweifelte Konnotation. Die Schwierigkeiten und Hindernisse werden zu Problemen für das Lernen. Mit dem Begriff des Lernens könnte der Jugendliche auch Konzentrieren meinen. Die „tausend verschiedene Sachen“ (1:31/21-31/33) befinden sich im Kopf und deuten somit zunächst auf innerliche Probleme hin. Dies lässt Rückschlüsse zu, dass die gegenwärtige Lebenssituation der Geflüchteten keinen Raum bietet, um über Bildung und Lernen nachzudenken.

Es wird beschrieben, dass Geld als Lösung der Probleme gilt – „das alles wird mit Geld gelöst“ (1:31/37). Eine Inkohärenz zeigt sich, weil Finanzen aber auch als (Teil-)Ursache für diese Probleme aufscheinen. Als Beispiel wird die finanzielle (Mit-)Verantwortung, die man seiner Familie gegenüber hat, aufgezählt. Es wird damit eine doppelte Notwendigkeit von Geld dargestellt.

Der Terminus „immer“ (1:31/38) deutet dabei auf ein ewig Wiederkehrendes hin, welches Stress erzeugt und immer wieder von Neuem verlangt wird. Direkt daraufhin folgert der Teilnehmer: „Du musst arbeiten“ (1:31/39). Es wird ein finanzieller Druck deutlich, welcher alternativlos erscheint. Der Teilnehmer spricht auf abstrakter, allgemeingültiger Ebene, dass man verpflichtet sei zu arbeiten, um „denen Geld [zu] schicken“ (ebd.). Mit „denen“ (ebd.) wird vermutlich auf die Familie verwiesen. Dies

²⁴ Der Ausgang des Asylverfahrens ist zwar nicht offiziell an den Grad der gesellschaftlichen Eingebundenheit gekoppelt; jedoch bestätigen viele Expert*innen, dass die „Integration“ dennoch oftmals von entscheidender Auswirkung ist. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn der Asylgrund nicht zweifellos geltend gemacht werden konnte. In diesen Fällen können die Entscheidungen vom *Maß der Integration* abhängig gemacht werden.

geschieht in distanzierter Weise. Es erschließen sich gekippte Familienverhältnisse, in denen der Grad der Unterstützung Gebens um einiges höher ist, als das Maß dessen man Unterstützung erhält.

Ebenso sind es nun keine Probleme mehr, die lediglich innerhalb des Kopfes stattfinden, sondern materielle Probleme in der Realität, die dem Teilnehmer Sorgen zu bereiten scheinen. Es ist zu vermuten, dass dies eines der „tausend“ (1:31/21) Probleme ist, die oben angedeutet wurden.

Auf die bereits angespielte zweite Notwendigkeit finanzieller Mittel wird nun mit „auf der anderen Seite“ (1:31/43) spezifiziert. Es wird verdeutlicht, dass ein Individuum selbst ebenfalls finanzielle Bedürfnisse habe. Durch „du in deinem Leben“ (ebd.) wird das eine individuelle, universale Leben eines Menschen und die Endlichkeit von diesem betont. Im Hinblick auf die Erzählung in Bezug auf die (finanzielle) Mitverantwortung für die Familie scheint hier die Notwendigkeit auf, auch eigene, individuelle Bedürfnisse zu benennen.

Geld wird als Mittel zum Zweck wahrgenommen, die diversen Ansprüche zu verwirklichen, welche hier das Studieren und „weiterlernen“ darstellen. Dies deutet auf ein Motiv der Bildung und des Lernens hin. Es wird verdeutlicht, dass Bildung und Lernen keine Verpflichtung, sondern im Gegenteil ein Ziel darstellen. Geld stellt eine Voraussetzung dar, um lernen und auch leben zu können. Die Phrase das „Leben irgendwie ähm durchhalten [müssen]“ (1:31/45) zeigt einen niederen, bescheidenen Anspruch an das eigene Leben, welches an *überleben* erinnert. Möglich ist, dass die gegenwärtige Lebensphase nicht erlaubt, höhere Ansprüche an das Leben zu stellen. Dabei wird der intensive Druck spürbar, unter dem der Teilnehmer zu stehen scheint. Das Leben wird nicht gelebt und genossen, man muss es irgendwie „durchhalten“. Bedenkt man vorige Zeile – „du in deinem Leben“ (1:31/43) – verdeutlicht sich, dass der Teilnehmer sich für die Anerkennung seiner eigenen Bedürfnisse rechtfertigt. Dabei wird nicht ersichtlich, bis zu welchem zeitlichen Punkt das Leben durchgehalten werden muss, oder ob diese Situation einen chronischen Zustand darstellt.

Mit dem Nachsatz „und alle Sachen was die anderen machen“ (1:31/45-31/46) wird einerseits ein Wunsch nach Zugehörigkeit zur Peergroup ausgedrückt. Andererseits deutet sich in Bezug zu bereits Gesagtem eine finanzielle Last an, sich diese „Sachen“ (ebd.) auch leisten zu können. „Alle“ (ebd.) weist auf eine wirkmächtige Wortwahl hin. An dieser Stelle wird das noch junge Alter der Teilnehmer (19-26 Jahre) bedeutsam, die sich in der Adoleszenz befinden. Zudem sind in diesem Alter besonders auch Kriterien relevant, wie die Zugehörigkeit zur Peergroup.

Die darauffolgende Aussage wirkt wie eine rhetorische Frage, auf die die Antwort bereits mitgeliefert wird: *Lernen ist unter solchen Umständen nicht möglich*. Mit der Rede in der zweiten Person wird eine abstrakte Form der Erzählung gewählt, mit der über die Probleme gesprochen werden; ähnlich der Passiv-Form. Es könnte eine Strategie der Entdramatisierung sowie Entpersonalisierung sein und sorgt gleichzeitig für eine Allgemeingültigkeit des Gesagten.

Die ausgeführten Probleme gründen in alltagsweltlichen Lebensnotwendigkeiten, die eine

Fokussierung auf Lernen verhindern. Folgendes Beispiel veranschaulicht insbesondere die finanziellen Aspekte und die fehlende Familie:

Karim: „Auch zum Thema Lernen ist Geld wichtig. Und wenn du auch kein Geld hast kannst du nicht studieren. Kannst du nicht Ja. Des ist wirklich wichtig. Jeder seit Kinderheit ham uns gesagt wann Geld ist wichtig oder Lernen. Wir ham uns Lernen. Ja. Aber es ist umgekehrt, Geld ist wichtig. Wenn du kein Geld hast kannst du auch nicht Lernen. (...) „

Siso: „Das Geld ist für zum Lernen.“

Karim: „Aber du musst leben du musst essen du musst Miete zahlen du musst keine Ahnung hunderte (...) verschiedenste Sachen machen ja. Und zu diesem Thema will ich sagen - wenn du auch STUDIERST (...) Bei mir persönlich geht es dass ich keine keine Familie da hab - ja - die mich immer unterstützt

Siso: „Mhm (bejahend)“

Karim: „Und dass ich meine meinen Weg weiter gehe ich bin alleine.“ (1: 28/6-29/17)

Es wird gesagt, dass Geld eine Bedingung zum Lernen bzw. Studieren²⁵ darstellt. Daraufhin argumentiert ein Teilnehmer, dass ihm bereits in der Kindheit gelehrt wurde, dass Bildung wichtiger sei, als Geld. Dieser Moral gibt er nun den Schein eines Ammenmärchens oder Fehlschlusses und widerspricht, dass es „umgekehrt“ (1:28/45) sei. Geld für eine finanzielle Absicherung sei wichtig, weil dies die Bedingung *zum* Lernen darstelle. Es wird die Erklärung angefügt, dass das Geld *für* das Lernen sei und somit keinen Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck darstelle. Es wird daraufhin ausgeführt, dass man Geld zum Leben braucht. Insgesamt verdeutlicht diese Stelle einen hohen Stellenwert der Bildung.

Formalsprachlich tritt durch das viermalige Verwenden des Wortes *muss* ein Druck zu Tage „du musst keine Ahnung hunderte (...) verschiedenste Sachen machen“ (1:29/7). Es wird die Abwesenheit der Familie relevant gemacht, welche nicht nur eine fehlende Unterstützung, sondern auch eine zusätzlich finanzielle Belastung darstellt. Geld offenbart sich als Dreh- und Angelpunkt, welches einerseits eine Grundbedingung darstellt, um gewünschte Handlungsschemata durchzuführen und andererseits, durch die Abwesenheit dessen ein Problem symbolisiert. Der darauffolgende Satz „Und dass ich meine (...) Weg weiter gehe ich bin alleine.“ (1:29/17) weist einerseits Einsamkeit auf, aber andererseits auch eine handlungsaktive Komponente, da der Teilnehmer schlussfolgert, dass er seinen Weg dennoch weitergeht.

Nachdem herausgefunden wurde, dass sowohl das Studieren aus finanziellen Gründen keine Möglichkeit für die Geflüchteten darstellt als auch die Lehre oder Lohnarbeit aufgrund der

²⁵ Die Erwähnung des „Studieren“ (1:29/8) verdeutlicht den ursprünglichen Bildungswunsch des Teilnehmers Arzt zu werden, welcher aus pragmatischen Gründen „reduziert“ (1:32/15) wurde.

Es scheint, als ob der Teilnehmer im insgeheimen noch immer die Hoffnung hegt einmal studieren zu können, obwohl er diese Pläne aufgrund der gegebenen Situation bereits adaptiert hat. Eine zusätzliche Leseart wäre, dass die Erwähnung von Studieren nicht nur aufgrund der Zukunftswünsche entsteht, sondern auch eine Referenz zur Örtlichkeit darstellt, da das Interview in einem Universitätsgebäude stattgefunden hat und dies den Studienwunsch noch zusätzlich *triggern* könnte. Insgesamt zeugt dieser Absatz vom elaborierten Sprachausdruck des Teilnehmers, indem er seine Argumentation rhetorisch einleitet und strukturiert wiedergibt.

asylrechtlichen Bestimmungen außerhalb des Handlungsrahmens liegt, herrscht in der ersten Gruppendiskussion Einigkeit über eine dritte Einschränkung:

Karim: „(...) Ja. Ich kann ich kenne mich gut aus aber das reicht nicht in Österreich. Man braucht unbedingt Papiere. Weißt.“

Siso: „Ja. Die Unterlagen sind wichtig in Österreich.“

Karim: „Genau“ (1:32/25-32/31)

Der Teilnehmer bemerkt, dass er zwar praktische Kenntnisse in einem gewissen Fachbereich vorweisen kann, dies jedoch nicht ausreicht. Es wird eine neue Bedingung eingeführt, die nicht mehr von den (un-)möglichen Ausbildungswegen handelt, sondern strukturell ist. Es sind „unbedingt Papiere“ (1:32/24) nötig, um die Handlungspläne zu verwirklichen, auch wenn nötige Vorerfahrungen dafür vorhanden sind. Dabei wird mit „unbedingt“ (ebd.) ein machtvolleres Wort gewählt, um den Charakter dieser Bedingung zu verdeutlichen. Mit *Papieren* wird auf Dokumente verwiesen, die sowohl eine Aufenthaltserlaubnis sein könnten als auch die Erlaubnis in Österreich erwerbstätig zu sein oder nicht zuletzt ein Berufszeugnis. Ein Teilnehmer bestätigt diese Aussage. Dabei wird von „Unterlagen“ (1:32/27) gesprochen, welche eine behördliche Bezeichnung für die „Papiere“ (1:32/24) sind. Dies lässt erkennen, dass bereits Erfahrungen mit bürokratischen Behörden gesammelt wurden, nachdem die Teilnehmer vermutlich nach solchen Unterlagen gefragt wurden. Es lässt sich ein gemeinsamer Erfahrungsraum erkennen, der die Wichtigkeit von Dokumenten in Österreich markiert. Ohne die genannten Papiere kann das Handlungsschema des Teilnehmers nicht gelingen.

Diese Textstelle kann insofern abstrahiert werden, dass Lernen aufgrund der verschiedenen Probleme, die das Leben im Asylverfahren in sich birgt, kaum möglich ist. Es findet ein Themenwechsel von Lernen zu Arbeiten und dann eine Weiterleitung zum Thema Asylverfahren statt. Ebenso verschiebt sich der Fokus von Lernproblemen zu Geldproblemen und schließlich zur fehlenden Möglichkeit überhaupt etwas tun zu können. Die Finanzen werden zunächst als Bedingung zum Lernen angesehen. Es werden mehrere finanzielle Notwendigkeiten erläutert.

In diesem Unterkapitel wurde aufgezeigt, dass Lernen durch diverse Barrieren behindert wird, welche den Geflüchteten im Weg stehen. Asylwerber*innen dürfen erstens keiner Lehre oder Lohnarbeit nachgehen und zweitens ist durch begrenzte finanzielle Möglichkeiten nicht an ein Studium zu denken. Es präsentiert sich drittens ein Mangel an Bildungsangeboten. Lernen scheint zudem durch die emotionalen Belastungen der Jugendlichen nicht denkbar zu sein. Dennoch wird Lernen von den Jugendlichen einen hohen Stellenwert eingeräumt.

Es zeigen sich verschiedene machtvollere Modi der Fremdbestimmung durch finanzielle Notwendigkeiten und Gesetze, die Handlungsmöglichkeiten verhindern. Das Datenmaterial stellt eine Verschiebung der Themen weg vom Lernen hin zu Notwendigkeiten dar: Gespräche zu Bildung zeigen im Material zumeist auf, dass Lernen aktuell nur schwer oder überhaupt nicht möglich ist. Die Diskussion entwickelt sich zu einem Diskurs, welcher von finanziellen Hürden über zur Schwierigkeit

der aktuellen Lebenssituation selbst geht. Fragen zum Thema der (Aus-)Bildungsperspektiven verschieben sich auf eine Ebene, in der über die Möglichkeiten der Lohnarbeit gesprochen wird. Lernen und Bildung präsentieren sich im Spiegel finanzieller Engpässe als Luxus.

Die Hauptbarriere zum Lernen wird von den Jugendlichen am langwierigen Asylverfahren festgemacht, welches der Grund für die von den Teilnehmern beklagte Wartesituation ist. Erst durch den Erhalt eines positiven Asylbescheids werden Bildungsmöglichkeiten wie Lehre oder Studium möglich.

Darüber hinaus zeigt sich in diesem Unterkapitel, dass dem Thema Arbeiten aufgrund der finanziellen Aspekte ein sehr wichtiger Platz eingeräumt wird. Da Asylwerber*innen nicht legal einer Lohnarbeit nachgehen dürfen, bleibt ihnen auch diese Möglichkeit der Entfaltung verwehrt.

Die Bedingung zum Lernen liegt nicht (nur) in der subjektiven Handlungsmächtigkeit des Individuums selbst, sondern (auch) an außenstehenden Faktoren wie dem Besitz einer Aufenthaltserlaubnis.

4.2.3. Rahmenbedingungen des Lebens im Asylverfahren

Nachdem im vorigen Kapitel aufgezeigt wurde, dass Lernen und Bildung aufgrund der fremdbestimmten Verhältnisse des Asylverfahrens kaum an Möglichkeiten erfahren, wird im Folgenden das Leben im laufenden Asylverfahren genauer dargestellt. Dabei werden insbesondere verschiedene Faktoren wie Alter oder nationale Herkunft thematisiert, da diese das Asylverfahren maßgeblich beeinflussen und die Wirkmächtigkeit der Subjekte lenkt.

Ein entscheidendes Merkmal zeichnet sich im Alter aus. Geflüchteten unter 15 Jahren ist ein Schulbesuch möglich²⁶ (Konsumentenschutz, [2019]). Dementsprechend stehen jüngeren Jugendlichen mehr Möglichkeiten zur (Schul-)Bildung offen. Folgendes Beispiel verhandelt einen Diskurs über das Alter der Teilnehmenden der zweiten Gruppendiskussion, der die Wichtigkeit des Alters für die Geflüchteten hervorhebt.

Rahim: „Jawed hat auch erzählt dass wir als Heim X oder unsere erste WG waren also dass wir da zuerst da waren. Wir waren 14.“ (...)

Rahim: „Und die waren 17 [zeigt auf Gaith, Mohsen und Yousef]“(...)

Gaith: „Ist was ganz anderes“

I: „Ja.“

Rahim: „Da haben wir auch gesagt. Es ist ganz anders.“

I: „ja.“

Rahim: „Es ist zwei Welt eigentlich.“ (2:16/22-16/15)

Rahim erzählt, dass er mit Jawed, im Alter von 14 Jahren nach der Ankunft in Österreich, zuerst in ein Heim gekommen ist. Dies scheint der Zeitpunkt gewesen zu sein, als die beiden Jugendlichen die anderen Teilnehmer der Gruppendiskussion kennengelernt hatten. Dabei wird eine Gegenüberstellung

²⁶ Die Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr gilt nicht für Asylwerber*innen. Das Pflichtschulalter ist für Asylwerber*innen bis zum 15. Lebensjahr. (Konsumentenschutz, [2019]). Die Aufnahme von Asylwerber*innen ab 15 Jahren an einer Schule obliegt dann der Schulleitung.

des Alters getätigt. Die anderen waren zu diesem Zeitpunkt bereits 17 Jahre alt und somit über dem Pflichtschulalter von 15 Jahren. An dieser Stelle tritt implizites Wissen in Bezug auf die Wichtigkeit des Alters von Geflüchteten zu Tage. Dieses Erfahrungswissen wird ebenfalls von der Interviewerin geteilt, nachdem diese nicht nur nonverbale Zustimmung von sich gibt, sondern zweimal ein konkretes „Ja“ (2:15/12;15/14) ausspricht.

Dieses Wissen benennt den Altersunterschied als Differenz der „zwei Welt[en]“ (2:16/15) gleich. Die Differenz des Alters sei den Teilnehmern zufolge entscheidend für den Asylbescheid. Aufgrund ihres jungen Alters hätten zwei der beiden Teilnehmer den Asylbescheid und damit einhergehend eine große Ressourcennutzung erhalten. Dies sei der Grund weswegen sie heute in einer besseren Lebenssituation seien, als die andern Geflüchteten bzw. noch immer motiviert wären. Es stellt sich eine Ohnmacht gegenüber dem Kriterium Alter dar, da man nichts für sein Alter kann. Die Argumentation besagt: Je jünger die Teilnehmer sind, desto mehr Chancen haben sie in der Migrationsgesellschaft, da Bildungsangebote zumeist auf junge Geflüchtete zugeschnitten sind und auch das Pflichtschulalter ebenso bei 15 Jahren liegt. Die beiden Teilnehmer bestätigen, dass der Unterschied des Alters ein allumfassender ist.

Es wird nicht beschrieben, inwiefern oder in Bezug auf was das Alter ein entscheidender Faktor ist, der zwei Welten ausmachen kann. In abstrakter Weise wird davon gesprochen, da für alle Beteiligten klar ist, um *was* und inwiefern das Alter einen entscheidenden Faktor ausmacht, weswegen die Teilnehmenden, obwohl sie am selben Ort, sogar im gleichen Heim leben, sich in *zwei verschiedenen Welten* befinden.

Das Thema des Alters und dessen Konsequenzen im Asylverfahren wird an mehreren Stellen thematisiert. In folgendem Beispiel, spricht Karim aus der ersten Gruppendiskussion. Es werden die komplexe Struktur der verschiedenen Problemlagen ausgeführt. Dabei spielen erneut das Alter und zugehörige Normen, darüber hinaus aber auch die Einsamkeit ohne Familie sowie finanzielle Engpässe eine tragende Rolle in Bezug auf die Verwirklichung der Bildungsambitionen.

Karim: „Ja. Und jetzt - weißt - wegen Alter hab ich gesagt- jetzt bin ich 21 ‘Stells dir vor’ ich muss noch vier Jahren (...) für eine Matura lernen 4-5 Jahren. Dann bin ich wie viel? Bin ich 26 dann zumindest muss ich 5-4 Jahren an der Uni sein. Und dann ist wie viel? 30? Keine Ahnung 35? Und dann hab ich kein Geld derzeit. Ja. Studieren braucht auch eine Familie oder ein paar Leute die dich auch unterstützen. Ja. Vor allem die Familie. Wenn du kein Geld hast - (...) dich gut die Sachen dir leisten und so weiter und so fort. Dann hast du keine (...) Motivation. Es also weiter zu gehen. Und drum sag ich - dass ich - dringend eine Lehre machen will. Warum? Weil ich sowohl arbeite als auch (...) lerne.“ (1:8/27-8/39)

Karim veranschaulicht die verschiedenen Schwierigkeiten, die ihn daran hindern, seine Ziele zu erreichen. Dabei schließt er an das Thema der Eigenverantwortung des Schicksals an. Das Alter wird als Bedingung eingeführt. Durch den rhetorischen Griff „Stells dir vor“ (1:8/27) wird die Unglaubwürdigkeit und Abweichung von angenommenen Normalvorstellungen unterstrichen. Dabei offenbart sich ein Zeitdruck, den der Teilnehmer aufgrund seines Alters hat. Diese Stelle vermittelt

etwas Verzweifelter, da der Teilnehmer von einer Norm bezüglich Alter und Bildungszielen abweicht. Das Erreichen seiner Berufsziele ist nicht mehr seinen Vorstellungen gemäß. Es offenbaren sich zeitlich getaktete Vorstellungen und Pläne. Zudem präsentiert sich auch ein Zwang, der durch das vielfach verwendete Adjektiv *müssen* ausgedrückt wird, wie es bereits in Kapitel 4.2.4 deutlich wurde.

Erneut werden zwei Bedingungen, welche bereits im vorigen Kapitel ausgeführt wurden, genannt. Es fehlt sowohl an Geld, als auch an einer Familie, die den Teilnehmer finanziell, als auch emotional unterstützt und die zum Erfüllen der Berufsziele nötig sind. Die Familie klingt an dieser Stelle nach mehr als nur nach finanzieller Unterstützung: „ja vor allem die Familie“ (1:8/31). Vielmehr wird sie mit einer heimischen Basis assoziiert. Auch die Befriedigung materieller Bedürfnisse wird erneut erwähnt. Aufgrund dieser Bedingungen entscheidet sich der Teilnehmer für eine Adaption seiner Berufspläne, indem er „dringend eine Lehre machen“ (1:8/37) möchte. Doch durch das laufende Asylverfahren ist ihm auch diese Option verwehrt. Ein Bruch mit der ursprünglichen Berufsvorstellung ist erfolgt. Dem folgt eine rationale Entscheidung: „Und das (...) sag ich dass ich (...) schnell wie möglich Geld verdienen will ja und nebenbei lernen. Nicht Lernen und nebenbei arbeiten. Umgekehrt“ (1:29/19-29/27). Die Bildungsambitionen sind diesen finanziellen Bedürfnissen hintenangestellt. Finanzen zeigen sich demzufolge als zusätzliche Bedingung.

Mittels eines rhetorischen Griffes wird ausgeführt, warum sich die Pläne zu einer Lehre geändert haben. Eine Lehre ist eine Mischung aus Arbeiten (Befriedigung finanzieller Bedürfnisse) und Lernen (Befriedigung des Bildungsstrebens). In diesem Sinne konnte ein Kompromiss herausgehandelt werden, der sowohl die persönlichen Bedürfnisse des Teilnehmers miteinbezieht und dennoch in den rahmenden Bedingungen möglich scheint²⁷. Die Entscheidungsfindung wird maßgeblich von den engen Rahmenbedingungen geleitet.

Zudem gibt es weitere Momente, die von außen gesetzte Grenzen illustrieren. Die Folie der Berufswünsche war ursprünglich anders geplant. Im Folgenden wird ein Einblick in die biografische Geschichte von Karim dargestellt. Grund dafür ist eine Diskussion, die den engen Handlungsrahmen der Geflüchteten thematisiert und es nicht erlaubt, sich die eigenen Wünsche ohne Weiteres zu erfüllen.

„Schau du sagst das man unbedingt den Traum wahr (...) machen lassen soll aber=e - es ist sicher von (...) Situation abhängig. Ja. Mir ist auch so gegangen. Ich war im I-Land. Ich bin (...) im I-Land geboren und aufgewachsen aber meine Eltern kommen aus B-Land. (...) Also ich hab B-ländische Wurzeln. (...) Und (...) - im I-Land als geflüchtete Leute könntest du nicht eine Karriere vor allem (...) ich wollte ein Arzt werden. Ja. Ich wollte von Beginn meines Lebens wollte ich ein Arzt werden. Ich hab so Interesse gehabt. Aber im I-Land konnte ich nicht. Warum? Weil die (...) Flüchtlinge im I-Land dürfen nicht solche Arbeiten arbeiten. Die (...) können einfach (...) auf ein Baustelle oder harte Arbeiten halte (...) ausüben. Und zwar ich wollte aber ich durfte nicht also ich konnte nicht in eine Uni reinkommen und in Studieren das war alles ähm für geflüchtete Leute verboten. Ja. Wir (...) dürften zwar (...) Maturieren ja aber nicht weiter. Nicht weiter. Und das ist sinnlos. Wenn du Matura in der Hand hast und du kannst es nicht nutzen.“

²⁷ Jedoch geht aus späteren Sequenzen hervor, dass dem Teilnehmer auch die Möglichkeit einer Lehre zu diesem Zeitpunkt aufgrund des laufenden Asylverfahrens vorenthalten ist.

Weißt. Wenn du auch eine Arbeit (...) halt ausüben willst das ist Matura braucht. Aber als (...) eine B-Länder darfst du nicht diese Arbeit machen. Und drum bin ich jetzt da.“ (1:7/39-8/17)

Durch das „Schau“ (1:7/34) nimmt Karim expliziten Bezug auf sein Gegenüber und dessen getätigte Ansichten, dass man unter allen Umständen seinen „Traum wahr (...) machen (...) soll“ (ebd.). Er paraphrasiert dessen vorherige Aussage. Die Paraphrase wirkt ironisch, indem die Bedingungslosigkeit der Aussage durch das „unbedingt“ (1:7/34) hinterfragt wird.

Karim nimmt im Folgenden Bezug zur eigenen Biografie. Er fängt zu einer Erzählung an, die mit seiner Herkunft beginnt. Dabei differenziert er zwischen dem Land, in dem er „geboren und aufgewachsen“ (1:7/40) ist und dem, aus dem seine „Eltern kommen“ (1:7/41). Dies detailliert er mit der Erklärung „Also ich hab B-ländische Wurzeln“ (1:7/45). Das Wort „Wurzeln“ (ebd.) deutet dabei auf etwas tief Verankertes hin, welches Auswirkungen bis zur Gegenwart hat. Diese Wurzeln machen ihn zu einem Fremden in I-Land, obwohl er dort geboren ist. Der Teilnehmer kann durch die Rechtsprechung in I-Land keine „Karriere“ (1:8/2) als „Arzt“ (ebd.) in I-Land machen. Obwohl dieser in I-Land „geboren und aufgewachsen“ ist, gilt er als Geflüchteter und kann aufgrund dieses Status seinen Berufswunsch nicht erfüllen. Der Erzähler hat von Beginn seines Lebens an eine Flüchtlingsbiografie. Dieser Status verhindert, dass er „eine Karriere“ (ebd.) machen konnte. Dabei betont er sein geplantes biografisches Handlungsschema „vor allem von Beginn meines Lebens ich wollte ein Arzt werden“ (1:8/6), welches sich aufgrund der äußeren Rahmungen nicht verwirklichen konnte. Die Betonung illustriert die Stärke und Dringlichkeit dieses Berufswunsches. Verstärkt wird diese Sehnsucht mit „ich hab so Interesse gehabt“ (1:8/7). Durch die Formulierung im Präteritum zeigt sich, dass der Teilnehmer von diesen Wünschen und Träumen bereits Abschied genommen hat. Eine erneute Verortung findet statt. Der Wunsch konnte in I-Land nicht erfüllt werden. Durch einen rhetorischen Griff „Warum“ (1:8/7) wird die Frage zugleich beantwortet. „Flüchtlinge im I-Land dürfen nicht solche Arbeiten arbeiten“ (1:8/8). Es findet eine binäre Gegenüberstellung verschiedener Arbeiten statt. Körperlich „harte Arbeiten“ (1:8/9) sind für Geflüchtete in I-Land erlaubt. Diese stehen Karrieren, wie einem akademischen Beruf als Arzt gegenüber. Gesellschaftliche Anerkennung ist mit Berufen, wie dem des Arztes verbunden. Daraufhin wird eine handfeste Barriere, im Sinne eines Verbotes beschrieben. Es war dem Teilnehmer, durch seinen Status als Geflüchteter, nicht erlaubt „in eine Uni reinzukommen“ (1:8/10) bzw. zu „studieren“ (1:8/11). Die Wortwahl des Reinkommens symbolisiert den fehlenden Zugang für Geflüchtete. Geflüchteten ist es in I-Land nur erlaubt zu maturieren, aber „nicht weiter“ zu gehen (1:8/12). Maturieren ohne Studieren zu dürfen sei „sinnlos“ (1:8/13). Die äußeren Rahmenbedingungen sind an dieser Stelle determinierend für die individuellen Handlungswünsche. Der Erzähler schlussfolgert mittels einer Koda „Und drum bin ich jetzt da.“ (1:8/17) Aufgrund der Unmöglichkeit seinen Zielen nachzugehen, scheint sich der Teilnehmer dazu entschlossen zu haben, zur Verwirklichung seiner Berufswünsche eine Migration gen Europa auf sich zu nehmen.

Die Anpassung der ursprünglichen Ziele und Wünsche an die gegenwärtige Lage zeugt von einer flexiblen Herangehensweise für den anhalten Kampf um die eigene Handlungsmächtigkeit. Durch die Schlussfolgerung zu migrieren wird die Handlungsfähigkeit des Geflüchteten unterstrichen, welcher sich trotz der einschränkenden Rahmenbedingungen mit den gegebenen Bedingungen arrangiert und flexibel darauf reagiert. In Europa angekommen erfährt der Geflüchtete dennoch anhaltende Barrieren aufgrund der rechtlichen Konsequenzen, die ein Status als Geflüchteter mit sich bringt, mit diesen er sich erneut zu arrangieren versucht. Dabei wird ein (Zeit-)druck deutlich. Die Berufswünsche sind nun von einem Studium und einer Akademikerkarriere zu einer Lehre adaptiert worden.

Auf der Diskursebene stellt der Teilnehmer sich als kompetenter Sprecher dar. Rhetorisch gekonnt präsentiert er seinen Argumentationsstrang. Dabei wird im ersten Schritt auf einer allgemeingültigen Ebene gesprochen, welche in einem zweiten Schritt auf die eigene Person abgeleitet wird. Seine Geschichte ist eine Erzählung der nicht verwirklichten Träume.

Wie durch das obige Beispiel bereits angedeutet wurde, spielt die nationale Zugehörigkeit eine entscheidende Rolle bei der Verwirklichung der eigenen Ziele. Jedoch ist darüber hinaus die Nationalität auch von maßgeblicher Bedeutung für das Asylverfahren selbst. Nationale Zugehörigkeit und Herkunft machen beim Asylverfahren einen entscheidenden Faktor aus, welcher über die Möglichkeit zu bleiben entscheidet. Die Erfolgswahrscheinlichkeit des Asylverfahrens scheint einen gewichtigen Grund für die Haltung des Individuums auszumachen. Andererseits konnte diese handlungsaktive Haltung insbesondere auch bei Menschen festgestellt werden, deren Asylverfahren als schwierig und langwierig gilt, weil sie beispielsweise aus Afghanistan²⁸ kommen. Es kann resümiert werden, dass der Asylbescheid als Dreh- und Angelpunkt zur Handlungsfähigkeit zu betrachten ist und dementsprechenden Einfluss auf die Haltung des Menschen hat. Diese Annahme kann durch folgende Feststellung untermauert werden, welche in der ersten Gruppendiskussion im Anschluss an unterschiedliche Erzählungen der Teilnehmer von der Interviewerin getätigt wurde:

I: „Also der Asylbescheid ist sozusagen so eine - eine - Grenze.“

Mohammed: „Ja.“

Karim: „Sehr.“

Siso: „//(lacht)“

Karim: „//wichtige Grenze“

I: „Hm.“

Karim: „Entscheidende Grenze“

Amaru: „Ja (...) man machen was man will in Österreich weil du (...) Asylbewerber bist kannst du das nicht machen.“ (1:14/47-15/8)

Die Interviewerin interveniert, indem sie versucht den Diskurs zusammenzufassen. Dabei verwendet sie den Terminus „Grenze“ (1:14/47). Dieses Wort wird von außen in den Diskurs eingeführt. *Grenze* ist besonders in der Lebenswelt Asyl ein stark gefärbter Begriff, welcher vielfache Assoziationen

²⁸ Afghanistan wird in vielen europäischen Ländern asylrechtlich als sicher eingestuft. Kritisch äußert sich beispielsweise Pro Asyl dazu (Pro-Asyl, 2016).

beherbergt. Der Terminus der *Grenze* wird von den Teilnehmenden kollektiv aufgegriffen und bejaht. Das Lachen wirkt zustimmend, und scheint eigene Erfahrungen mit dem Thema zu bergen, könnte aber auch dahingehend gedeutet werden, dass der Teilnehmer die Frage der Interviewerin als naiv einstuft. Der Terminus wird verstärkt, in dem erst „wichtige Grenze“ (1:15/9) hinzugefügt wird und dies noch einmal durch „entscheidend“ (ebd.) gesteigert wird. *Entscheidend* weckt die Assoziation des Wegweisens und deutet auf die biographische Macht hin, die das Asylverfahren letztendlich für die Teilnehmenden hat. Eine gelingende Überwindung dieser Grenze ist entscheidend für den weiteren Lebensweg.

In diesem Unterkapitel wurden die anhaltenden Barrieren, deren Hauptgrund das laufende Asylverfahren ist, veranschaulicht. Verschiedene Faktoren, wie das Alter oder die nationale Zugehörigkeit der Geflüchteten spielen eine maßgebliche Rolle im Hinblick auf die Verteilung von Ressourcen in Österreich, da beispielsweise nur Jugendlichen unter 15 Jahren gesetzlich ein Schulbesuch garantiert wird. Zusätzlich markiert der Verlust der Familie, zum Alter zugehörige Normenerwartungen und finanzielle Nöte verschiedene Variablen, die die gegenwärtigen Lebensverhältnisse der jungen Geflüchteten kennzeichnen.

Es werden Momente des biografischen Bruchs – ausgelöst durch die Migration – sichtbar, nachdem Handlungsschemata aufgrund verschiedener Widerstände durch das anhaltende Leben im Asylverfahren, nicht verwirklicht werden können. Ein Beispiel dafür ist der Versuch Arzt zu werden oder eine Karriere zu machen. Durch die Aussage, dass es letztendlich gleich sei, wie sehr man sich anstrengen würde, solange jemand den Status des „Asylbewerbers“ (1:15/8) hätte, „kannst du das nicht machen.“ (ebd.) kommt Verzweiflung in Bezug zur gegenwärtigen Lebenssituation zu Tage. Die Verzweiflung hat Auswirkungen auf die Haltung der Teilnehmer

4.2.4. Die Entwicklung zweier Haltungen

Im vorliegenden Kapitel wird das Asylverfahren thematisiert. Diskursiv wird im Folgenden die Polarisierung zwischen *Asyl haben* und *Nicht-Asyl haben* ausgehandelt.

Innerhalb der zweiten Gruppendiskussion teilten sich die Einstellungen der Personen in diejenigen, die eine handlungsaktiven Haltung innehatten und Personen, welche resignierten. Rahim und Jawed, die eine handlungsaktive Haltung offenbaren, argumentieren, dass zu Beginn alle Asylwerber*innen in derselben Situation waren, aber sie sich besonders anfangs bemüht und motiviert hätten. Die Gegenposition zur handlungsaktiven Haltung begründet sich darin, dass Yousef und Walid argumentieren, dass sie *damals* ebenso motiviert waren, aber nun desillusioniert seien. Letztere widersprechen, dass Rahim und Jawed bereits einen positiven Asylbescheid haben und durch ihr junges Alter von vornherein in einer besseren Position waren und die beiden dadurch mehr

Bildungsmöglichkeiten („mehr Wege“) erhielten²⁹. Dieser Argumentation folglich waren die Teilnehmer nie auf derselben Ebene. Folgende Textstelle veranschaulicht diese Diskussion:

I: „(...) aber trotzdem habt ihr - Wege gefunden dass es trotzdem funktioniert.“

Yousef: „Nein“

Rahim: „Es kommt darauf an.“ (...)

Yousef: „Es geht nicht.“

Walid: „Nicht der gleich//“

Yousef: „Die beide ham positive positive Bescheid Bescheid- [über Yousef und Rahim]“

Jawed: „//Damals haben wir auch nicht gehabt.“

Yousef: „Nein.“

Jawed: „Denk bissi. Also.“

Yousef: „Nein Nein. Ihr hat beide seit zwei drei Jahre hat positive. Deswegen sie hat versucht viele eine Lehrstelle Praktikum. Die beide auch keine positive [deutet auf Gaith und Mohsen] deswegen bleibt bis jetzt“

Rahim: „äh [hebt seine Hand als Wortmeldung]“ (2:13/3-13/19)

Inhaltlich tätigt die Interviewerin eine Interpretation durch ihre Rückfrage und Zusammenfassung, indem sie das bisher Besprochene insofern interpretiert, dass die Geflüchteten trotz der verschiedenen Barrieren „Wege gefunden“ (2:13/4) hätten, damit „es“ (ebd.) funktioniert.

Was der Gegenstand der Diskussion ist, die Wege, mit deren Hilfe etwas funktioniert haben soll, wird dabei nicht deutlich, da das Personalpronomen „es“ verwendet wird, um den Sachverhalt zu beschreiben, ohne ihn näher zu definieren. Der Terminus „funktioniert“ (2:13/5) ist ein mechanischer, neutraler Begriff, mit dem ein reibungsloser Ablauf assoziiert wird.

Eine Antwort wird von Yousef mit „Nein“ gegeben. Die Verneinung kann entweder bedeuten, dass „es“ nicht „funktioniert“ (2:13/4-13/5) oder, dass keine „Wege gefunden“ (ebd.) wurden. Deutlich wird jedoch die Gegenwehr des Teilnehmers, die die Rückfrage der Interviewerin hervorruft. Diplomatischer wird eine zweite Antwort mit einem „es kommt darauf an“ (2:13/7) gewählt. Ob diese Antwort an die Frage der Forscherin gerichtet oder als Antwort auf Yousef bezogen ist, wird zunächst nicht deutlich. Dennoch wird auch hier die Frage nach dem *Was* nicht weiter beantwortet, sondern weiterhin mit *es* umschrieben. Es scheint jedoch allen Beteiligten klar zu sein, über was gesprochen wird, das (nicht) funktioniert. Yousef verstärkt nun seine bereits gegebene Antwort, indem er betont: „Es geht nicht“ (2:13/9). Auch hier ist die Absolutheit der gegebenen Antwort markant. Er scheint dies der Interviewerin unter allen Umständen verdeutlichen zu wollen, nachdem diese nicht auf ihn einzugehen scheint. Inzwischen bringt sich Walid in das Gespräch mit ein. Er sagt: „Nicht der gleich“ (2:13/10), wird jedoch unterbrochen. Damit könnte er meinen, dass die Teilnehmer untereinander zu heterogen sind und dementsprechend nicht bei allen von der gleichen Situation ausgegangen werden kann.

²⁹ In dieser Gruppendiskussion bestand das Sample aus 6 männlichen Teilnehmer aus Afghanistan. Zwei von diesen Teilnehmern hatten eine Aufenthaltserlaubnis. Diese beiden Teilnehmer waren mit Abstand die jüngsten, da sie mit 14/15 Jahren nach Österreich gekommen sind. Die anderen Teilnehmer waren zu diesem Zeitpunkt 17 Jahre alt.

Von Yousef wird das Unterscheidungsmerkmal des positiven Asylbescheides aufgebracht. Zwei der sechs Teilnehmer haben einen positiven Asylbescheid. Dieser Bescheid funktioniert in der Diskussion als zentrales Unterscheidungsmerkmal und dient der Differenzierung innerhalb der Gruppe.

Ein Gegenargument wird dadurch begründet, dass die zwei Asylbesitzenden Jawed und Rahim „damals“ (2:13/13) noch keinen positiven Asylbescheid gehabt hätten. Erneut wird ein Zeithorizont relevant für die Argumentation gemacht. Mit „damals“ (ebd.) wird eine Veränderung zum gegenwärtigen Zustand markiert. Diese Aussage lässt sich insofern interpretieren, dass Jawed und Rahim *damals* noch keinen positiven Asylbescheid gehabt, aber es dennoch geschafft hätten. Es wird somit die eigene Leistung gegenüber einer vermeintlichen Abwertung von Yousef verteidigt. Das „auch“ (ebd.) dient als Werkzeug, um sich wieder zur Gruppe zugehörig zu führen. Damals waren alle Teilnehmer noch in derselben Situation. Die Gruppe wird durch diesen rhetorischen Griff wieder homogenisiert.

Die Gegenargumentation wird vehement mit einem „Nein“ (2:13/14) abgewehrt. Dies ist bereits das vierte *Nein* in kurzer Zeit, wodurch eine starke Positionierung von Yousef deutlich wird. Als einer der Angesprochenen erneut dagegen argumentieren möchte, fährt Yousef abermals mit „Nein Nein“ (2:13/16) dazwischen und erklärt, dass Rahim und Jawed bereits seit ungefähr zwei bis drei Jahren einen Asylbescheid hätten. Der Asylbescheid ist in Yousefs Logik somit unabhängig von der eigenen Leistung allein für sich entscheidend.

Der positive Asylbescheid stellt sich im Gespräch metaphorisch als ein Tor dar, durch das die Möglichkeit zu einer Lehrstelle oder einem Praktikum offensteht. Die Beispiele verdeutlichen somit einen möglichen „Weg“ (2:13/4), welcher eingangs von der Interviewerin erfragt wurde. Die Eintrittskarte zu diesem *Weg* steht Yousef zufolge nur Personen offen, welche einen positiven Bescheid haben.

Eine optimistischere Position wird von Rahim und Jawed eingenommen, welche bereits einen positiven Asylbescheid erhalten haben. Sie argumentieren, dass sie „damals“ (2:13/13) noch keinen Asylbescheid gehabt und sie sich bereits vor dem Asylbescheid bemüht hätten. Diese Position wird von Yousef angegriffen, welcher versucht zu verdeutlichen, dass sich damals auch diejenigen bemüht hätten, die heute desillusioniert seien.

Yousef: „Damals war alle motiviert. Aber diese Moment.“

Mohsen: „Diese Moment“

Rahim: „//Naja aber-„

Mohsen: „//das war in 2017 war“

Rahim: „//es kommt von damals. Also wo wir angefangen. - -„

Jawed: „Jaa aber-„

Rahim: „//Man muss anfangen-„

Jawed: „//negative Bescheid hat auch äh viel damit zu tun.“

Mohsen: „Sicher“ (...)

Mohsen: „Macht kaputt.“ (...)

Rahim: „Naja mein meine - meine Meinung war das - wie man anfangen. Also“

Jawed: „anfangen.“
 Rahim: „beginnt. ich hab bevor meine Interview kommt. Hab ich schon//“
 Yousef: „//Alle Haben“
 Rahim: „//motiviert dass ich lerne.“
 Yousef: „Damals alle. Ja du hast Recht. Damals alle waren motiviert.“
 Rahim: „Das mein ich.“
 Jawed: „Ja.“
 Rahim: „Das sag ich.“
 Yousef: „Aber diese Moment//“
 Gaith: „//Es ist ganz anders. du bist//“
 Rahim: „//Ja diese Moment kommt. Ja“ (2:14/15-15/21)

Einerseits wird mit drei Teilnehmern die Argumentation dargestellt, dass das „Damals“ anders war, welches an dieser Stelle zeitlich mit 2017³⁰ verortet wird. Seitdem habe es eine Wende gegeben, welches mit „diese Moment“ (2:14/15) untermauert wird. Das „Damals“ (ebd.) hat einen Bruch erfahren und ist nicht mehr mit „diese[m] Moment“ (ebd.) zu vergleichen. Noch immer wird der Sachbestand, die Veränderung, nicht konkret benannt, sondern lediglich mit „es“ (2:14/19) umschrieben. Dennoch scheint allen Beteiligten bewusst zu sein, um was sich die Diskussion handelt. Die Gegenposition verdeutlicht eine durchgängige Entwicklung, in der keine Wende oder Bruch erfahren wurde. Rahim betont diese kontinuierliche Entwicklungslinie mit „es kommt von damals. Also wo wir angefangen“ (2:14/19). Der Sachbestand des *Heute* hat seine Wurzeln im *Damals*, in dieser Logik ist der Zustand der Gegenwart durch die motivierte Einstellung des „Damals“ (ebd.) entstanden. Daraufhin wird von Mohsen ein neuer Faktor eingefügt, welcher „viel damit“ (2:14/22) zu tun hat: *Es* - welches der Leseart zufolge das Leben im Ankunftsland sein könnte - wird durch die Variable des negativen Asylbescheids maßgeblich beeinflusst. Zum gewünschten Ziel zu gelangen wird demnach von dieser Bedingung, dem negativen Asylbescheid eingeschränkt. Es wird zudem noch eine Eigenschaft zum bedingenden Faktor des negativen Bescheids hinzugefügt. Der negative Bescheid ist nicht nur eine Einschränkung in den Bemühungen Wege zu finden, sondern dieser „macht kaputt“ (2:14/26). Eine Interpretation wäre, dass Mohsen darauf anspielt, dass der negative Asylbescheid *es* – das Leben im Ankunftsland – kaputt macht. Eine zusätzliche Leseart besagt, dass der negative Bescheid nicht nur das neue Leben kaputt macht, sondern darüber hinaus die Menschen selbst.

Grundsätzlich scheint durch das Pronomen *es* die Bewältigung der Lebenssituation in der Migrationsgesellschaft verkörpert zu werden. Die Auslassung der Benennung des Gegenstandes wurde eingangs durch die Frage der Interviewerin eingeführt und seitdem fortwährend von allen Beteiligten weiterverfolgt. Das Sprechen über einen Gegenstand, welcher nicht benannt wird, zeigt, dass sich alle

³⁰ Andere Zitate belegen ein *damals*, welches mit 2015 verortet wird. Dementsprechend scheint mit 2015 der Anfang und die erste Zeit in Österreich gemeint zu sein, während mit 2017 auf den Regierungswechsel zur ÖVP/FPÖ Regierung verwiesen werden könnte, mit der einhergehend viele Bildungsangebote für Asylwerber*innen abgeschafft wurden.

Personen im selben Erfahrungsraum befinden und dementsprechendes implizites Wissen teilen, um die Kommunikation dennoch zu verstehen.

Das Unterkapitel kristallisierte einen Diskurs heraus. Dieser besagt, dass die Situation *des Anfangs* ursprünglich für alle Beteiligten dieselbe war, jedoch durch die entscheidende Variable des Erhaltens des Asylbescheids in zwei verschiedene Lebenssituationen gemündet ist. Nachdem zwei der Teilnehmer, die zudem die jüngsten der Gruppe sind, den positiven Bescheid bereits früh erhalten haben, boten sich ihnen mehr Möglichkeiten zur Lebensgestaltung, als den anderen Jugendlichen. Dadurch kommen zwei diametrale Haltungen zu Tage. Eine Argumentationslinie versucht zu erklären, dass „damals alle ... motiviert“ (2:15/15) waren, aber der gegenwärtige Moment durch einen Bruch erzeugt wurde. Der Bruch könnte sich in Folge des anhaltenden Wartens entwickelt haben. Diese Wende hat die resignierte Haltung der Teilnehmer zur Folge. Ein Teilnehmer versucht gegenargumentativ seine Erfolge zu verteidigen, indem er argumentiert, dass diese auf Grund seiner Bemühungen eingetreten sind.

Insgesamt präsentieren sich zwei aufeinanderprallende Logiken. Einerseits wird eine Schicksalslogik illustriert, welche die Person als passives Opfer der Umstände wahrnimmt. Die andere Logik folgt einer Leistungsmaxime, welche bereits in Kapitel 4.1 illustriert wurde. Diese vertritt die Argumentation, dass der jetzige Moment vom *damals* beeinflusst wird und die gegenwärtige Lebenssituation das Produkt vergangener Bemühungen darstellt. Aus den Interpretationen kann resümiert werden, dass die Erfolgsgeschichte der einen Personen die anderen in ihrem Selbstwert trifft. Dementsprechend verorten die Jugendlichen, die noch keinen Aufenthaltstitel in Österreich haben, den fehlenden Asylbescheid als Grund für ihr Scheitern. Der Verortung der Ursache des Scheiterns im Asylverfahren kann anhand des Materials zugestimmt werden. Dennoch dient dieser Verortung auch der Schutzfunktion des Selbstbewusstseins. Würden außenstehende Gründe nicht angeführt werden können, wären sie gezwungen die Erfolge der Anderen insofern aufzufassen, dass sie sich selbst nicht genug bemüht hätten. Die Erfolgsgeschichte der einen verunsichert diejenigen, die eine Geschichte des Scheiterns durchleben.

4.2.5. Zwischenresümee: die Geschichten nicht verwirklichter Träume

Mittels des Kapitels 4.2, welches sich der Verschiebung der Handlungshaltung widmete, konnte herausgearbeitet werden, dass eine zunehmende Reduktion der Motivation zu lernen und sich ein neues Leben in der Migrationsgesellschaft aufzubauen, stattfindet. Eine Lehre zu machen ist für Asylwerber*innen überhaupt nicht möglich und ebenso sind andere Bildungsangebote von Faktoren wie Asylstatus, Alter, der Verlust der Familie und Finanzen abhängig. Nicht zuletzt die finanzielle Situation gilt als Hauptgrund für die Verabschiedung vom Wunsch des Studierens. Aber auch die Dauer

des Studiums von mehreren Jahren und das bereits fortgeschrittene Alter der Teilnehmenden die durch das erzwungene Abwarten in der Passivität während des Asylverfahrens Jahre verstreichen lassen müssen, ist ein Anlass nicht zu studieren. Zeitlich wurde die Reduktion durch die diametrale Gegenüberstellung von der motivierten Einstellung dem *damals* zur resignierten Haltung im *heute* illustriert. Lernen und Bildung liegt einerseits durchaus in den Wünschen und Zielen der Teilnehmenden, konnte jedoch lediglich insofern thematisiert werden, dass Bildungsbestrebungen durch die übermächtigen Barrieren verhindert werden und die Abhängigkeit von Instanzen übergroß ist. Aufgrund der Macht des Asylverfahrens auf die Handlungsmächtigkeit der Akteure wurde dieses Kapitel zu einer Darstellung *nicht verwirklichter Träume*.

Schlussendlich konnte die Entwicklung der Haltungen nachgezeichnet werden, die sich durch die verschiedenen Bedingungen im Asylverfahren entwickelten. Im Folgenden wird anhand des Datenmaterials die resignierte Haltung rekonstruiert, welche sich thematisch bereits anbahnte.

4.3. Die RESIGNIERTE Haltung – „sitzen und warten“

„Wenn man sich die Staatsbürgerschaft kaufen kann, wird sie ein Produkt. Der Flüchtling hingegen ist ein Produkt auf dem Schwarzmarkt“
(Volkskundemuseum Wien; 2018: Die Küsten Österreichs)

Der handlungsaktiven Haltung gegenüber gestellt ist Resignation. Beschrieben wird diese Haltung zumeist mit *sitzen und warten* oder als *zu Hause bleiben*. Mit diesen Darstellungen wird versucht eine Haltung aufzuzeichnen, die das Aufgeben und ein passives Hinnehmen des Schicksals illustriert. Im folgenden Kapitel werden die Gründe einer resignierten Haltung anhand unterschiedlicher Kennzeichen visualisiert. Das folgende Unterkapitel widmet sich dem Dreh- und Angelpunkt der resignierten Haltung, dem Asylverfahren.

4.3.1. Das Asylverfahren als Nullpunkt

Eine Resignation ist vor allem bei Personen ersichtlich, welche durch das anhaltende und aussichtslose Asylverfahren im Nichts-Tun verharren. Folgender Teilnehmer der zweiten Gruppendiskussion verdeutlicht die Perspektivlosigkeit durch das Asylverfahren gleich zu Beginn des Gesprächs:

Yousef: „Ja. (...) Aber - Wenn du ein positiv hab hast dann bekommst du viel Weg. Verschiedene Weg. Aber ohne positive Asylbescheid du bist ein – wie sagt man - nichts. Du bist nichts. Deswegen wir können nichts machen. Sie geben uns bis B1 Deutschkurs. Nicht weiter - Dann wir sind ganz - sinnlos geworden.

Deswegen manche von uns - wegen viele Stress können nichts lernen. Einfach sitzen und - - spazieren gehen (lacht). Deswegen - sehr sehr schwierig. - - Für weiter. (7/sec.) Das ist meine Meinung.“ (2:2/12-2/18)

Der Teilnehmer beschreibt, dass mit einem positiven Bescheid des Asylverfahrens viele „verschiedene[n] Wege“ (2:2/12) offen seien. Aber ohne einen positiven Asylbescheid sei man ein „nichts“ (2:2/14). Zu betonen ist dabei, dass Yousef nicht nur sagt, dass man nichts machen könne, sondern, dass dieses Nichts zur Identität selbst wird: „Du bist nichts“ (ebd.)

Die völlige Sinnlosigkeit des Daseins wird zur Geltung gebracht: „Wir sind ganz sinnlos geworden“ (2:2/15). Auf die Ausgangsfrage zurückgreifend begründet Yousef, dass dies der Grund sei, weswegen sie nicht lernen könnten. Ihr Handlungsspielraum begrenzt sich im „sitzen“ (2:2/16) und „spazieren gehen“ (2:2/17). In einer anderen Gruppendiskussion wird noch einmal verdeutlicht, was diese Wartesituation bedeutet: „Also ein oder zwei Jahre also hauptnichts machen warte bis Asylbescheid nichts anfangen.“ (1:14/43-14/46) Deutlich stechen die passive Situation und die Omnipräsenz des Asylverfahrens in den Vordergrund: „Wir können nichts machen“ (ebd.).

Begrenzungen an Möglichkeiten stellen sich zum Beispiel im Deutsch lernen dar. Behindert wird der Deutscherwerb durch eng begrenzte Möglichkeiten Bildungsprozesse anzustoßen³¹. Die Angebote für Asylwerber*innen enden bei einem B1-Deutschkurs. Es gibt beispielsweise insgesamt nur ein Kontinuum von 200 Deutschstunden, die unbegleitete minderjährige Geflüchtete besuchen dürfen (Asylkoordination, [2020]). Zweitens begrenzt sich die Angebotslandschaft der Deutschkurse zumeist auf niedrigere Sprachniveaus. Im Interviewmaterial wird an mehreren Stellen auf die begrenzte Möglichkeit des Deutschkursangebots Bezug genommen.

Yousef: „Bis B1 Deutschkurs. Nicht weitermachen. Sie dürfen nicht weiter machen. (...) Wenn du willst dann besorg selbst.“

Mohsen: „Selber oder musst du warten. Bist du auf der Wartenliste.“ (2:13/20-13/25)

Mit dem Argument begründend, dass Asylwerber*innen nur bis zum B1-Deutschkurs weitermachen dürfen wird ein schnelles Ende des Bildungsweges dargestellt (2:13/20). Wenn man nach den basalen Deutschkursen mit dem Deutscherwerb „weitermachen“ (ebd.) wolle, müsse man sich selbst drum kümmern. Mit „besorg selbst“ (2:13/23) scheinen auch ökonomische Belange gemeint zu sein, denn es wird angefügt, dass man sich entweder selbst darum kümmern müsse oder die Alternative im Warten sei, weil man dann auf „der Wartenliste“ (2:13/24) stehe. Dies kann so interpretiert werden, dass man die Wahl hat entweder selbst einen Sprachkurs zu bezahlen, was die ökonomischen Möglichkeiten der meisten Geflüchteten übersteigt oder man ansonsten auf den Wartelisten der wenigen kostenlosen Kurse landen würde. (2:13/25-13/29). Mit der Beschreibung des auf der Warteliste Stehens scheint sich die Lebenssituation der Asylwerber*innen zu manifestieren.

³¹ Lehner verweist auf die Paradoxie, dass der Deutscherwerb einerseits von der Asylbehörde vorausgesetzt und als Indikator für *Integration* gewertet wird, aber es andererseits strukturelle Barrieren gibt, einen Deutschkurs zu besuchen (2020, S.11).

Durch das dauerhafte *Warten* wird der sinnlos erfahrene sowie enge begrenzte Alltag der Geflüchteten unterstrichen. An anderer Stelle der Gruppendiskussion wird das bereits Gesagte vom selben Teilnehmer bekräftigt, als die Diskussion davon handelte, dass es schwer sei Lehrstellen oder Arbeit zu finden:

Yousef: „Ja ich glaube dass ich aber für dich Leute die sozusagen Asyl - Bericht hat. Es ist bisschen - mehr Weg. (...) Als die Leute keine. Zum Beispiel - ich hab früher - Wollte ich (unv.) ich hab auch viel Kraft viel Sache durchmachen. Zum Beispiel Schule Ausbildung so. Aber wegen die - manche Sachen gehört die positive Bescheid du kannst du darfst nicht machen. Wieso? Du hast keine subsidiäre Schutz keine richtige. Okay. Wenn ich solche Sache höre - ich bin selbst sinnlos werde. Deswegen manchen von uns - diesen Monat ist schwer zu lernen. Sie denken immer andere Sache. Egal wenn ich - wenn ich lerne dann bekomme ich negativ. Dann was. Dann was mache ich dann - deswegen viele von uns dann machen nichts. Warten bis irgendwas bekommt//“ (2:3/23-4/1)

Ein Teilnehmer berichtet von seinem subjektiven Erleben, welches zunehmend von Hoffnungslosigkeit geprägt zu sein scheint. Menschen, deren Asylgesuch noch nicht bewilligt wurde, stehen kaum Möglichkeiten offen. Menschen, die bereits „Asyl-Bericht“ (2:3/23) haben – hier scheint die Aufenthaltsgenehmigung gemeint zu sein – haben mehrere Wege und Optionen.

Darauf folgt eine zeitliche Markierung: „früher“ (2:3/26) war noch genügend „Kraft“ (2:3/27) vorhanden „viel[e] Sache[n] durch[zu]machen“ (ebd.). Zunächst wird ersichtlich, dass das Leben im Asylverfahren einem Kampf gleicht, welcher viel Kraft und Energie erfordert. Erneut präsentiert sich der nicht vorhandene Asylbescheid als Barriere zur Verwirklichung der Bildungsambitionen, wie „Schule“ (2:3/27) oder „Ausbildung“ (2:3/27). Die Konsequenz der Barrieren resultiert in einem Gefühl der Sinnlosigkeit. Das sinnentleerte Dasein ist Grund für Konzentrationsprobleme: „Deswegen manchen von uns – diesen Monat ist schwer zu lernen. Sie denken immer andere Sache.“ (3:3/30-3/31) Solange eine Person keine Sicherheit erfährt, überhaupt im Ankunftsland bleiben zu dürfen, ist es schwer sich für etwas wie das Erlernen der Sprache zu motivieren oder sich darauf konzentrieren zu können. Dadurch kommt eine Paradoxie zu Tage, nachdem Lernen einerseits eine Bedingung darstellt, um die genannten Wege gehen zu können, jedoch ohne Aufenthaltstitel die Motivation dafür nicht vorhanden ist bzw. verloren geht. Zudem stehen im laufenden Asylverfahren weitaus weniger Möglichkeiten zum Lernen zur Verfügung. Erst mit dem positiven Bescheid könnte Lernen (wieder) Sinn machen, weswegen die Person ohne Asyl am „Nullpunkt“ (2:5/25) ist: „Von keine Asyl es ist Nullpunkt. Wenn er positiv hat dann kannst du viele - Weg finden.“ (2:5/25-5/26) Ziel scheint es, damit markieren zu wollen, dass ohne Asylbescheid kaum Möglichkeiten zur Lebensgestaltung vorhanden sind. Andererseits kann damit auch angedeutet werden, dass auch die Motivation der Person am „Nullpunkt“ angekommen ist, solange diese keinen Aufenthaltstitel hat. Die Bezeichnung „keine Asyl“ (2:5/25) wird diametral den positiven Asylbescheid als Gegenentwurf gegenübergestellt. Der Weg geht erst dann weiter, wenn ein positiver Asylbescheid erhalten wird, denn dies ist die Bedingung, damit „viele Weg“ (ebd.) offenstehen

Formalsprachlich interessant ist einerseits, dass der Terminus „Nullpunkt“ bekannt ist, welcher aus der

Mathematik kommt und für Beschreibungen des Nichts-Ereichens als Metapher verwendet wird. Andererseits ist ebenfalls die Betonung des Kollektivs von Interesse. Die Teilnehmer sprechen im Pronomen des *Wir* und unterstreichen damit die Kollektivität der Beteiligten. Einer macht sich zum Sprecher der Anderen, ihre Erfahrungen sind die gleichen.

Nachdem das laufende Asylverfahren als Nullpunkt beschrieben wird, wird von diesem aus das *Besitzen von Asyl* als Ziel angestrebt. Der Asylbescheid gilt als Möglichkeit um die gewünschten Ziele zu erreichen. Diese Bedingung tritt gegen Ende der zweiten Gruppendiskussion, durch die Thematisierung von Zielen noch einmal hervor.

I: Und was hilft euch um eure Ziele zu erreichen?

Rahim: Positive Bescheid. [alle lachen] (2:26/1-26/2)

Der positive Bescheid kann als kleinster, gemeinsamer Nenner angesehen werden, der die Gruppe miteinander verbindet. Dieser stellt keine Hilfe an sich dar. Dementsprechend wird die Suggestivfrage der Interviewerin zurückgewiesen, Hilfe zu benötigen. Sämtliche Hilfsversuche sind obsolet, solange nicht der benötigte „positive Bescheid“ (ebd.) vorhanden ist.

Interessant ist hierbei, dass die Person, welche bereits einen positiven Bescheid hat, diesen als entscheidend aufzählt, um die Ziele erreichen zu können. Dadurch macht sich der Sprecher zum öffentlichen Sprachrohr, der die Bedürfnisse seiner Gruppe artikuliert.

Anhand dieses Kapitels konnte illustriert werden, dass das Asylverfahren thematischer Dreh- und Angelpunkt für die Darstellungen der Teilnehmer ist. Mit einem positiven Bescheid eröffnen sich den Jugendlichen „viele Wege“, ohne Bescheid haben sie wiederum nur die Möglichkeiten von Deutschkursen bis zum Level B1, welche zumeist mit langen Wartezeiten verbunden sind. Bildungsprozesse, die über das Erlernen basaler Deutschkenntnisse hinausgehen werden kaum ermöglicht.

Der Asylbescheid hat den Jugendlichen zufolge die Macht darüber zu entscheiden, inwiefern den Geflüchteten Möglichkeiten geboten werden ihren Bildungs- und Lebensweg zu gehen. Ohne einen positiven Asylbescheid sind einerseits wenig formelle Bildungsmöglichkeiten gegeben. Andererseits geben die jungen Geflüchteten an, durch diese Umstände emotional kaum in der Lage zu sein, Lernen zu können. Zielsetzungen werden den Jugendlichen zufolge nur durch eine Aufenthaltsgenehmigung ermöglicht. Das daraus resultierende Gefühl der Hoffnungslosigkeit wird von den Jugendlichen als sinnentleertes Dasein wahrgenommen.

4.3.2. Das fremdbestimmte Warten als zentrales Kennzeichen des Lebens im Asylverfahren

„(...) oder musst du warten. Bist du auf der Wartenliste.“ (2:13/23-13/24)

Ein zentraler Marker des Asylverfahrens liegt in dessen Autorität über das Handeln der Geflüchteten zu entscheiden. In folgendem Kapitel wird die Ohnmacht der Geflüchteten im Spiegel der machtvollen Fremdbestimmung durch das Asylverfahren herausgearbeitet.

Nachdem in der zweiten Diskussion die Unterschiede zwischen Asylwerbenden und anerkannten Geflüchteten aufgemacht wurde, wird die Fremdbestimmung deutlich betont, welche insbesondere bei Asylwerber*innen das alltägliche Leben bestimmt:

„die beide hat viel Zeit vier fünf Jahre wohnen hier. Und sie sie weiß nicht was machen zu. Deswegen (...) wofür lernen sie? Nichts. Einfach eigene Zukunft. Seine Zukunft gehört ähm eig- andere Hand.“ (2:4/15-4/18)

Die aussichtslose Situation wird durch einen langen Zeitrahmen von mehreren Jahren untermauert. Die Fremdbestimmung wird dabei durch „Seine Zukunft gehört ... andere Hand“ (2:4/18) verdeutlicht. Dementsprechend wird die Ziellosigkeit thematisiert, die durch das lange Warten und den unsicheren Ausgang des Asylverfahrens von Bedeutung ist. Dabei spielt ebenso die Länge des Wartens eine wichtige Rolle, wie an späterer Stelle deutlich wird:

„Wenn jemand wartet fünf Jahre sechs Jahre dann kann nix.“ (2:4/29)

Das Warten erstreckt sich über einen längeren Zeitraum von fünf bis sechs Jahren. Die Konsequenz dessen erscheint dem Teilnehmer wie ein Kausalsatz. Solange man wartet, kann nichts erlernt werden. Das Warten findet aufgrund äußerer Rahmenbedingungen statt und scheint dabei wie eine vergeudete Zeit - ein sinnloses Hinhalten im Transit. Es wird dabei keine Zielsetzung verfolgt. Demzufolge scheint es ein Abwarten auf etwas bis dahin Unbestimmtes zu sein.

Ein Teilnehmer stellt den Zustand des Wartens und nicht Lernen Könnens der Interviewerin detaillierter dar. Dabei nimmt er eine Außenperspektive ein und beschreibt konkret das Leben im Asylheim. Es verdeutlicht sich eine Lebenswelt, welche verborgen und vom öffentlichen Blick versteckt ist.

„Wenn du wenn sie eine Heim besuchst. Und gehst du hinein. Und schaust du. Sie sie denken ´Puh´. Es ist kein Mensch. Sie sind alle süchtige Kranken. Stundenlang sitzen. Schlafen. Entweder - Film schauen. Ist fertig. (...) Oder wenn jemand Lust hast. Geh spazieren. (...) keine Lust hat. Dann schlaf weiter oder. Schaust du weiter Film“. (2:5/15-5/20)

Inhaltlich wird zwischen „Mensch[en]“ (2:5/16) und „süchtigen Kranken“ (ebd.) unterschieden. Dies scheint einem Vorher-Nachher Bild zu gleichen, welches einen entmenslichten Zustand präsentiert. Eine endlose Abfolge an sinnentleerten Tätigkeiten wird beschrieben, die dem Zeitvertreib dienen. Es wird ein lähmender Zustand dargestellt, welcher eine Sucht nach Betäubung sein könnte, da die gegenwärtige Situation nicht ertragbar scheint. Dem gegenüber wird das Spazieren gehen gestellt, welches ein aktives Moment veranschaulicht, um aus der lähmenden Umgebung wenigstens für kurze Zeit entfliehen zu können und auch mit *Lust haben* beschrieben wird. Durch das *Rausgehen* kann auch

eine partielle Teilhabe an der *normalen Lebenswelt* ermöglicht werden, indem der Kontakt zu anderen Menschen hergestellt wird. Zusammenfassend zeigt diese Sequenz eine Lethargie, hervorgerufen durch die Situation des verzweifelten Wartens.

Grundsätzlich wird ersichtlich, dass manche Teilnehmer von einer Schwere ergriffen wurden, die deutlich macht, wie sehr das Asylverfahren zermürbt. „Das war schade. Soll ich noch warten bis ich Bescheid bekomme dann bin ich schade nicht viel machen kann.“ (2:23/16-23/17) In einem Beispiel zeichnet sich diese Haltung der kompletten Resignation ab: „Ich. keine Lust mehr. Fertig. Los muss alles fertig.“ (2:9/11-9/13) Diese Person, welche bereits mehrere negative Asylbescheide hat, möchte nicht mehr lernen, sondern ist *fertig*. *Fertig* wird dabei nicht mit ans Ziel kommen interpretiert, sondern ist eine Kapitulation vor den Barrieren und Grenzen. Die Angst vor einem negativen Asylbescheid scheint ebenso eine Ziel- und Perspektivlosigkeit zu bewirken, welche in ein sinnloses „Warten“ (2:3/33) mündet. Personen, welche diese Haltung annehmen resignieren in ihren Bestrebungen für ihre Ziele und Wünsche zu kämpfen: „Egal wenn ich - wenn ich lerne dann bekomme ich negativ. Dann was. Dann was mache ich dann - deswegen machen viele von uns dann machen nichts. Warten bis irgendwas bekommt“ (2:3/314/1). An dieser Stelle wird einmal mehr die drohende Abschiebung angesprochen, wenngleich nicht namentlich erwähnt. Teilnehmer berichteten von Freunden, die dieser aufgebenden Haltung entsprechen. „Ich hab so Freunde. Sie sind ganz Zeit zu Hause.“ (2:18/7). Das passive Warten nimmt bei der resignierten Haltung eine tragende Rolle ein: „Wenn jemand wartet fünf Jahre sechs Jahre dann kann nix. - Hat kein Lust zu Lernen.“ (2:4/29-4/31). Die Geflüchteten geben sich und ihre Pläne auf und *warten* auf das Ende des Asylverfahrens. Die Angst vor einer Abschiebung deutet sich im Datenmaterial unsichtbar über den Themen schwebend an und ist von einer gleichsam Präsenz ohne eine direkte Diskussion derselben. Der Metapher eines unsichtbaren Geistes gleichend wirkt die Abschiebung als tabuisiert und unaussprechbar, wenngleich der Diskurs maßgeblich davon geprägt ist. Eine Abschiebung scheint ein Gipfelpunkt des Scheiterns darzustellen. Der Kampf um die eigene Handlungsfähigkeit ist verloren, das biographische Handlungsschema der Migration missglückt.

Dieses Unterkapitel beleuchtete die machtvolle Wirkung des Asylverfahrens auf den Lebensalltag der Akteure. Die durch das laufende Asylverfahren hervorgerufene Wartezeit gibt den jugendlichen Geflüchteten das Gefühl der Fremdbestimmung und eines sinnentleerten Daseins. Die Angst vor einem negativen Asylbescheid zermürbt sie zusehends. Es wurde ersichtlich, dass das jahrelange Warten während des Asylverfahrens eine zersetzende Strategie in sich trägt, die als Konsequenz das Aufgeben der Teilnehmer zur Folge hat. Verschiedene Teilnehmer berichten davon, dass sie „fertig“ (2:9/13) sind oder sie „sinnlos“ (2:3/30) geworden seien. Eine Totalität dieser Situation wird am Beispiel des Asylheims beschrieben. Die resignierte Haltung, die als Phänomen festgestellt werden konnte, gründet auf einem Scheitern im Versuch zu handeln.

4.3.3. Zwischenresümee: Scheitern im Versuch zu handeln

Das Kapitel 4.3., welches eine Darstellung des Phänomens der resignierten Haltung beinhaltet, veranschaulicht die Kapitulation vor den übermächtigen Rahmenbedingungen, deren Grund das Asylverfahren ist. Das Asylverfahren wird dabei als „Nullpunkt“ beschrieben; ohne das Bestehen des Verfahrens gibt es für die Jugendlichen kaum Möglichkeiten für ein Voranschreiten auf dem Lebens- und Bildungsweg. Gefühle der Sinnlosigkeit und Hoffnungslosigkeit werden beschrieben. Zentrales Kennzeichen des Asylverfahrens ist die Omnipräsenz des Wartens auf den sogenannten Bescheid. Das Verfahren wird insbesondere auf seine zeitliche Länge hin betont, nachdem die Teilnehmer beschreiben, dass sie bereits mehrere Jahre auf das Ende des Asylverfahrens warten. Ein Beispiel dieses Lebens wird in seiner Extremform gegeben, in dem das Leben im Asylheim beschrieben wird. Das fremdbestimmte Leben während dem Asylverfahren wird in diametraler Logik dem Leben mit Besitzen eines Asylbescheides gegenübergestellt, welches als eine Verheißung multipler Möglichkeiten und Wege dargestellt wird. Die Folge dieser zermürend langen Passivität ist das Aufgeben der eigenen Person - dem Resignieren und der Fremdbestimmung hingebend. Die eingangs beschriebene Widerständigkeit der aktiven Handlungshaltung wird endgültig gebrochen. Die Teilnehmer erzählen vom Scheitern beim Versuch zu handeln.

4.4 Resümee zur Entwicklung unterschiedlicher Haltungen

Das Phänomen der vorliegenden Masterarbeit lässt sich dahingehend beschreiben, dass Geflüchtete aufgrund ihrer Lebenswirklichkeit verschiedene Haltungen beziehungsweise Handlungsstrategien entwickeln. Diese Haltungen wurden mit *Handlungsaktivität*, *Verschiebung* und *Resignation* benannt und wurden als prozesshafte Stadien, welche dynamisch in zeitlicher Abfolge ineinander übergehen, begriffen.

Der Kontext dieses Phänomens gestaltet sich darin, dass sich die jungen Geflüchtete in einer ohnmächtigen, fremdbestimmenden Lebenssituation befinden und im Datenmaterial deutlich wurde, dass insbesondere die Asylwerber kaum eine Möglichkeit zur Eigengestaltung ihrer Lebenssituation haben. Die Ursachen für dieses Phänomen liegen in der sozialen Positionierung der Migrationsgesellschaft, in denen insbesondere Asylwerber*innen aufgrund ihrer rechtlich und sozial marginalisierten Situation in Österreich leben.

Die Konsequenzen dieser Lebenswirklichkeit stellt sich in entwickelten Handlungs- und Bewältigungsstrategien dar, mit denen die Jugendlichen versuchen, mit der vorfindlichen Situation umzugehen. Diese Herausbildung gewisser Haltungen lässt sich als Bildungsvorgang begreifen. Es besteht die Annahme, dass die Handlungsaktivität dabei die chronologisch erste Phase ausmacht, die dann in einer Verschiebung übergehend schlussendlich in die Resignation münden kann.

Die Haltung der Handlungsaktivität konnte als Kampf um Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung in fremdbestimmenden Verhältnissen gelesen werden. Im Interviewmaterial ist an vielen Stellen ersichtlich, dass trotz der determinierenden Strukturen und Verbote unter allen Umständen versucht wird, die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten beziehungsweise auszubauen. Es wird versucht Möglichkeiten und Wege zu finden, um das eigene Leben gestalten zu können. Als Hilfsmittel zur Handlungsfähigkeit dient Bildung. Bildung und Lernen wurden in der handlungsaktiven Haltung als Chance sowie Mittel zum Zweck begriffen, um sich eigenmächtig zumindest partiell aus der fremdbestimmenden Positionierung heraus zu manövrieren. Das Ringen um Selbstbestimmung, im Sinne einer motivierten Einstellung und Eigeninitiative ist omnipräsent im vorliegenden Datenmaterial. Dies kann sich darauf beziehen, dass das Vertrauen in die eigene Handlungsmacht eine Handlungsstrategie darstellt, um gegen die strukturelle Ohnmacht anzukämpfen, derer Geflüchtete in der Migrationsgesellschaft begegnen. Durch die Selbstverantwortung für das persönliche Glück kann Scheitern individuell beim Subjekt selbst verortet werden. Wäre Gegenteiliges der Fall und Subjekte würden die Fremdbestimmung im systemischen Rahmen verorten, wäre jeglicher Kampf um Selbstbestimmung obsolet und ein Aufgeben die Konsequenz.

Ersichtlich wurde Handlungsfähigkeit der Teilnehmer in Bezug auf die Flexibilität ihres Handlungsschemas. Teilweise waren hohe Bildungsaspirationen zu bemerken, welche jedoch aufgrund der strukturellen Barrieren eingedämmt wurden. Einen ursprünglichen Berufswunsch, als „Arzt Karriere zu machen“ konnte ein Teilnehmer schon im Land, in dem er „geboren und aufgewachsen“ ist nicht durchführen, weil dies ihm dort durch den Status als Geflüchteter verboten war. Im gegenwärtigen Ankunftsland adaptierte der Teilnehmer aufgrund finanzieller Nöte und damit verbundenem Zeitdruck seinen Berufswunsch. Doch auch in Österreich war es ihm nicht erlaubt seine adaptierten Berufspläne zu verfolgen. Eine Lehre zu machen oder zu arbeiten ist für Asylwerber*innen verboten.

Aufgrund dessen gehen die Jugendlichen ehrenamtlichen Tätigkeiten oder Freizeitbeschäftigungen nach und versuchen sich Nischen zu suchen, um ihre adaptierten (Bildungs-)Ziele verfolgen zu können, sowie ihr Leben zu gestalten.

Dennoch erschienen im Datenmaterial Räume des Transits und des Zweifelns. In der Transitphase, welche Verschiebung genannt wurde, wurden die bereits angedeuteten Grenzen in ihrer Unmittelbarkeit konkret. Subtil präsentierten sich Machtverhältnisse, die Entscheidungen über die

Personengruppe rahmten. In der Diskussion wurden sowohl konkrete Themen wie Finanzen und Angebote behandelt, als auch abstrakte Gegenstände wie Rechte und gerechter Zugang zu Bildungsmöglichkeiten bzw. eine strukturelle Limitierung dieser. Aufgrund der übermächtigen Barrieren gaben die Teilnehmer an, dass sich die Motivation reduzieren wird. Daher lässt sich eine theoretische Abstraktion in Form einer zunehmenden Verschiebung von der Haltung der Handlungsaktivität zur Resignation beschreiben. Präsent ist der Kampf die eigene Handlungsfähigkeit unter begrenzten und begrenzenden Bedingungen zu erhalten.

Aufgrund des rechtlichen Status stoßen die Geflüchteten sowohl in Transitländern als auch im gegenwärtigen Ankunftsland auf strukturelle Grenzen, die eine Adaption ihrer Handlungspläne erfordert. Mehrmals wurde deutlich, dass die Geduld der Teilnehmer bereits deutlich strapaziert wurde. Die Motivation schwindet, nachdem bereits mehrere Jahre gewartet wurde, sich eine Existenz aufbauen zu dürfen. Das Warten ist als erzwungenes Ausharren zu verstehen.

Beim Asylverfahren spielen, den Jugendlichen zufolge Alter und Nationalität eine entscheidende Rolle. Je jünger man ist, desto mehr Bildungsmöglichkeiten stehen insbesondere Asylwerber*innen noch offen. Auch die nationale Zugehörigkeit ist insofern wichtig, nachdem Bleibechancen davon abhängig gemacht werden. Dementsprechend machen die genannten Faktoren Bedingungen aus, die eine Tendenz zu Haltungseinstellungen begünstigen. Allerdings gibt es dennoch Beispiele von Personen, die auch mit Ausbleiben von begünstigenden Faktoren, wie junges Alter, einer handlungsaktiven Haltung zugeordnet werden konnten.

Zusammenfassend wurde die Perspektive der jungen Geflüchteten hinsichtlich deren Bildungs(-un)Möglichkeiten als marginalisiert erkannt. Die Möglichkeiten zur Bildung sind begrenzt, da Geflüchtete insbesondere Asylwerber*innen unter strukturell schwierigeren Rahmenbedingungen stehen, wie anerkannte Geflüchtete. Beim Thema Bildung standen im Datenmaterial vor allem die allgegenwärtigen Barrieren im Vordergrund des Gesprächs. Es schien unmöglich über Lernen und Bildung selbst zu sprechen, nachdem die Grundbedingungen zu diesen nicht vorlagen. Eine Diskussion des Themas Lernen verschob sich auf einen Diskurs der prekären Lebenssituation. Insgesamt fand eine Verschiebung von Lernen auf Notwendigkeiten und Problematiken statt. Sprachlich präsentierten sich Schutzmechanismen in Form einer abgeklärten Sprache oder mit Mitteln des Entdramatisierens, um eventuelle schmerzliche Erfahrungen sachlich formulieren zu können. Als die Ursache der Problematiken kann das langwierige Asylverfahren benannt werden. Ohne einen positiven Asylbescheid zu erhalten ist Lernen schwer bis unmöglich.

In der dritten Haltung, die von Resignation geprägt ist, zeichnen sich die Geflüchteten dadurch aus, dass sie gegenüber den allmächtigen Barrieren der Migrationsgesellschaft rekapitulieren. Verkörpert wird die resignierte Haltung vor allem in Hoffnungslosigkeit.

Allgemein wurde ersichtlich, dass die Teilnehmer grundsätzlich am Lernen sowie an Bildungszugängen gehindert werden und ihnen kaum Bildungswege offenstehen, die über den konkreten Deutschspracherwerb hinausgehen. Demzufolge wird es ihnen erschwert sich ein neues Leben in der Migrationsgesellschaft aufzubauen. Ursache für die zermürend, passive Wartesituation, das daraus folgende sinnentleerte Dasein sowie die aus dem Warten konsultierende Resignation ist das Asylverfahren. Die Folge dieser emotionalen Belastungssituation präsentierte sich in einer Resignation. Grundsätzlich wurde in der Analyse erkannt, dass das Thema der Abschiebung im gesamten Datenmaterial im Raum schwebte, aber dennoch nicht offen ausgesprochen wurde. Verbale Artikulationen gingen nie über die Thematisierung der Situation des Wartens hinaus und deuteten die Abschiebung lediglich damit an, indem besprochen wurde, dass die Teilnehmer auf das Ende des Asylverfahrens *warten* würden. Die starke Tabuisierung des offensichtlichen unsagbaren Scheiterns im Totalen in Form einer Abschiebung wird dadurch besonders deutlich. Dies verdeutlicht einmal mehr die Positionierung der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Lebenssituation und Konstruktionen des Scheiterns.

5. Diskussion und Schlussbetrachtung

In diesem Kapitel widme ich mich einer Schlussbetrachtung und Zusammenschau der erarbeiteten Ergebnisse. Dafür werden zunächst noch einmal die theoretischen und methodologischen Rahmenbedingungen genannt. Darauffolgend stelle ich die empirischen Ergebnisse zusammenfassend dar und setze sie zu den theoretischen Erkenntnissen in Bezug. Das letzte Unterkapitel beantwortet die Forschungsfrage nach dem Erleben von Bildung und Lernen junger Geflüchteter.

5.1. Zusammenschau der theoretischen und methodologischen Rahmenbedingungen

In dieser Arbeit wurde die Frage verfolgt, wie junge Geflüchtete Bildung und Lernen in der Migrationsgesellschaft erfahren. Nachdem in dieser Studie Bildungsprozesse an der Möglichkeit zu handeln festgemacht werden, wurde untersucht, inwiefern sich junge Geflüchtete als handlungs(un-)fähig erleben.

Für die Masterarbeit wurde als theoretischer Rahmen einerseits die Migrationspädagogik (Mecheril, 2010) verwendet, mit deren Hilfe es gelingt Differenzkonstruktionen in der Migrationsgesellschaft zu analysieren und demzufolge Zugehörigkeitsverhältnisse zu erforschen. Zugehörigkeit(en) sind wesentlich bedingt von der Anerkennung dieser. Anerkennung ermöglicht Handlungsfähigkeit(en), welche wiederum maßgeblich die Bildungsteilhabe der jungen Geflüchteten bedingt. Es präsentiert

sich ein interdependentes Zusammenspiel von Anerkennung, Zugehörigkeiten und Handlungsfähigkeiten.

Zudem wurde Schütz' Abhandlung „der Fremde“ (1972) angewendet, um die Positionierung von Personen zu untersuchen, die neu zu einer gesellschaftlichen Gruppe dazu stoßen. In Schütz' Abhandlung wurde die fortschreitende Angliederung einer fremden Person bzw. des „marginal man“ an eine Gruppe beobachtet. Die fremde Person versucht sich das neue kulturelle Wissen – die „Zivilisationsmuster des Gruppenlebens“ (ebd.) anzueignen – welche als „Common Sense“ der Gruppen fungieren, um sich zu dieser zugehörig zu fühlen.

Methodologisch wurde die Forschungsarbeit durch das interpretative Paradigma (Rosenthal, 2011) gerahmt und mithilfe der Prinzipien der Grounded Theory (Birks & Mills, 2015) sowie einer rekonstruktiven Forschungslogik (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004) ausgearbeitet. Methodisch wurden die Daten durch Gruppendiskussionen erschlossen (Bohnsack, Pryzborski, & Schäffer, 2010). Die aus den Gruppendiskussionen entstandenen Transkripte konnten mithilfe rekonstruktiver Verfahren (Lucius-Hoene & Deppermann, 2004), in Sinne des sequentiellen Interpretierens, sowie der Kodiermethodik nach der Grounded Theory erarbeitet werden (Birks & Mills, 2015). Nach dem das Datenmaterial sequentiell interpretiert wurde, gelang es übergeordnete Kategorien zu bilden sowie Interpretationstexte zu erstellen. Sämtliche Analysematerialien dienten der Abstraktion des Materials zu einer Theoriebildung. Mithilfe forschungsethnischer Aspekte bezüglich der Forschung mit Geflüchteten wurde der Forschungsprozess, insbesondere der Feldeinstieg sowie die Datenerhebung und -Analyse reflektiert (von Unger, 2018; Thielen, 2009).

5.2. Die Perspektiven von Bildung und Lernen junger Geflüchteter in der Migrationsgesellschaft

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Ergebnisse sowie die empirischen Erkenntnisse diskutiert. Dabei gilt es zunächst zu klären, wie Bildung und Lernen zu verstehen sind.

Niedrig (2005) bezieht sich in ihren Ausarbeitungen zur Bildung junger Geflüchteter auf drei verschiedene Ebenen. Erstens betont sie reflexive Bildungsmomente, welche sich insbesondere durch informelle Lernerfahrungen entwickeln. Zweitens wird bei Niedrig (2005) die Erarbeitung von kulturellem Kapital und drittens die Entwicklung von Kompetenzen, zum Beispiel von „Überlebensstrategien“ (H.i.O) (2005, S. 258) angesprochen. Laut Alpagu et al. (2019) spielen insbesondere Leistungsnachweise und demzufolge Leistungsdruck in der Bildungswelt junger Geflüchteter eine Rolle (Alpagu, Dausien, Draxl, & Thoma, 2019).

Auch im Datenmaterial wurden von den Jugendlichen unterschiedliche Ebenen von Bildung thematisiert, die Bildung einerseits als Erreichen von Bildungszertifikaten (z.B. Deutschkurszertifikate) thematisieren. Dabei wurde ein Zeit- und Leistungsdruck der Jugendlichen relevant gemacht, welcher

durch finanzielle Engpässe, Altersnormen und familiäre Erwartungen noch intensiviert wurde. Die Jugendlichen berichteten von einem Druck gewisse Leistungen erzielen zu müssen, welcher durch den erzwungenen Stillstand während des Asylverfahrens noch intensiviert wurde. Außerdem präsentierten sich im Material Stellen, die durch die Entwicklung von Handlungsstrategien gekennzeichnet waren. Insbesondere Berichte, die informelle Lernerfahrungen enthielten, nahmen einen maßgeblichen Schwerpunkt in den empirischen Ergebnissen ein. Zum Beispiel berichteten manche Jugendliche erlernt zu haben, sich Ziele zu setzen. Ein anderes Beispiel zeigt, dass die jungen Geflüchteten ihre marginale Positionierung in der Migrationsgesellschaft verstanden und die damit verbundenen Machtverhältnisse reflektiert haben. Ein Teilaspekt dieser marginalen Positionierung liegt in der Einsamkeit der Jugendlichen.

Anhand von Meloni kann festgemacht werden, dass junge Geflüchtete, welche nicht mehr minderjährig sind oder nach ihrer Migration nach Europa volljährig wurden und ohne Familie flüchteten einsam und in ihrer Alleinstellung überfordert sind (Meloni, 2019).

In den vorliegenden Forschungsergebnissen ist die Einsamkeit der jungen Geflüchteten als empirisches Ergebnis zu nennen, da die Alleinstellung die Lebensverhältnisse der jungen Geflüchteten maßgeblich kennzeichnet. Das Gefühl *auf sich allein gestellt* zu sein, die daraus resultierende Freiheit, aber auch Überforderung und Orientierungslosigkeit der Jugendlichen wird im Material an einigen Stellen besonders deutlich. Die Abwesenheit der Familie ist einerseits eine finanzielle Sorge, aber auch aufgrund emotionaler Aspekte ein Thema. Zudem ist eine Überforderung in Bezug zur eigenen Zukunft durch das Fehlen der Familie als beratende Instanz noch verstärkt. Ein Grund für die Orientierungslosigkeit der Jugendlichen sind die mangelnden Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation.

Uneingeschränkte Bestätigung findet in der Literatur die Erkenntnis, dass Geflüchtete aufgrund ihrer marginalen rechtlichen, sozialen und finanziellen Positionierung kaum Möglichkeiten der Partizipation in Gesellschaften erleben (u.a. Lehner, 2020; Brandmaier, 2019; Niedrig, 2005; Neumann, Niedrig, Schroeder, & Seukwa, 2003; Schroeder, 2003b; Schroeder, 2003c). Laut Niedrig sind durch diese marginale Positionierung reflexive Bildungsmomente kaum möglich (2005).

Die empirischen Erkenntnisse der vorliegenden Masterarbeit decken sich weitgehend mit den im Theorieteil ausgearbeiteten Ergebnissen. Die Lebens- und Bildungswelten junger Geflüchteter präsentierten sich in dieser Arbeit als marginalisierte Verhältnisse in Bezug auf Finanzen, soziale und rechtliche Aspekte, die durch die rechtlichen Rahmenbedingungen des Asylstatus und damit einhergehenden Einschränkungen verschiedener Lebensbereiche (Wohnen, Arbeit, Bildung, Privates) bedingt sind. Im Datenmaterial konnte darüber hinaus rekonstruiert werden, dass durch die fremdbestimmte Positionierung der Geflüchteten als Außenseiter*innen der Gesellschaft Prozesse der Bildung kaum möglich sind. Vor allem die Unmöglichkeit während des laufenden Asylverfahrens einer

Lohnarbeit nachzugehen, aber auch der mangelnde Zugang zu Bildungsmöglichkeiten stellten in der Analyse die Hauptursache für eine dauerhafte Transitposition des Wartens und eine dementsprechende prekäre Lebenswelt dar.

Brandmaier (2019) rekonstruierte Handlungs- und Bewältigungsstrategien von Geflüchteten, die in Sammelunterkünften in Österreich leben. Die Ergebnisse Brandmaiers, sowie auch die Ergebnisse Lehnerts (2020) zu Agencykonstruktionen von erwachsenen Asylwerber*innen weisen Analogien zu den im empirischen Material rekonstruierten Haltungen junger Geflüchteter auf.

Als Ergebnis der vorliegenden Arbeit können drei verschiedene Haltungsstadien der jungen Geflüchteten benannt werden. Aufgrund der sozialen Entwicklungen agieren die Jugendlichen mit unterschiedlichen Handlungsstrategien. Diese Strategien zeichnen sich durch entwickelte Haltungen aus, welche sich im Laufe der Zeit verändern können.

Zusammenfassend zeigten sich die Lebensverhältnisse durch die einschränkenden sozialen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen als stark marginalisiert, welche die Handlungsfähigkeiten der jungen Geflüchteten beschnitten. Durch die eingeschränkten Möglichkeiten des Handelns konnten die Bildungsverhältnisse der Jugendlichen als ebenso prekär gedeutet werden, sofern überhaupt Möglichkeiten zum Lernen vorhanden waren. Die Jugendlichen entwickelten Haltungen in Bezug zu den sozialen Verhältnissen.

5.3. Die Entwicklung von Haltungen als Handlungsstrategie

In der vorliegenden Arbeit werden Handlungsfähigkeit(en) untersucht. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie durch fremdbestimmende Verhältnisse beschränkt sind. Bildung ist bedingt durch die Möglichkeit zur Handlungsfähigkeit. Bildungsprozesse werden als Entwicklung verschiedener Handlungsstrategien erkannt. Die Jugendlichen entwickeln verschiedene Haltungen. Als Ergebnis der Arbeit können zwei polarisierende Dimensionen dieser Haltungen sowie ein Moment des Dazwischen erschlossen werden.

5.3.1. Konstruktionen widerständigen und erfolgreichen Handelns

Die Dimension der handlungsaktiven Haltung zeichnet sich durch Jugendliche aus, die davon berichten, in ihren Bestrebungen und Strategien erfolgreich zu sein.

In der handlungsaktiven Haltung werden von manchen der jungen Geflüchteten aktiv Zielsetzungen verfolgt. Die Jugendlichen versuchen mithilfe von Bildungsambitionen ihre Ziele zu verwirklichen: „Alles was wir wollen das geht durch Bildung“ (2:11/30). Jugendliche, die diese Haltung einnehmen, pflegen einen Anspruch der Selbstverantwortung, indem sie Scheitern individuell verorten. Außerdem

werden Geflüchtete, die dieser Haltung entsprechen, zumeist von Personen und Vertrauten der Migrationsgesellschaft in ihren Vorhaben und auf ihrem Weg unterstützt.

Es konnte herausgefunden werden, dass Unterstützung drei Funktionen innehat. Diese dient erstens dem konkreten Deutscherwerb, zweitens dem Zugang zu Ressourcen (Möglichkeiten der „Nachhilfe“, Kontakte, finanzielle Aspekte, wie Finanzierung eines Deutschkurses etc.) und drittens - durch den Kontakt mit Personen der Mehrheitsgesellschaft - dem Verstehen impliziter Wissensbestände der Migrationsgesellschaft. „Danach hab ich schon viel ähm von Österreich Regelung und alles gelernt“ (2:19/15). Mit Schütz' (1972) Perspektive lässt sich festmachen, dass die jungen Geflüchteten versuchen sich aktiv der Erfahrungswelt und dem Common Sense der neuen Gesellschaft anzunähern und sich die Regelungen der Migrationsgesellschaft anzueignen. Über die bloße Aneignung der Regelungen der Mehrheitsgesellschaft hinaus impliziert diese Handlungsstrategie Widerständigkeit.

Brandmaier rekonstruierte eine Handlungsstrategie, welche als „Überschreitendes Handeln“ bezeichnet wurde (2019). Ihre Ergebnisse berichten von einer widerständigen Haltung, im Sinne von politischem Bewusstsein, aber auch von Alltagshandlungen, die die Handlungsfreiheiten der Geflüchteten erweitern. Brandmaiers Erkenntnisse des widerständigen Handelns weisen Ähnlichkeiten mit den vorliegenden Ergebnissen auf.

Das empirische Datenmaterial veranschaulicht, dass Personen mit einer aktiven Haltung einerseits Handlungsstrategien entwickeln, indem sie Hobbies und Freizeitaktivitäten ausüben. „Und äh die restliche Tage der Woche äh tu ich Musik und trainier ich“ (1:34/30). Diese Tätigkeiten dienen als Ersatzhandlungen, solange die Jugendlichen aufgrund des Asylverfahrens in ihren formellen Bildungsbestrebungen ausgebremst werden. Durch die Ersatzhandlungen bleiben oder werden die jungen Geflüchteten durch ihre Tätigkeiten handlungsfähig. Zusätzlich erweitern die Geflüchteten ihren geringen Handlungsraum immerhin ein wenig. Bedeutsam zeichnet sich im Material andererseits eine aktiv widerständige Haltung gegen die fremdbestimmenden Verhältnisse ab, die sich durch politisches Empowerment ausdrückt. „Wir haben selber mit geflüchtete Jugendliche eine Verein gegründet. Für geflüchtete Jugendliche“ (2:2/20). Durch die Gründung eines Vereins erweitern die Jugendlichen ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und versuchen ihre Peers zu ermächtigen. Außerdem erkämpfen die Jugendlichen sich einen öffentlichen Artikulationsraum, um die bis dahin im unsichtbaren gehaltenen Bedürfnisse öffentlich benennen zu können.

Zusammenfassend zeichnet sich die handlungsaktive Haltung als selbstbewusster Anspruch ab, den die jungen Geflüchteten trotz marginalisierter Verhältnisse einnehmen. Es sind hohe Bildungsaspirationen und ein Empfinden der Bedeutsamkeit von Bildung, die anhand der Erzählungen der Jugendlichen festgemacht werden, zu verzeichnen. Lernen und Bildung dienen dennoch vor allem als Mittel zum Zweck, um die geplanten Ziele zu erreichen. Dabei offenbart sich ein Leistungsdruck, trotz oder wegen der Umstände des Lebens im Asylverfahren erfolgreich sein zu *müssen*. Die

Jugendlichen, die dieser Haltung entsprechen, haben (trotz der widrigen Umstände) eine Erzählung des Erfolgs zu berichten. Wesentlich dabei ist, dass nicht alle Jugendlichen, die einer handlungsaktiven Haltung zugeordnet werden, bereits das Asylverfahren durchlaufen haben. Aber besonders bei Jugendlichen im Asylverfahren macht sich eine Verschiebung zu einer resignierten Haltung bemerkbar.

5.3.2. Verschiebungen der Handlungsorientierung durch nicht verwirklichte Träume

Eine Verschiebung der eingenommenen Haltung bahnt sich im Laufe der Zeit an. Eine handlungsaktive Haltung ist somit keineswegs fundamental gesichert. Dieser Übergang kennzeichnet sich durch Berichte von *nicht verwirklichten Träumen* ab. Die Analyse ergab, dass bei einem anhaltendem Asylverfahren eine Verschiebung in Richtung einer resignierten Haltung festzustellen ist. Diese Verschiebung präsentiert sich vor allem durch eine Reduktion der Motivation. Anhand der theoretischen Sensibilisierung nach Mecheril (2010) lässt sich der Motivationsverlust damit begründen, dass keine Anerkennung der Zugehörigkeitsverhältnisse von der Migrationsgesellschaft erfahren wird. Aufgrund der fehlenden Anerkennung der jungen Geflüchteten in ihren Fähigkeiten, ist es ihnen nicht möglich an der Gesellschaft zu partizipieren. Diese Behinderung erfolgt insbesondere bei Asylwerber*innen zum Beispiel durch das Verbot am Arbeitsmarkt mitzuwirken oder durch mangelnde (Aus-)Bildungsangebote. Bildungsmomente sind durch diese Verbote kaum gegeben.

Folgt man der Analyse Mecherils zu Zugehörigkeit, zeigt sich, dass die drei Stützen: „symbolische Mitgliedschaft“, „habituelle Wirksamkeit“ und „biographisierende Verbundenheit“ (Mecheril, 2002) bei Geflüchteten in der Migrationsgesellschaft kaum verwirklicht werden können. „Symbolische Mitgliedschaft“ (ebd.) zeichnet sich bereits durch das Fehlen eines österreichischen Passes aus und exemplifiziert sich durch Zugangsbarrieren, beispielsweise im Bildungssektor: „Ich hätte gern eine Lehre aber das darf ich nicht“ (1:32/6). Konsequenterweise kann „habituelle Wirksamkeit“ (ebd.) kaum erfahren werden. Dementsprechend schwer ist es biografische Verbundenheit zur Gesellschaft zu entwickeln.

In den Fokus rückt in der Verschiebung der zeitliche Vergleich vom vergangenen *Damals* zur gegenwärtigen Situation. Mithilfe dieses Zeitvergleichs wird die optimistische und motivierte Haltung der eigenen Person des *Damals* dargestellt. „Damals hab ich auch diese (...) Energy oder sowas dass ich lernen will oder das war eine neue Land für mich“ (2:7/8).

Zeitlich beziehen sich die jungen Geflüchteten auf ihre Anfangszeit in Österreich, welche sie zwischen 2015 und 2017 verorten. Dem gegenüber stellen sie das *Jetzt*, den gegenwärtigen Moment. „Aber des die Motivation wird sich äh wird sich reduzieren. Ja. Wenn du deine Traum nicht wahr machen lassen kannst. In dieser Zeit wo du es gerne hättest“ (1:8/21-8/23). Aufgrund des langen Wartens im Asylverfahren und der geringen Erfolgchancen in Österreich bleiben zu können schwindet die

Motivation zu lernen und der Versuch sich ein neues Leben in der Migrationsgesellschaft aufzubauen. Ein Jugendlicher beschreibt den missglückten Versuch einen Platz in einem Deutschkurs zu erhalten: „Das war schade. Soll ich noch warten bis ich Bescheid bekomme dann bin ich schade nicht viel machen kann.“ (2:23/16-23/17) Außerdem werden ebenso die eng strukturierten Rahmenbedingungen, die Lernen erschweren, angesprochen.

Anhand von Lehner lässt sich der Wartezustand der Asylwerber*innen veranschaulichen: „*Warten* (H.i.O.) stellt sich dabei als symptomatisch für die ungewisse bzw. prekäre Situation von Asylwerber*innen heraus (Lehner, 2020, S. 9 nach Brekke 2004, S. 50).

Der dauerhafte Zustand im Transit wird im empirischen Material als besonders zermürbend dargestellt. Außerdem werden verschiedene Variablen, wie das Alter oder die nationale Herkunft als das Asylverfahren bedingend thematisiert. Weiter spielen finanzielle Engpässe und die Abwesenheit der Familie eine Rolle, die die marginalisierten Lebensverhältnisse untermauern, die ein Leben im Asylverfahren darstellt. Das Asylverfahren kann somit als Grundbedingung thematisiert werden, die die Lebensverhältnisse der Jugendlichen im Ankunftsland strukturieren und dementsprechend die Möglichkeit zu lernen bedingt. Auf Basis des fehlenden Aufenthaltstitels und der damit einhergehenden rechtlichen, ökonomischen und sozialen Einschränkungen kann eine prekäre oder gar gänzlich fehlende Zugehörigkeit und daraus resultierende Handlungsunwirksamkeit festgestellt werden (Mecheril, 2003).

Anhand der sich verschiebenden Haltungen wurden in der Analyse auseinanderdriftende Einstellungen der Jugendlichen festgemacht. Jugendliche, die von erfolgreichen Erlebnissen in ihren Bildungs- und Lebensbestrebungen berichten konnten, standen anderen gegenüber, die in ihren Vorhaben scheiterten.

5.3.3. Ein Stadium des Aufgebens und Scheiterns

Brandmaier (2019) rekonstruierte eine Handlungsstrategie, die Ähnlichkeiten mit der im Material herausgearbeiteten resignierten Haltung aufweist. Während Brandmaier (ebd.) diese Handlungsstrategie als „angepasstes Handeln“ darstellt, wird die vorliegende Haltung Resignation genannt.

Eine resignierte Haltung wird in dieser Arbeit als entgegengesetzter Pol zur handlungsaktiven Orientierung ausgemacht. In der empirischen Analyse stellt sich die resignierte Haltung als letztes Stadium in einer zeitlichen Abfolge von Handlungsstrategien dar. Die Dimension der Resignation zeichnet sich durch folgende Phänomene aus.

Nach Arendt sind Geflüchtete *weltlos*, da sie keine Bürger*innen mit Rechten in der Gesellschaft darstellen (Arendt in Sagebiel & Pankofer, 2015). Die Beschreibung der Weltlosigkeit ist ähnlich zur

Bezeichnung der „prekären Zugehörigkeit“, oder einer gänzlich „fehlenden Zugehörigkeit“, die Mecheril (2003, S. 299) bei Geflüchteten attestiert.

Anhand der Bezeichnung der *Weltlosigkeit* nach Arendt (Arendt in Sagebiel & Pankofer, 2015, S. 55ff. nach Arendt) oder der „fehlenden Zugehörigkeit“ anhand von Mecheril (2003) wird der soziale, rechtliche und psychische Zustand von geflüchteten Personen beschrieben. Die Jugendlichen, die der resignierten Haltung entsprechen, haben aufgrund der dauerhaften marginalisierten Verhältnisse ihre Ziele und Hoffnungen bereits aufgegeben. Im empirischen Material wird das *Warten auf Asyl* als Nullpunkt beschrieben und als Ursache für die fehlende Zugehörigkeit der jungen Geflüchteten definiert. Der chronische Zustand des Wartens wird als Hauptgrund bewertet, unter welchem Lern- und Bildungsprozesse, höchstens in negativer Form denkbar sind. Dieser dauerhafte Zustand des Transits und fremdbestimmten Lebens oder der Weltlosigkeit nach Arendt hat eine desillusionierende Wirkung auf die Jugendlichen, welche maßgebliche Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls und der eigenen Identität zur Folge haben: „Dann wir sind ganz - sinnlos geworden (2:2/15)“.

5.3.4. Bildungsprozesse durch die Entwicklung von Haltungen

Bezugnehmend auf die eingangs gestellte Forschungsfrage: „*Wie erfahren junge Geflüchtete Bildung und Lernen in der Migrationsgesellschaft?*“ werden im folgenden Antworten formuliert, die sich auf vier Ebenen erstrecken, die Bildungsprozesse kennzeichnen.

Eine erste Erkenntnis ist, dass Jugendliche wegen der durch das Asylverfahren geprägten Lebensverhältnisse in Bezug auf rechtliche Aspekte, das Wohnen, Ausbildungsmöglichkeiten und nicht zuletzt finanzieller Facetten eine Positionierung als Außenseiter in der Migrationsgesellschaft erleben. Es kann als informeller Lernprozess beschrieben werden, dass die Jugendlichen durch diese Erfahrungen geprägt werden. Die jungen Geflüchteten entwickeln aufgrund dieses Erlebens ein Selbstgefühl von (Nicht-)Zugehörigkeit und eingeschränkter Handlungsfähigkeit. Hegemoniale Ordnungen sind der Grund für Nichtzugehörigkeitsverhältnisse der jungen Geflüchteten.

Die empirische Studie kommt zweitens zu dem Ergebnis, dass junge Geflüchtete Handlungshaltungen als Antwort auf ihre Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft entwickeln. Während deutlich wird, dass bei der Ankunft in Österreich alle Geflüchteten zunächst in einer ähnlichen Situation waren, konnte durch das Material rekonstruiert werden, dass die Jugendlichen aufgrund der marginalisierten Lebensbedingungen im Asylverfahren unterschiedliche Handlungsstrategien entwickeln. Erstens kann eine *handlungsaktive Haltung* beschrieben werden, welche durch die kollektive Erfahrung *es geschafft zu haben* verdeutlicht wird. Dieser zunächst entgegensetzt, steht eine Haltung, die als *resigniert* bezeichnet werden kann. Jugendliche haben aufgrund der unterschiedlichen Barrieren, die im Material herausgearbeitet wurden, ihre Hoffnungen in Bezug auf die Zukunft aufgegeben und entwickeln eine

Passivität. Bei weiterer Analyse des Datenmaterials kann zudem erkannt werden, dass diese beiden Haltungen keine statische Einstellung aufweisen. Vielmehr eröffnet sich im Laufe der Zeit (des Wartens auf das Asylverfahren) und der anhaltenden Misserfolge beim Versuch die beschriebenen Barrieren zu überwinden ein hybrides Moment der *Verschiebung*, die in Richtung einer resignierenden Haltung erfolgt: „Die Motivation wird sich reduzieren.“ (1:8/21). Dieser hybride Moment kann in den Diskussionen anhand der Erzählungen der Jugendlichen festgestellt werden, die ihre unterschiedlichen Einstellungen mehrmals mit einem zeitlichen Horizont von der *gegenwärtigen Lage* und dem *damals* unterscheiden.

Ein drittes Ergebnis ist, dass die Jugendlichen ebenfalls von Erfahrungen berichten, durch die sie gelernt haben, welche Funktionen Bildung in der Migrationsgesellschaft einnimmt. Es wird berichtet, dass gelernt wurde: „Alles was wir wollen das geht durch Bildung“ (2:11/30). Es wird eine Perspektive der Jugendlichen deutlich, die einerseits große Wertschätzung und Interesse am Lernen beinhaltet, aber gleichzeitig entwickeln die Jugendlichen Handlungsstrategien, in der Bildung als Mittel zum Zweck genützt wird. Zumeist wird als Ziel des Lernens die Möglichkeit der Lohnarbeit gesehen, welches mittels einer Lehre erfüllt werden soll. Die Lehre dient der Befriedigung der finanziellen Bedürfnisse, durch die trotzdem noch ein Mindestmaß am Wunsch zu lernen erfüllt werden kann. Der Wunsch zu studieren kommt im Datenmaterial öfters zu Tage, kann aber zumeist aufgrund äußerer Rahmenbedingungen nicht erfüllt werden. Das Studieren wurde in den Erzählungen der Jugendlichen als mehr als nur eine Notwendigkeit zur Lebensbestreitung beschrieben. Vielmehr erschien das Studieren als Lernen aufgrund von Interesse, aber auch verbunden mit dem Wunsch nach einer Karriere.

Dies führt zu einer weiteren vierten Erkenntnis. Diese besagt, dass formelle Bildungsangebote insbesondere während des Asylverfahrens stark auf den Deutscherwerb beschränkt sind. Bildung und Lernen stellt sich, insbesondere in der ersten Zeit der Ankunft in Österreich, vor allem als das Besuchen eines Deutschkurses dar. Die Jugendlichen erzählten kaum von anderen Lernerfahrungen. Es wurde von den Teilnehmern berichtet, dass es sehr schwer ist, kostenfreie Deutschkurse, in denen ein höheres Sprachlevel als B1 (nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)) unterrichtet wird, zu finden (GER, 2020).

Die Beschränkung des Lernens auf elementare und selbstständige Sprachverwendung behindert die Möglichkeiten der fachkundigen Sprachverwendung, ebenso wie der Möglichkeit sich anderweitigen Bildungsthemen zu widmen. Möglichkeiten sich der Entfaltung von reflexiven Bildungsmomenten und Ermächtigungsprozessen zu widmen, die Bildungsprozesse anregen, sind kaum gegeben. Handlungsfähigkeiten können nicht entwickelt werden. Auch Bildungserfahrungen, die Jugendliche vor ihrer Ankunft in Österreich gemacht haben, können nicht weiterverfolgt und vertieft werden, da der Fokus auf dem Deutscherwerb steht. Bereits entwickelte Handlungsfähigkeiten können daher in

Österreich kaum genutzt oder weiterverfolgt werden. Stattdessen werden die Bildungsambitionen der Jugendlichen auf den basalen Deutscherwerb eingeschränkt.

Die empirischen Erkenntnisse können zusammengefasst folgendes aufzeigen: Bildung und Lernen wird für die jungen Geflüchteten erstens darin erfahren, dass sie auf die gegebenen Lebensverhältnisse hin (Nicht-)Zugehörigkeitsverständnisse entwickeln, die ihre Handlungsfähigkeit(en) einschränken. Zweitens werden auf Basis dieser Erfahrungen und des Erlebens Haltungen entwickelt, die einerseits handlungsaktiv oder mit zunehmendem Scheitern resigniert und handlungsohnmächtig ausfallen. Drittens erleben die Jugendlichen Bildung als Mittel um Ziele zu erreichen, welche zumeist wiederum formelle Bildung implizieren, so der Wunsch nach einem Studium. Nicht zuletzt zeigt eine vierte Erkenntnis, dass die jungen Geflüchteten insbesondere in ihrer Anfangszeit formale Bildung vor allem als dem Erwerb der deutschen Sprache erleben. Andere Bildungsangebote liegen außerhalb ihrer Reichweite.

5.4. Resümee zur Entwicklung von Bildungsprozessen jugendlicher Geflüchteter

Abschließend erfolgt ein Resümee der Ergebnisse und ein darauffolgender konkludierender Ausblick. Aufgrund der prekären Lebensverhältnisse der Migrationsgesellschaft entwickeln jugendliche Geflüchtete Zugehörigkeitsverständnisse und darauf folgend Handlungs- und Bewältigungsstrategien. Mittels der vorliegenden Arbeit lassen sich verschiedene Haltungen, namentlich *die handlungsaktive Haltung*, die *Verschiebung* sowie die *resignierende Haltung*, rekonstruieren, die junge Geflüchtete aufgrund ihres Erlebens in der Migrationsgesellschaft entfalten. Diese verschiedenen Pole der Handlungsstrategien, als auch das hybride Moment – eine Verschiebung dieser Haltungen, begreife ich als verschiedene Stadien in einer zeitlichen Abfolge, in der sich die Haltungen auf Basis der Erfahrungen der Subjekte entwickelten. Diese Entwicklung von Haltungen kann als Bildungsprozess begriffen werden. Neben diesem reflexiven Bildungsprozess gibt es weitere formelle Ebenen auf denen Bildung und Lernen sichtbar werden. Eine Ebene zeichnete sich in Form von Leistungserbringungen, zum Beispiel durch Deutschzertifikate oder Schulzeugnisse aus. Eine weitere Ebene thematisiert die Entwicklung gewisser Kompetenzen, wie den Deutscherwerb auf ein gewisses Sprachniveau oder Fachkenntnisse eines bestimmten Themas. Ziele und Perspektiven der jungen Geflüchteten implizierten den Wunsch nach formellen Bildungsmöglichkeiten. Diese sind jedoch kaum gegeben. Im Folgenden wird ein Ausblick gegeben, welche weitere Forschung von Interesse sein könnte.

Die Erkenntnisse machen deutlich, welcher weiteren Forschung es im Hinblick auf die Lebens- und Bildungswelt junger Geflüchteter bedarf. Bezugnehmend auf die herausgearbeiteten Ergebnisse wäre es wichtig zu erforschen, wie Bildungsangebote auch im Hinblick auf ökonomische Bedingungen und rechtliche Rahmungen gestaltet werden könnten, damit auch junge Asylwerber*innen und

Geflüchtete in prekären Lebensverhältnissen die Möglichkeit bekommen an sogenannten Mehrheitsgesellschaften zu partizipieren. Diesen Gedanken weiterverfolgend könnte erforscht werden, welcher Unterstützungsmöglichkeiten es bedarf, damit junge Geflüchtete eine handlungsaktive Haltung verfolgen können, selbst wenn das Asylverfahren noch nicht abgeschlossen werden konnte. Ein zweiter interessanter Aspekt liegt im Deutscherwerb. Es wäre von Interesse die Verbindung von Deutscherwerb und den Forderungen nach *Integration* genauer zu untersuchen und damit machtkritische und postkoloniale Perspektiven einfließen zu lassen (Gatt, 2013; De Cillia & Dorostkar, 2013). Weiter wäre es spannend die Lebens- und Bildungswelt junger Geflüchteter im Hinblick auf Geschlechterverhältnisse zu untersuchen. Inwiefern gibt es Unterschiede in den Rahmenbedingungen und dadurch in den Erfahrungen und Möglichkeiten des Lernens bei geflüchteten Frauen? Außerdem wäre es – mögliche Unterschiede weiterverfolgend – interessant herauszufinden, ob sich Differenzen im Erleben Geflüchteter herausstellen, wenn man das Leben in Sammelunterkünften, wie sie Brandmaier (2019) herausarbeitete, mit dem privaten Wohnen vergleicht.

Die Lebens- und Bildungswelt junger Geflüchteter ist noch auf weiten Gebieten unerforscht, was als Spiegel ihrer randständigen und oftmals verdrängten Positionierung in der Gesellschaft betrachtet werden kann. Um jedoch auch in Gesellschaft und Politik eine notwendige Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse junger Geflüchteter zu wecken, benötigt es der Forschung und wissenschaftlichen Erkenntnis. Mit dieser Arbeit wurde ein Schritt in die benötigte Richtung getan.

6. Literaturverzeichnis

- Alheit, P., & Dausien, B. (2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt, & B. Schmidt, *Handbuch Bildungsforschung* (S. 877-903). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alpagu, F. (2019). 'I am doing well in Austria', Biography, photography and migration memories of a 1970s guest worker. *Rassegna Italiana di Sociologia*, LX (1), S. 47-75.
- Alpagu, F., Dausien, B., Draxl, A.-K., & Thoma, N. (2019). Die Bedeutung von Deutsch und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Erfahrungen aus einem Projekt mit einer »Übergangsklasse« für geflüchtete Jugendliche. *Ödaf Mitteilungen*, 10 (1-2 35), S. 207-223.

- Alpagu, F., Dausien, B., Draxl, A.-K., & Thoma, N. (2019). Exkludierende Inklusion – eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe. *Schulheft*(176), S. 51-63.
- Arendt, H. (1995 [1970]). *Macht und Gewalt*. München: Piper.
- Arendt, H. (2016 [1943]). *Wir Flüchtlinge*. Stuttgart: Reclam.
- Arendt, H. (2016). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München, Berlin: Piper.
- Asylkoordination. (09. 04 [2020]). *Bildung für Flüchtlinge*. Von <http://www.asyl.at/de/themen/bildung/> abgerufen
- Baer, U., & Frick-Baer, G. (2016). *Flucht und Trauma. Wie wir traumatisieren Flüchtlingen wirksam helfen können*. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Becker, D. (2006). *Die Erfindung des Traumas- Verflochtene Geschichten*. Berlin: Freitag.
- Behrens, B., & Westpfahl, M. (2009). Junge Flüchtlinge - Ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer, & S. Kurzke-Maasmeier, *Bildung für junge Flüchtlinge - ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 45-58). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berger, P., & Luckmann, T. ([1969] 1987). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded Theory. A practical guide*. Los Angeles [u.a]: SAGE.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe_Bielefelder_Soziologen, *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 80-146). Reinbeck: Rowohlt.
- BMI. (2015). *Asylstatistik*. Abgerufen am 16. Mai 2019 von Bundesministerium für Inneres: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf
- Bohnsack, R., Pryzborski, A., & Schäffer, B. (2010). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Brandmaier, M. (2019). *Angepasstes und widerständiges Handeln in der Lebensführung geflüchteter Menschen. Handlungsfähigkeit im Verhältnis zu Anerkennung und (psycho-)sozialer Unterstützung in österreichischen Sammelunterkünften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Breckner, R. (2009). *Migrationserfahrung - Fremdheit - Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brehm, A., & Kuhlmann, J. (2018). Einleitung. In A. Brehm, & J. Kuhlmann, *Reflexivität und Erkenntnis* (S. 9-25). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bundeskanzleramt. (kein Datum). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005*. Abgerufen am 30. 04 2020 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240>

- Bundeskanzleramt. (kein Datum). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005*. Abgerufen am 2. 5 2020 von Rechtsinformationen des Bundes:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240>
- Castro Varela, M., & Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In P. Mecheril, *Migrationspädagogik* (S. 23-53). Weinheim: Beltz.
- Castro Varela, M., & Mecheril, P. (2016). *Die Dämonisierung der Anderen: Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- De Cillia, R., & Dorostkar, N. (2013). Integration und/durch Sprache. In J. Dahlvik, C. Reinprecht, & W. Sievers, *Migration und Integration - wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich* (S. 143-62). Göttingen: V&R Unipress.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt: Reinbeck.
- Flick, U. (2018). *Doing Grounded Theory*. Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Fritsche, A., Glawischnig, K., & Wolfsegger, L. (2019). „DREIMAL IN DER WOCHE WEINEN, VIERMAL IN DER WOCHE GLÜCKLICH SEIN“ Zur kinderrechtlichen Situation begleiteter Kinderflüchtlinge und ihrer Familien. Wien: UNICEF Österreich, Asylkoordination Österreich.
- Fronek, H. (2010). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich*. Wien: Mandelbaum.
- Gatt, S. (2013). Rot-Weiß-Rot exklusiv? Dialektische Diskriminierungen im Namen der Nation(alsprache). In Mecheril, T.-O. O. Paul, C. Melter, S. Arens, & E. Romaner, *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung* (S. 161–74). Wiesbaden: Springer VS.
- Geisen, T. (2010). Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In C. Riegel, & T. Geisen, *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. (S. 27-61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GER. (5. 5 2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. Von <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de> abgerufen
- Gogolin, I. (01. 12 2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(4), S. 529-547.
- Hargasser, B. (2016). *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Sequentielle Traumatisierungsprozesse und die Aufgabe der Jugendhilfe*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hoffarth, B., & Mecheril, P. (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In V. King, & H.-C. Koller, *Adoleszenz - Migration - Bildung* (S. 221-240). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keilson, H. (2005). *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V., & Koller, H.-C. (2009). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In V. King, Hans-Christoph, & H.-C. Koller, *Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 9-26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kleist, O. (2019). Flucht- und Flüchtlingsforschung in Deutschland: Die Etablierung eines Forschungsfeldes. In B. Behrensen, & M. Westphal, *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch* (S. 11-24). Wiesbaden: Springer.
- Koller, H.-C. (2012). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konsumentenschutz, B. f. (23. 12 [2019]). *Ausbildung bis 18. Wer mehr kann ist besser dran*. Von <https://ausbildungbis18.at/> abgerufen
- Langthaler, H., & Trauner, H. (2009). Das österreichische Asylregime unter besonderer Berücksichtigung der Rolle zivilgesellschaftlicher Organisationen. *SWS- Rundschau*, 4(49), S. S. 446-467.
- Lechner, C., Huber, A., & Jugendinstitut, D. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslagen in Deutschland*. München: Himmer.
- Lehner, S. (2020). Ungewissheit während des Asylverfahrens. Agencykonstruktionen zwischen struktureller Verunsicherung und subjektiver Wahrheit. *Wiener Linguistische Gazette*(85), S. 1-31.
- Loch, U. (2002). Grenzen und Chancen der narrativen Gesprächsführung bei Menschen mit traumatischen Erlebnissen in der Kindheit. In D. Schäffer, & G. Müller-Mundt, *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 233-246). Bern: Hans Huber.
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske, Budrich.
- Lucius-Hoene, G., & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft - ein Begriff und die Methode seiner Generierung. *Tertium tomparationis*, 2(8), S. 104-115.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster, New York, München, Berlin: Reihe: Interkulturelle Bildungsforschung. Waxmann.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. Mecheril, *Migrationspädagogik* (S. 179-10). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2010). Reflexion der Widersprüche. In P. Mecheril, *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen - Diversität - Fachdidaktiken. In R. Leiprecht, & A. Steinbach, *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 25-53). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik - Ein Projekt. In P. Mecheril, *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8-30). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., & Knappik, M. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In I. Dirim, & P. Mecheril, *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 201-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Mecheril, P., & Plößer, M. (2011). Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity Ansatz. In R. Spannring, S. Arens, & P. Mecheril, *bildung – macht – unterschiede. Facetten eines Zusammenhangs*. (S. 59-79). Innsbruck: studia.
- Mecheril, P., & Rose, N. (2012). Qualitative Migrationsforschung - Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In F. Ackermann, *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 115-134). Wiesbaden: Springer.
- Meloni, F. (2019). The limits of freedom: migration as a space of freedom and loneliness among Afghan unaccompanied migrant youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2(46), S. 423-438.
- Messerschmidt, A. (2009). *Weltbilder und Selbstbilder*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Messerschmidt, A. (2015). Zugehörigkeiten jenseits nationaler Identitäten. *ÖDaF-Mitteilungen*, 31(1), S. 7-18.
- Meyer, F. (2003). Unterrichten im Dilemma "Perspektivlosigkeit" und "Berufsorientierung". In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder, & L. H. Seukwa, *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. (S. 159-188). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Neumann, U., Niedrig, H., Schroeder, J., & Seukwa, L. H. (2003). *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Niedrig, H. (2003). Der non-formale Sektor und seine Angebotsstruktur. Eine Problemskizze zur schulischen und berufsbildenden Angebotsstruktur für Jugendliche ohne gesicherten Aufenthaltsstatus. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder, & L. H. Seukwa, *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. (S. 93-137). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Niedrig, H. (2003b). Dimensionen der Fremdbestimmung im Flüchtlingsraum. Der "totale Raum" im Erleben der Jugendlichen. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder, & L. H. Seukwa, *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. (S. 397-410). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Niedrig, H. (2005). Der Bildungsraum junger Flüchtlinge. In H. Franz, T. Badawia, & M. Hummrich, *Migration und Bildung* (S. 257-275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pro-Asyl. (2016). *Afghanistan. Kein sicheres Land für Flüchtlinge. Eine Recherche zur politischen und ökonomischen Situation im Land, zur Sicherheitslage und zur Situation der Flüchtlinge*. Frankfurt am Main: Förderverein pro Asyl.
- Proyer, M., Atanasoska, T., & Siriparn, S. (2017). Forces in Non-Linear-Transitions - On the Impact of Escape on Educational Pathways in Young Refugees' Lives. In H. Fasching, G. Corinna, & E. Makarova, *Inklusive Übergänge. (Inter-)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 211-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. München : Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Reichert, J. (September 2015). Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. *FQS. Forum qualitative Sozialforschung*, 16(3), S. Art.33.
- Rheindorf, M. ((2) 2017). Integration durch Strafe? Die Normalisierung paternalistischer Diskursfiguren zur 'Integrationsunwilligkeit'. *Zeitschrift für Diskursforschung*, S. 182-207.
- Rheindorf, M., & Wodak, R. (kein Datum). Borders, fences, and limits - protecting Austria from refugees: Metadiscourses negotiation of meaning in the current refugee crisis. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 16(1-2), S. 15-38.
- Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Riegel, C. (2016). Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven - Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswesen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In B. Dausien, D. Rothe, & D. Schwendowius, *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 97-122). Frankfurt, New York: Campus.
- Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sagebiel, J. B., & Pankofer, S. (2015). *Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schütz, A. (1972). Der Fremde. In A. Brodersen, & G. A. Haag. (Hrsg.), *Schütz, Alfred. Gesammelte Aufsätze II. Band. Studien zur soziologischen Theorie*. (S. 53-69). Den Haag: Martius Nijhoff.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1979). *Die Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, F. ((3), 13 1983). Biographieforschung und narratives Interview. 1. *Neue Praxis*, S. S. 283-293.
- Schroeder, J. (2003). Viele Barrieren wenig Wahl. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder, & L. H. Seukwa, *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. (S. 77-93). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schroeder, J. (2003b). "Man kann nicht Lernen mit so einem Problem". Auswirkungen der Lebenslagen auf die Bildungskarrieren. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder, & L. H. Seukwa, *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. (S. 237-263). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schroeder, J. (2003c). Der Flüchtlingsraum als totaler Raum. In U. Neumann, H. Niedrig, J. Schroeder, & L. H. Seukwa, *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien*. (S. 380-396). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schulz, A. (24. 9 2018). *Soziologie Magazin*. Von Soziologie Blog: <https://soziologieblog.hypotheses.org/11526> abgerufen
- Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Seukwa, L. H. (2014). Soziale Arbeit mit Flüchtlingen zwischen Macht und Ohnmacht. In M. Gag, & F. Voges, *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Bildung*

- in Umbruchsgesellschaften. Band 10.* (S. 49-59). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Seukwa, L. H. (2016). Flucht. In P. Mecheril, *Handbuch: Migrationspädagogik* (S. 196-209). Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thielen, M. (2009). Freies Erzählen im totalen Raum? - Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 10(1), S. [22 Absätze].
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- von Unger, H. (2017). Junge Geflüchtete, Bildung und Arbeitsmarkt. Ein Lehrforschungsprojekt in München. Lehrbereich Qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung. Institut für Soziologie. München. München. Von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-epub-41306-4> abgerufen
- von Unger, H. (2018). Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(3), S. 47 Absätze. Von Forum . abgerufen
- Zeisel, H., Jahoda, M., & Lazarsfeld, P. F. ([1933] 1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Zito, D., & Ernest, M. (2016). *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

7. Anhang

Pausen

(7/sec.)	7 Sekunden Pause
-	sehr kurze Pause, hörbares Komma
--	kurze Pause
---	Pause von weniger als 3 sec.

Inszenierte Rede:

Und da hat er gesagt: „Das Geld ist für zum Lernen“.

Nonverbale Kommunikation

[klatschen]

[zeigt auf Gaith]

Anonymisierung

(Bildungsträger-C)	anonymisierte Bezeichnung einer Gruppe in Klammer
--------------------	---