



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit
Fluchthintergrund in schwierigen Lebenslagen.
Eine sozialpädagogische Fallanalyse.“

verfasst von / submitted by

Lea Ulrike Hafele BA

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

Wien, 2019/ Vienna, 2019

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Privatdozent Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Lea Hafele, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit eigenständig verfasst, nur die im Literatur- und Quellenverzeichnis angeführten Quellen und Hilfsmittel verwendet, wörtlich oder sinngemäß übernommene Stellen aus Quellen in der Arbeit gekennzeichnet und mich sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 2019

Lea Hafele, BA

„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.“ (Arendt 2016, 10)

Vorwort und Danksagung

Inklusions- und Exklusionsprozesse lagen immer schon in meinem Interesse. Dies ist auch der Grund, warum ich mich in meinem Studium auf den inklusiven Schwerpunkt fixierte. Aufgrund der aktuellen Flüchtlingsdebatte, die auf politischer Ebene ausgetragen wird, erschien es mir naheliegend, sich der Zielgruppe von Flüchtlingen zu widmen. Nach einer intensiven Beschäftigung mit der Migrations- und Fluchtthematik im Rahmen eines Forschungsprojektes bei Herrn Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach erkannte ich bereits meinen Forschungsdrang bezüglich der aktuellen Situation von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen. Von Beginn an war es mir dabei ein Anliegen, dass die Heranwachsenden selbst von ihrer Lage und ihrem Umgang mit ihren ungewissen Zukunftsperspektiven erzählen.

Ich möchte mich bedanken, dass sich die InterviewpartnerInnen auf dieses persönliche Gespräch eingelassen haben und es mir erlaubten, die erhobenen Daten für die weitere Forschung zu verwenden.

Besonderen Dank möchte ich meiner Freundin Saskia aussprechen, die parallel mit mir ihre Masterarbeit verfasste und die den Entstehungsprozess dieses Werkes von Beginn bis zum Ende miterlebte. Jeder von uns erfuhr Höhen und Tiefen, auch wenn diese zeitlich versetzt stattfanden. Vor allem für die konstruktive Kritik, inhaltlichen Anregungen und mentale Stütze möchte ich mich bedanken.

Außerdem möchte ich an dieser Stelle meinen Eltern danken, die mir dieses Studium ermöglicht haben und ohne deren Vertrauen und bedingungslose Unterstützung ich nicht so weit gekommen wäre.

Dank gebührt auch meinem Freund Manuel, der meine Freude und Verzweiflung während dieses Lernprozesses teilte und mir immer liebevoll zur Seite stand.

Aufrichtig möchte ich mich bei Katharina und Manuela für die ermunternden Worte, die kritischen Anmerkungen und das Korrekturlesen meiner Masterarbeit bedanken.

Schlussendlich gilt meinem Betreuer Ass. Prof. Mag. Dr. Johannes Gstach Dank, der mich mit hilfreichen Vorschlägen und Anregungen wie eine leitende Hand durch den Forschungsprozess führte.

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
Anm. L.H.	Anmerkung Lea Hafele
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa, zirka
ebd.	ebenda
et al.	et alii, et aliae, et alia
EU	Europäische Union
f	folgende
ff	fortfolgende
gg.	gegen
HAK	Handelsakademie
H.i.O.	Hervorhebung im Original
H.L.H.	Hervorhebung Lea Hafele
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
max.	maximal
NGO	Non-governmental organization
UMF	unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
usw.	und so weiter
Z	Zeile
z.B.	zum Beispiel

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	2
Vorwort und Danksagung	4
Abkürzungsverzeichnis	5
Inhaltsverzeichnis	6
Einleitung	1
1. Aktueller Forschungsstand, pädagogische Relevanz und Zielsetzung	8
2. Begriffsklärung	15
2.1. Jugendliche Flüchtlinge vs. Jugendliche mit Fluchthintergrund	17
2.2 Bewältigung und Bewältigungsstrategien	20
3. Lebenslage und Anforderungen an Jugendliche mit Fluchthintergrund in Österreich	22
3.1 Flucht und Ankunft im Zielland.....	23
3.2 Obsorge- Unterbringungs- und Betreuungssituation.....	26
3.3 Finanzielle Lage in Wien	27
3.5 Zugang zum Arbeitsmarkt.....	31
3.6. Möglichkeiten der Freizeitgestaltung.....	32
4. Entwicklungsaufgaben, Statusübergänge und Bewältigung	34
4.1 Idealtypische Entwicklungsmodelle und Aufgaben	38
4.2 Ressourcen und Risiken für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	43
4.3 Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben	47

5. Bedingungen und Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Bezug auf die Lebenslage.....	52
6. Methode.....	58
6.1 Beschreibung der Stichprobe.....	61
6.2 Datenerhebungsmethode	62
6.3 Datenaufbereitung	65
6.4 Datenauswertung	66
7. Ergebnisse	79
7.1. Fallanalyse Youn, 17 Jahre, unbegleitet, Asylverfahren läuft	79
7.2. Fallanalyse Zahra, 20 Jahre, begleitet, subsidiär schutzberechtigt	89
7.3. Fallanalyse Lava, 18 Jahre, begleitet, subsidiär schutzberechtigt	102
7.4. Fallanalyse Kamal, 21 Jahre, unbegleitet, positiver Asylbescheid.....	112
8. Interpretation der Ergebnisse und Rückbindung an die Theorie.....	122
9. Schlussbetrachtung.....	135
Quellenverzeichnis	140
Literaturverzeichnis	140
Internetquellen	146
Zeitschriften	150
Tabellenverzeichnis	151
Abbildungsverzeichnis.....	152
Abstract.....	153
Anhang	154

Einleitung

Das Thema Flucht ist hochaktuell. Im Jahr 2015 kamen Schätzungen des Global Trends Report der UNHCR (The UN Refugee Agency) zufolge mehr als eine Million Menschen über die Mittelmeerroute nach Europa, wobei von einem Kinderanteil von 25 % ausgegangen wird. Unzählige dieser Menschen ertranken dabei in den Fluten. (United Nations High Commissioner for Refugees 2016, 32) Hart (2014, 384) betont, dass nicht genau festgestellt werden kann, wie viele Kinder und Jugendliche sich weltweit auf der Flucht befinden. Vor allem muss auch beachtet werden, dass nicht alle amtlich registriert wurden. Im Jahr 2017 wurde die Gesamtzahl aller Geflüchteten bei 68,5 Millionen verortet. Besonders erschreckend daran ist, dass in etwa die Hälfte der Flüchtlingspopulation Kinder und Jugendlichen sind, die das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht haben. (United Nations High Commissioner for Refugees 2018, 2f) Es ist gerade diese Altersgruppe, die während der Flucht besonders Menschenrechtsverletzungen wie beispielsweise sexueller Gewalt, Inhaftierung und Zwangsrekrutierung ausgesetzt ist (Hart 2014, 388). Durch die Situation der Flucht und der dabei erlebten Gewalt durch Krieg und Verfolgung wird von den flüchtenden Jugendlichen abverlangt, möglichst rasch erwachsen zu werden (Adam 2009, 141f). Um zu trauern und von Angehörigen, die im Herkunftsland zurückgelassen werden mussten oder von denen die Jugendlichen auf der Flucht getrennt wurden, Abschied zu nehmen, bleibt keine Zeit (Fronek 2010, 41). Diese enormen psychischen Belastungen können bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund zu Traumatisierungen¹ und infolgedessen zu Posttraumatischen Belastungsstörungen, Anpassungsstörungen oder anderen psychischen Erkrankungen führen (Klamt 2016, 148; Nickel-Schampier 2016, 175; Zimmermann 2016, 14), die auch nach der Flucht anhalten. Auf diese Weise können psychische Symptome als Strategien erfasst werden, die sich Individuen aneignen, um eine Auseinandersetzung mit den oft unerträglichen Flucht- und Exilerfahrungen sowie den damit einhergehenden Gefühlen wie Schuld, Angst, Ohnmacht, Wut usw. fertig zu werden. (Adam 2009, 148).

Aufgrund der vielen Menschen, die seit Beginn der Flüchtlingsbewegungen in Europa Zuflucht suchten, kam es zu einer Überlastung der vorhandenen Versorgungssysteme, weshalb ein nachhaltiger Schutz der flüchtenden Menschen nicht gewährleistet werden konnte. Infolgedessen wurde von einer europaweiten Flüchtlingskrise gesprochen (United Nations

¹ Becker (2014, 165) betont, dass ein Trauma „als individueller und sozialer Prozess eine Realität und gleichzeitig als wissenschaftliches Konstrukt eine Erfindung“ (ebd.) ist. Im Zusammenhang mit Flucht kann ein Trauma beschrieben werden, „als eine schwerwiegende seelische Verletzung, die ihr Bedingungsfeld in verschiedenen, miteinander interagierenden Belastungstendenzen hat.“ (Zimmermann 2016, 14).

High Commissioner for Refugees 2016, 34). Einerseits reagierten einige Länder darauf mit erhöhter Solidarität: So engagierten sich in Österreich viele Menschen freiwillig und stellten beispielsweise Hilfsgüter zur Verfügung. Andererseits konnten vermehrt Ängste und Anspannungen in der Bevölkerung festgestellt werden. Auch politisch entbrannte in Österreich eine Debatte über Grenzzäune und Flüchtlingsquoten. (Himmelrath, Blaß 2016, 146) Diese gesellschaftliche und politische Ablehnung und den damit einhergehenden Druck bekommen auch die Jugendlichen mit Fluchterfahrungen zu spüren, weshalb die jungen Menschen sich mit dem Zwang konfrontiert sehen, zusätzliche Anstrengungen zu leisten, um gesellschaftlich akzeptiert zu werden (ebd., 147). Damit sich diese Heranwachsenden in Österreich eine Zukunft aufbauen und gesellschaftliche Partizipation erleben können, ist es vorerst wichtig, dass sie die Fluchterfahrungen und die dabei erlebte Gewalt verarbeiten. Es kann davon ausgegangen werden, dass durch eine derartige Erschütterung der Innenwelt auch die Problemverarbeitung beeinträchtigt ist, da bereits erworbene Bewältigungsstrategien nicht mehr greifen. (ebd., 142) Die Folge ist eine Überforderung des Jugendlichen mit der Lebenssituation im Ankunftsland (ebd.), was zu verschiedenen Formen von Problemverhalten führen kann (Hurrelmann, Quenzel 2016, 248). Gerade bei der Problemverarbeitung neigen Jungen vermehrt zu delinquentem Verhalten² und riskanten Reaktionen, welches dazu führt, dass das Bewältigungsverhalten vieler junger Männer „nach außen“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 231) gerichtet ist, wohingegen Mädchen bei Überbelastung eher dazu tendieren, ihre Reaktionen gegen sich selbst zu richten (ebd., 245f).

Angesichts der Lebensphase, in der sie sich gerade befinden, werden alle Jugendlichen mit Entwicklungsaufgaben³ konfrontiert, die mit „körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen (...) [sowie] *gesellschaftlichen Erwartungen*“ (Hurrelmann, Quenzel 2012, 27f, H.i.O.) einhergehen. Sie wollen gesellschaftlich aktiv werden, Bindungen eingehen, an Medien- und Freizeitangeboten teilnehmen und Konsumgüter erwerben, sowie die eigene Lebenssituation aktiv mitgestalten (ebd., 25). Werden diese Jugendlichen nun stattdessen aufgrund ihres Aufenthaltsstatus gezwungen eine Warteplatzposition einzunehmen wie es bezüglich der Aus- und Weiterbildungssituation in Österreich der Fall ist, schränken sich auch ihre Partizipationsmöglichkeiten ein. Durch derartige Exklusionserfahrungen können die jugendspezifischen Anforderungen nur teilweise oder gar nicht erfüllt werden. Des Weiteren steigt das Risiko, dass diese jungen Menschen in schwierigen Situationen mit

² Hurrelmann und Quenzel (2012, 233) setzten delinquentes und antisoziales Verhalten gleich, wobei dieses Verhalten in der Jugendphase vermehrt auftritt.

³ Gemeint sind „*Aufgaben und Probleme* (...), die Menschen in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung bearbeiten müssen“ (Fend 2005, 210, H.i.O.). Diese werden im vierten Kapitel genauer erläutert.

delinquentem Bewältigungsverhalten reagieren. Die Integration von Jugendlichen mit Fluchthintergrund wird dadurch zusätzlich erschwert (Mack 2017, 135).

Hinzu kommt, dass sie bezüglich des Arbeitsmarktes den gleichen ökonomischen Faktoren unterworfen sind, wie jene Jugendlichen, die in Österreich geboren sind. Schaffen sie es, rechtlich eine Beschäftigungsbewilligung⁴ zu bekommen, sind sie mit derselben beschränkten Arbeits- und Lehrstellensituation und der damit einhergehenden Jugendarbeitslosigkeit⁵ konfrontiert (Hurrelmann, Quenzel 2012, 22f). Die Lage für junge Arbeitssuchende mit Fluchthintergrund vereinfacht sich demnach nicht mit einem positiven Asylbescheid. „Ende Juli 2016 waren 25.168 Menschen mit Asylstatus (gemäß Genfer Flüchtlingskonvention) oder subsidiärem Schutz in Österreich beim Arbeitsmarktservice arbeitslos vorgemerkt oder in einer Schulung.“ (Arbeitsmarktservice Österreich 2016, 1) Davon waren 7.069⁶ Flüchtlinge unter 25 Jahren, wobei 5,4% als weiblich und 22,7% als männlich erfasst wurden (ebd., 2). Im Jahr 2017 konnte gegenüber dem Vorjahr ein erneuter Anstieg von Arbeitslosen und SchulungsteilnehmerInnen mit Fluchthintergrund erfasst werden (Arbeitsmarktservice Österreich 2018, 23).

Jugendliche Flüchtlinge haben somit neben den Entwicklungsaufgaben zugleich Übergänge wie zum Beispiel jenen in die Erwerbstätigkeit oder in eine feste Partnerschaft (Hurrelmann, Quenzel 2016, 39f) zu meistern. Darüber hinaus werden die Jugendlichen mit rechtlichen und administrativen Herausforderungen bezüglich ihres Asylverfahrens sowie mit Unterbringungs- und Arbeitsmarktregelungen konfrontiert, weshalb diese ungeklärten Fragen ihre Lebenslage zusätzlich belasten (Mack 2017, 137). Mack (2017, 137) betont, dass die Lage von Jugendlichen mit Fluchthintergrund schon deshalb „als krisenhaft eingeschätzt werden [kann], da mit der Flucht bisher vorhandene Bindungen, soziale Kontakte und vertraute Strukturen verlassen worden sind und vergleichbare tragfähige Beziehungen, Bindungen und Strukturen im Aufnahmeland vorerst noch nicht gegeben sind“ (Mack 2017,

⁴ „§ 4. (1) Einem Arbeitgeber ist auf Antrag eine Beschäftigungsbewilligung für den im Antrag angegebenen Ausländer zu erteilen, wenn die Lage und Entwicklung des Arbeitsmarktes die Beschäftigung zulässt (Arbeitsmarktprüfung), wichtige öffentliche und gesamtwirtschaftliche Interessen nicht entgegenstehen und 1. der Ausländer über ein Aufenthaltsrecht nach dem NAG oder dem Fremdenpolizeigesetz 2005 (FPG), BGBl. I Nr. 100, verfügt, das die Ausübung einer Beschäftigung nicht ausschließt, oder seit drei Monaten zum Asylverfahren zugelassen ist und über einen faktischen Abschiebeschutz oder ein Aufenthaltsrecht gemäß den §§ 12 oder 13 AsylG 2005 verfügt oder über ein Aufenthaltsrecht gemäß § 54 Abs. 1 Z 2 oder 3 AsylG 2005 verfügt oder gemäß § 46a FPG geduldet ist und zuletzt gemäß § 1 Abs. 2 lit. a vom Anwendungsbereich dieses Bundesgesetzes ausgenommen war“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1975, 6; H.i.O.).

⁵ Insgesamt liegt die Jugendarbeitslosigkeit, welche bei Jugendlichen unter 25 Jahren angesetzt wurde, bei 37.756 jungen Menschen, wobei ein Rückgang zu vermerken ist (Arbeitsmarktservice Österreich 2018, 20). Jene Jugendliche, die sich in einer Schulung befinden, wurden nicht miteinberechnet (ebd., 22).

⁶ Die Jugendlichen unter 25 Jahren stellen 28,1% der gesamt 25.168 Flüchtlinge dar (Arbeitsmarktservice Österreich 2016, 2).

137). Für ihn ergibt sich neben der „Bewältigung von Entwicklung im Jugendalter, [die] Bewältigung von Krisen im Alltag und Bewältigung von riskanten Lebenslagen, die von Exklusion und einem Leben am Rande der Gesellschaft geprägt sind“ (Mack 2017, 137). Die dritte Form von Bewältigung nimmt „Ansätze und Traditionen der Entwicklungspsychologie, wie sie im Modell der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben formuliert sind und der Coping-Forschung auf, die sich mit der Bewältigung von belastenden und krisenhaften Ereignissen und Situationen befasst“ (Mack 2017, 133). Dieser Typ basiert auf dem Konzept der Lebenslage⁷ von Böhnisch (1992, 92), bei welchem er Lebensbewältigung:

„als den subjektiven Prozess des ‚Aufschließens‘ der Zugänge und Möglichkeiten [beschreibt], die in der Lebenslage liegen (...). Die Lebenslage gibt dabei den strukturellen Kontext der Lebenslage ab.“ (Böhnisch 1992, 92; H.i.O.; Anm. L.H.).

Somit bestimmt die Lebenslage nicht nur über die Lebensbewältigung, sondern Böhnisch (1992, 90) geht davon aus, dass jedem Individuum unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung stehen, um auf spezifische Lebenslagen reagieren zu können. Dabei sind „biographische Erfahrungen, ökonomischer, sozialer und kultureller Hintergrund der Herkunftsfamilie; Zugänge zu sozialen Kontakten, Zugänge zur Kommunikation, Zugänge zu sozialen Gruppen, Verfügung über Informationen und natürlich über Einkommen, Bildung etc.“ (Böhnisch 1992, 90) bedeutsam. Dazu, wie Jugendliche mit Fluchthintergrund ihre prekäre Lebenssituation im Ankunftsland, Alltagskrisen sowie ihre jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben bewältigen, liegen kaum Forschungsergebnisse vor. Die meisten wissenschaftlichen Untersuchungen wie jene von Zimmermann (2016), Becker (2006) oder Kanz (2017) beschäftigen sich mit Traumafolgen und den Bewältigungsstrategien, die Jugendliche bezüglich der Verarbeitung von traumatischen Fluchterfahrungen⁸ entwickeln. Hubertus Adam (2009, 146) hingegen stellt fest, dass angesichts des globalen Präsenz von kriegerischen Auseinandersetzungen und Flucht verhältnismäßig wenige Publikationen zur psychischen Bewältigung traumatisierender Erfahrungen von Fluchterlebnissen vorliegen. Er vergleicht diese mit jenen Untersuchungen, die beispielsweise im Zusammenhang mit Aufmerksamkeitsstörungen betrieben werden (ebd.). Die Forschungen, die sich mit der Bewältigung von Fluchterfahrungen beschäftigen gehen gar nicht oder nur beiläufig darauf

⁷ Böhnisch (1992, 90) beschreibt die Lebenslage als „ein gedankliches Konstrukt [beschreibt], in dem sich die Totalität der Lebensbedingungen der Subjekte unter einer spezifischen Perspektive strukturieren läßt, nämlich unter der Perspektive der Verfügbarkeit von Ressourcen zur Bewältigung bestimmter Lebensereignisse“ (ebd.; Anm. L.H.).

⁸ Als traumatische Erfahrung bezeichnet Fischer und Riedesser (2009, 84) ein „Diskrepanzverhältnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“

ein, dass Jugendliche mit Fluchthintergrund ihren Alltag zu meistern haben und zusätzlich mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden (Adam 2009; Adam 2004; Lotz 2004). In anderen Publikationen werden die aktuelle Situation und die Lebenslage von unbegleiteten jugendlichen Flüchtlingen thematisiert (Fronek 2010; Himmelrath, Blaß 2016; Neumann 2004), diese klammern jedoch die begleiteten Jugendlichen aus oder nennen diese nur beiläufig. Zudem sind sie größtenteils auf Deutschland beschränkt und zeigen somit nicht auf, wie die Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Österreich geschlechtsspezifisch mit den Entwicklungsaufgaben und den situationsbezogenen Herausforderungen umgehen. Hinzu kommt, dass sich Jugendliche mit Fluchthintergrund in einer schwierigen Lebenslage befinden, die sie zur Auseinandersetzung mit einer paradoxen Situation zwingt, die einerseits mit dem Wunsch einhergeht, in Österreich ihre Zukunft zu gestalten, sie andererseits jedoch mit ihren unsicheren Zukunftsperspektiven konfrontiert. Diese prekäre Ausgangslage wird zwar in manchen Veröffentlichungen erwähnt (Adam 2004, 153; Mack 2017, 137), genauer wird jedoch nicht darauf eingegangen. Darüber hinaus bleibt die Bedeutung der Entwicklungsaufgaben bei der Bewältigung der Lebenslage der Jugendlichen mit Fluchthintergrund unbeantwortet. Dadurch ergibt sich eine Forschungslücke, zu deren Schließung diese Arbeit beitragen sollte.

Für die vorliegende Masterarbeit ergibt sich deshalb die Fragestellung:

Welche Bewältigungsstrategien entwickeln Jugendliche mit Fluchthintergrund im Umgang mit ihrer Lebenslage und unsicheren Zukunftsperspektive?

Die Fragestellung beschäftigt sich mit den individuellen Bewältigungsstrategien, die die Zielgruppe der begleiteten und unbegleiteten Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Österreich entwickeln, um mit ihrer schwierigen Ausgangslage⁹ umzugehen. Obwohl für die Masterarbeit die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage vorrangig ist, ergeben sich einige Subfragen, die unter anderem zur umfassenden Beantwortung beitragen.

⁹ Der genaueren Darstellung der Ausgangslage widmet sich das dritte Kapitel.

- Welche Probleme können bei der Bewältigung der prekären Lebenslage entstehen?
- Welche geschlechtsspezifischen Unterschiede werden beim Bewältigungshandeln ersichtlich?
- Wie werden die Jugendlichen darin unterstützt, mit ihrer Lebenslage und unsicheren Zukunftsperspektive fertig zu werden, und inwieweit entspricht die Unterstützung den Entwicklungsbedürfnissen der Jugendlichen sowie den Anforderungen, mit denen sie konfrontiert werden?

Damit diese Fragestellungen beantwortet und die Annahmen wissenschaftlich überprüft werden können, ist eine *theoretische Auseinandersetzung* mit der Thematik unerlässlich. Dafür wird vorerst der aktuelle Stand der Forschung aufgezeigt und eingegrenzt, um die pädagogische Relevanz und das weitere systematische Vorgehen darstellen zu können.

Anschließend werden im *zweiten Kapitel* die wichtigsten Begriffe wie Bewältigung bzw. Bewältigungsstrategien sowie begleitete und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge erläutert. Es wird aufgezeigt, warum anstelle des Terminus >jugendliche Flüchtlinge< die Bezeichnung >Jugendliche mit Fluchthintergrund< verwendet wird. Bezüglich der rechtlichen Situation kommen in der Arbeit auch Begrifflichkeiten wie AsylwerberInnen, Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte vor, weshalb diese erklärt und kritisch betrachtet werden.

Das *dritte Kapitel* dient dazu, die Lebenslagen und die damit einhergehenden Anforderungen, die an die Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Österreich gestellt werden, aufzuzeigen. Um die Flüchtenden und ihre Situation nach der Flucht besser verstehen zu können, werden zudem auf die Fluchterfahrung selbst sowie deren Folgeerscheinungen und die Ankunft im Aufnahmeland eingegangen. In Bezug auf die Lebenslage der Jugendlichen mit Fluchthintergrund wird mithilfe des aktuellen Forschungsstandes der rechtliche Rahmen im Zusammenhang mit dem Asylverfahren und dem Arbeitsmarktzugang erläutert. Dabei werden Punkte wie die finanzielle Lage, die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, der Aus- und Weiterbildung sowie der Obsorge, Unterbringungs- und Betreuungssituation der begleiteten und unbegleiteten Jugendlichen mit Fluchthintergrund geschildert.

Das *vierte Kapitel* beschäftigt sich mit den Entwicklungsaufgaben, Statusübergängen sowie deren Bewältigung im Jugendalter. Es werden verschiedene idealtypische Entwicklungsmodelle und deren Aufgaben dargestellt und miteinander verglichen. Darüber hinaus wird die Bedeutung von personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben aufgezeigt, wobei zwischen der persönlichen bzw. individuellen

Bewältigungsfähigkeit, den sozialen Ressourcen bzw. Unterstützungsleistungen sowie den geschlechtsspezifischen Bewältigungsmustern differenziert werden kann. Außerdem wird in diesem Kapitel auch auf mögliche Probleme beim Bewältigungsprozess eingegangen.

Im *fünften Kapitel* wird erarbeitet, welche Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung für die Zielgruppe zur Bewältigung der erschwerten Lebenslage vorhanden sind. Dazu werden einige jugendspezifische institutionelle Angebote dargelegt und kritisch reflektiert.

Im *empirischen Teil* der Masterarbeit wird zuerst das methodische Vorgehen genauer erläutert, welches die Beschreibung der Stichprobe, die Datenerhebungsmethode, Durchführung und Datenauswertung beinhaltet. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und im Zusammenhang mit dem Forschungsstand diskutiert, dass am Ende der wissenschaftliche Zugewinn aufgezeigt und ein Fazit der gesamten Arbeit gezogen werden kann.

1. Aktueller Forschungsstand, pädagogische Relevanz und Zielsetzung

Bezüglich des Forschungsstandes lässt sich erkennen, dass, obwohl das Thema Flucht hochaktuell erscheint, sich die meisten wissenschaftlichen Publikationen mit Migrationsbewegungen sowie deren Gründen und deren langfristigen Folgen beschäftigen. Wird der Fokus auf die Lebenslage von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen gelegt, bezieht sich die Literatur vorwiegend auf die Situation in Deutschland. Deren Ausgangslage gestaltet sich wie die Zielgruppe¹⁰ als äußerst heterogen (Yacoub 2017, 239; Himmelrath, Blaß 2016, 16f). Für alle Jugendlichen stehen unterschiedliche Themen in deren Lebensmittelpunkt. Für manche nimmt beispielsweise die Religion, für andere die Freundschaft und Freizeitgestaltung die zentrale Rolle im Alltag ein. (Skierlo, Trautmann 2016, 73f) Besonders sozialer Kontakt zur Familie im Herkunftsland, welchen nicht alle Jugendlichen mit Fluchthintergrund herstellen können, ist vielen wichtig (ebd., 76). Neumann (2004, 39) betont, dass der unsichere rechtliche Status sowie der eingeschränkte Zugang zur Aus- und Weiterbildung die Möglichkeiten für die Lebensgestaltung und Bewältigung der jungen Flüchtlinge einengen (ebd., 33). Auch Gitschier (2017, 29f) stuft die Lage der Jugendlichen mit Fluchthintergrund als prekär ein und stellt fest, dass die angekommenen jungen Menschen trotz positiver Zukunftserwartungen ihre Handlungsmöglichkeiten als eingeschränkt sowie die Aufnahmegesellschaft oft als abweisend erleben. Schlussendlich zieht er aus seiner Analyse das Fazit, dass Jugendliche mit Fluchthintergrund

„(...) in Deutschland mit deutlich erschwerten, als sogar entwicklungsfeindlich einzustufenden Lebensbedingungen konfrontiert werden, die extrem hohe Bewältigungsleistungen erfordern. Die Lebenslagen der geflohenen Kinder und Jugendlichen sind allerdings nicht selten zu belastend und zu komplex, als dass sie von ihnen alleine bewältigt werden könnten. Das dadurch bedingte Erleben von Angst, Hilflosigkeit und Überforderung führt dazu, dass Kinder und Jugendliche in Schulen auffällig werden und in ihrem Lernen beeinträchtigt sind.“ (Gitschier 2017, 33)

Bereits dieses Ergebnis zeigt, wie sich die belastende Lebenssituation der Jugendlichen auch auf die schulische Situation auswirkt. Diesbezüglich betont Gitschier (2017, 22), dass der Flüchtlingsstatus der Jugendlichen selbst zu ihrer schwierigen und unsicheren Lebenslage beiträgt, indem sie direkt strukturellen Beschränkungen, so zum Beispiel einer ungesicherten rechtlichen sowie aufenthaltsbedingten Situation, ausgesetzt sind. Als besonders belastend erlebt wird meist die als prekär einzustufende Unterbringungssituation sowie die

¹⁰ Die Zielgruppe der Jugendlichen mit Fluchthintergrund differenziert beispielsweise bezüglich ihrer Fluchterfahrungen, ihren Fähigkeiten und kulturellen Wurzeln (Yacoub 2017, 246).

Armutsgefährdung von Jugendlichen mit unsicherem Aufenthaltsstatus und die damit einhergehende erlebte Diskriminierung.

Skierlo und Trautmann (2016, 71) beschäftigten sich im Rahmen einer deutschen Studie, welche die Zukunftsperspektiven im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Asylverfahren fokussierten, mit den Identitätsbildungs- und Integrationsprozessen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Die Forschung zeigte, dass für die Jugendlichen der Erwerb der deutschen Sprache wichtig ist. Sie sind motiviert, ihre Sprachkompetenzen möglichst rasch auszubauen, um anschließend einen Schulabschluss und eine Ausbildung beginnen zu können. (Skierlo, Trautmann 2016, 71f) Skierlo und Trautmann (2016, 78) ergänzten dazu, dass für eine erfolgreiche Integration vorerst die unsichere Zukunftsperspektive beispielsweise bezüglich des Aufenthaltsstatus abgebaut und der Zugang zu Bildung und Arbeit für die Jugendlichen ausgeweitet werden muss. Ausgehend von der aktuellen Bildungsdebatte in Deutschland zeigt sich, dass von den einzelnen Bundesländern der politische Fokus vorerst darauf gelegt wurde, die Bildungsanstrengungen Heranwachsender zu steigern (Gottschalk 2014, 221). Gottschalk (2014, 221) versucht ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass irrtümlicherweise oft davon ausgegangen wird, dass Bildung jeder Person, die sich in Deutschland aufhält, gleichermaßen zur Verfügung steht. Gerade Jugendliche mit Fluchterfahrungen werden jedoch immer wieder aus dem Bildungssystem ausgeschlossen (ebd., 222). Hinzu kommen hohe Anforderungen und Belastungen, mit denen die jugendlichen Flüchtlinge konfrontiert werden wie beispielsweise rechtliche Einschränkungen bezüglich des Asylstatus, welche die Zugänge zur Aus- und Weiterbildung zusätzlich erschweren. Bis zum Abschluss des Asylverfahrens begleitet die Jugendlichen „ein diffuses Gefühl der Handlungsunfähigkeit, Abhängigkeit und Angst vor Abschiebung“ (Gitschier 2017, 31). Leitner (2017, 112), die Interviews mit jungen Männern mit Fluchthintergrund aus dem Kosovo führte, welche in Deutschland straffällig geworden sind, kam zum Ergebnis, dass „die latente Unsicherheit¹¹ die innere Realität der Betroffenen [zeichnen kann]. Dies verstärkt die Risikofaktoren [straffällig zu werden] noch mehr und steht einer Integration im Wege“ (Leitner 2017, 125; Anm. L.H.). Aus pädagogischer Sicht ist es deshalb umso wichtiger, auf die Unsicherheit der Jugendlichen zu reagieren und ihnen eine aktive Mitgestaltung der eigenen Lebensrealität zu ermöglichen (ebd., 123f).

¹¹ ausgelöst durch die Angst vor Abschiebung.

In Österreich gestaltet sich die Lebenslage Jugendlicher mit Fluchthintergrund ähnlich, denn ihre Ausbildungsmöglichkeiten sind begrenzt (Mayrhofer 2015, 2). Fronek (2009, 203) betont, dass in Österreich besonders bei nicht mehr schulpflichtigen jugendlichen Flüchtlingen die rechtliche Diskriminierung zentral wird. Nachdem in Österreich die allgemeine Schulpflicht mit dem abgeschlossenen sechsten Lebensjahr beginnt und neun Schuljahre andauert (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1985, 2f), ergibt sich eine Altersgruppe von 14- bis 15-Jährigen, bei denen die Verpflichtung endet. Obwohl im § 1 des Schulpflichtgesetzes betont wird: „Für alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten, besteht allgemeine Schulpflicht nach Maßgabe dieses Abschnittes“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1985, 2), sind gerade diese Kinder und Jugendliche besonders von der Gefahr des Ausschlusses aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem betroffen¹² (Schwaiger, Neumann 2014, 68).

Mit zunehmendem Alter wird auch die Umsetzung von Bildungschancen verkompliziert. Die Jugendlichen haben ab Eintritt der Volljährigkeit keinen Anspruch mehr auf Obsorge¹³, eine Rechtsvertretung im Asylverfahren sowie auf eine Unterbringung und Betreuung in einer Unterkunft für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (Fronek 2010, 83f). Für die Zukunft der Jugendlichen ist es jedoch entscheidend, wie und wo sie untergebracht sind, denn die Stadt bietet mehr Angebote und Möglichkeiten als das Land (Pollheimer-Pühringer 2011, 112). Zusätzlich spielt es eine Rolle, ob die Jugendliche begleitet oder unbegleitet nach Österreich einreist, da für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge gemäß dem Dubliner Übereinkommen Sonderregelungen gelten (Fronek 2010, 46), weshalb diese Jugendlichen unter besonderem Schutz¹⁴ stehen (EUR-LEX Access to European Union law 2013a, 32). Trotz dieser Maßnahmen fühlen sich viele unbegleitete Jugendliche hilflos und mit ihrer schwierigen Situation allein gelassen. Bei den begleiteten Jugendlichen kommt es eher zur Überforderung, wenn sie in die Erwachsenenrolle gedrängt werden und für ihre Eltern eine Stützfunktion einnehmen, um diesen die Bewältigung ihrer Fluchterfahrungen zu erleichtern.

¹² Beispielsweise wurde, um Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren in schwierigen Lebenssituationen unterstützen zu können, die Ausbildungspflicht auf 18 Jahre ausgeweitet (Steiner et al. 2016, 9). Jugendliche, die sich im Asylverfahren befinden, sind jedoch davon ausgeschlossen, „da ihnen aufgrund ihres noch nicht dauerhaften Aufenthaltsstatus nicht alle Angebote an weiterführender Bildung und Ausbildung offen stehen“ (Sozial Ministerium 2016, 7).

¹³ „Die Obsorge definiert somit einen weiten Verantwortungs- und Aufgabenbereich der Jugendwohlfahrt. (...) Die Obsorgeausübung bedeutet demnach wesentlich mehr als ein punktuelles Reagieren in Krisensituationen, es beinhaltet vielmehr eine Verpflichtung zur umfassenden Fürsorge.“ (Fronek 2010, 139)

¹⁴ Für „unbegleitete Minderjährige [werden] aufgrund ihrer besonderen Schutzbedürftigkeit spezielle Verfahrensgarantien festgelegt“ (EUR-LEX Access to European Union law 2013a, 32; Anm. L.H.), weshalb auch die Familienzusammenführung erleichtert wird (ebd.).

(Gitschier 2017, 30) Balz (2012, 491) betont, dass gerade in prekären Lebenslagen¹⁵ die Festigung sozialer Netzwerke sowie die Beziehung zu einer erwachsenen Ansprech- und Schutzperson bedeutend wird. Deshalb ist es umso wichtiger, dass diese Aufgabe bei unbegleiteten Jugendlichen mit Fluchthintergrund von Jugendwohlfahrtsträgern übernommen wird. (Fronek 2010, 134) In diesem Zusammenhang kann auf Ergebnisse der Resilienzforschung zurückgegriffen werden, welche den Blick auf die soziale Situation sowie auf das Verhalten und die Persönlichkeitsmerkmale von jenen Personen wirft, die trotz schwieriger Lebensbedingungen bei der Bewältigung belastender Ereignisse erfolgreich waren (Balz 2012, 501f).

Außerdem ist es unerlässlich an die Stress- und Copingforschung anzuknüpfen, wenn es um Annäherungen an die psychische Verarbeitung von belastenden Lebensereignissen sowie Unterschiede im Erleben und Verhalten von Individuen geht (Balz 2012, 491). Dieser Ansatz zeigt auf, dass „sich Bewältigungsmuster aus dem jeweiligen Sozialisationsverlauf Jugendlicher ausgehend von ihrem sozialen Milieu entwickeln, also gelernt werden. Bewältigungsmuster sind in diesem Sinne Produkte von Lernprozessen, die den jugendlichen Umgang und das ‚Fertigwerden‘ mit für sie bedrohlichen und einschränkenden Situationen ermöglichen“ (Böhnisch 1992, 79; H.i.O.). Diese Bewältigungsmuster können entweder auf eine Veränderung der Situation oder auf das eigene Verhalten oder den Umgang mit den eigenen Emotionen zielen. Entscheidend ist, dass das Handeln selbst in den Vordergrund rückt und Ereignisse bzw. Situationen dadurch beeinflussbar werden. (Balz 2012, 500)

Gerade für Personen, die von gesellschaftlicher Exklusion bedroht sind, ist es entscheidend handlungsfähig zu sein und dies zu bleiben, um nicht gefährdet zu sein, als überflüssig zu gelten (Ellger-Rüttgardt 2016, 48f). Die pädagogische Relevanz dieser Arbeit liegt deshalb nicht nur darin aufzuzeigen, wie Jugendliche mit Fluchthintergrund in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt werden. Stattdessen rücken die Jugendlichen mit Fluchthintergrund und deren Möglichkeiten und Ressourcen in den Vordergrund. Dennoch kann nicht einfach davon ausgegangen werden, dass diese jungen Menschen unbegabt und nicht arbeitswillig sind, denn sie bringen verschiedene Kenntnisse und Fertigkeiten mit, die als individuelle Ressourcen zu betrachten sind (Diarra 2014, 198). Es sind jedoch gerade rechtliche Einschränkungen, welche dazu führen, dass Jugendliche mit Fluchthintergrund nur bedingt handlungsfähig und in ihren Möglichkeiten begrenzt sind (Fronek 2010, 172). Wird

¹⁵ In Kapitel 3. wird genauer auf die Lebenslage und Anforderungen an Jugendliche mit Fluchthintergrund in Österreich eingegangen.

an diesem Aspekt angeknüpft, macht es Sinn, das sozialwissenschaftliche Konzept der Lebenslage bildungswissenschaftlich zu erörtern, nämlich dann, wenn nach der pädagogischen Förderung gefragt wird, welche die Jugendlichen mit Fluchthintergrund benötigen, um ihre Handlungsfähigkeit ausbauen und erweitern zu können (Mack 2017, 131).

Laut Böhnisch (1992, 76) kann sozialpädagogisches Handeln „daran gemessen [werden], ob es zur Integration der Jugendlichen in die Gesellschaft verhilft und diese soziale und gesellschaftliche Integrationsaufgabe in Einklang mit den je biographischen Möglichkeiten der Jugendlichen bringen kann“ (ebd.). Uhlendorff (1997, 23) betont in diesem Zusammenhang:

„Wenn der sozialpädagogische Blick – neben möglichen Hilfen zur situativen Bewältigung schwieriger Lebenslagen – auch die Entwicklungsmöglichkeiten von Heranwachsenden und deren Förderung zum Fluchtpunkt hat, wenn sozialpädagogisches Handeln sich darin versteht, Jugendliche zu eigenverantwortlichem und gemeinschaftsfähigem Handeln zu befähigen, dann müßte dieser Bildungsprozeß auch allgemein beschreibbar sein als Lösen von Entwicklungsaufgaben oder Erwerb spezifischer Kompetenzen etc.“ (Uhlendorff 1997, 23)

Ausgehend von diesem Entwicklungskonzept kann die Konfrontation mit Entwicklungsaufgaben sowie der Erwerb von Strategien zur Lebensbewältigung als Bildungsprozess des Individuums aufgefasst werden, deren Bewältigung diesem Probleme bereiten kann (ebd., 23). Ausgehend davon wäre auch abweichendes Verhalten wie eine aggressive oder kriminelle Vorgehensweise eine mögliche Reaktion zur Wiederherstellung verlorener Handlungsmöglichkeiten (Böhnisch 1992, 76). Angesichts der veränderten Lebensbedingungen sind Jugendliche mit Fluchthintergrund einer allgemeinen Orientierungslosigkeit ausgesetzt, in welcher jene bereits angeeigneten Strategien, die dabei helfen sollten, den Alltag zu bewältigen, nicht mehr greifen (ebd., 172). „Schließlich werden nicht einmal mehr jene Gestaltungs- und Veränderungsspielräume erkannt und genutzt, die AsylwerberInnen, selbst in ihrer prekären Situation, haben.“ (Fronek 2010, 172)

Damit diesem Dilemma entgegengewirkt werden kann, ist es unerlässlich, den Bildungsbegriff unter der Auffassung „des lebenslangen Lernens“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, 9) weiter zu fassen. Dadurch wären nicht nur die gezielten formalen Lernaspekte, welche direkt mit dem Erwerb von Zertifikaten wie Zeugnissen einhergehen und in Institutionen stattfinden, als zentral zu erachten, sondern auch die informellen¹⁶ und nicht-formalen¹⁷ Inhalte anzuerkennen (ebd.). Jugendliche, die zur

¹⁶ Diese können überall stattfinden und sind nicht zielgerichtet (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, 33).

Flucht gezwungen waren, verfügen jedoch meist nicht über die notwendigen Dokumente, welche dazu dienen sollten, ihre mitgebrachten Qualifikationen nachzuweisen. Um am österreichischen Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können, benötigt es jedoch eine Anerkennung der vorhandenen Fertigkeiten. (Österreichischer Integrationsfond 2016, 15) Hinzu kommt, dass in Österreich kein standardisiertes Verfahren existiert, wie mit den fehlenden Abschlüssen umgegangen werden kann. Dies führt zu langen Wartezeiten und erschwert die Situation für die Betroffenen zusätzlich. (ebd., 72) Zudem differenzieren sich die allgemeinen und beruflichen Qualifikationen, welche die Jugendlichen mitbringen. Die deutsche Sprache müssen die meisten erst erlernen, was sich für jene Jugendlichen, die in ihrem Heimatland keine Schulausbildung erhalten haben und deren Sprachkompetenzen deshalb nicht ausreichend sind, als besonders schwierig erweist. (Dorninger 2015/16, 6) Mayrhofer (2015, 3f) stellt fest, dass in Österreich so gut wie keine wissenschaftlich gesicherten Daten verfügbar sind, die sich mit dem Bildungsstand und der Beteiligung von Flüchtlingen und AsylwerberInnen an Bildungsangeboten beschäftigen. Verschärft wird die Situation dadurch, dass neben Deutschkursen kaum Aus- und Weiterbildungsangebote für Jugendliche mit Fluchthintergrund vorhanden sind. Obwohl bei der Erstbefragung für das Asylverfahren¹⁸ die schulischen Daten ermittelt werden, sind diese nicht für eine weitere Zukunftsplanung vorgesehen (Fronek 2010, 148). Gerade deshalb ist es in der Arbeit mit Jugendlichen mit Fluchthintergrund unerlässlich, auch unstrukturierte Lernformen wertzuschätzen. Informelles Lernen kann beispielsweise über einen Ausbau der Freizeitaktivitäten und eine Verbesserung der Unterbringungs- und Betreuungssituation erreicht werden, nicht-formales Lernen mithilfe von Projekten und Weiterbildungsmöglichkeiten außerhalb des Bildungssystems, um beispielsweise die Sprachkompetenz der Jugendlichen zu verbessern. (Mack 2017, 136)

Ein Ziel der Masterarbeit ergibt sich deshalb darin, festzustellen, welche Anforderungen an die Jugendlichen mit Fluchthintergrund gestellt werden und welche persönlichen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung schwieriger Lebenslagen förderlich sind. Daraus können im Anschluss Überlegungen entwickelt werden, wie diese Jugendlichen neben den vorhandenen Unterstützungsangeboten individuell bei der Bewältigung entlastet werden können. Zugleich wird ein neuer bedürfnisorientierter Blickwinkel eröffnet, der eine kritische Reflexion der vorhandenen Hilfeleistungen zulässt.

¹⁷ Sie sind zwar geplant, haben jedoch keine Zertifikate zur Folge (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, 35).

¹⁸ Die Erstbefragung ist als äußerst fragwürdig einzustufen, da diese polizeilich durchgeführt wird und in der Regel keine RechtsberaterInnen herangezogen werden. Außerdem stellt diese Art der Befragung direkt nach der Ankunft eine enorme zusätzliche Belastungssituation für die Jugendlichen dar und führt dadurch vermehrt zu stressbedingten Missverständnissen (Fronek 2010, 51f).

Für die Masterarbeit gilt es, die Lebenslage und die daraus resultierenden Bewältigungsstrategien der Jugendlichen mit Fluchthintergrund zu verdeutlichen, um die Handlungsspielräume und Möglichkeiten der Jugendlichen, welche letztendlich für die schulische und gesellschaftliche Teilhabe ausschlaggebend sind, aufzuzeigen. Gerade darin spiegelt sich die Tragweite der Thematik für eine bildungswissenschaftliche Betrachtung wider.

2. Begriffsklärung

Nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch, sondern auch in der medialen Berichterstattung kommt es vor, dass die Termini >Flüchtlinge<, >AsylantInnen<, >AusländerInnen<, >AsylwerberInnen<, >MigrantInnen< usw. teilweise synonym verwendet werden.¹⁹ Diese dienen jedoch dazu, Wanderungsbewegungen zu erklären (Bartsch 2009, 31f), wobei ihre Verwendung kontextabhängig ist (Ziese, Gritschke 2016, 24), weshalb es für das weitere Forschungsvorgehen zentral ist, diese Begrifflichkeiten zu differenzieren und zu reflektieren. Nachdem die individuelle Wahrnehmung des eigenen Handlungsspielraumes der Lebenslage bei geflüchteten Menschen besonders vom Asylstatus abhängig ist, wird zusätzlich kurz auf den rechtlichen Rahmen eingegangen (Zimmermann 2016, 50). Gemäß der Konvention der Rechtsstellung der Flüchtlinge von 1951, welche 1954 von Österreich unterzeichnet wurde und ein Jahr später in Kraft getreten ist (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1951, 2), ist rechtlich als >Flüchtling< zu betrachten wer sich:

„(...) aus wohlbegründeter Furcht, aus Gründen der Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder der politischen Gesinnung verfolgt zu werden, außerhalb seines Heimatlandes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, sich des Schutzes dieses Landes zu bedienen; oder wer staatenlos ist, sich infolge obiger Umstände außerhalb des Landes seines gewöhnlichen Aufenthaltes befindet und nicht in der Lage oder im Hinblick auf diese Furcht nicht gewillt ist, in dieses Land zurückzukehren.“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1951, 3)

Österreich hat sich durch die Unterzeichnung der Konvention verpflichtet, flüchtenden Menschen aus den genannten Gründen Schutz zu gewähren (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1951, 3).

Laut der Differenzierung des pädagogischen Lexikons wird dann nicht von einem Flüchtling, sondern von >einer MigrantIn< gesprochen, wenn es sich, um einen „zugewanderten Menschen mit Lebensmittelpunkt im Einwanderungsland“ (Tenorth, Tippelt 2007, 506) handelt. Die Gründe, das Heimatland zu verlassen, können persönlicher oder familiärer Natur sein wie beispielsweise die Verbesserung von Lebensbedingungen. Sie können durch subjektive Gefährdungen wie Naturkatastrophen oder Armut verursacht werden und bis zur erzwungenen Flucht durch Gewalt und Verfolgung reichen. (Adam 2009, 139) Vor diesem Hintergrund wird es somit bedeutend, festzustellen, ob eine Wanderung freiwillig stattfindet oder erzwungen ist, weshalb für Fiddian-Qasmiyeh et al. (2014, 5) eine Unterscheidung

¹⁹ Wie beispielsweise dieser Artikel mit dem Titel „Lässt Ungarn Migranten nach Österreich durch?“ (Die Presse 2016, [online]), bei welchem eindeutig Flüchtlinge gemeint sind, zeigt.

zwischen Flüchtlingen und MigrantInnen wesentlich ist. Es wird ersichtlich, dass „*Migration* ein Oberbegriff für ein breites Spektrum von Bezeichnungen für Ortswechsel“ (Adam 2009, 139; H.L.H.) darstellt. Bei der Begriffsbeschreibung des Lexikons für Pädagogik wird zusätzlich eine temporäre Unterscheidung getroffen, welche die Dauer der Bewegung fokussiert, da ein längerfristiger Wohnortwechsel angestrebt wird (Tenorth, Tippelt 2007, 506). Darüber hinaus wird eine Abgrenzung zwischen „der Zuwanderung (Immigration) bzw. der Abwanderung (Emigration)“ (Tenorth, Tippelt 2007, 506) getroffen. Der Fokus der Begriffsdefinition wird auf den Mobilitätsaspekt gelenkt, wobei unterschiedliche Migrationsgründe, unter anderem Flucht, als Ursache angeführt werden (ebd.). Auch Treibel (1999, 21) erkennt, dass es nicht ausreichend ist, erzwungene Fluchtmigration und unaufgeforderte Arbeitsmigration voneinander komplett abzugrenzen, weil mehrere Auswanderungsgründe vorherrschen können, die eine Trennung zusätzlich erschweren. Die Flucht vor Kriegen, die mit Verfolgung, Gewalt und Menschenrechtsverletzungen einhergeht und derzeit unter anderem durch die Konflikte in Syrien und Afghanistan ausgelöst werden (United Nations High Commissioner for Refugees 2018, 2f), ist also nur ein möglicher Grund für Migrationsbewegungen, welcher jedoch für diese Arbeit als zentral zu erachten ist.

Stellen Flüchtlinge im Ankunftsland einen Asylantrag, werden sie zu *>AsylwerberInnen<* und bleiben dies, bis der Antrag abgeschlossen ist (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2005, 4). Laut der Asylstatistik des Jahres 2017 des Bundesministeriums für Inneres (2017, 30) wurde über 36.087 Asylanträge²⁰ rechtskräftig entschieden, wobei der Asylbescheid bei 21.767 Anträgen positiv ausgefallen ist (ebd.). Dies bedeutet für *>die Asylberechtigten<*, dass sie zum Aufenthalt im Bundesgebiet Österreich berechtigt²¹ ist (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2005, 12). Bei 14.320 Personen ist der Asylantrag jedoch negativ ausgefallen (Bundesministerium für Inneres 2017, 30), wodurch für diese Personen anschließend Maßnahmen zur Prüfung des Aufenthaltes folgen, aus welchen möglicherweise eine Abschiebung in das Herkunftsland resultiert (ebd., 56; Fronck 2010, 197). Rückschiebungen können gemäß der Dublin-Verordnung jedoch bereits während des Zulassungsverfahrens vorgenommen werden, wenn erkenntlich wird, dass der Staat Österreich nicht mehr für das Verfahren zuständig ist (Fronck 2010, 46). In diesem

²⁰ Im Jahr 2015 konnte 88.340 Asylanträgen ein rasanter Anstieg ermittelt werden, welcher jedoch 2017 mit 24.735 Anträgen wieder rückläufig war (Bundesministerium für Inneres 2017, 4). Dabei handelt es sich bei 1.209 um unbegleitete minderjährige Flüchtlinge zwischen 14. und 18. Jahren die einen Asylantrag stellten (ebd., 24). Die meisten stammen davon aus dem Herkunftsland Afghanistan (ebd., 26).

²¹ „Die Aufenthaltsberechtigung gilt drei Jahre und verlängert sich um eine unbefristete Gültigkeitsdauer, sofern die Voraussetzungen für eine Einleitung eines Verfahrens zur Aberkennung des Status des Asylberechtigten nicht vorliegen oder das Aberkennungsverfahren eingestellt wird.“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2005, 6)

Übereinkommen wird geregelt, dass ein Antrag nur in einem einzigen Mitgliedsstaat gestellt werden kann und zwar dort, wo die AntragstellerIn erstmals nachweislich einen Mitgliedsstaat der Europäischen Union betreten hat und für das Ansuchen um internationalen Schutz vermerkt wurde²² (EUR-LEX Access to European Union law 2013a, 42f). Erst wenn die Zulassung geklärt ist, beginnt das eigentliche Asylverfahren, welches sich über mehrere Monate bis sogar Jahre ziehen kann. Dieses wird von Befragungen begleitet, die die jungen AsylwerberInnen neben der permanenten Angst vor Abschiebungen und der damit einhergehenden Ungewissheit über das Aufenthaltsrecht zusätzlich unter Druck setzen. (Ammer et al. 2015, 6; Fronck 2010, 90)

Wenn die Kriterien für Asyl nicht erfüllt werden, die Personen jedoch dennoch vor Krieg flüchten und deshalb auf Schutz angewiesen sind, weil im Herkunftsland ihr Leben gefährdet ist, ermöglicht das österreichische Asylrecht *>subsidiären Schutz²³*, wodurch die Personen mit diesem Status vorerst nicht in den Herkunftsstaat abgeschoben werden können (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2005, 9), solange die Lage im Herkunftsland vom zuständigen Bundesamt nicht als zumutbar eingestuft wird (ebd., 9f).

2.1. Jugendliche Flüchtlinge vs. Jugendliche mit Fluchthintergrund

Die meisten wissenschaftlichen Publikationen, die sich mit der aktuellen Flüchtlingssituation beschäftigen, verwenden die Begriffskombination „*unbegleitete minderjährige Flüchtlinge*“ (Pollheimer-Pühringer 2011, 111; Espenhorst 2016, 28; Deutscher Caritasverband Referat für Migration und Integration 2017, 15; Fronck 2010, 13f; H.L.H.). Die Begriffskombination setzt sich aus drei wesentlichen Merkmalen zusammen. Dazu zählt erstens, dass die Jugendlichen sich alleine, ohne Erziehungsberechtigte auf die Flucht begeben. Reisen sie in ein Land ein, kommt es demnach zu einer unbegleiteten Einreise (Möller 2016, 10). Zweitens gelten Kinder und Jugendliche in Österreich laut dem Strafgesetzbuch §74 als minderjährig, wenn sie „das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1974, 23). Der dritte Terminus Flüchtling, welcher bereits anhand der Flüchtlingskonvention erläutert wurde²⁴, bezieht sich auf Menschen, die gezwungen sind, ihr Heimatland zu verlassen und aufgrund besonderer Verletzbarkeit schutzbedürftig sind (Espenhorst 2016, 28). Gelegentlich wird in Publikationen anstatt *>Flüchtling<* auch der

²² „Diese Regelung belastet vor allem Randstaaten der Europäischen Union wie Griechenland und Italien, an deren Küsten die Menschen häufig erstmals europäisches Gebiet betreten.“ (Ammer et al. 2015, 8)

²³ Im Jahr 2017 wurden in Österreich insgesamt 7.081 rechtskräftige subsidiäre Schutzgewährungen gewährt (Bundesministerium für Inneres 2017, 45), wohingegen 5.142 abgelehnt wurden (ebd., 48).

²⁴ [siehe Kapitel 2]

Begriff >AusländerIn< verwendet, wobei Espenhorst (2016, 28) darauf hinweist, dass diese Bezeichnung die real erlebten Fluchterfahrungen ausschließt. Sie empfindet den Flüchtlingsbegriff passender, da dieser auf den besonderen Schutz sowie auf die gesellschaftliche Akzeptanz der Flüchtlinge verweist (ebd.). Bei genauerer Betrachtung kann dieser Begriff als kritisch betrachtet werden²⁵, weshalb in der vorliegenden Masterarbeit die Bezeichnung >unbegleitete minderjährige Flüchtlinge< nur verwendet wird, wenn explizit diese Gruppe gemeint ist oder der Fluchtaspekt im Vordergrund steht. Für das Forschungsvorgehen sind nicht nur die unbegleiteten Jugendlichen von Interesse, sondern auch die begleiteten, die hinsichtlich der Unterstützungsleistungen oft benachteiligt werden, da seitens der Behörden meist davon ausgegangen wird, dass sie durch ihre Eltern ausreichend versorgt sind (Fähndrich 2016, 142; Nickel-Schampier 2016, 180f). Erreichen die Jugendlichen die Volljährigkeit, wird ihre schwierige Lebenssituation nicht aufgehoben – im Gegenteil. Sobald die Volljährigkeit eintritt, bedeutet dies für die Jugendlichen eine Veränderung der Situation, die drastische Einschränkungen nach sich zieht. (Fronek 2010, 182; Nickel-Schampier 2016, 180) „Die Grundversorgung zahlt in der Regel ab dem 18. Geburtstag nur noch den Tagsatz für Erwachsene, daher können es sich UMF-Betreuungsstellen nicht leisten, die Jugendlichen noch länger zu beherbergen“ (Fronek 2010, 182). Auf diesen abrupten Umzug werden die Jugendlichen zwar so gut wie möglich vorbereitet, dennoch geht er meistens mit einem Verselbstständigungsprozess einher, wodurch es zur Überforderung der Heranwachsenden kommt. Besonders für jene, die im ländlichen Bereich untergebracht sind, kann auf den Einrichtungswechsel ein Abbruch von Bildungsmaßnahmen folgen, da die neue Einrichtung womöglich zu weit entfernt liegt oder die beengte Situation ungestörtes Lernen nicht mehr ermöglicht. (ebd., 182f) Weil sich die Lage der Jugendlichen mit Fluchthintergrund mit dem Erwachsenwerden zunehmend erschwert, ist der Aspekt der Minderjährigkeit für die vorliegende Forschung nicht als vordergründig zu erachten. Hinzu kommt, dass sich die Lebensphase Jugend immer weiter in die Richtung des Erwachsenenalters sowie die Kindheitsphase ausdehnt (Hurrelmann, Quenzel 2016, 16). Dies hängt unter anderem mit dem frühzeitigeren Eintreten der Pubertät²⁶ (ebd., 44) und dem längeren Verbleib im Aus- und Weiterbildungssystem zusammen (ebd., 35). Der Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter findet nicht linear statt, da es zu Überlagerungen der beiden Phasen kommen kann (Stauber 2012, 58; Hurrelmann, Quenzel

²⁵ Diese Kritik wird noch genauer begründet.

²⁶ Diese zeichnet sich durch den Beginn der Zeugungsfähigkeit aus, welche ungefähr „im Alter zwischen 10 und 14 Jahren“ (Hurrel, Quenzel 2016, 44) startet. Die erste Regelblutung bzw. der erste Samenerguss leiten den Anfang der Jugendphase ein (ebd.)

2016, 18). Regulär wird angenommen, dass der Übergang zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr oder später eintreten kann (Hurrelmann, Quenzel 2016, 35), weshalb auch die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen mit Fluchthintergrund, die sich in diesen Lebensjahren befinden, forschungsrelevant sind.

Um aufzugreifen, warum der Flüchtlingsbegriff in dieser Arbeit eher vermieden wird, rückt die Frage ins Zentrum: „Wer spricht hier (...) über wen und wer besitzt die Macht, Begriffsbildungen und Definitionen im öffentlichen Diskurs zu setzen und durchzusetzen?“ (Ziese, Gritschke 2016, 24). Es wird ersichtlich, dass bereits die Auslegungen der Betrachtungsweisen den Flüchtlingsdiskurs konstruieren. Der Machteinfluss, der mit dem Terminus einhergeht, wird mit seiner Stellung als Rechtsbegriff in der Genfer Flüchtlingskonvention ersichtlich, wo festgelegt wird, für wen welche Regelungen gelten (ebd.). Bereits Hannah Arendt (2016, 9) setzt in ihrem Essay >Wir Flüchtlinge<, welches 1943 verfasst wurde, ein Statement, welches sich auf die Flüchtlingsdefinition dieser Arbeit auswirkt. Sie beginnt so: „Vor allem mögen wir es nicht, wenn man uns >Flüchtlinge< nennt. Wir selbst bezeichnen uns als >Neuankömmlinge< oder als >Einwanderer<“ (Arendt 2016, 9; H.i.O.).

Mit der Flüchtlingsbezeichnung rückt die Tatsache der Flucht selbst in den Vordergrund. Zumal die jungen Menschen bereits in Österreich angekommen sind und der Fokus nicht auf der Fluchtgeschichte liegt, wird in der Masterarbeit von >Jugendlichen mit Fluchthintergrund< gesprochen. Wenn der Sinngehalt der Argumentation hingegen die unsichere Lebenssituation betrifft, wird angelehnt an Eisenhuth (2015, 25) „der Terminus ‚Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus‘ [bzw. Jugendliche mit unsicherem Aufenthaltsstatus] verwendet, um keine Fixierung auf vergangene Notlagen festzuschreiben“ (ebd.; H.i.O.; Anm. L.H.). Weil sich diese Zielgruppe bezüglich Alter, Herkunft, Vorerfahrungen, Bildungsstand und Zukunftswünschen heterogen gestaltet (Himmelrath, Blaß 2016, 16f; Gottschalk 2014, 226), kann nicht verallgemeinernd von den Jugendlichen gesprochen werden. Damit können keine Rückschlüsse getroffen werden, die alle jungen Menschen betreffen.

2.2 Bewältigung und Bewältigungsstrategien

Jugendliche mit Fluchthintergrund sind nach Krieg, Flucht und Exil verschiedensten Belastungen ausgesetzt, die von der erlebten Gewalt bis zur Auseinandersetzung mit neuen Rollen und Wertvorstellungen reichen, und zur Bewältigung die Aneignung bestimmter Strategien²⁷ benötigt (Adam 2009, 141f). Begleitet werden diese Herausforderungen durch jugendspezifische Anforderungen und Krisen wie beispielsweise der Identitätsbildung²⁸, welche während der Adoleszenz²⁹ vermehrt auftreten und von den Individuen zugleich Bewältigungsleistungen erfordern (Erikson 2013, 146). Erikson (2013, 144) bezeichnet die gesamte Adoleszenz als eine „*normative Krise*“³⁰ (ebd.; H.i.O.):

„in welcher das Gefühl der Peinigung durch innere und äußere Forderungen oft nur bewältigt werden kann, wenn die Abwehrkräfte beweglich sind; der junge Mensch muß sich durch immer neue Experimente einen Weg suchen, auf dem er sich am besten betätigen und ausdrücken kann“ (Erikson 2013, 146).

Die Jugendlichen selbst nehmen somit, neben der Umwelt, welche beispielsweise die Eltern und die Schule beinhaltet, aktiv Einfluss auf ihre eigene Entwicklung und können diese mitgestalten (Fend 2005, 206f). Nachdem Jugendliche mit Fluchthintergrund vor der Anforderung stehen, Verantwortung für das eigene Überleben zu übernehmen, sind sie gezwungen, möglichst rasch erwachsen zu werden, wodurch sich auch ihre Adoleszenz verkürzt (Adam 2009, 142). Stehen nun weitere Entwicklungsschritte wie beispielsweise Ablösungsprozesse von den Eltern an, können daraus dysfunktionale Bewältigungsversuche resultieren, wenn bereits erworbene Bewältigungsstrategien scheitern (Adam 2009, 142).

Ausgehend von der Definition des Etymologischen Wörterbuches der deutschen Sprache bedeutet *>bewältigen<* „zunächst ‘in seine Gewalt bringen, eine Sache beherrschen’, dann ‘mit etwas fertig werden’“ (Kluge 2011, 118; H.i.O.). Interessant ist besonders die Wortherkunft, welche aufzeigt, dass das Wort ursprünglich auf „‘gewaltig’ zu *walten*“ (ebd.),

²⁷ „Plan für das Vorgehen“ (Kluge 2011, 890). Der Begriff stammt aus der Heerführung. Eine Person, die strategisch handelt, verfolgt ihre Ziele nach Plan (ebd.).

²⁸ „Sie entsteht dadurch, daß die Kindheitsidentifikationen teils aufgegeben, teils aneinander angeglichen und in einer neuen Konfiguration absorbiert werden, was wiederum von dem Prozeß abhängt, durch den eine Gesellschaft (oft mittels Untergesellschaften) den jungen Menschen identifiziert, indem sie ihn als jemanden annimmt und anerkennt, der so werden mußte, wie er ist.“ (Erikson 2013, 140).

²⁹ Der Begriff wird in der Psychologie verwendet, um „auszudrücken, daß Besonderheiten der psychischen Gestalt und des psychischen Erlebens im Rahmen eines Entwicklungsmodells zu betrachten sind“ (Fend 2005, 22f). In dieser Masterarbeit wird der Begriff lediglich verwendet, wenn dieser explizit in Kombination mit Entwicklungsmodellen verwendet wird, ansonsten wird vom Jugendalter gesprochen.

³⁰ „Normative Krisen stellen lebenszyklisch erwartbare Übergänge (z.B. der Eintritt in die Schule, die Kinder verlassen das Elternhaus) dar. Im Gegensatz zu nichtnormativen Krisen (z.B. ein Verkehrsunfall) besteht bei normativen Krisen die Möglichkeit sich darauf vorzubereiten, entsprechende Kompetenzen zu erwerben bzw. zur Krisenbewältigung notwendige Ressourcen zu sammeln.“ (Balz 2012, 495)

also auf den Terminus Gewalt, zurückgeführt werden kann (ebd., 356). Gerade dann, wenn Individuen versuchen, mit einer schwierigen Lage fertig zu werden und über diese zu herrschen, wird der kraftvolle und zwanghafte Charakter des Begriffes ersichtlich.

Damit sich genauer mit den Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Fluchthintergrund auseinandergesetzt werden kann, ist es vorerst zentral, die Aufgaben und Probleme detailliert darzustellen, mit welchen sich die Jugendlichen konfrontiert sehen. Weiters ist es für die theoretische Annäherung an die Thematik unerlässlich, auf psychologische Erkenntnisse sowie auf Forschungen aus der Sozialarbeit, Traumaverarbeitung und Krisenbewältigung zurückzugreifen.

3. Lebenslage und Anforderungen an Jugendliche mit Fluchthintergrund in Österreich

Ausgehend von den unterschiedlichen Lebenslagen, die sich beispielsweise bezüglich des Geschlechts, des Alters, der Herkunft oder des sozialen Status der Herkunftsfamilie der Jugendlichen mit Fluchthintergrund unterscheiden können, dient dieses Kapitel dazu, die Ausgangslage dieser jungen Menschen im Ankunftsland mit all ihren Schwierigkeiten und Herausforderungen aufzuzeigen. Zudem werden die Erwartungen und dahinterstehenden Ängste geschildert und kritisch betrachtet, mit denen die Jugendlichen in ihrem Alltag konfrontiert werden.

Lebenslagen sind, ausgehend von Böhnisch (1992, 90f), sozialstaatlich konstruiert, da bereits vorgefertigte Vorstellungen darüber existieren, wie Heranwachsende gesellschaftlich betrachtet werden. Daraus resultieren für junge Menschen bestimmte Möglichkeiten und Belastungen. Die strukturellen Rahmenbedingungen ihrer Lebenslage, welche beispielsweise die Aus- und Weiterbildung sowie deren Qualifikationsmöglichkeiten betreffen, sind grundlegend, jedoch auch schwierig zu wandeln. Anders ist es mit dem individuellen Umgang mit diesen strukturellen Gegebenheiten. (ebd., 91) In der sozialpädagogischen Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang von „Individualisierung“ (Böhnisch 1992, 91) und „Pluralisierung“ (ebd., 92) der Jugendphase gesprochen. Dies bedeutet, dass traditionelle Strukturen und Milieus aufbrechen und sich für die Jugendlichen dadurch individuellere Handlungsspielräume sowie unterschiedlichste Lebensentwürfe ergeben (ebd., 91f; Hurrelmann, Quenzel 2016, 17f). Diese Gestaltung der Lebenslage, welche die eigenen Interessen in den Vordergrund rückt, benötigt jedoch unterschiedlichste Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie eine rationale Einschätzung von diesen. Es wäre naiv anzunehmen, dass dieser Prozess konfliktlos stattfindet (Böhnisch 1992, 73). Dennoch eröffnet sich eine Chance für die Jugendlichen, ihr eigenes Leben zu gestalten. Die Lebensführung selbst wird dadurch dynamisch und veränderbar (Hurrelmann, Quenzel 2016, 49).

Ausgehend von der Zielgruppe der Jugendlichen mit Fluchthintergrund werden die Bereiche der Lebenslage >Unterbringung und Betreuung<, >finanzielle Lage<, >Aus- und Weiterbildung<, >Berufswelt< sowie >Freizeitgestaltung < zentral. Diese werden im Rahmen dieses Kapitel nun genauer erläutert. Um die Flüchtenden und ihre Belastungen besser verstehen zu können, wird jedoch vorerst auf den Aspekt der Flucht selbst eingegangen.

3.1 Flucht und Ankunft im Zielland

Der größte Anteil aller Flüchtlinge weltweit stammte Ende 2017 aus den Ländern Syrien und Afghanistan³¹ (United Nations High Commissioner for Refugees 2018, 14). Österreich erreichten bis zum selben Zeitpunkt in etwa 43.900 syrische und 26.900 afghanische Flüchtlinge (ebd.). Werden die Kapazitäten Österreichs in den Fokus gerückt, sollten nicht nur die Flüchtlingszahlen betrachtet werden, sondern auch das Wirtschafts- und Entwicklungsniveau sowie die Landesgröße mit ihrer Bevölkerungsdichte (United Nations High Commissioner for Refugees 2018, 21). Im Jahr 2017 waren etwa 80% der Flüchtlinge in Ländern mit begrenzten Ressourcen, wodurch die sozioökonomische Situation primär in den Entwicklungsländern verschärft wurde. Dazu zählen beispielsweise einige Länder Afrikas südlich der Sahara, der Libanon oder Jordanien. (ebd.) Die Motive, aus denen heraus sich diese Menschen auf die Flucht begeben, differieren ähnlich stark wie die Herkunftsländer der Flüchtenden (Horacek 2002, 99f). Zu den häufigen Fluchtgründen bei Kindern und Jugendlichen zählen bewaffnete Konflikte, politische Verfolgung sowie Armut (ebd., 100), aber auch Flucht vor Menschenhandel oder Zwangsrekrutierung zu Kindersoldaten (ebd., 102f).

Die Flucht selbst gliedert Becker (2014, 181) in *sechs traumatische Sequenzen*, die mit dem Zeitraum vom „*Beginn der Verfolgung bis zur Flucht*“ (ebd.; H.L.H.) ihren Anfang nehmen. Es handelt sich vordergründig um eine ausweglose Situation, die eine Rettung der eigenen Familie erfordert und zum einen von Gefühlen der Verzweiflung sowie andererseits von Wünschen und Hoffnungen begleitet wird (ebd.). Als *zweite Sequenz* nennt er die „*Flucht*“ (Becker 2014, 181; H.L.H.) selbst, die mithilfe von Schleppern über den Seeweg, auf Schiffen oder Booten oder über den Landweg in Lastwägen und zu Fuß stattfinden kann (Horacek 2002, 98). Außerdem ist eine Einreise über den Luftweg nicht ausgeschlossen, diese findet jedoch in den seltensten Fällen statt, da die Jugendlichen dafür einen gültigen Reisepass sowie ein Visum benötigen (Fronek 2010, 38). Die flüchtenden Menschen müssen ihre Heimat und ihr Zuhause zurücklassen und befinden sich nun in Lebensgefahr. Die Angst um die Familie und die Sicherung des eigenen Überlebens überwiegt nun (Becker 2014, 181). Aufgrund der zunehmenden Überwachung der Grenzen und erhöhten Strafen für Schlepper steigen nicht nur die Ausgaben, die in die Fluchthilfe investiert werden, sondern auch der Landweg gestaltet sich für die Flüchtenden zunehmend riskanter (Fronek 2010, 40). Vor allem weil es aufgrund der momentanen Rechtslage nicht möglich ist, auf legalem Weg nach Europa zu gelangen,

³¹ Die meisten syrischen Flüchtlinge befinden sich 2017 in der Türkei. Bei den Afghanischen ist es der Iran (United Nations High Commissioner for Refugees 2018, 14).

weshalb die Menschen auf der Flucht auf die Schlepperei angewiesen sind (Ammer et al. 2015, 9). Ammer et al. (2015, 9) stellen fest, dass die Europäische Union darauf mit Sanktionen und Grenzzäunen reagiert, wodurch die Schlepperei jedoch nicht gestoppt werden kann. Werden die flüchtenden Menschen von der Polizei aufgegriffen, bedeutet dies für sie, dass eine Weiterreise in das gewünschte Zielland nicht mehr möglich ist. Dieses ist selten Österreich, was vor allem daran liegt, dass es aufgrund seiner Größe vorwiegend unbekannt ist. (Fronek 2010, 42f) Für eine Flucht nach Europa, vorzugsweise nach Deutschland³² (de Maizière 2016, 11), versuchen die flüchtenden Jugendlichen, sich deshalb vorerst jedem Behördenkontakt zu entziehen. Werden Flüchtlinge in Österreich aufgegriffen, sind sie gezwungen, einen Asylantrag zu stellen, um Rückschiebung und Schubhaft zu vermeiden. Hiermit ist jedoch ebenfalls eine Weiterreise ausgeschlossen. (Fronek 2010, 41f)

Nach einer oft monatelangen Flucht erfolgt für die Jugendlichen die *dritte Sequenz*, die „Anfangszeit am Ankunftsort“ (Becker 2014, 181; H.i.O.) und infolgedessen ein Leben im Exil. Gitschier (2017, 29) betont, dass die Lage im Exil für die Geflüchteten keinen gesicherten Kontext ermöglicht, um das erlebte Leid aufarbeiten zu können. Sie hoffen nach der Flucht auf eine bessere Zukunft, erleben sich jedoch in der Aufnahmegesellschaft, [wie bereits in Kapitel zwei erwähnt], häufig als unerwünscht. (ebd.) Das Gefühl der gesellschaftlichen Exklusion wird vielfach begleitet vom Erleben der Desillusionierung der Zukunftswünsche, welche auch die anfängliche Erleichterung der neuen Sicherheit überschattet. Die Jugendlichen sehen sich nun mit der Herausforderung einer neuen Sprache sowie mit ihnen fremden gesellschaftlichen Normen und Strukturen konfrontiert. (ebd., 29f) In dieser Zeit haben die Jugendlichen erstmals Raum, sich ihrer psychischen Verletzungen bewusst zu werden (Becker 2014, 181).

Beckers vierte *Sequenz*, die er die „*Chronifizierung der Vorläufigkeit*“ (Becker 2014, 181; H.L.H.) nennt, gliedert sich in zwei unterschiedliche Verläufe. Entweder werden die vorgefundenen Gegebenheiten als vorläufig eingeschätzt und die Kontakte zu Personen aus dem Heimatland in den Vordergrund gerückt, wodurch die Integration erschwert wird, oder aber es wird die Lage im Ankunftsland akzeptiert. Durch die Akzeptanz der aktuellen Situation rückt eine baldestmögliche Rückkehr in die Ferne, wodurch eine Grundlage für die

³² In den Jahren 2015 und 2016 konnte in Europa ein enormer Anstieg der Flüchtlingspopulation verzeichnet werden. Insbesondere in Deutschland stieg die Zahl der Asylanträge um 45%. Bei der Überquerung des Mittelmeeres ertranken auch 2017 unzählige Menschen in den Fluten. Die Zahlen der AsylbewerberInnen im Mittelmeerraum gingen jedoch im Vergleich zu 2016 zurück (United Nations High Commissioner for Refugees 2018, 7).

Integration der betroffenen Person geschaffen werden kann. Wie sich diese letztendlich gestaltet, hängt jedoch von den Möglichkeiten im Ankunftsland ab. (ebd., 181f)

Tritt die erste Variante ein, folgt erfahrungsgemäß so früh wie möglich eine „Rückkehr“ (Becker 2014, 182; H.L.H.), die er als *fünfte Sequenz* nennt. Diese Phase inkludiert die Entscheidung zur Rückkehr sowie die Rückreise selbst, welche nicht immer auf freiwilliger Basis stattfindet und gegebenenfalls eine erneute Traumatisierung für die betroffene Person bedeuten kann (ebd.).

Die letzte und *sechste Sequenz* betrifft die *Zeit nach „der Verfolgung“* (Becker 2014, 182; H.L.H.), bei der aus Flüchtlingen MigrantInnen werden, wenn die Integration gelingt. Es können sich jedoch auch andere Minderheiten im Aufnahmeland entwickeln, oder wenn es bis zur fünften Sequenz gekommen ist, kann Remigration also eine Rückwanderung die Folge sein (ebd.).

Die Jugendlichen, mit denen sich die Masterarbeit beschäftigt, befinden sich im Übergang zwischen der dritten und vierten Sequenz. Sie sind in Österreich angekommen und versuchen, sich in der Aufnahmegesellschaft zu platzieren. Viele von ihnen leiden unter Traumatisierungen, wobei das Leben nach der Flucht selbst Teil des Traumatisierungsprozesses sein kann. (Plutzer 2016, 110) In diesem Zusammenhang kann von „sequentieller Traumatisierung“ (Becker 2014, 177) gesprochen werden, was bedeutet, dass nicht genau gesagt werden kann, wann die Traumatisierung beginnt und wann sie endet, vor allem aber ist sie mit dem Ereignis der Flucht nicht abgeschlossen, sondern spiegelt sich in der Lebenssituation der Jugendlichen mit Fluchthintergrund wieder (ebd., 176f). Diese Situation wird nun genauer dargestellt, wobei zu beachten ist, dass die einzelnen Bereiche der Lebenslage nicht einzeln zu betrachten sind, sondern Einfluss aufeinander nehmen.

3.2 Obsorge- Unterbringungs- und Betreuungssituation

Alle Flüchtlinge, die an der österreichischen Grenze aufgegriffen werden, landen vorerst in einer der Erstaufnahmestellen. Dieser Aufenthalt dauert in der Regel solange wie die Prüfung des Zulassungsverfahrens. (Fronek 2010, 52f; Gitschier 2017, 31) Es befinden sich derzeit drei dieser Unterkünfte in Österreich, wozu die „Erstaufnahmestelle ‚Flughafen‘ (...) in Niederösterreich in der Stadtgemeinde Schwechat“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2013, 1; H.i.O.) zählt sowie die „Erstaufnahmestelle ‚Ost‘ (...) in Oberösterreich in der Gemeinde St. Georgen im Attergau“ (ebd.; H.i.O.) und die „Erstaufnahmestelle ‚West‘ in Niederösterreich in der Gemeinde Traiskirchen“ (ebd.; H.i.O.). Diese Unterbringungseinrichtungen erlangten in den letzten Jahren vor allem durch Überbelegung und Versorgungsengpässe Bekanntheit (Ammer et al. 2015, 7; Scheibelhofer, Luimpöck 2016, 49). Ammer et al. (2015, 7) zeigten auf, dass eine große Zahl von Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus über keine dauerhafte Unterkunft verfügten, sondern über Monate hinweg notdürftig in Zelten oder in Notquartieren lebten. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass es 2015 in Österreich zu Betreuungs- und Unterbringungsschwierigkeiten sowie zu Problemen der Verteilung der Flüchtenden auf die einzelnen Länder und Gemeinden kam (ebd.). Fronek (2010, 128f), Pollheimer-Püringer (2011, 112) sowie Geiger (2016, 28) kamen zum Ergebnis, dass wenn es um die Betreuung geht, gerade jene Jugendlichen, die in ländlichen Gemeinden untergebracht wurden, bezüglich Unterstützungsleistungen, Freizeit- sowie Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten strukturell unterprivilegiert sind. Besonders wenn erhöhter Betreuungsbedarf notwendig ist, beispielsweise bei bestimmten Beeinträchtigungen oder delinquentem Verhalten, waren die Ressourcen der Wohngruppen und sonstigen Unterkünfte zu knapp bemessen. Diese Problematik ist zugleich im städtischen Bereich gegeben. (Fronek 2010, 129) Geiger (2016, 28) betont zudem, dass durch die Abgeschiedenheit zahlreicher Unterkünfte die Integration dieser jungen Menschen erschwert wird. Außerdem kritisiert er die Konzentration vieler Menschen an einem Ort, wie es in Massenunterkünften vorkommt. Dadurch werden diese Menschen von der lokalen Bevölkerung abgegrenzt, wodurch ihre Unterbringung und ihr Aufenthalt im Land infolge leichter zum Problem erklärt werden kann (ebd.).

Begleitete minderjährige AsylwerberInnen werden auf Anordnung der Europäischen Union gemeinsam mit den Eltern, Geschwistern untergebracht (EUR-LEX Access to European Union law 2013b, 107). Es erfolgt eine Aufnahme der Familien in Unterbringungszentren oder anderen Räumlichkeiten (EUR-LEX Access to European Union law 2013b, 105). Den unbegleiteten Minderjährigen können unterschiedlichen Betreuungs- und Wohnverhältnisse zugewiesen werden wie Wohngruppen oder Jugendwohnheimen (Pollheimer-Pühringer 2011, 112). Gemäß dem Allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuch wird „der Kinder- und Jugendhilfeträger mit der Obsorge betraut“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017, 39). Der Inhalt der Obsorge umfasst die Pflege und Erziehung der minderjährigen Person sowie die Verwaltung des Vermögens und die Vertretung vor dem Gesetz (ebd., 30). Fronck (2010, 139f) stellt jedoch fest, dass diesen Verpflichtungen in der Praxis nur unzureichend nachgegangen wird, denn viele Jugendlichen haben ihre Obsorgeberechtigten noch nie oder erst einmal persönlich kennengelernt. Trotzdem ist dieser auch dafür zuständig, dass die unbegleitete minderjährige Person bestmöglich betreut und beherbergt wird (ebd., 139). Er betont, dass viele der unbegleiteten Jugendlichen über 16 Jahren zusammen mit Erwachsenen einquartiert werden können. Diese Maßnahme ist jedoch als problematisch einzustufen, da nicht genauer bestimmt wird, wie diese Unterkünfte, die als geeignet deklariert werden, auszusehen haben. (ebd., 119)

3.3 Finanzielle Lage in Wien

Sobald ein Asylantrag gestellt werden kann und die Personen die Verfahrenskarte³³ erhalten haben, wird ihnen während der Dauer des Prozesses Anspruch auf die Grundversorgung zugesichert (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2005, 25f). Diese beinhaltet für alle Menschen in betreuten Einrichtungen Leistungen wie:

- „Verpflegung/Lebensmittel oder Verpflegungsgeld im Wert von 5,50 Euro pro Tag (...), 40 Euro Taschengeld pro Monat (...) [sowie] 10 Euro Freizeitgeld pro Monat“ (Fonds Soziales Wien 2018, [online]).

³³ Durch sie können „jene Verfahrensschritte dokumentiert werden, die erforderlich sind, um das Zulassungsverfahren abzuschließen. Wenn die Zulassung des Verfahrens vor Ausstellung der Karte erfolgt, kann die Ausstellung unterbleiben.“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2005, 25)

Lebt eine Person privat hat sie Anspruch auf einen:

- „Mietzuschuss (...) von max. 150 Euro pro Monat (...) [und ein] Verpflegungsgeld für Erwachsene von max. 215 Euro pro Person und Monat“ (Fonds Soziales Wien 2018, [online]).
- Dieses Verpflegungsgeld erhalten auch Familien für jeden Erwachsenen und für jedes minderjährige im Haushalt lebende Familienmitglied (Fonds Soziales Wien 2018, [online]). Es beträgt „max. 100 Euro pro Person und Monat“ (ebd.). Sie können zusätzlich einen Zuschuss für die Miete beziehen (Fonds Soziales Wien 2018, [online]), welcher bei „max. 300 Euro pro Monat“ (ebd.) angesetzt ist. Bei den unbegleiteten Minderjährigen beträgt das „Verpflegungsgeld (...) max. 215 Euro“ (ebd.).

Darüber hinaus werden den Personen auf Basis der Grundversorgung finanzielle Beihilfen zur Verfügung gestellt für Bekleidung, Schulmaterialien oder einen Fahrtkostenersatz bei behördlichen Angelegenheiten. Hinzu kommen Versicherungsleistungen und diverse Beratungs- und Betreuungsangebote. (ebd.) Obwohl nicht eindeutig nachvollzogen werden kann wie die zur Verfügung gestellten finanziellen Unterstützungsleistungen verwendet werden, sind Geldbeträge Sachleistungen vorzuziehen. Dieser freie Umgang mit dem Eigenkapital ist für Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus grundlegend um ihre Selbstbestimmung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. (Geiger 2016, 29)

In der Praxis zeigte sich, dass vermehrt jene Menschen in soziale Notlagen gerieten, deren Asylverfahren relativ rasch abgeschlossen war. Dies war vorwiegend bei den Personen aus Syrien der Fall und hatte zur Folge, dass für sie die Grundversorgung endete. (Ammer et al. 2015, 7) Zwar haben Asylberechtigte dann einen Anspruch auf Mindestsicherung (Fonds Soziales Wien 2018, [online]), auf dem ohnehin teuren Wohnungsmarkt ist es jedoch für diese Menschen besonders schwierig, eine leistbare Unterkunft zu finden (Ammer et al. 2015, 7). Grund dafür sind unter anderem die anfallenden Kosten, die für viele Familien mit Fluchthintergrund eine unüberwindbare Hürde darstellen (Scheibelhofer, Luimpöck 2016, 56). Wie aus einer Fallanalyse von Scheibelhofer und Luimpöck (2016, 56) hervorgeht, war dies auch für eine interviewte Familie mit Fluchthintergrund der Anlass, ihre Wohnungssuche von Wien auf das Burgenland ausweiten. Damit setzten sich jedoch wegen des erschwerten „Zugang zu Ressourcen, insbesondere aufgrund des eingeschränkten Ausbildungs- und Arbeitsangebots sowie der schwachen Infrastruktur (in Bezug auf Verkehrsanbindung und Beratungsangebote)“ (Scheibelhofer, Luimpöck 2016, 57) auch soziale Ungleichheiten fort.

3.4 Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung

Wie sich die weitere bildungs- und berufsspezifische Zukunft der Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Österreich gestaltet, ist stark von der eigenen Motivation sowie den mitgebrachten Qualifikationen der sich Bildenden abhängig (Dorniger 2015/16, 7). Pollheimer-Pühringer (2011, 112) kam zum Ergebnis, dass die Bildungserfahrungen vom alltäglichen Schulbesuch bis zum arbeitsbedingten Bildungsabbruch reichen. Somit ist nicht ausgeschlossen, dass viele der Jugendlichen schon länger keine Bildungseinrichtung mehr besucht haben. Schriftliche Dokumente wie Zeugnisse, die zum Nachweis von erworbenen Kompetenzen notwendig sind, können jedoch, wie einleitend bereits erwähnt wurde, oft gar nicht oder nur unvollständig vorgelegt werden (Dorniger 2015/16, 7). In diesem Fall sind künftige ArbeitgeberInnen gezwungen, sich auf Arbeitsproben und Fachgespräche zu stützen. Dadurch wird die Situation für manche extrovertierte KandidatInnen zwar erleichtert, für jene mit mangelnden Deutschkenntnissen wird sie jedoch zusätzlich erschwert. (ebd.) Im österreichischen Bildungssystem können bereits bei jenen Kindern, die in ländlichen Regionen geboren sind und aus sozial benachteiligten Familien stammen sowie bei jenen mit Migrationshintergrund prekäre Voraussetzungen und infolgedessen geringere Möglichkeiten festgestellt werden (Fronek 2010, 147). Ähnlich ist es in Deutschland. Ellger-Rüttgardt (2016, 78) beschreibt: „Das deutsche Bildungssystem ist gekennzeichnet durch eine hohe Selektivität, die zugleich Ausdruck sozialer Ungleichheit ist.“ (ebd.) Zugrunde liegt die Vorstellung einer homogenen Schülerschaft, die durch bestimmte Mechanismen wie Noten ausgesondert werden (ebd., 115f). Die Situation ist paradox, da ein inklusives Schulsystem einerseits Vielfalt und Beteiligung fordert, andererseits jedoch auf Homogenität und Selektion bedacht ist. Nachdem viele Jugendliche bereits aufgrund selektiver Strukturen und falschen schulischen Leistungseinschätzungen von Exklusion betroffen sind, bleiben auch gleiche Bildungschancen eine Utopie. (ebd., 65f) Hinzu kommt, dass von den ermittelten Leistungen nicht auf das reale Bildungspotenzial rückgeschlossen werden kann. Es zeigt sich, dass dieses Potenzial sowie eine starke Bildungsmotivation besonders bei Kinder- und Jugendlichen mit Fluchthintergrund vorhanden ist, es wird jedoch vielfach nicht ausreichend gefördert (Schwaiger, Neumann 2014, 63).

„So verwundert es auch nicht, dass Lehrkräfte, die mit jungen Flüchtlingen arbeiten, berichten, weniger mit allgemeinen Disziplinproblemen und mangelndem Fleiß, als vielmehr mit anderen Herausforderungen zu tun zu haben: mit traumabedingte [sic!] Symptomen wie z.B. Schlaflosigkeit, Müdigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten u.v.m.“ (Schwaiger, Neumann 2014, 64)

Die Beschulung der jungen Menschen kann in einer öffentlichen Bildungseinrichtung oder in der Unterkunft selbst stattfinden. Die Unterbringungseinrichtungen sind jedoch meist überfüllt und bieten nicht genügend Raum für die individuelle Entfaltung. Dies zeigt den Jugendlichen erneut auf, dass ihr Platz in der Gesellschaft eine Randposition darstellt. (Plutzer 2016, 128) Durch eine Beschulung in den Unterbringungszentren werden darüber hinaus schulische Kontakte mit einheimischen Kindern verunmöglicht und das Sprachlernen zusätzlich erschwert (Pollheimer-Pühringer 2011, 114). Um dem entgegen zu wirken, kann gerade beim Erlernen der Sprache im Ankunftsland nicht auf das Engagement von ehrenamtlichen Personen verzichtet werden (Plutzer 2016, 122).

Insofern sie sich im schulpflichtigen Alter befinden, haben Kinder mit vorübergehendem Aufenthaltsrecht zudem Anspruch darauf, eine allgemeinbildende Pflichtschule zu besuchen³⁴. Begleitend zum regulären Unterricht an einer öffentlichen Hauptschule erhalten die Jugendlichen Deutschkurse, in die sie üblicherweise relativ schnell einsteigen können (Pollheimer-Pühringer 2011, 113). Sind die Jugendlichen hingegen nicht mehr von der Schulpflicht betroffen, wird ihnen in Wien zumindest ermöglicht, einen Deutsch- bzw. Alphabetisierungskurs zu besuchen, um im Anschluss weitere Bildungsmaßnahmen wie Basisbildungskurse absolvieren zu können (ebd.). Diese bieten ihnen einen günstigen Ausgangspunkt für den Abschluss eines anschließenden Hauptschulkurses oder eines anderen Nachqualifizierungslehrgangs auf Hauptschulniveau. Erstere werden von NGOs oder Volkshochschulen ermöglicht, dauern in der Regel ein Jahr und enden mit einer Externistenprüfung (ebd., 113f). Pollheimer-Pühringer (2011, 114) stellte jedoch fest, dass den anschließenden Übergang in eine weiterführende Schule nur die Wenigsten schaffen. Die Aufnahme in eine berufsbildende höhere Schule wie eine HTL oder HAK erfordert gute Noten oder die oft unüberbrückbare Hürde einer Aufnahmeprüfung. Der Zugang zu einer allgemeinbildenden höheren Schule ist weiterhin nur in Form eines Status als außerordentliche SchülerIn möglich und überfordert die Jugendlichen vielfach. (ebd.)

In der Praxis sind die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit Fluchthintergrund damit begrenzt (ebd.). Auch Fronek (2009, 208) kam zum Ergebnis, dass es „nur einigen wenigen jungen Asylwerbern [gelingt], einen österreichischen Bildungsabschluss zu erlangen. Viele bleiben ausgeschlossen, da die Finanzierung der Vorbereitung, Teilnahme sowie der Fahrtkosten nicht gelingt“ (ebd.; Anm. L.H.). Um diesen Entwicklungen entgegenwirken zu können, wurde zumindest in Wien seit dem Schuljahresbeginn 2016 das

³⁴ Der rechtliche Rahmen dafür wurde bereits in Kapitel 1 dargestellt.

Projekt „StartWien – Das Jugendcollege“ (abz*austria 2018, [online]) ins Leben gerufen. Im Rahmen des Colleges können für „1000 Jugendliche und junge Erwachsene (Zuwander*innen, Asylwerber*innen, Asylberechtigte bzw. subsidiär Schutzberechtigte und benachteiligte Jugendliche – nicht mehr schulpflichtig) zwischen 15 und 21 Jahren Kursplätze“ (abz*austria 2018, [online]) angeboten werden. Dort werden die jungen Menschen auf ihren zukünftigen Aus- und Weiterbildungsweg vorbereitet. Das Projekt wurde jedoch 2018 aus nicht genannten Gründen eingestellt. (ebd.)

3.5 Zugang zum Arbeitsmarkt

Wie auch viele junge ÖsterreicherInnen möchten einige junge Menschen mit Fluchthintergrund nach ihrem neunten Schuljahr keine weiterführende Schule besuchen, sondern direkt ins Berufsleben einsteigen (Fronek 2010, 151; Fronek 2009, 207). Zu diesem Ergebnis kam auch Golla (2013, 276), die betont, dass Jugendliche mit Fluchterfahrungen sich nicht nur aus eigenem Interesse für die Erwerbsarbeit entscheiden. Es geht ihnen darum, schnellstmöglich ein eigenes Einkommen zu erhalten, um Familienangehörige im Herkunftsland unterstützen und sie baldmöglichst ins Ankunftsland nachholen zu können (ebd.).

Bis vor wenigen Jahren noch war die Möglichkeit auf Arbeit für Asylsuchende in Österreich auf Ernte- und Saisonarbeiten beschränkt (Fronek 2010, 151; Fronek 2009, 207). Das dafür verantwortliche Gesetz wurde jedoch überarbeitet, wodurch der Zugang zum Arbeitsmarkt ausgeweitet werden könnte.³⁵ AsylwerberInnen benötigen jedoch immer noch eine Beschäftigungsbewilligung. (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1975, 4) Deren Erhalt ist an diverse Anforderungen gebunden wie beispielsweise die Arbeitsmarktlage, welche bestimmt, dass im gegebenen Fall Inländer und Personen über 50 bevorzugt werden (ebd., 6f). Asylberechtigte oder subsidiär schutzberechtigte Jugendliche hingegen benötigen keine Beschäftigungsbewilligung (ebd., 2) und verfügen theoretisch über einen uneingeschränkten Arbeitsmarktzugang (Arbeitsmarktservice Österreich 2015, 1). Diarra (2014, 203) stellt dennoch fest, dass junge Menschen mit Fluchthintergrund immer noch „als Menschen mit Defiziten [wahrgenommen werden]: bezüglich ihrer Sprachkenntnisse, ihrer

³⁵ Mit der Überarbeitung des Ausländerbeschäftigungsgesetzes erhielten junge AsylwerberInnen zudem unter bestimmten Voraussetzungen die Möglichkeit eine Lehrausbildung zu starten (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1975, 6). Da für die Ausübung der Lehre ein Qualifikationsnachweis notwendig ist und wiederum Inländer bevorzugt werden, sind die Möglichkeiten der Jugendlichen mit unsicherem Asylstatus beschränkt worden (ebd., 7).

Qualifikationen und ihrer Kompetenzen und aufgrund ihres unsicheren Aufenthaltsstatus“ (ebd.; Anm. L.H.).

Ob sich die jugendlichen Flüchtlinge nun mitten im Asylverfahren befinden, subsidiären Schutz erhalten oder bereits einen positiven Bescheid erhalten haben - sie sind trotz ihrer unsicheren Zukunftsperspektive auf eine sinnvolle Tätigkeit angewiesen, damit vorhandene Kompetenzen nicht verloren gehen und neue erworben werden können. Nur so sind sie in der Lage, ihre Zukunft zu gestalten, um längerfristig am Arbeitsmarkt mithalten zu können (Feige 2014, 186) und folglich die angestrebte ökonomische Selbstversorgung zu erreichen (Hurrelmann, Quenzel 2016, 27).

3.6. Möglichkeiten der Freizeitgestaltung

Um die Lebenslage von Jugendlichen mit Fluchthintergrund umfassend darstellen zu können, sind neben den schul- und berufsbegleitenden Möglichkeiten ebenfalls die verhaltensstützenden und -erweiternden Projekte, welche unter anderem Freizeitangebote einschließen, zu nennen. Deren Ziel ist die Bildung von sozialen Netzwerken sowie von gleichaltrigen Freundschaften und Peergroups (Böhnisch 1992, 94).

Generell haben Schutzbedürftige und Asylberechtigte das Recht auf Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten sowie auf größtmögliche Chancengleichheit in Bezug auf die wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe (EUR-LEX Access to European Union law 2013b, 107; Bundeskanzleramts Rechtsinformationssystem 2005, 31). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bieten die unterschiedlichen Einrichtungen für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge je nach finanziellen Ressourcen und Betreuungsschlüssel Möglichkeiten zu gemeinschaftlichen Freizeitangeboten wie Ausflüge oder Kleinurlaube. Den Jugendlichen steht es abgesehen davon offen, wie sie ihre Freizeit gestalten. (Fronek 2010, 161) Skierlo und Trautmann (2016, 74) kamen zum Ergebnis, dass für die Jugendlichen Freundschaften und erste Beziehungen besonders wichtig sind. Aber auch Sport, die eigene Mobilität sowie die gesellschaftliche Teilhabe mithilfe von Medienangeboten wie Internet und Handy sind in ihrem Alltag relevant. Einige betonten zudem, dass für sie ihre Religion wesentlich ist (ebd., 73). Pollheimer-Pühringer (2011, 116) schreibt hingegen den Freizeitaktivitäten einen wichtigen Stellenwert und sogar ein zusätzliches Bildungspotenzial zu:

„Freizeitangebote und Ausflüge sind ebenso wichtig für die Bildung der Jugendlichen! Das Kennenlernen von Österreich ist ihnen selbst ein Anliegen, sie besuchen gerne Freunde an anderen Orten oder nehmen an Sommerurlaube teil. Die Teilnahme an Sportvereinen, die Mitgliedschaft im Fußballverein sind wertvolle Erfahrungen für die Jugendlichen und ermöglichen den Kontakt zu österreichischen Jugendlichen.“ (Pollheimer-Pühringer 2011, 116)

Es zeigt sich also, dass die Gestaltung der Freizeit und vor allem der Sport für viele der Minderjährigen bedeutsam ist, da dieser einen Raum eröffnen kann, um die bedrückende Alltagssituation kurzfristig zu vergessen (Fronek 2010, 165). Durch derartige gemeinsame Unternehmungen in der Freizeit kann nicht nur das soziale Netzwerk erweitert werden, sondern es können zugleich Normen und Regeln über das Zusammenleben erprobt werden (ebd., 116). Die Mitgliedschaft in Vereinen ist jedoch erneut mit finanziellen Ausgaben wie Sportausrüstung und Mitgliedsbeiträgen verbunden, für die das begrenzte Taschengeld der Jugendlichen häufig nicht ausreicht (ebd., 165).

Jugendliche mit Fluchthintergrund können auf verschiedenste Weise von Inklusion und Exklusion betroffen sein. Belastungen wie aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, die familiäre Interaktion, die schulische Situation, die Form des Zusammenlebens in der Unterkunft sowie finanzielle Ressourcen usw. beeinflussen die lebensgeschichtlichen Erfahrungen jedes Jugendlichen individuell (Zimmermann 2016, 50f). Damit eröffnet sich für diese jungen Menschen, wie einleitend erklärt, die Möglichkeit, ihre Lebenslage mitzugestalten. Es wäre jedoch fatal, sie mit dieser Anforderung alleine zu lassen, weshalb ergänzend die Möglichkeiten der Unterstützung [Kapitel 5] fokussiert werden. Vorerst werden jedoch jene Aufgaben betrachtet, welche die Heranwachsenden bezüglich der Jugendphase zu absolvieren haben. Anschließend werden die Schwierigkeiten dieser Lebensphase sowie mögliche Umgangsformen mit den jugendspezifischen Herausforderungen aufgezeigt.

4. Entwicklungsaufgaben, Statusübergänge und Bewältigung

Wenn es um den Entwicklungsprozess des Menschen geht, treffen zwei unterschiedliche Vorgänge aufeinander. Einerseits sind es biologische, die den Jugendlichen die Möglichkeit zur eigenen Reproduktion eröffnen, und andererseits sind es psychische Wandlungen im menschlichen Organismus, welche in der Pubertät neue Handlungsspielräume bieten. Je nach Kontext³⁶ werden diese erweiterten Möglichkeiten an Anforderungen geknüpft, weshalb sie unter anderem kulturell variieren. (Fend 2005, 210) Diese Anforderungen tragen zur schrittweisen Verselbstständigung der Jugendlichen bei (Hurrelmann, Quenzel 2016, 39), sind individuell veranlagt und differenzieren je nach dem Erleben der Adoleszenten (Fend 2005, 221). Gerade weil sie keine einfache Lösung erlauben, geraten die Jugendlichen in eine stressverursachende Situation, welche Bewältigungs- bzw. Copingstrategien erfordert (Fischer, Riedesser 2009, 83; Wustmann 2004, 77). Vorerst ist entscheidend, ob eine Person einen Sachverhalt als stressrelevant einschätzt. Diesen Bewertungsprozess bezeichnen Lazarus und Folkman (1984, 31) als „appraisal“ (ebd.). Wobei die Autoren zwischen „*primary appraisal*“ (Lazarus, Folkman 1984, 32; H.i.O.) also „die Ereigniseinschätzung oder primäre Bewertung“ (Madubuko 2011, 80), „*secondary appraisal*“ (Lazarus, Folkman 1984, 35; H.i.O.), „die Ressourceneinschätzung“ (Madubuko 2011, 80) und „*reappraisal*“ (Lazarus, Folkman 1984, 38; H.i.O.), „die Neubewertung“ (Madubuko 2011, 80) differenzieren. Der erste Bewertungsprozess dient der Einschätzung der Relevanz einer Situation, wobei diese als irrelevant, positiv oder als stressig eingestuft werden kann (Lazarus, Folkman 1984, 31f). Der zweite ist eine Form der Bewertung und Beurteilung darüber, welche Strategien zur Verfügung stehen und was getan werden kann, um eine bedrohliche bzw. herausfordernde Situation zu bewältigen. Entscheidend dabei ist, welche Ressourcen einer Person für diesen Prozess zur Verfügung stehen. (ebd., 35) Die Neubewertung des Ereignisses zielt auf neue Informationen und eine Abwandlung der Beurteilung dieser ab, die sich wiederum auf die Reaktion einer Person auswirken kann. So kann gezeigte Wut beispielsweise bei einer anderen Person Schuld, Scham oder Angst auslösen. (ebd., 38) Welche möglichen Strategien Personen in Stresssituationen entwickeln können und was die Begriffe >Statusübergänge, Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsstrategien< im Einzelnen bedeuten, wird nun genauer eingegangen.

³⁶ Fend (2005, 206) spricht vom Kontext in Form von diversen Umwelteinflüssen, die auf den Menschen einwirken und sein Leben unbewusst leiten. Je nachdem, wo ein junger Mensch aufwächst, unterscheiden sich beispielsweise auch Ansprüche an die Berufs- oder Partnerwahl, welche mit religiösen oder gesellschaftlichen Erwartungen in Verbindung stehen können.

Weil aus einem unselbstständigen Kind nach und nach eine eigenverantwortliche Erwachsene wird, kann dieser Übergang laut Hurrelmann und Quenzel (2016, 39) als „**Statuspassage**“ (ebd.; H.i.O.) bezeichnet werden. Es handelt sich somit um ein Überschreiten zum autonomen Handeln (ebd.). Zudem brechen während der Lebenslage Jugend individualisierte und vorhandene Strukturen auf³⁷. Die „*Statusübergänge*“ (Schittenhelm 2005, 17; H.L.H.) sind nicht mehr eindeutig und die Übergänge fließend (Böhnisch 1992, 91; Hurrelmann Quenzel 2016, 17f). Diese gehen mit einer Wandlung der vorhandenen Lebensbereiche und einer Neuorientierung einher, wodurch Spannungen erzeugt werden. Hurrelmann und Quenzel (2016, 43) sprechen dabei von einer „**Statusinkonsistenz**“ (ebd., H.i.O.) und nennen die frühe Beteiligung am Konsum, welcher einer späten Geschäftsfähigkeit gegenübersteht, als Beispiel (ebd.). Auf welche Weise sich Statusübergänge vollziehen, steht zum Zeitpunkt des Beginns der Jugendphase noch offen. (ebd., 17) Wie sich die altersspezifischen „typischen körperlichen und psychischen aber auch kulturellen und sozialen Anforderungen und Erwartungen [genau gestalten, beschreiben] (...) *Entwicklungsaufgaben*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 24; H.L.H.; Anm. L.H.). In der Adoleszenz erachtet Fend (2005, 221) folgende Entwicklungsaufgaben als zentral:

- „die Verarbeitung der biologischen Entwicklung;
- die Reorganisation der sozialen Beziehungen zu Eltern, Gleichaltrigen und Liebespartnern und der Aufbau neuer Beziehungsformen;
- der Umgang mit schulischen Leistungsanforderungen und die Erarbeitung einer Berufsperspektive;
- die Auseinandersetzung mit der Welt und der Aufbau von kulturellen Orientierungen;
- die Entwicklung einer neuen Beziehung zu sich selbst, die Entwicklung einer neuen Identität“ (ebd.).

Jugendliche werden alltäglich mit derartigen Aufgaben konfrontiert, die eine bestimmte Reaktion und somit *>Bewältigung<* erfordern (ebd., 213). Wenn die jungen Erwachsenen bei der Herausbildung ihrer Lebensperspektive vermehrt auf sich selbst gestellt sind und sich Lebenslagen, -stile und -verläufe differenzieren (Böhnisch 1992, 91; Hurrelmann et al. 2014, 63), lernen sie „im Verlauf der Adoleszenz bestimmte Muster der Problembewältigung und erwerben Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, normative Entwicklungsaufgaben und

³⁷ [siehe Kapitel 3.]

lebenslagenspezifische Belastungen sowie Krisen mehr oder weniger konstruktiv zu bewältigen“ (Hurrelmann et al. 2014, 69). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist grundlegend für die zukünftige Stabilität der Persönlichkeit sowie den Umgang mit Aufgaben und Stresssituationen (Wustmann 2004, 20). Die erworbenen Problembewältigungskompetenzen, die die Jugendlichen mitbringen, bestimmen darüber, ob die betroffene Person trotz schwieriger Lebenslage Belastungssymptome aufzeigt und durch die psychosoziale Befindlichkeit beeinträchtigt wird oder nicht (ebd., 69f). Fend (2005, 213) betont, dass der „große Fortschritt der empirischen Jugendpsychologie (...) nicht zuletzt darin [liegt], daß es ihr gelungen ist, die Handlungsformen und Handlungsabläufe, die der Bewältigung der (...) Entwicklungsaufgaben dienen, differenziert zu beobachten und zu kategorisieren“ (ebd.; Anm. L.H.). Auf diese Weise stehen Handlungen des alltäglichen Lebens im Mittelpunkt, die weiter analysiert werden können (ebd.).

Ob eine Jugendliche eine Situation als belastend empfindet, hängt vorläufig von ihrer eigenen Einstellung zur Situation, den bisherigen Erfahrungen mit ähnlichen Ereignissen, der Unterstützung und den individuellen Kompetenzen ab, die für die Bewältigung der Herausforderung zur Verfügung stehen (Wustmann 2004, 76f). Diese Handlungsintentionen werden als „*Bewältigungs- bzw. Coping-Strategien*“ (Wustmann 2004, 77) bezeichnet. Lazarus und Folkman (1984, 141) beschreiben „Coping“ (ebd.) als „*constantly changing cognitive and behavioral effort to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person*“ (ebd.; H.i.O.). Dabei handelt es sich um jede Anstrengung, egal wie gut oder schlecht, an die ein Individuum denkt oder die es tatsächlich unternimmt, um das Problem zu managen (ebd., 142). „Sie lassen sich danach unterscheiden, ob sie dafür eingesetzt werden, ein Stressereignis zu vermeiden – *defensive Coping-Strategien* – oder sich mit ihm auseinanderzusetzen – *aktive Coping-Strategien*.“ (Wustmann 2004, 77; H.i.O.)

Seiffge-Krenke (1995, 248) konnte in einer Studie zur Stressbewältigung in der Adoleszenz drei verschiedene Arten von Bewältigungsstrategien³⁸ festmachen. Sie benennt die erste Strategie auch als „*active coping*“ (Seiffge-Krenke 1995, 106; H.L.H.), welches eine aktive Form der Bewältigung darstellt, die eine konkrete Handlung zur Folge hat. Die Person holt sich beispielsweise Informationen über Medien oder Beratungsstellen ein. Sie spricht offen mit FreundInnen, Eltern oder anderen Erwachsenen über ihre Probleme, nimmt Hilfe gerne in Anspruch und versucht, das Problem gemeinsam mit anderen zu lösen. (ebd., 248) Zweitens

³⁸ Diese Arten und Unterteilungen dienen als Grundlage für die Einteilung der Bewältigungsstrategien im empirischen Teil der Arbeit.

nennt sie das „*internal coping*“ (Seiffge-Krenke 1995, 106; H.L.H.), welches eine internalisierte Umgangsform mit dem Problem darstellt. Mögliche Strategien wären eine erhöhte Kompromiss- und Reflexionsbereitschaft der Jugendlichen sowie die Akzeptanz der eigenen Grenzen sowie der Situation. Aber auch die Suche nach anderen Lösungsmöglichkeiten ist Teil dieser Art des Copings. (ebd., 248) Die dritte Form ist das „*withdrawal*“ (Seiffge-Krenke 1995, 106; H.L.H.), das Rückzug bedeutet und verschiedene Ablenkungsstrategien beinhaltet. Diese reichen vom Ignorieren des Problems, dem Abbau von Aggressionen durch laute Musik oder Sport bis hin zu aggressiven Handlungen (Schreien, Türen knallen) und dem Missbrauch von Alkohol und Drogen. (ebd., 248) Lazarus und Folkman (1984, 150) unterscheiden Bewältigungsstrategien außerdem bezüglich ihrer >Funktion<, wobei sich die Strategie auf das Problem oder die Emotion beziehen kann. „Problem-focused“ (Lazarus, Folkman 1984, 150), also >problemorientierte Strategien< sind ähnlich zu jenen, die der Problemlösung dienen (ebd.,152). Sie können die Umwelt, das eigene Verhalten oder den Bewertungsprozess in den Mittelpunkt stellen und eine Neuorganisation dieser Faktoren zur Folge haben (Wustmann 2004, 77f). Ersteres kann beispielsweise durch eine Umstellung der Tagesstrukturierung sowie zweitens durch Umweltanpassungen des Individuums erreicht werden (ebd., 77). Beim eigenen Verhalten wäre dies beispielsweise der Zugewinn von Fähigkeiten und deren Weiterentwicklung, die Erarbeitung neuer Verhaltensmuster und eine sich annehmende Selbstwahrnehmung (Lazarus, Folkman 1984, 152). Der Bewertungsprozess beinhaltet die konkrete Wandlung von Wahrnehmungs-/Interpretationsmustern sowie Strategien, die auf Emotionen basieren und auf deren Kontrolle abzielen. Dies können beispielsweise Entspannungsübungen, aber auch das Ausagieren von Wut und Ärger sein. (Wustmann 2004, 78) Diese Strategien sind im Vergleich zu den emotionsorientierten als schwieriger einzustufen (Lazarus, Folkman 1984, 153). Zu den „emotion-focused“ (Lazarus, Folkman 1984, 150), den >emotions-fokussierten Formen< des Copings zählen Strategien wie Vermeidung, Distanzierung oder Minimierung des Problems. Es können darüber hinaus Strategien sein, die auf eine Steigerung emotionalen Stresses ausgerichtet sind, denn manche Menschen müssen sich mithilfe von Selbstvorwürfen und Selbstbestrafungen erst richtig schlecht fühlen, damit es ihnen wieder gut gehen kann. (ebd.) Ergänzend können Formen der Neubewertung „*reappraisal*“ (Lazarus, Folkman 1984, 150; H.i.O.), die zu einer Veränderung des Erlebten führen, ohne die objektive Situation zu beeinflussen, genannt werden. Es kommt also nicht direkt zu einer Abänderung des Ereignisses, vielmehr dienen sie der Reaktionskontrolle. Es können Strategien der Abwendung vom Problem, Meditation, Alkoholkonsum, die Suche nach emotionaler

Unterstützung oder das Bewahren von Hoffnung und Optimismus sein. (ebd., 150f) Bei all diesen Einteilungen muss jedoch beachtet werden, dass Menschen ihr Handeln nur selten nach einer Bewältigungsstrategie ausrichten. Vielmehr finden nacheinander mehrere Strategien Anwendung oder treten gar gleichzeitig auf. (Stemmler 2007, 269)

Um sich differenzierter mit den individuellen Bewältigungsleistungen der Adoleszenten auseinandersetzen zu können, muss vorerst die Schnittstelle der inneren Entwicklungsprozesse mit dem Kontext, also den Entwicklungsbedingungen betrachtet werden (Fend 2005, 210). Durch diese Vorgehensweise können anschließend idealtypische Entwicklungskonzepte und die damit einhergehenden Anforderungen sowie die Ressourcen und Risikowege in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben fokussiert werden (ebd.).

4.1 Idealtypische Entwicklungsmodelle und Aufgaben

Entwicklungsmodelle können in „*endogenistische und exogenistische*“ (Fend 2005, 206; H.L.H.) unterteilt werden. Bei ersteren wird der Entwicklungsprozess von einem Programm geleitet. Es ist zu unterscheiden, ob eine Person in diesem Modell *passiv* ist oder *aktiv* an diesem Prozess teilnimmt (ebd.). Passiv wäre das endogen biologische Modell, wenn sich die Jugendlichen einem Programm von Entwicklungsabläufen ausgesetzt sehen und dieses über sich ergehen lassen. Als *aktiv* wiederum kann das endogen psychologische Modell (autonome Selbstentwicklung) bezeichnet werden, bei welchem die Jugendlichen ihre eigenen Programme der Selbstentwicklung entwerfen. Zusätzlich sind jedoch psychische Selbstentfaltungsprogramme vorgegeben, die bei der Entwicklung beteiligt sind. (ebd.) Bei den *exogenen* Modellen sind es keine internen Vorgänge, sondern die Umwelt, die durch äußere Wirkkräfte den Menschen formen. VertreterInnen der entwicklungspsychologischen Perspektive folgen dem handlungstheoretischen Paradigma, welches davon ausgeht, dass das Individuum sowie Umwelteinflüsse gemeint sind, beispielsweise Eltern, der Freundeskreis und die Schule, die alle konstruktiv an der Entwicklung mitwirken. (ebd., 206f) Einen Überblick über diese Paradigmen der Konzeptualisierung [Abbildung 1] bietet Fend (2005, 206):

		KONTEXT	
		passiv	aktiv
PERSON	passiv	Endogene biologische Modelle	Exogene Modelle
	aktiv	Autonome Selbstentwicklung	Handlungstheoretisches Paradigma

Abbildung 1: Paradigmen der Konzeptualisierung von Entwicklung (Fend 2005, 206)

Laut Fend (2005, 420) kann dann von einer *idealen Entwicklung* gesprochen werden, wenn das Zusammenspiel der drei für die Entwicklung wesentlichen Teilprozesse gelingt. Zu diesen gehört erstens, dass das sich entwickelnde Individuum bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt, welche die Handlungsspielräume erweitern, sowie zweitens die Herausbildung einer autonomen Persönlichkeit, die mit den neuen Kompetenzen auch umgehen kann. Drittens ist die soziale Integration ausschlaggebend, welche dann gegeben ist, wenn die heranwachsende Person in das gemeinschaftliche Gefüge eingebunden ist. (ebd.)

Hurrelmann und Quenzel (2016, 25) vereinen die verschiedenen Entwicklungskonzepte zu vier bedeutsamen Entwicklungsaufgaben, welche sie „**Qualifizieren** (...) [,] **Binden** (...) [,] **Konsumieren** (...) [und] **Partizipieren**“ (ebd.; H.i.O.) nennen. Diese unterteilen sie zudem in eine „**individuelle**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 25; H.i.O.) sowie in eine „**gesellschaftliche**“ (ebd., 27; H.i.O.) Entwicklungsdimension [Abbildung 2]³⁹. Erstere dient „dem **Aufbau einer Persönlichkeitsstruktur** mit ganz bestimmten körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen und dem subjektiven Erleben als unverwechselbares Individuum“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 26; H.L.H.). Die zweite Dimension ist für die „**soziale Integration**, also der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Netzwerken und Gruppen und die Übernahme von verantwortungsvollen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 26; H.i.O.) wichtig.

³⁹ Bei der Darstellung handelt es sich um eine Verbildlichung des Geschriebenen von Hurrelmann und Quenzel (2016, 26f)

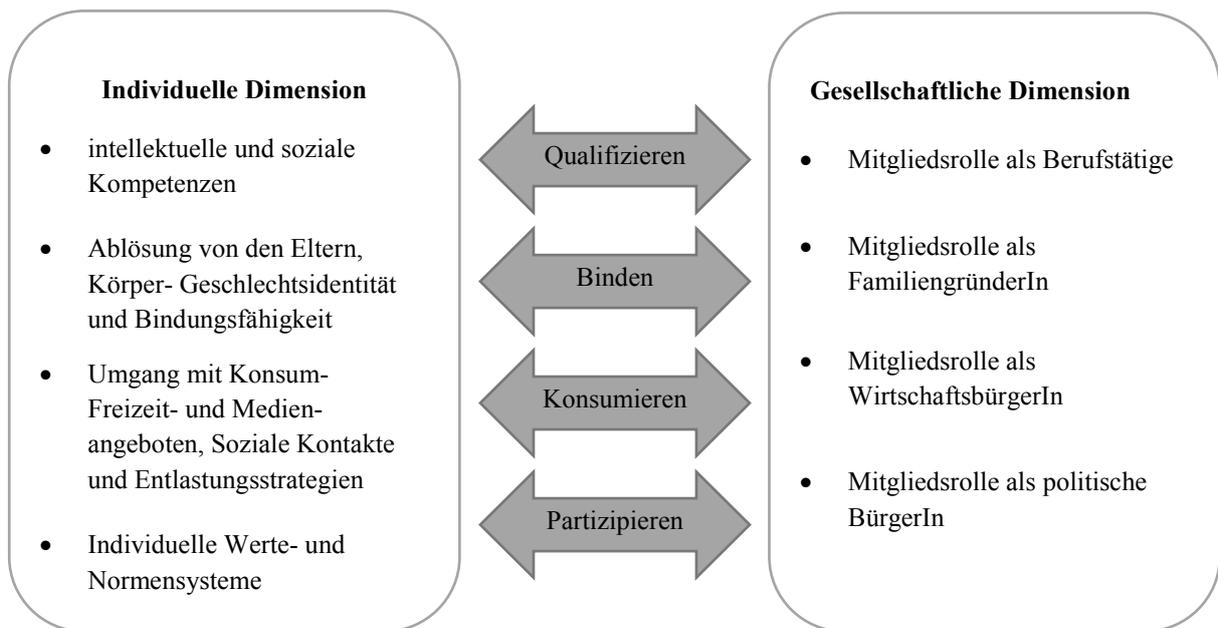


Abbildung 2: Individuelle und gesellschaftliche Funktion der Entwicklungsaufgaben (in Anlehnung an: Hurrelmann, Quenzel 2016, 26f)

Durch die Auseinandersetzung mit den vier Entwicklungsaufgaben auf der individuellen Dimension kann durch das Erleben von Kontinuität des eigenen Selbst eine Identität⁴⁰ entwickelt werden (ebd., 25f). Die „*Identitätsbildung*“ (Erikson 2013, 140; H.i.O.) ist eine lebenslange Entwicklung, die dadurch entsteht,

„daß die Kindheitsidentifikationen teils aufgegeben, teils einander angeglichen und in einer neuen Konfiguration absorbiert werden, was wiederum von dem Prozeß abhängt, durch den eine Gesellschaft (...) den jungen Menschen identifiziert, indem sie ihn als jemanden annimmt und anerkennt, der so werden mußte, wie er ist.“ (Erikson 2013, 140)

Dieser Bruch von „*Kindheitsidentifikationen*“ (Erikson 2013, 140) ist für die Adoleszenten nicht einfach, sondern wird als krisenhaft erlebt (ebd., 140f). Bei seinem Phasenmodell der stufenweisen Entwicklung der Persönlichkeit [Abbildung 3⁴¹] hat eine Person in jedem Lebensstadium Krisen zu bewältigen, damit sich am Ende jedes Stadiums eine mögliche Lösung einstellt (ebd., 149). Die Bewältigung von Krisen stellt für ihn somit einen elementaren Prozess der Bildung „der psychosozialen Persönlichkeit“ (Erikson 2013, 149) dar, wobei alle Phasen bei der Entstehung von Identität beitragen (ebd.).

⁴⁰ Hurrelmann und Quenzel (2016, 36) beschreiben Identität als das „Erleben des Sich-Selbst-Gleichseins“. Benötigt werden „die Fähigkeiten der Selbstwahrnehmung, der Selbstbewertung und der Selbstreflektion“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 36).

⁴¹ Da für diese Masterarbeit die Phase der Adoleszenz zentral ist, wurde diese in der Abbildung hervorgehoben.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I Säuglingsalter	Urvertrauen gg. Misstrauen				Unipolarität gg. vorzeitige Selbstdifferenzierung				I Säuglingsalter
II Kleinkindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel			Bipolarität gg. Autismus				II Kleinkindalter
III Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl		Spiel- Identifikation gg. (ödpale) Phantasia Identität				III Spielalter
IV Schulalter				Werksinn gg. Minderwertigkeitsgefühl	Arbeits- identifikation gg. Identitätssperre				IV Schulalter
V Adoleszenz	Zeitperspektive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewissheit gg. peinliche Identitätsbewusstheit	Experimentieren mit Rollen gg. negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeitslähmung	Identität gg. Identitätsdiffusion	Sexuelle Identität gg. bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gg. Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V Adoleszenz
VI Frühes Erwachsenalter						Intimität gg. Isolierung			VI Frühes Erwachsenalter
VII Erwachsenalter							Generativität gg. Selbstabsorption		VII Erwachsenalter
VIII Reifes Erwachsenalter								Integrität gg. Lebens-Ekel	VIII Reifes Erwachsenalter

Abbildung 3: Phasenmodell psychosozialer Entwicklung (Erikson 2013, 150f)

Bei Hurrelmanns und Quenzels (2016, 37) Darstellung „der idealtypischen Formen des Überganges“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 40) gilt die Adoleszenz als die entscheidende Phase für die Gestaltung der Persönlichkeit [Abbildung 4]. Die Adoleszenten sind den Entwicklungsaufgaben nicht einfach hilflos ausgesetzt, sondern sie erarbeiten sich Strategien, welche die Erreichung ihrer persönlichen Ziele und somit ihre Entwicklung zum erwachsenen Subjekt fördern. Eine solche Vorgehensweise wäre zum Beispiel ein Kontextwechsel, indem das eigene Heim verlassen wird und neue Orte sowie direktere Kontaktmöglichkeiten erprobt werden. (Fend 2005, 219f) Zwischen den einzelnen Entwicklungsaufgaben können Verbindungen vorherrschen: So kann es den jungen Erwachsenen beispielsweise schwerfallen, Kontakte mit anderen Heranwachsenden zu knüpfen, wenn der Ablösungsprozess vom Elternhaus misslingt, oder sie können bei der Schaffung eines eigenen

Wertesystems scheitern, welches für das gesellschaftliche Mitwirken unerlässlich ist. Dies könnte dann der Fall sein, wenn die Entwicklungsaufgabe des Qualifizierens durch einen Schulabschluss nicht erreicht werden kann. (Hurrelmann, Quenzel 2016, 223)

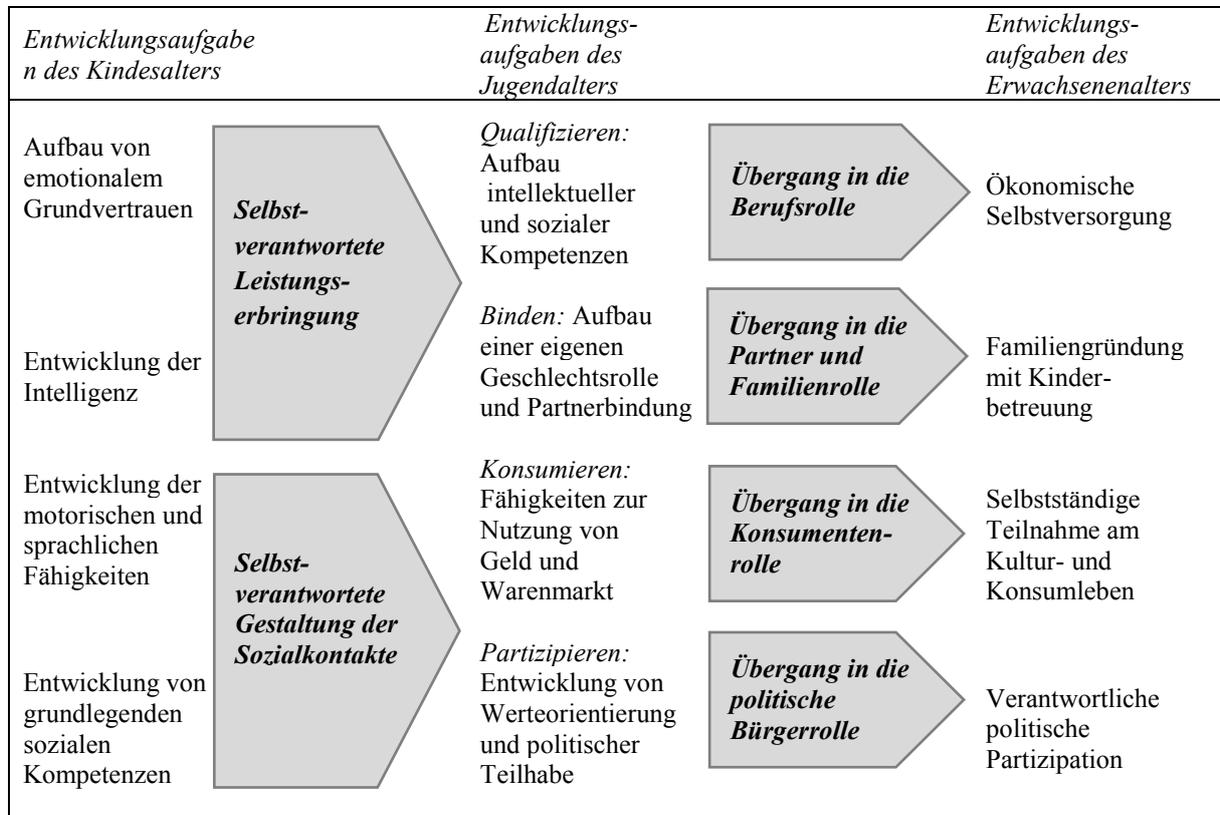


Abbildung 4: Idealtypische Darstellung der Entwicklungsaufgaben in drei Lebensphasen und dazwischen liegende Statusübergänge (Hurrelmann, Quenzel 2016, 40)

Obwohl es idealtypische Entwicklungsmodelle gibt, betonen Hurrelmann und Quenzel (2016, 39), dass es

„nicht möglich ist zu sagen, dass in einem bestimmten Alter in der Spanne vom 21. bis zum 25. Lebensjahr das Erwachsenenalter beginnt, denn ob jemand als Erwachsener gilt, entscheidet sich vor allem danach, in welchem Maße er die vier zentralen Teilrollen der gesellschaftlichen Mitgliedschaft eingenommen hat.“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 39)

So sind Jugendliche gleichen Alters mit ihren Bewältigungsleistungen alle unterschiedlich weit fortgeschritten. Die Bewältigungsversuche gelingen einigen besser als anderen, wobei jedoch die Mehrheit ein Kontrollbewusstsein über die eigene Lebenssituation erreichen kann (Fend 2005, 220; Hurrelmann, Quenzel 2016, 222), weshalb Fend (2005, 220) von der „Adoleszenz als *Wachstumsphase* (...) [spricht,] die Bewältigung und Förderung von ‚Zuwachs‘ und damit von primärer Kontrolle“ (ebd.; H.i.O.; Anm. L.H.) in den Vordergrund stellt.

4.2 Ressourcen und Risiken für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Bereits Böhnisch (1992, 90) deutete darauf hin, dass sich für Kinder und Jugendliche in jeder Lebenslage ein Set von Ressourcen und Unterstützungssystemen eröffnet, welches für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und deren erfolgreichen Abschluss einen entscheidenden Beitrag leistet (Hurrelmann, Quenzel 2016, 222). Unterschieden werden kann dabei in „*personale und soziale Ressourcen*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016; H.L.H.), die in der Tabelle von Blanz et al. (2006, 541) abgebildet werden:

personale Ressourcen	soziale Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> + erstgeborenes Kind + positives Temperament (flexibel, aktiv, offen) + überdurchschnittliche Intelligenz + positives Selbstbild + Begabungen (müsisch, sportlich) + prosoziales Verhalten + internale Kontrollüberzeugungen + aktiv-problemlösende Coping-Strategien + Leistungsmotivation + sicheres Bindungsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Familie <ul style="list-style-type: none"> + familiärer Zusammenhalt + auf Selbstständigkeit orientiertes Erziehungsklima + Kompensation nach frühem Mutterverlust + enge Geschwisterbeziehungen • Umfeld <ul style="list-style-type: none"> + Vertrauensvolle Beziehung zu einem Erwachsenen außerhalb der Kernfamilie + gute(r) Freund/Freundin + positive Schulerfahrung + unterstützende Systeme (Kirche, Sportvereine)

Tabelle 1: Protektive Faktoren des Kindes- und Jugendalters (Blanz et. al. 2006, 541)

Als zusätzliche wichtige „*personale*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 223; H.i.O.) Ressource zählt „die Fähigkeit, konstruktiv mit **Rückschlägen und Widerständen** umgehen zu können“ (ebd., 227; H.i.O.). Gemeint sind bestimmte Erfahrungen wie das Scheitern einer Liebesbeziehung, die ausgehalten werden müssen, um die Flexibilität der Handlungs- und Zielplanung zu schulen und die eigenen Ressourcen erneut zu entdecken (ebd.).

Während die „**personalen Ressourcen**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 224) auf der individuellen Seite für Problemlösungsprozesse besonders förderlich sind (ebd.), tragen „*soziale Ressourcen*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 224; H.L.H.) dazu bei, dass sich die ratsuchenden Personen in schwierigen Situationen Beistand und Hilfestellungen von ihrem Netzwerk aus Kontakten suchen (ebd.). Besonders beim Eintritt von „**kritischen Lebensereignissen**“ wie etwa einer schweren Krankheit oder dem Tod eines Elternteils, eine Trennung der Eltern, einem eigenen Unfall oder einem plötzlichen Orts- oder Schulwechsel⁴² (Hurrelmann, Quenzel 2016, 226; H.i.O.) ist für die Hilfe und Unterstützung

⁴² Wie bereits in Kapitel 3 erläutert wurde, ist die Situation von Jugendlichen mit Fluchthintergrund geprägt von derartigen kritischen Lebensereignisse, die je nach Fall akkumulieren können.

ein „**soziales Netzwerk von potenziellen Unterstützungsquellen**“ (ebd., 226; H.i.O.) besonders wichtig. Dazu zählen alle Bezugspersonen aus der Familie und dem Freundes- und Bekanntenkreis sowie Lehrpersonen und BetreuerInnen aus Freizeit- und Pflegeeinrichtungen (ebd.).

Lazarus und Folkman (1984, 159f) finden in Bezug auf die Bewältigung von Stresssituationen einige Ressourcen, welchen diesen Prozess begünstigen. Wenn diese ebenfalls in „personale und soziale Ressourcen“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 223) aufgeteilt werden, könnte bei ersteren die eigene Gesundheit und Energie, eine positive Grundeinstellung, die eigene Fähigkeit zur Problemlösung sowie eigene soziale Fähigkeiten stehen (Lazarus, Folkman 1984, 162f). Als „soziale Ressourcen“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 223) ließe sich das soziale Unterstützungssystem auffinden. Weiters nennen die Autoren materielle Güter, wie Geld und Serviceleistungen, die sich finanziell erwerben lassen (ebd., 164). Balz (2012, 497) zählt zu diesen materiellen Rücklagen Immobilien und das Vermögen sowie das eigene Prestige, welches sich in der vorhandenen Bildungs- und Berufserfahrung widerspiegelt und die Bewältigung von Krisen und Lebenslagen begünstigen kann. Materielle Ressourcen sind stark an den sozialen Status der Eltern geknüpft, weshalb es bei schwierigen Lebenslagen oft zu einer Abnahme bis hin einem Verlust dieser Ressourcen kommt.

Eine einseitig auf Ressourcen ausgerichtete Betrachtungsweise unkritisch zu befürworten, die suggeriert, es sei ausreichend, die eigenen vorhandene Potenziale oder jene des sozialen Nahbereiches zu erkennen und zu fördern wäre fatal (Ahrbeck 2017, 114). „Insofern ist es bedenklich, wenn ein einseitiger Blick propagiert wird, der von Schwächen und Defiziten nichts mehr wissen will.“ (Ahrbeck 2017, 114). Herrschte bereits vorher allgemeine Ressourcenknappheit, besteht durch übermäßige Förderung die Gefahr, dass die wirkliche Situation übersehen (ebd., 112) oder diese sogar verschärft wird (Blanz 2012, 499).

Liegen bestimmte Risiken [Tabelle 2] vor, können diese die Problembearbeitung beeinträchtigen und im ungünstigsten Fall zu psychischen Störungen und Risikoverhalten führen (Blanz et al. 2006, 537). Wustmann (2004, 22) spricht dabei von der „Vulnerabilität (...) Verwundbarkeit, Verletzlichkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (...) ungünstigen Einflussfaktoren“ (ebd.).

Blanz et. al. (2006, 536) unterteilt diese Risiken in:

biologische und ökologische Risiken	psychologische Risiken	psychosoziale Risiken
<ul style="list-style-type: none"> • genetisch: <ul style="list-style-type: none"> - chromosomal - polygenetisch • erworben biologisch: <ul style="list-style-type: none"> - perinatale Komplikationen - Frühgeburtlichkeit - Folgen von Mangelernährung - chronische und körperliche Erkrankungen • ökologische: <ul style="list-style-type: none"> - Blei-verunreinigungen - Nahrungsmittelallergien - Nikotinmissbrauch in der Schwangerschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Temperamentmerkmale • Persönlichkeitseigenschaften • Intelligenzminderungen • Sexuelle Deviationen 	<ul style="list-style-type: none"> • familiär <ul style="list-style-type: none"> - niedrige Schicht - Arbeitslosigkeit/ Armut - niedriges Bildungsniveau der Eltern - Migration/ Umzüge - beengte Wohnverhältnisse - allein erziehender Elternteil - chronische Streitbeziehungen - psychiatrische Auffälligkeit/ Behinderung einer Bezugsperson - Delinquenz - Trennung/ Scheidung - neuer Partner der Bezugsperson - Expressed Emotion - außerfamiliäre Unterbringung/Adoption - Traumatisierung/ Katastrophen - belastende Lebensereignisse - Geburt eines jüngeren Geschwisters innerhalb von zwei Jahren - Geschwisterrivalität - psychiatrische Auffälligkeit/ Behinderung eines Geschwisters - Verlust eines älteren Geschwisters - ungünstige Medieneinflüsse - ungünstige schulische Einflüsse - ungünstige Gleichaltrigengruppe

Tabelle 2: Risikobereiche im Kinder- und Jugendalter (Blanz et. al. 2006, 536)

Trotz Risikofaktoren gelingt es vielen Jugendlichen, eine positive und ungestörte Persönlichkeit zu entwickeln [Abbildung 5]. „Dieses Phänomen wird in der *Resilienzforschung* untersucht“ (Balz 2012, 501), welche sich auf die Ressourcen fokussiert, über die die Personen während belastender Lebensereignisse verfügen (ebd., 502; Ahrbeck 2017, 112). Wustmann (2004, 22) bezeichnet diese Fähigkeit von Individuen zur Resilienz als „*Bewältigungskompetenz*“ (ebd.; H.i.O.). Für „die *Entwicklung von Resilienz* (...) spielen subjektive (selektive) Wahrnehmungen, Ursachenzuschreibungen, aktive Umweltveränderungen, Einsatz effektiver Bewältigungsstrategien usw. eine Rolle“ (Zander 2009, 44).

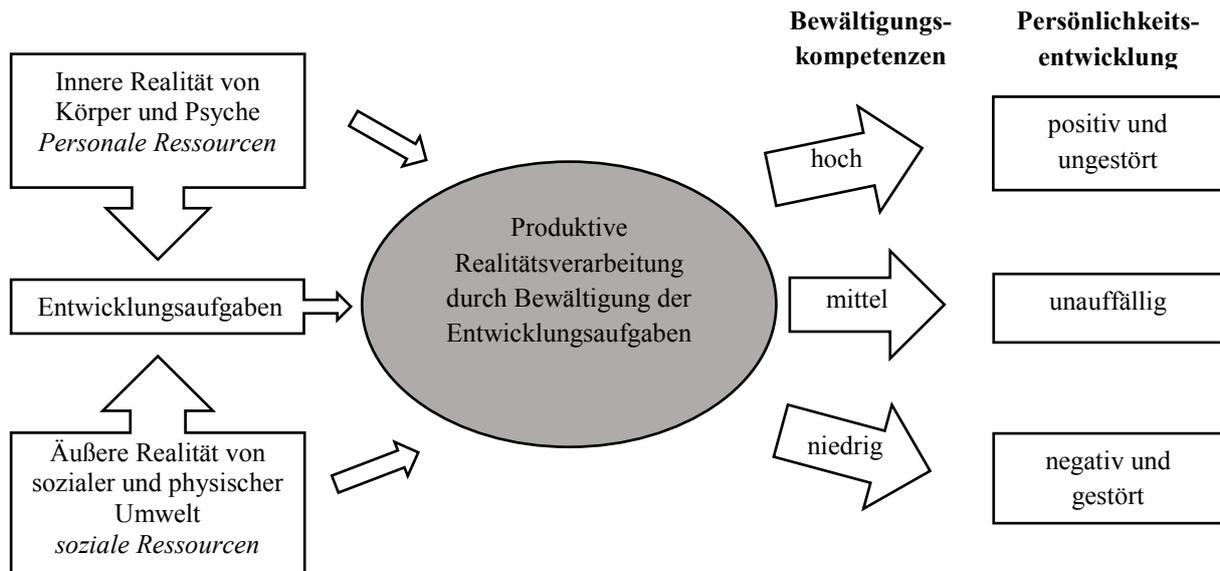


Abbildung 5: Ausgang und Ergebnis der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann, Quenzel 2016, 229)

Risiko- und Schutzfaktoren können sich nicht einfach gegenseitig kompensieren, diese Annahme würde nicht dem aktuellen Forschungsstand entsprechen, bei dem davon ausgegangen wird, dass die beiden Faktoren in Wechselwirkung stehen, wobei den Ressourcen eine den Prozess lenkende Funktion zukommt (Zander 2009, 43f). Außerdem resultieren aus Risikofaktoren nicht direkt Entwicklungsbeeinträchtigungen, denn sie zeigen sich meist erst im Zusammenhang mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Blanz et al. 2006, 540). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass das Risiko für späteres Problemverhalten ansteigt, wenn mehrere Risikofaktoren zutreffend sind (ebd., 537) und es den Heranwachsenden in schwierigen Situationen nicht gelingt, die personalen und sozialen Ressourcen zu aktivieren (Hurrelmann, Quenzel 2016, 228). Ein weiterer Faktor für die Begünstigung von Problemverhalten könnte sein, dass die Ressourcen von Beginn an nur unzureichend vorhanden sind (Blanz et al. 2006, 537). Hurrelmann und Quenzel (2016, 223) nehmen an, dass bei etwa „einem Fünftel, (...) [der Heranwachsenden] dauerhafte Probleme bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben“ (ebd.; Anm. L.H.) auftreten. Um möglichem Problemverhalten entgegenzuwirken, sind individuelle Anstrengungen notwendig, welche sich direkt auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken können (ebd., 228).

„Ist einmal ein Misserfolg bei der Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe eingetreten, kann schnell das Gefühl der Selbstwirksamkeit getrübt werden. Diese Jugendlichen verlieren die Gewissheit, ein selbst gesetztes Ziel mit eigenen Mitteln tatsächlich erreichen zu können.“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 228)

Ahrbeck (2017, 117) erkennt in diesem lediglich auf Ressourcen fokussierten Ansatz das Problem, dass jene Personen, welche über die benötigten Stärken verfügen, als autonome Subjekte wahrgenommen werden. Wer bei der Bewältigung jedoch scheitert, gerät hingegen in die Situation, sich für diesen Misserfolg schuldig zu fühlen (ebd.). Aus diesem Grund ist von einer Sichtweise abzuraten, die nur eine Seite, die Stärken oder die Schwächen fokussiert (ebd., 113). Stattdessen ist davon auszugehen, dass neben Ressourcen und Risikofaktoren auch Bedürfnisse (ebd., 114) sowie „Aspekte wie Alter/Entwicklungsstand, Geschlecht, Kultur und zeitgeschichtlicher Hintergrund“ (Zander 2009, 44) Einfluss auf den Bewältigungsprozess nehmen. Darüber, was passiert, wenn Bewältigungskompetenzen unzureichend sind und sich Problemverhalten abzeichnet, geben die „Risikowege“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 229) Auskunft, welche im nächsten Punkt genauer erläutert werden.

4.3 Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

Wenn eine Diskrepanz zwischen den vorhandenen Kompetenzen, welche die Jugendlichen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben mitbringen, und den damit einhergehenden Anforderungen, die an die Jugendlichen herangetragen werden, vorherrscht, kann es zu devianten⁴³ Entwicklungen der Persönlichkeit kommen (Hurrelmann, Quenzel 2016, 229f; Fend 2005, 420). Laut Hurrelmann et al. (2014, 70) wäre dies der Fall, wenn auf Problemkonstellationen mit prekären Strategien wie beispielsweise dissozialem oder delinquentem Verhalten reagiert wird. Dabei handelt es sich „um ‚fehlgeleitete‘ Formen der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenslage“ (Hurrelmann et al. 2014, 70; H.i.O.). Bereits Erikson (2013, 109f) beschreibt dieses Phänomen, bei dem es möglicherweise zu kriminellen oder psychotischen Aussetzern kommen kann. Er spricht dabei von „Identitätsdiffusion“ (ebd., 109)⁴⁴:

„Viele Jugendliche kommen mit der übernommenen, ihnen durch die unerbittliche Standardisierung der (...) Jugend aufgezwungenen Rolle nicht zurecht und flüchten: lassen Schule oder Arbeitsplatz im Stich, bleiben nächtelang fort oder verkriechen sich in ausgefallene oder unzugängliche Stimmungen.“ (Erikson 2013, 110)

⁴³ Gemeint ist „Handeln (...), das im Rahmen personaler (z.B. hohe Impulsivität, geringe Intelligenz) und kontextueller Rahmenbedingungen (z.B. hoch belastete, kriminelle Nachbarschaften, Armutsbedingungen und Konflikt im Elternhaus) nach Optimierungen von Ziel-Mittel- Zusammenhängen sucht“ (Fend 2005, 449f)

⁴⁴ [siehe Abbildung 3]

Wenn es zu Problemverhalten kommt, können in der Entwicklungspsychologie verschiedene „Risikowege“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 229; H.L.H.; Fend 2005, 420; H.L.H.) aufgezeigt werden. Unterschieden werden kann dabei [Abbildung 6⁴⁵] zwischen „*externalisierendem* (...) [und] *internalisierendem*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 231; H.L.H.) Verhalten, welches sich von der Idealentwicklung⁴⁶ absondert (ebd., 231f; Fend 2005, 420f). Hurrelmann und Quenzel (2016, 230) ergänzen diese beiden Formen mit „*evadierendem*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 231; H.L.H.) Problemverhalten, welches als ausweichend beschrieben werden kann (ebd., 30).

Zu der „**nach außen gerichteten, externalisierenden Variante**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 230; H.i.O.) von Problemverhalten kommt es, wenn die Heranwachsende mit Aggression auf den angestauten Entwicklungsdruck antwortet (ebd.). Als mögliche daraus resultierende Verhaltensweisen werden

„sozial **abweichendes, delinquentes Verhalten** vom Typus eines Verstoßes gegen Regeln des Miteinander Zusammenlebens (nachts an Haustüren klingeln, in der U-Bahn Zigaretten rauchen und laut Radio hören und dergleichen), andere normverletzende und sozial unerwünschte Verhaltensweisen vom Typus **Aggression und Gewalt** sowie Straftaten vom Typus **Kriminalität** (...) zum Beispiel Diebstahl, Körperverletzung“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 232; H.i.O.) genannt.

Zu strafbaren Handlungen kommt es laut Hurrelmann und Quenzel (2016, 235) vorwiegend aus Frustrationen heraus, welche gerade im schulischen Bereich oftmals auf Schwierigkeiten bei der „Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 235; H.L.H.) zurückzuführen sind. Beispielsweise dann, wenn trotz Anstrengung der gewünschte Erfolg, wie auch die damit einhergehende Anerkennung ausbleibt, weshalb die gewünschte Aufmerksamkeit im Nachhinein durch gesetzeswidrige Taten eingefordert wird (ebd.). Ausschlaggebend dafür können ungünstige Sozialisationsbedingungen innerhalb der Familie wie geringe materielle Ausstattung, prekäre Wohn- oder Beschäftigungsverhältnisse sein (Hurrelmann et al. 2014, 71f). Ähnlich gestaltet sich die Problematik mit aggressivem Verhalten und Gewalthandlungen, die demonstrativ besonders im schulischen Betrieb ausgeübt werden, um gegen mangelnde Bestätigung und ungleiche Startchancen zu rebellieren (Hurrelmann, Quenzel 2016, 236). Somit stehen die Lebensbedingungen neben der Persönlichkeit der betroffenen Person in direktem Zusammenhang mit deviantem Verhalten, weshalb es immer als sinnvoll erachtet werden kann, den gesamten Kontext der Lebenslage zu betrachten (Fend 2005, 453).

⁴⁵ Diese Abbildung liefert einen Überblick über die Risikowege und basiert auf jener Darstellung von Hurrelmann und Quenzel (2016, 231), welche zur besseren Veranschaulichung mit den im Werk genannten Beispielen erweitert wurde.

⁴⁶ [siehe Kapitel 4.1]

Gestörte Persönlichkeitsentwicklung in Form von ...

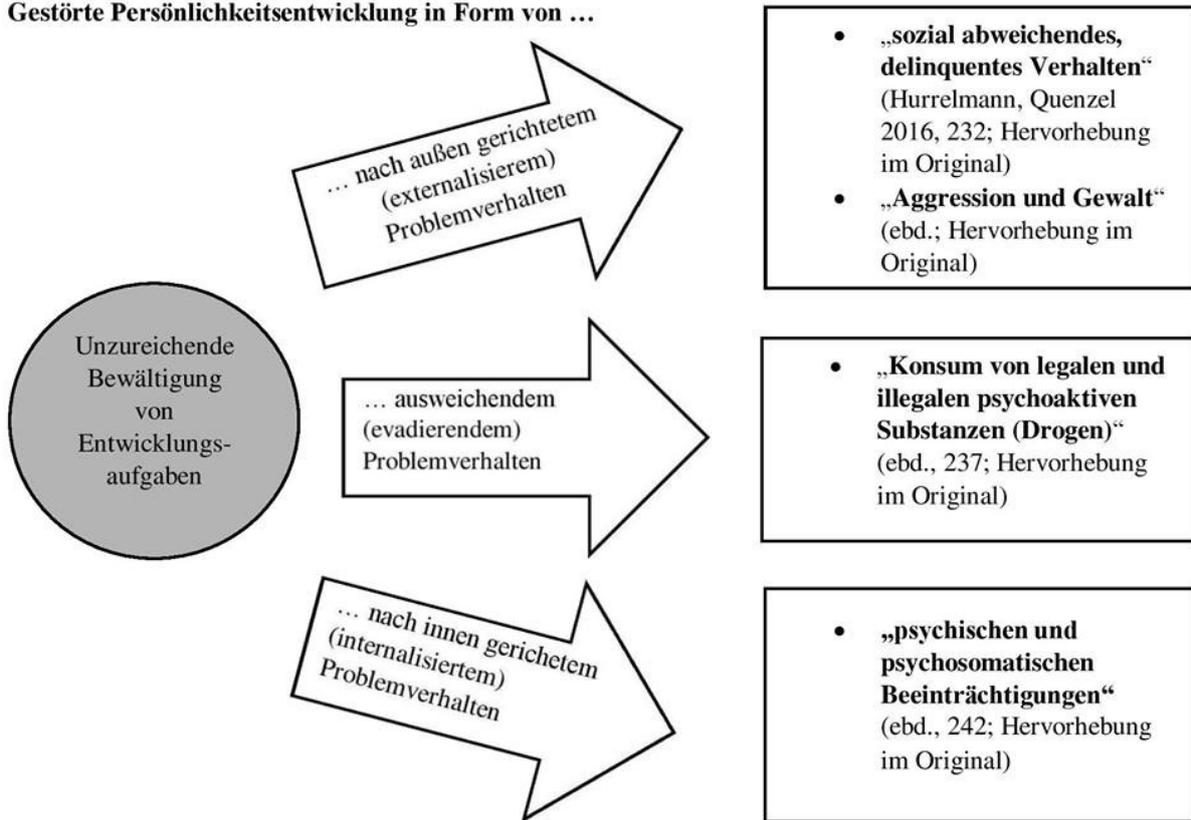


Abbildung 6: Folgen einer unzureichenden Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (in Anlehnung an: Hurrelmann, Quenzel 2016, 231)

Speziell während der Adoleszenz kann ein genereller Anstieg von devianten Verhaltensweisen und Spontanentscheidungen wie beispielsweise riskantem Verhalten im Straßenverkehr oder Beteiligung bei Schlägereien festgestellt werden. Diese Handlungsweisen können als besonders problematisch eingestuft werden, wenn sie strafrechtliche Folgen mit sich bringen und sich nach der Jugendphase fortsetzen. (Hurrelmann, Quenzel 2016, 233; Fend 2005, 444) Generell neigen eher Jungen zu „**nach außen gerichtetem**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 230; H.i.O.) Formen von Problemverhalten als Mädchen, obwohl beide Geschlechter aggressive Verhaltensmuster ausbilden können. Mädchen agieren eher indirekt verbal und Jungen direkt in Form einer Konfrontation (ebd., 245; Fend 2005, 439).

Von „**ausweichendem (evadierendem) Problemverhalten**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 231; H.L.H.) kann gesprochen werden, wenn die Jugendlichen versuchen, sich den Belastungen, die bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben entstehen, zu entziehen und sich dadurch selber schaden (ebd., 237). Vorwiegend kommt es dabei zum „**Konsum von legalen und illegalen psychoaktiven Substanzen**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 237; H.i.O.) wodurch „sich Jugendliche auf Kosten ihres Körpers in **scheinbar bessere und reichhaltigere Erlebniswelten**“ (ebd.; H.i.O.) flüchten. Gemeint sind Verhaltensweisen wie

der exzessive Konsum von Tabak-, Alkohol- und Arzneiwaren sowie alle Arten von illegalen Drogen (ebd.), welche von Marihuana und Haschisch bis zu im Labor produzierten Amphetaminen wie Speed oder Ecstasy usw. reichen (ebd., 239f). Die Gründe, warum Jugendliche derartige Substanzen konsumieren, können laut Hurrelmann und Quenzel (2015, 237f) vielfältig sein und

„der demonstrativen Vorwegnahme des Erwachsenenverhaltens dienen, eine bewusste Verletzung von elterlichen Kontrollvorstellungen zum Ausdruck bringen, als Ausdrucksmittel für sozialen Protest oder als Instrument bei der Suche nach grenzüberschreitenden, das Bewusstsein erweiternden Erfahrung genutzt werden, eine Zugangsmöglichkeit zu Freundesgruppen eröffnen oder ein Mittel zum Kompensieren des frustrierenden Leistungsversagens sein“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 238).

Besonders die schulisch bedingten Enttäuschungen können auf Probleme bei „der Entwicklungsaufgabe *Qualifizieren*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 241; H.L.H.) zurückgeführt werden und führen öfters zum übermäßigen Arzneimittelkonsum, um eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit und Steigerung der Leistung zu erzielen (ebd.). Eine mögliche Form von ausweichendem Verhalten ist ein ausschweifender Medienkonsum, welcher in die soziale Isolation führen kann. Es muss jedoch differenziert werden, ob dieser noch eine harmlose Ablenkungsstrategie darstellt oder ob er zu erheblichen Barrieren bei der Konfrontation mit den Entwicklungsaufgaben führt. (ebd., 242)

Zur „nach **innen gerichteten, internalisierenden Variante**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 231) von Problemverhalten zählen all jene Handlungsweisen, die bei Enttäuschung und Überforderung gegen den eigenen Körper und die eigene Psyche arbeiten (ebd., 242f). Bei Komplikationen der Entwicklungsaufgabe „*Binden*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 243; H.L.H.) treten vermehrt „**Ernährungs- und Essstörungen**“ (ebd., 242; H.i.O.) auf, wenn es zur Ablehnung des eigenen Körpers und dessen Veränderungsprozesse kommt und Liebesbeziehungen dadurch scheitern (ebd., 243). Vergleichbar ist dieses Problemverhalten mit „**psychosomatischen Beschwerden**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 243; H.i.O.), welche vermehrt auf die Entwicklungsaufgaben „*Binden und Qualifizieren*“ (ebd.; H.L.H.) hindeuten. So können aufgrund schulischer Probleme oder Bindungsschwierigkeiten Symptome wie „dauerhafte Kopfschmerzen, Nervosität, Unruhe, Rückenschmerzen, Magenbeschwerden und Schlafstörungen“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 243) auftreten. Während Beziehungskrisen sind Emotionen wie Wut und Trauer typische Begleiterscheinungen der Jugendphase (Fend 2005, 422). Bleibt die Jugendliche jedoch in dieser melancholischen Stimmung, entgleitet sie dem Freundeskreis, wirkt unbeteiligt und desinteressiert am eigenen Leben und hegt womöglich Suizidgedanken. Dann wird es laut Fend (2005, 422) besonders alarmierend, da es

sich dabei bereits um Anzeichen depressiver Störungen handelt. Durchschnittlich neigen Mädchen häufiger als Jungen zu dieser Form der negativen Problembewältigung. Sie sind oft deutlich unzufriedener mit ihrem körperlichen Erscheinungsbild, wodurch Ernährungs- und Essstörungen sowie depressive Verstimmungen begünstigt werden. (ebd., 432f; Hurrelmann, Quenzel 2016, 245)

5. Bedingungen und Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Bezug auf die Lebenslage

Aus den vorangehenden Kapiteln geht hervor, dass junge Menschen in schwierigen Lebenslagen zusätzliche Anstrengungen aufbringen müssen, um ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln, da das sichere Umfeld für den Umgang mit den jugendspezifischen Aufgaben fehlt. Es zeigte sich, dass gerade Jugendliche aus Zuwanderungsfamilien oft soziale und ökonomische Benachteiligungen erleben, die sich auf die Problembewältigungsfähigkeiten der Kinder auswirken können (Hurrelmann, Quenzel 2016, 251). Auf diese Weise nimmt die Herkunft der Familie auf den erfolgreichen Abschluss der [im vorherigen Kapitel dargestellten] Entwicklungsaufgaben Einfluss. Auch wenn die Lebenswelt der Jugendlichen starr und wenig veränderbar wirkt, haben sie die Möglichkeit ihre Lage individuell zu gestalten⁴⁷. Dafür ist ein Ausbau ihrer personalen und sozialen Ressourcen grundlegend.

Für eine Entfaltung der „**vorteilhaften personalen Ressourcen**“⁴⁸ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 24) der Jugendlichen benötigen diese ein hohes Maß an Selbstorganisationskompetenz sowie Unterstützung von außen. Elternteile, die selbst wenig gesellschaftliche Anerkennung erleben, geringe schulische und berufliche Qualifikationen mitbringen und von Arbeitslosigkeit bedroht sind, fällt es schwer, ihren Kindern die nötige Motivation und Bestätigung zukommen zu lassen, die sie für die Formung einer stabilen Persönlichkeit benötigen (ebd., 249f). Aufgrund des eingeschränkten Selbstvertrauens können die „Jugendlichen (...) unter Gleichaltrigen in soziale Randpositionen [gedrängt werden] und haben schlechte Voraussetzungen, ihre Bewältigungsstrategien auf die Anforderungen in Schule, Gleichaltrigengruppe, Freundeskreis und Öffentlichkeit auszurichten“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 250; Anm. L.H.). Sie können trotz Erfolgswünschen bei Ausbildung und Beruf beispielsweise im Bereich der Aufgabe „Qualifizieren“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 25) erleben, dass ihre Chancen beschränkt werden. Um dieser Benachteiligung entgegenwirken zu können, kommt es neben der Ressourcenförderung auf eine Verbesserung der Kooperation der einzelnen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Freundeskreis, Vereine usw.) (ebd., 252f) und einen niederschweligen Informationszugang an, damit die Jugendlichen überhaupt Kenntnis über die diversen Aus- und Weiterbildungsangebote und deren Zugang erlangen (ebd., 247).

⁴⁷ [siehe Kapitel 3]

⁴⁸ Diese werden in Kapitel 4.2. beschrieben.

Insbesondere weil aufgezeigt werden konnte, dass die individuellen Bewältigungsstrategien in Wechselwirkung mit der Unterstützung stehen, welche die Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Herkunftsfamilie erhalten, gewinnt in diesem Zusammenhang die *Prävention von Problemverhalten* (Balz 2012, 505) sowie die *Förderung von resilienten Verhaltensweisen* an Bedeutung (Zander 2009, 45). Dazu muss es vorerst in Form von professioneller Unterstützung darum gehen, die Belastungs- und Risikofaktoren zu identifizieren und in Folge einzudämmen sowie die potenziellen Ressourcen auszubauen (Balz 2012, 505f).

Die Förderung der Bewältigungskompetenz (Resilienz) kann von PädagogInnen entweder beim Kind bzw. beim Jugendlichen selbst, in ihrer Kern- bzw. Ersatzfamilie oder auch ihrer sozialen Umgebung, welche den Bekanntenkreis sowie Bildungszentren und Vereine einschließt, stattfinden (Zander 2009, 45). Gerade das Fachpersonal in pädagogischen Einrichtungen kann zur Stärkung des sozialen Umfeldes beitragen und den Heranwachsenden dadurch eine konstante Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson bieten, die im Entwicklungsprozess eine zentrale Ressource darstellt (Balz 2012, 491).

Wustmann (2004, 134f) findet folgende Möglichkeiten zur Festigung der Bewältigungskompetenz bei Kindern [Tabelle 3]:

Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem man ...	Förderung von...
das Kind ermutigt, seine Gefühle zu benennen und auszudrücken.	Gefühlsregulation/ Impulskontrolle
dem Kind konstruktives Feedback gibt (das Kind konstruktiv lobt und kritisiert).	positiver Selbsteinschätzung/ Selbstwertgefühl
dem Kind keine vorgefertigten Lösungen anbietet (vorschnelle Hilfeleistungen vermeidet).	Problemfähigkeit/ Verantwortungsübernahme/ Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
das Kind bedingungslos wertschätzt und akzeptiert.	Selbstwertgefühl/ Geborgenheit
dem Kind Aufmerksamkeit schenkt (aktives Interesse an den Aktivitäten des Kindes zeigt; sich für das Kind Zeit nimmt).	Selbstwertgefühl/ Selbstsicherheit
dem Kind Verantwortung überträgt.	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/ Selbstvertrauen/ Selbstmanagement
das Kind ermutigt, positiv und konstruktiv zu denken.	Optimismus/ Zuversicht
dem Kind zu Erfolgserlebnissen verhilft.	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/ Selbstvertrauen/ Kontrollüberzeugung
dem Kind dabei hilft, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen.	positiver Selbsteinschätzung/ Selbstvertrauen
dem Kind hilft, soziale Beziehungen aufzubauen.	sozialer Perspektivenübernahme/ Kooperations- und Kontaktfähigkeit
dem Kind hilft, sich erreichbare Ziele zu setzen.	Kontrollüberzeugung/ Zielorientierung/ Durchhaltevermögen
realistische, altersangemessene Erwartungen an das Kind stellt.	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen/ Kontrollüberzeugung
dem Kind Zukunftsglauben vermittelt.	Optimismus/ Zuversicht

Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem man ...	Förderung von...
das Kind in Entscheidungsprozesse einbezieht.	Kontrollüberzeugung/ Selbstwirksamkeit
dem Kind eine anregende Umgebung und Situationen bereitstellt, in denen das Kind selbst aktiv werden kann.	Explorationsverhalten/ Selbstwirksamkeit
Routine in den Lebensalltag des Kindes bringt.	Selbstmanagement/ Selbstsicherheit
das Kind nicht vor Anforderungssituationen bewahrt.	Problemlösefähigkeit/ Mobilisierung sozialer Unterstützung
dem Kind hilft, Interessen und Hobbys zu entwickeln.	Selbstwertgefühl
ein „resilientes“ Vorbild ist (dabei authentisch bleibt).	Effektiven Bewältigungsstrategien

Tabelle 3: Erziehungsmaxime zur Förderung von Resilienz in der Erzieher-Kind-Interaktion (Wustmann 2004, 134f)

Weil die gewünschten Ergebnisse zugleich bei Jugendlichen angestrebt werden, lässt sich diese Form der Förderung der resilienten Verhaltensweisen nicht nur bei Kindern, sondern auch auf diese Altersgruppe übertragen. Die *präventiven Maßnahmen* können nach Hurrelmann und Quenzel (2016, 256) für „nach **außen** (...) [,] **ausweichende** (...) [und] **nach innen**“ (ebd.; H.i.O.; Anm. L.H.) gerichtete Formen des Problemverhaltens⁴⁹ unterschiedlich ausfallen (ebd.).

Zu den Maßnahmen gegen „nach *außen gerichtete*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 230; H.L.H.) Ausprägungen zählen vorerst die „Klärung der **Ursachen und Motive**, die zur Gewalthandlung geführt haben“ (ebd., 257; H.i.O.) sowie das Anbieten von alternativen Konfliktlösungsvorschlägen (ebd.). Es geht darum, auf „kontrollierte Weise **Herausforderungen körperlicher, psychischer und sozialer Art** zu initiieren, neue Wege der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit einzuüben, Selbstvertrauen durch die Lösung zu praktischen Aufgaben aufzubauen und die Fähigkeit zum Gruppenleben unter Gleichen zu trainieren“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 257; H.i.O.). Einen wertvollen Ansatz bieten dazu Street-Work-Projekte, die zur aktiven Teilhabe verhelfen und in Form von sportlichen Wettkämpfen Raum für die Zurschaustellung der eigenen Kräfte liefern, als auch erlebnispädagogische Ansätze, die den Zusammenhalt in der Gruppe fördern können. Diese ermutigen die Jugendlichen, beispielsweise bei Kajak- oder Kletterausflügen ihre Grenzen zu überschreiten und Schwierigkeiten zu meistern. (ebd.)

⁴⁹ Diese Formen von Hurrelmann und Quenzel (2016, 256) wurden im vorherigen Kapitel genauer beschrieben.

Weil „nach außen gerichtete“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 230) Formen von Problemverhalten im Zusammenhang mit devianten Handlungsweisen wie Missachtung von schulischen Normen oder unakzeptablem Umgang mit der Lehrperson sowie Vandalismus-, Mobbing- und Gewaltdelikte besonders im **schulischen Setting** problematisch werden können, werden hier gewaltpräventive Maßnahmen notwendig (Hurrelmann, Quenzel 2016, 258; Fend 2005, 450f). Dafür muss für ein besseres Verständnis von jugendspezifischen Handlungsweisen die gesamte Lebenswelt der SchülerInnen mitbedacht werden (Fend 2005, 453). Zimmermann (2016, 232) betont, dass es für die pädagogische Förderung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund in der Schule grundlegend ist, auch die familiäre Situation zu erfahren, um einen Einblick in die subjektive Erlebniswelt der Jugendlichen zu erhalten, welche die Aufnahmefähigkeit der Lernenden beeinflusst und sich in der schulischen Situation widerspiegeln kann (ebd., 234). Es geht jedoch nicht darum, die Belastungen der Jugendlichen zu analysieren, sondern aktuelle Bedürfnisse zu ermitteln und zu stillen (ebd., 238). Eine Möglichkeit dafür bieten künstlerische- sowie theaterpädagogische Methoden (ebd., 232). Weiters sind Leistungsförderung und das Eröffnen von Zukunftsperspektiven unerlässlich, damit die jungen Menschen Selbstmotivation erhalten und eigene Erfolgserfahrungen sammeln können (Fend 2005, 453). Letztlich zählt auch die Schulung der Lehrkörper im professionellen und distanzierten Umgang mit deviantem Verhalten im Unterricht zu den präventiven Maßnahmen, welche die Übung von Affektreaktionen beispielsweise bei Gewaltausbrüchen von Schülern beinhaltet (ebd., 454). Bei der Arbeit mit Jugendlichen mit Fluchthintergrund sind für professionelle pädagogische Fachkräfte unter anderem fundierte Fach- und Methodenkenntnisse, erhöhte Selbstreflexions- und Kooperationsfähigkeiten sowie die Fertigkeit zur Erstellung von individuellen Hilfeplänen grundlegend (Zimmermann 2016, 241). Die wichtigste Bedingung ist abschließend, dass die Schule für die Jugendlichen mit Fluchthintergrund einen Ort der Sicherheit widerspiegelt, welcher es ihnen ermöglicht die traumatischen Erfahrungen der Flucht zu verarbeiten und sie in ihrer eigenen Selbstwahrnehmung schult (ebd., 237). Umso bedeutender wird in diesem Zusammenhang zusätzlich die Förderung der Selbstwirksamkeit. Im Besonderen, um externalisierte Risikowege vermeiden zu können (Hurrelmann, Quenzel 2016, 259).

„Je breiter das Erfahrungsspektrum und je vielfältiger die sinnlichen, motorischen, ästhetischen und intellektuellen Anregungsmöglichkeiten sind, die die Schule zur Verfügung stellt, desto besser sind die Voraussetzungen für eine Stärkung der Persönlichkeit der Jugendlichen und damit für eine Vermeidung von unkontrollierten Aggressionsimpulsen.“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 259)

Ähnlich sind die präventiven Maßnahmen bei „den *ausweichenden*“ Formen (Hurrelmann, Quenzel 2016, 231; H.L.H.). Vor allem, wenn es sich um Suchtgefährdung handelt, gehört dazu die Verringerung dieses Verhaltens, durch Stärkung der Selbstwirksamkeit und das Bewerkstelligen von Alltagsaufgaben sowie das Austesten von körperlichen Grenzen mithilfe von sport- und freizeitpädagogischen Angeboten. Diese erwecken meist die Aufmerksamkeit der Gleichartigen und können die Jugendlichen bei ihrer Suche nach Bestätigung ermutigen. (ebd., 260)

Bei den „nach *innen gerichteteten*“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 231; H.L.H.) Formen geht es darum die Jugendlichen dabei zu unterstützen, „**Widerstandskräfte aufzubauen und Schutzmechanismen** zu etablieren“ (ebd., 262; H.i.O.). Abhilfe schaffen dafür kann „ein gezieltes Einüben in positive Gedanken und Erlebnisformen, (...) ein Erlebenlassen positiver Ereignisse, (...) Entspannungsübungen, (...) gezieltes Training von Zeitmanagement, von sozialen Kontaktmöglichkeiten, Kommunikationsfähigkeit und von Zielbestimmungen“ (Fend 2005, 434f). Sind bereits depressive und suizidale Tendenzen erkennbar, kann nur eine medizinische und/oder therapeutische Behandlung weiterhelfen (Hurrelmann, Quenzel 2016, 261).

Durch die theoretische Auseinandersetzung mit der Fragestellung dieser Masterarbeit zeigt sich, wie bereits Zimmermann (2016, 58) feststellen konnte, dass Jugendliche mit Fluchthintergrund aufgrund ihrer schwierigen Wohnsituation in den Asylunterkünften, den damit einhergehenden Konflikten, den unsicheren Zukunftsperspektiven und dem Ausgeliefertsein gegenüber Entscheidungsträgern, wodurch Ängste aktiviert werden, vermehrt zu „nicht-integrierenden, passiven Persönlichkeitsstrukturen“ (ebd.) neigen. Hurrelmann und Quenzel (2016, 231) würden dabei von einer „nach **innen gerichteteten**“ (ebd.; H.i.O.) Persönlichkeitsentwicklung sprechen. Diese ist von Rückzug und Regression des Trieblebens geprägt (Zimmermann 2016, 58). Es kann sich hierbei um „primitive Abwehrstrategien der Verleugnung oder Spaltung“ (Zimmermann 2016, 58) in Gut und Böse handeln. Diese Formen der Situationsbewältigung treten besonders bei traumatischen Erlebnissen auf. (ebd., 57f) Genauer ging Zimmermann (2016, 58) nicht auf die Bewältigungsstrategien ein, die Menschen nach der Flucht aufgrund ihrer prekären Lebenslage entwickeln, da sich seine Forschung mit Traumatisierung, Retraumatisierung und den Folgen der Flucht selbst auseinandersetzt. Ausgehend von der erarbeiteten Theorie kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich mehrere Faktoren auf die Persönlichkeitsstruktur von Heranwachsenden auswirken. Dazu zählen die starren Strukturen

eines auf Aussonderung und eine möglichst homogene Schülerschaft ausgelegten Bildungssystems ebenso wie unausgesprochene Vorurteile gegenüber flüchtenden Personen, die neben rechtlichen Einschränkungen beispielsweise die Suche einer Erwerbsarbeit beeinträchtigen. Außerdem zeigte sich, dass Rückzugsstrategien vielfältig sein können und von ignoranten und aggressiven Reaktionen bis hin zum Alkohol- und Drogenmissbrauch reichen können. Inwieweit Jugendliche mit Fluchthintergrund mit aktiven oder internalisierten Bewältigungsstrategien auf ihre Lebenslage reagieren, konnte mithilfe aktueller Forschungen nicht ermittelt werden.

In der vorliegenden Arbeit wird deshalb versucht, einen Einblick auf die individuellen Formen der Bewältigung der Jugendlichen mit Fluchthintergrund zu eröffnen. Das besondere Interesse liegt dabei in der Frage, welche Strategien die Jugendlichen aufgrund ihrer Lebenslage entwickelt haben. Eine Bewertung der Bewältigungskompetenzen wird nicht angestrebt. Das aus der Theorie erarbeitete Wissen ermöglicht ein besseres Situationsverständnis, einen erweiterten Blickwinkel auf die Zielgruppe der Jugendlichen mit Fluchthintergrund und fließt in den empirischen Teil der Arbeit ein. Zudem war dieses Grundlagenwissen unter anderem für die Erstellung des Interviewleitfadens zentral, weshalb es in die Auswertung der Forschungsergebnisse miteinbezogen wird. Das methodische Vorgehen im Einzelnen wird nun im empirischen Teil der Masterarbeit genauer erläutert.

6. Methode

Nachdem im theoretischen Teil der Arbeit die Erkenntnisse über die Lebenslage von Jugendlichen mit Fluchthintergrund sowie die für die Jugendphase spezifischen Entwicklungsaufgaben dargestellt und miteinander verglichen wurden, zielt der empirische Teil der Arbeit darauf ab, die Bewältigungsstrategien von begleiteten und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Bezug auf ihre Lebenssituation zu ermitteln. Dazu fließt die aus der Literatur erarbeitete Theorie in die weitere Analyse ein, die durch die individuellen Erfahrungen der Jugendlichen ergänzt wird. Zu Beginn dieses Kapitels wird die methodische Vorgehensweise dargestellt und die Stichprobe beschrieben. Anschließend wird die Erhebungsmethode sowie die Durchführung und Auswertungsmethode geschildert, um anschließend die erhobenen Ergebnisse darstellen und diskutieren zu können.

Es ist nicht Gegenstand dieser Arbeit Sachverhalte zu quantifizieren⁵⁰ oder objektive Fakten darzulegen. Außerdem wird nicht beabsichtigt, mit standardisierten Verfahren eine möglichst große Stichprobe zu erfassen (Hug, Poscheschnik 2010, 86) und allgemeingültige, repräsentative Ergebnisse zu gewinnen (ebd., 88), weshalb qualitativ gearbeitet wird. Diese Vorgehensweise ist „tendenziell offener und kontextorientierter gegenüber ihrem Forschungsgegenstand, flexibler im Ablauf, stärker auf einzelne Fälle und subjektive Sinnstrukturen ausgerichtet“ (Hug, Poscheschnik 2010, 90). Die Befragten sollten die Möglichkeit erhalten, sich in ihrem Wesen nach zu zeigen, mit all ihren Eigenheiten (ebd., 89).

Das Ziel dieser Forschung liegt darin, die Lebenslage und Bewältigungsstrategien der ProbandInnen zu erfassen. Nachdem die persönlichen Lebenssituationen und das individuelle Erleben der Lebenswelt sowie Wechselwirkungen, Zusammenhänge und das menschlichen Handelns im Mittelpunkt stehen, wird ein phänomenologisch-soziologischer Zugang gewählt. Dies ermöglicht es, die Zielgruppe zu beobachten und zu analysieren. (Raab et al. 2008, 11) Es wird mit der *Methode der „Sozialpädagogisch-hermeneutischen Falldiagnose“* (Uhlendorff 1997, 9; H.L.H.) gearbeitet, welche auf jener von Mollenhauer und Uhlendorff (1992; 1995) aufbaut. Diese Methode fokussiert pädagogische Aufgabestellungen und behält dabei das Milieu, in welchem die Jugendlichen leben, im Blick (Uhlendorff 1997, 9). Uhlendorff (1997, 11) verwendet bewusst den Begriff „sozialpädagogische Diagnose“ (ebd.), mit dem Standpunkt, dass sich dieser Diagnosebegriff in seiner Bedeutung von jenem der

⁵⁰ Das Wort ist zurückzuführen auf die Quantität, die als ein Mengenbegriff, eine Größe bezeichnet werden kann (Kluge 2011, 736).

Medizin abgrenzt. Es geht nicht wie bei einer medizinischen Diagnose um das „Bestimmen einer Krankheit oder eines Defekts“ (Kluge 2011, 196), sondern darum, die „zwei Sinnrichtungen eines Dokumentes zu ermitteln und zueinander in ein diskutables Verhältnis zu setzen: den je vom Individuum, vom Autor des Dokuments *subjektiv gemeinten* Sinn und den im Dokument enthaltenen, dem Autor aber vielleicht verborgenen, *objektiven Sinn*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 28; H.i.O.). So handelt es sich bei Falldiagnosen „um systematische Versuche, die Lebenslage eines Menschen oder einer Gruppe zu verstehen und Prognosen zur Verbesserung einer Lebenssituation zu stellen“ (Uhlendorff 1997, 12). Dieser soziale Diagnoseansatz bezieht sich auf die Ergründung eines möglichen Notstandes sowie auf das verbesserte Verständnis von Lebenslagen eines oder mehrerer Menschen, um die Ressourcenverteilung organisieren und Zukunftsprognosen zur Situationsverbesserung erarbeiten zu können (ebd., 11). Für eine begriffliche Trennung von jenem durch die Medizin geleiteten Denken wird stattdessen die Wortkonstellation der *>sozialpädagogischen Fallanalyse<* verwendet.

Benötigt werden Vorstellungen über Lebenssituationen und Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung den Jugendlichen besondere Schwierigkeiten bereiten, um dadurch individuelle Unterstützungsangebote zu finden (ebd., 19). Diese werden mithilfe von Interviews ermittelt, welche ein besseres Verständnis über das Zusammenwirken nacheinander auftretenden Copingstrategien sowie über den Kontext der belastenden Situation ermöglichen (Seiffge-Krenke et al. 2007, 58). „Lebensthematiken und Entwicklungsbewegungen, die damit verbundenen Barrieren und Behinderungen gilt es zu erkennen, um daran pädagogische Aufgaben anzuknüpfen.“ (Uhlendorff 1997, 20) Dadurch wird es durch die Methode ermöglicht, die Jugendlichen individuell zu unterstützen und zu begleiten sowie Möglichkeiten zur Überwindung der Hürden ausfindig zu machen⁵¹ (ebd.).

Um die Anforderungen einer wissenschaftlichen Arbeit gewährleisten und die Qualität der Arbeit messen zu können, gilt es, bei jeder empirischen Forschung bestimmte Gütekriterien zu erfüllen (Hug, Poscheschnik 2010, 94; Mayring 2002, 140). Für die qualitative Forschung können jedoch nicht einfach dieselben Maßstäbe wie für die quantitative Forschung gesetzt werden, da diese für das qualitative Vorgehen nicht zufriedenstellend sind (Mayring 2002, 140f). Das wichtigste und gleichzeitig fragilste Kriterium für die Methode der sozialpädagogischen Fallanalyse stellt die Frage nach der „*Objektivität*“ (Mollenhauer,

⁵¹ Da sich das Forschungsinteresse auf die Bewältigungsstrategien bezieht, stehen die individuellen Unterstützungsmöglichkeiten nicht im Vordergrund der Arbeit. Abschließend werden diese dennoch erläutert.

Uhlendorff 1992, 33; H.L.H.) dar. Die Problematik zeigt sich besonders bei der Interpretation, da es der InterviewerIn auch durch die Erschließung weiterer Kontexte nicht ermöglicht werden kann, alle Formulierungen zu verstehen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass zusätzliche Mitteilungsfragmente oder Bruchstücke von Theorien hineininterpretiert werden, die zu Fehlerquellen werden (ebd.). Dieses Gütekriterium zu erfüllen, ist nicht realisierbar. Dennoch sollte die ForscherIn derartige Fehlinterpretationen vermeiden. (Hug, Poscheschnik 2010, 94; Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 33) Dass dies gewährleistet werden kann, sollten verwendete Theorien nach Bedarf herangezogen, jedoch nicht leichtsinnig und unkritisch eingesetzt werden (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 34). Dazu ist es für die ForscherIn notwendig sich ihrer Subjektivität bewusst zu sein und das eigene Forschungsvorgehen und die mit diesem in Verbindung stehenden Wünsche und Ängste zu reflektieren (Hug, Poscheschnik 2010, 96).

Weitere wichtige Gütekriterien, die bei jedem Forschungsvorhaben beachtet werden sollten, sind jene der „*Validität*“ (Hug, Poscheschnik 2010, 93; H.L.H.) und „*Reliabilität*“ (ebd., 94; H.L.H.). Ersteres gilt als Maß der Gültigkeit und fragt danach, ob das gemessen wird, was gemessen werden sollte (Mayring 2002, 141). Die gewählte Methode der sozialpädagogischen Fallanalyse wurde dazu konzipiert, um „aktuelle Lebensaufgaben, deren Bewältigung Schwierigkeiten bereitet und die Frage nach den Entwicklungsmöglichkeiten des Subjektes“ (Uhlendorff 1997, 154) zu erkennen. Der eher offene Zugang bewirkt, dass die Jugendlichen möglichst ungehindert von Gefühlen und ihrem Umgang mit diesen erzählen können. Dennoch kann die gewählte Methode lediglich einen Bruchteil von Informationen aufzeigen, die aktuell zur Verfügung stehen. (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 32; Uhlendorff 1997, 155) Das Kriterium der „*Reliabilität*“ (Hug, Poscheschnik 2010, 94) bezieht sich auf die Zuverlässigkeit des gemessenen Gegenstandes (ebd.; Mayring 2002, 141). Dies bedeutet, dass bei einer Wiederholung der Methode mit derselben Versuchsperson, die Ergebnisse möglichst ähnlich sein sollten und so einen Vergleich erlauben (Hug, Poscheschnik 2010, 94f). Mayring (2002, 141f) sieht jedoch besonders dieses Kriterium als unzureichend für die qualitative Forschung an, da nicht nur das Forschungsfeld dem sozialen Wandel unterliegt, sondern sich auch die Versuchspersonen verändern und bereits die vorherige Erhebung den Forschungsgegenstand beeinflussen kann.

Besonderen Wert wird bei qualitativen Vorgehensweisen auf das Kriterium der „*Transparenz*“ (Hug, Poscheschnik 2010, 95; H.L.H.) gelegt, welche „verlangt, dass man den gesamten Prozess der Forschung akkurat dokumentiert und auf diese Weise intersubjektiv nachvollziehbar macht“ (ebd.; H.L.H.). Mayring (2002, 144f) spricht in diesem

Zusammenhang vom Kriterium der Verfahrensdokumentation, bei der es sich um eine Vorgehensweise handelt, die es den LeserInnen der Forschung ermöglicht, die gesamte Forschungsabfolge nachzuvollziehen (Hug, Poscheschnik 2010, 95f). Im Hinblick darauf wird der weitere methodische Ablauf, welcher die Auswahl der ProbandInnen, die Dokumentation der Erhebung-, Aufarbeitungs- und Auswertungsmethode der Daten beinhaltet, genau dargestellt und begründet. Die letzten Gütekriterien der *Diskussion und Limitationen* werden am Ende der Arbeit im Diskussionsteil beachtet und dienen dazu, die Grenzen der eigenen Arbeit aufzeigen zu können und neue Verständnishorizonte zu generieren (Hug, Poscheschnik 2010, 97).

6.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Ermittlung von „persönlichen Interessen und Bedürfnissen, aber auch die Handlungsperspektiven der Jugendlichen in komplexen Lebenslagen (...) können nur nachgezeichnet werden, wenn die individuelle Konstruktion der Realität durch die Jugendlichen selbst erfasst wird“ (Hurrelmann, Quenzel 2012, 109). Daher ist es unerlässlich, dass die Jugendlichen mit Fluchthintergrund Zielpersonen eines Interviews sind, welches auf individuelle Bewältigungsstrategien abzielt. Nachdem sich die pädagogische Fallanalyse an Einzelfällen bzw. Gruppen orientiert (Uhlendorff 1997, 154), wird eine Stichprobe von zwei weiblichen und zwei männlichen Jugendlichen mit Fluchthintergrund im Alter zwischen 17 und 21 Jahren⁵² als ausreichend gesehen. Diese Stichprobengröße erlaubt einen Vergleich der einzelnen Fälle untereinander (Hug, Poscheschnik 2010, 74). Zwei der ProbandInnen sind begleitetet und zwei unbegleitet, wobei alle von der Caritas in Wien unterstützt werden. Die beiden Mädchen sind Geschwister, dies ist jedoch für die Beantwortung der Forschungsfrage nur gering relevant, weil neben sozialen Ressourcen, zu denen unter anderem enge Geschwisterbeziehungen zählen, zudem personale Ressourcen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben entscheidend sind⁵³. Es kann davon ausgegangen werden, dass gerade bei jedem der beiden Mädchen andere Herausforderungen und Schwierigkeiten im Vordergrund stehen. Hinzu kommt, dass eine Situation von jeder Person anders erlebt wird und somit auch die diesbezügliche Reaktionsweise variiert⁵⁴. Bei der Suche nach den

⁵² Für den Rahmen des Alters der Stichprobe wurde die frühe Jugendphase, die zwischen 12 und 17 sowie die mittlere Jugendphase, welche die Altersspanne von 18 bis 21 Jahren inkludiert, fokussiert (Hurrelmann; Quenzel 2016, 45). Bei der ersten Zeitspanne wurde die Aufmerksamkeit jedoch auf das Ende der Phase gelegt. Grund dafür ist wie bereits im Theorieteil [Kapitel 1] erläutert, die Lebenslage der Jugendlichen mit Fluchthintergrund, welche sich mit zunehmenden Alter erschweren kann.

⁵³ [siehe Kapitel 4.2]

⁵⁴ [siehe Kapitel 4]

geeigneten ProbandInnen wurde bewusst wenig vom Ziel des Forschungsvorhabens verraten, um bei der Auswahl der Jugendlichen mit Fluchthintergrund eine Fokussierung auf Negativfälle (Mayring 2002, 143), die möglicherweise vermehrte Bewältigungsschwierigkeiten aufzeigen, zu vermeiden. Die Interviews fanden, insofern es die Geräuschkulisse zuließ und dies im Interesse der ProbandInnen lag, wie von Uhlendorff (1997, 154) empfohlen, im Zimmer der Jugendlichen oder in einem anderen Raum statt, der eine ungestörte Befragung ermöglichte. Insbesondere weil die befragten Personen direkt in ihrer Lebenswelt aufgesucht wurden, konnte die von Mayring (2002, 146) empfohlene „*Nähe zum Gegenstand*“ (ebd.; H.L.H.) aufgebaut werden. Dieses Gütekriterium stellt sicher, dass die ForscherIn an die Alltagswelt der VersuchsteilnehmerInnen anknüpft und eine Interessensübereinstimmung beider Parteien angestrebt wird (ebd.).

6.2 Datenerhebungsmethode

Bei der Datenerhebung ist es entscheidend, dass „*solche Dokumente gefunden werden, die das je individuell Gemeinte ebenso enthalten wie die Referenz auf das Allgemeine*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 29; H.i.O.). Dazu muss den ProbandInnen die Möglichkeit zur Selbsterläuterung gegeben werden. Bei der Datenermittlung wird aus pragmatischen Gründen auf die Erhebung von Sprachmaterial zurückgegriffen, welches in Form eines wenig strukturierten Interviews erfragt werden kann. (ebd.) Zumal die auftretenden Belastungen sehr unterschiedlich sein können, ist es wenig sinnvoll, einen standardisierten Fragenkatalog anzuwenden (Seiffge-Krenke et al. 2007, 60). Als Gesprächsgrundlage dient wie bei Uhlendorff (1997, 155) ein Interviewleitfaden⁵⁵, die Gesprächsentwicklung ist flexibel und zielt auf eine möglichst lockere Gesprächsführung ab (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 29). Damit sich der Verlauf des Interviews nach den thematischen Interessen der befragten Personen ausrichten kann, ist es notwendig, dass die InterviewerIn gezielt nachfragt, um die Inhalte zu vertiefen und den Redefluss aufrechtzuerhalten (Uhlendorff 1997, 155). Für ein gehaltvolles Gespräch wird vorausgesetzt, dass die ProbandIn freiwillig daran teilnimmt (Uhlendorff 1997, 154) und als glaubwürdig einzustufen ist (Mayring 2002, 143). Um Verständigungsprobleme möglichst gering zu halten, wird es den InterviewpartnerInnen überlassen, ob sie das Interview in Deutsch oder Englisch durchführen möchten. Treten dennoch Ausdrucks- bzw. Verständnisschwierigkeiten auf, so können beide Sprachen zum Einsatz kommen.

⁵⁵ [siehe Anhang]

Beim Interview selbst sollte die Jugendliche dazu „ermuntert werden, *möglichst viel* von sich zu erzählen, und diese Erzählungen oder Mitteilungen sollten so sein, daß die ihnen wichtig erscheinenden Ereignisse und Konflikte anschaulich zur Sprache kommen“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 30; H.i.O.). Es wird versucht, „möglichst viel von den aktuellen Sorgen und Schwierigkeiten der Lebensbewältigung ans Licht zu bringen; eine genaue und ausführliche Rekonstruktion der Lebensgeschichte sollte demgegenüber nachrangig sein“ (Uhlendorff 1997, 155).

Weil das Interview nicht darauf abzielt, bei den ProbandInnen verdrängte Inhalte zu reaktivieren (Uhlendorff 1997, 155), wird bewusst nicht nach Fluchterfahrungen gefragt, zumal diese mit traumatischen Erinnerungen in Verbindung stehen könnten. Eine Aufarbeitung dieser Erlebnisse wäre im Rahmen des Interviews nicht möglich. Im Mittelpunkt der Gespräche stehen stattdessen die Erinnerungen, Entwürfe und das Erleben, welches die InterviewpartnerInnen aktuell bewegt (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 30). Es wird speziell nach gegenwärtigen, stressreichen und besonders herausfordernden Situationen, deren persönlicher Einschätzung und dem individuellen Umgang mit diesen gefragt, um die daraus resultierenden Copingstrategien ermitteln zu können (Seiffge-Krenke et al. 2007, 58). Die Fragen für den Interviewleitfaden orientieren sich an dem Beispielsleitfaden von Uhlendorff (1997, 171) und versuchen, die wichtigsten Themenfelder wie beispielsweise die „aktuelle Wohnsituation, Familie, Freunde, Schule, Heim, Interessen/Körperlichkeit, Vergangenheit/Zukunft (Zeit), moralische Orientierungen usw.“ (Uhlendorff 1997, 155) abzudecken. Um die Lebenslage von Jugendlichen mit Fluchthintergrund erforschen zu können, wurden nach einem Abgleich mit den theoretisch erarbeiteten Lebensbereichen⁵⁶ die bereits bewährten neun Dimensionen von Uhlendorff (1997, 156ff) verwendet. Nachdem mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass die begleiteten Jugendlichen bei ihren Eltern und nicht in Einrichtungen der Jugendhilfe wohnen, wird die vierte Dimension allgemein als >Betreuung und Unterbringung< bezeichnet.

Diese neun Dimensionen von (Uhlendorff 1997, 156ff) beinhalten:

1. „*Familie*“ (Uhlendorff 1997, 156; H.i.O.): Dazu kann beispielsweise das „*Verhältnis zu Mutter, Vater und den einzelnen Geschwistern, Familiensituation, wichtige Lebenssituationen, Verhältnis der Eltern, Interaktion der Familienmitglieder, Familienklima, Schläge/körperliche Gewalt, Erziehungsstil, gegenseitige Erwartungen*“ (ebd., 173; H.i.O.) zählen.

⁵⁶ [siehe Kapitel 3]

2. „*Gleichaltrige, Freunde*“ (Uhlendorff 1997, 156; H.i.O.) und die gemeinsamen „*Tätigkeiten, Freundschaftskonzepte, Verhandlungsstrategien etc.*“ (ebd., 174; H.i.O.).
3. „*Schule, Ausbildung*“ (Uhlendorff 1997, 156; H.i.O.): Dazu können zählen, der „*Schulverlauf, gegenwärtige Ausbildungssituation, erwartete Formen der Unterstützung etc.*“ (ebd., 174; H.i.O.).
4. *Betreuung und Unterbringung*⁵⁷: Gemeint ist die *momentane Wohnsituation*, „*Verhältnis zu Erziehern und Jugendlichen*“ (Uhlendorff 1997, 174; H.i.O.), „*Tagesablauf, Zusammenleben etc.*“ (ebd., 171; H.i.O.),
5. „*Körperlichkeit/Interessen*“ (Uhlendorff 1997, 157; H.i.O.): Wie beispielsweise „*Hobbies, bevorzugte Tätigkeiten, Sport, Ausdauer, Zusammenspiel, körperliche Stärke, handwerkliche Tätigkeiten, Stresssituationen, Antriebskontrolle, körperliche Beschwerden etc.*“ (ebd., 171f; H.i.O.).
6. „*Normative Orientierungen*“ (Uhlendorff 1997, 157; H.i.O.): Zu ihnen gehören unter anderem Punkte wie die „*Präferenz von Regeln, [das] Verhältnis zu Konventionen, Autoritäten, Gewalt und Strafen, zukunftsrelevante Werte etc.*“ (ebd., 175; H.i.O.; Anm. L.H.).
7. „*Devianz*“⁵⁸ (Uhlendorff 1997, 157; H.i.O.): Gemeint ist hier „*Abweichendes Verhalten*“ (ebd., 175; H.i.O.).
8. „*Zeitschemata*“ (Uhlendorff 1997, 157; H.i.O.): Dazu können beispielsweise „*Lebenserinnerungen, Veränderungen, Planungskompetenzen, Bedürfnisaufschubmuster, Zukunftspläne etc.*“ (ebd., 175; H.i.O.) gezählt werden.
9. „*Selbstentwurf*“ (Uhlendorff 1997, 158; H.i.O.): Gemeint ist dabei das „*Selbstbild: (Vorbilder, Selbstbeschreibung, persönliche Eigenschaften, Zukunftswünsche etc.)*“ (ebd., 176; H.i.O.).

⁵⁷ Die Dimension *Betreuung und Unterbringung* tritt hier aufgrund der Anpassung an die Zielgruppe der begleiteten und unbegleiteten Jugendlichen Flüchtlinge anstelle jener der „*Jugendhilfe*“ (Uhlendorff 1997, 156; H.i.O.).

⁵⁸ Eine Kategorie, welche sich mit abweichendem Verhalten beschäftigt und bei den Selbstdeutungen der Jugendlichen eine große Rolle spielt. Sie findet statt, wenn sich Jugendliche in Entwicklungsaufgaben und kritischen Lebenssituationen befinden, deren Lösung sie überfordert (Uhlendorff 1997, 25).

Die inhaltlichen Übergänge zwischen den einzelnen Dimensionen werden im Interviewleitfaden hervorgehoben. Der inhaltliche Schwerpunkt wird sich dabei auf Fragen zur Devianz und zum Umgang mit der Situation beziehen, wobei für die Fallanalyse alle Bereiche einbezogen werden. Damit sprachlichen Barrieren vorgebeugt werden kann, wurde der Leitfaden auf Deutsch sowie auf Englisch angefertigt. Dessen Verwendung richtet sich nach Vorabsprache nach dem Wunsch der ProbandInnen⁵⁹.

Mit dem Ziel, dass der Interviewleitfaden zu einem gegenseitigen Gespräch führt, welches zum Erzählen einlädt und zudem die Erhebung der wichtigsten Daten ermöglicht, wurde vorab ein Probeinterview durchgeführt. Dieses erlaubte eine nachträgliche Verbesserung des Interviewleitfadens.

6.3 Datenaufbereitung

Für die Sicherung des Inhaltes des Interviews werden die mündlich überlieferten Daten mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet (Uhlendorff 1997,155; Hug, Poscheschnik 2010, 84). Zum frühestmöglichen Zeitpunkt nach dem Interview wird eine Art Beobachtungsprotokoll⁶⁰ angefertigt, welches dazu dient, die Eindrücke, Stimmungen und Gefühle während des Interviews in Erinnerung zu behalten. Unterdessen wird notiert, ob während des Interviews Störfaktoren in der Interaktion zwischen der InterviewerIn und der Interviewten festgestellt werden konnten (Mayring 2002, 143). Alle vier Audioaufzeichnungen werden im Anschluss im Wortlaut transkribiert (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 30), wodurch ein Fließtext entsteht und das Gesprochene dadurch für die Weiterbearbeitung in Schriftsprache verfügbar gemacht wird (Langer 2009, 515). Diese Fixierung der erhobenen Daten dient dazu, das Ordnen des Materials zu vereinfachen, wodurch dieses für die Auswertung verwendbar gemacht wird (Hug, Poscheschnik 2010, 84). Die Erstellung des Transkriptes führt bereits zu einer ersten ausführlichen Vertiefung mit dem erhobenen Gesprächsmaterial. Außerdem wird durch das erneute Hören des Gesprochenen eine Distanzierung und somit Reflexion ermöglicht. (Langer 2009, 517) Um gewährleisten zu können, dass nichts vom Gesagten verloren geht, wird das gesamte Interview transkribiert (ebd., 518). Die erworbene Transkription wird zudem durchnummeriert, um dem Text die nötige Struktur zu verleihen. Dadurch wird die Orientierung zwischen den einzelnen Interviewpassagen und Aussagen der Befragten, sowie deren anschließende Zitation vereinfacht (Hug, Poscheschnik 2010, 84; Langer 2009, 522).

⁵⁹ Letztendlich wurden drei Interviews gänzlich auf Deutsch und eines in englischer Sprache durchgeführt.

⁶⁰ Mit Ausnahme einzelner Anmerkungen, die später in die Transkription einfließen, haben diese Aufzeichnungen keine weitere Relevanz für die Forschung.

Ein Überblick über die verwendeten Transkriptionsregeln ist im Anhang zu finden und orientiert sich an der Vorlage von Langer (2009, 523). Bei der Transkription wurden alle Interviews anonymisiert, weshalb anstelle von den Namen der ProbandInnen, anderen genannten Personen, Institutionen sowie Orten Pseudonyme treten (ebd., 522).

6.4 Datenauswertung

Bei der Auswertung wird die Methode von Uhlendorff (1997, 155) herangezogen. Dafür dient das erhobene Interview als Grundlage, das es der InterviewerIn ermöglicht, einen Einblick in diejenigen Inhalte zu bekommen, die die interviewten Personen momentan beschäftigen. Wie bereits bei den Gütekriterien erläutert, muss mitbedacht werden, dass die erhobenen Inhalte niemals das gesamte Bewusstsein der Jugendlichen, sondern lediglich ein Ausschnitt dessen darstellen, was sie bewegt. (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 32) Ziel ist es, typische Themen der Lebensbewältigung zu finden, die aus der Selbstdeutung der Jugendlichen entnommen werden können und im Anschluss daran eine Einteilung in Entwicklungsstufen ermöglichen (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 18; Uhlendorff 1997, 158f).

Zu Beginn steht die Annahme:

„daß sprachliche Äußerungen von Jugendlichen in einem Gespräch (...) etwas bedeuten. Unabhängig davon, wie solche Bedeutungen nach Maßgabe dieser oder jener Theorie interpretiert, zumal erklärt werden können, geben die sprachlichen Äußerungen etwas von dem kund, als was der Jugendliche sich selbst sieht, wie er Gefühle oder Stimmungen bei sich selbst und in seinen Lebensereignissen lokalisiert, über welche Muster der Planung seiner Rede er verfügt, was er will, an was er sich erinnert, wie er die Beziehungen zu anderen sieht, was ihm wichtig und weniger wichtig ist, ob überhaupt und wie er die verschiedenen relevant erscheinenden Ereignisse seiner Lebensumstände miteinander verknüpft“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1992, 32).

Die Beachtung dieser Annahme ermöglicht es, nicht nur Ausschnitte von jenen Inhalten zu erfassen, welche die ProbandInnen aktuell bewegen (ebd.), sondern diese auch zu ordnen, zu dokumentieren, zu beschreiben und am Ende aufzuzeigen, was die Heranwachsende benötigt, um ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (Uhlendorff 1997, 161). „Es wird also unterstellt, daß gleichsam hinter den Themen Entwicklungsaufgaben stehen, deren Bewältigung den Heranwachsenden offensichtlich überfordern.“ (Uhlendorff 1997, 159).

Das Auswertungsverfahren gliedert sich nach Uhlendorff (1997, 156ff) in drei Etappen. Begonnen wird mit dem „**Protokoll des Interviews**“ (Uhlendorff 1997, 156; H.i.O.). Dazu werden die Daten zuerst selektiert. Dies bedeutet, dass alle Passagen, die für die

anschließende Auswertung wichtig erscheinen, skizzenhaft in Form von Fallberichten aufgelistet werden (ebd., 155). Diese Auflistung der wichtigen Äußerungen für die Fallanalyse erfolgt in jener Reihenfolge, in welcher sie im Interview erzählt wurden. Die verschiedenen, im Voraus bestimmten und im Erhebungsteil bereits erläuterten Deutungsdimensionen können im Anschluss übergeordnet werden (ebd., 158). Nach diesem Schritt sollten zu jeder Dimension (Familie, Gleichaltrige/Freunde, Schule/Ausbildung, Betreuung/Unterbringung, Körperlichkeit/Interessen, Normative Orientierungen, Devianz, Zeitschemata, Selbstentwurf⁶¹) die zentralen Interviewaussagen in Kurzsätzen vorzufinden und fragmentarisch beschrieben sein (ebd.). Es wird beispielsweise eine Dimension angeführt, worauf eine Beschreibung folgt. Diese Beschreibung wird mit konkreten Ausschnitten aus dem Interview vertieft. Originalaussagen werden dabei in Anführungszeichen dargestellt. Ein Beispiel dazu aus den Aufzeichnungen von Uhlendorff (1997, 158; H.i.O.):

„9. *Selbstentwurf*: Gute körperliche Selbsteinschätzung, er schätzt sich als nicht so stark ein, ‚geistige Stärke ist wichtiger‘. Er ist mit sich unzufrieden: ‚Bin zu schlaff geworden‘. Er ist sich unsicher ob er sein Berufsziel erreichen kann: ‚Weiß nicht ob ich so gut bin‘.“ (ebd.; H.i.O.)

Darauf folgt die zweite Etappe der Auswertung, welche Uhlendorff (1997, 158) unter „**Interpretation der Themen**“ (ebd.; H.i.O.) zusammenfasst. Dafür wird „das Interviewprotokoll nach konkreten Themen bzw. Schwierigkeiten, die mit der gegenwärtigen Lebensbewältigung zu tun haben“ (Uhlendorff 1997, 158) ausgelegt. Zum Beispiel könnten Thematiken als „Wunsch nach Anerkennung der Eltern“ (Uhlendorff 1997, 158) oder als „Unzufriedenheit mit seinen Freundschaften“ (ebd., 159) bezeichnet werden. In diesem Schritt können somit die spezifischen Belastungen der Jugendlichen aufgezeigt werden, aus welchen sich dann im weiteren Vorgehen Entwicklungsaufgaben ableiten lassen (ebd., 159f). Uhlendorff (1997, 158) spricht dabei bereits vom ersten Interpretationsschritt.

Um gelungene und gescheiterte Bewältigungsstrategien herausarbeiten zu können, ist es für Hurrelmann und Quenzel (2012, 109) aus sozialisationstheoretischer Perspektive unerlässlich, den sozialen Kontext, in welchem sich die befragten Jugendlichen befinden, herauszuarbeiten, um subjektiv wahrgenommene und objektiv gegebene Handlungsspielräume analysieren zu können. So zielt die Methode von Uhlendorff (1997, 163) darauf ab, „über den gegenwärtigen Zustand eines Jugendlichen hinauszudenken (...) und schließlich pädagogische Aufgaben“ (ebd.) und das Lernmilieu selbst ins Auge zu fassen, in dem sich die Jugendliche befindet

⁶¹ Diese Dimensionen wurden bereits [in Kapitel 7.2.] bei der Erstellung des Interviewleitfadens miteinbezogen und gliedern nun das Interviewprotokoll (Uhlendorff 1997, 156ff).

(ebd., 18). Damit die Aussagekraft der Ergebnisse gestärkt werden kann, ist es sinnvoll, verschiedene Perspektiven, AutorInnen und Theorieansätze heranzuziehen und miteinander zu vergleichen (Mayring 2002, 147f). Dies bestimmt das weitere Vorgehen.

Wurden alle zentralen Themenbereiche und Schwierigkeiten gefunden und benannt, kann zur **>Analyse des Falles⁶²<** (Uhlendorff 1997, 160) übergegangen werden. Dabei werden die gefundenen Entwicklungsschwierigkeiten genauer untersucht. Die einzelnen Fälle werden dafür untereinander verglichen und einander gegenübergestellt, wodurch es möglich wird, die Jugendlichen unterschiedlichen „Selbstdeutungsmustern“ (Uhlendorff 1997, 26) zuzuordnen, die bereits von Mollenhauer und Uhlendorff (1995, 148f) beschrieben wurden⁶³. Dies erlaubt zudem ein Ableiten von „Musterkombinationen“ (Uhlendorff 1997, 27). Die möglichen „Deutungsmuster“ und „Musterkombinationen“ (Uhlendorff 1997, 26f), welche für den nachfolgenden Analyseschritt **>der Eingliederung der ProbandInnen in „Entwicklungsetappen“** (ebd., 77)**<** unerlässlich sind, werden nun dargestellt.

Die einzelnen „Deutungsmuster“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 21), werden jeweils anhand von Dimensionen, zu welchen „Zeit, Körper, Selbst und normative Orientierungen“ (Uhlendorff 1997, 25) gehören, beschrieben. Nachträglich haben die Autoren noch die Kategorie „Devianz“ (Uhlendorff 1997, 25) ergänzt, da dieses abweichendes Verhalten aufzeigt, welches besonders in schwierigen Lebenssituationen auftritt. In diesen Verhaltensweisen spiegeln sich die Überforderungen der Jugendlichen mit einer Situation wieder. Die Zuordnungen, die bei der Analyse der einzelnen Fallbeispiele getroffen werden, erlauben einen Vergleich. Dahinter steht die Annahme, dass jedes Individuum auch allgemeinen Regeln folgt. (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 21) Diese werden in den fallübergreifenden „Deutungsmustern“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 25) erfasst.

Zu **der Ersten**, der Dimension „**Zeit**“ (ebd., 22: H.i.O.) gehören drei Zeitkonzepte.

- Dazu zählt die „*Institutionalisierte Zeit*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 26; H.L.H.). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der Tagesablauf dieser Personen einem institutionellen Rhythmus folgt. Ähnlich ist es mit den Zukunftsabsichten, die stark konventionell ausgerichtet sind (ebd., 27f).

⁶² Uhlendorff (1997, 160) verwendet an dieser Stelle den Begriff „Falldiagnose“.

⁶³ Die einzelnen Deutungsmuster können im Rahmen dieser Arbeit nur äußerst verkürzt dargestellt werden. Eine genaue Beschreibung aller Deutungsmuster bietet das Werk von Mollenhauer und Uhlendorff (1995, 22-120).

- Anders ist es bei der „*Beziehungszeit*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 26; H.L.H.), bei der die Betroffenen bereits zu genaueren Interaktionsbeschreibungen fähig sind und eigene Handlungsabsichten ersichtlich werden. Tendenzen zur selbstbestimmten Zukunftsplanung sind vorhanden (ebd., 33). In den Erzählungen treten immer wieder besondere Ereignisse und soziale Beziehungen hervor (ebd., 32).
- Die „*Fragmentierte Zeit*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 26; H.L.H.) weist undifferenzierte Zukunftsvorstellungen auf, welche „kontextlos, zufällig, willkürlich“ (ebd., 40) wirken. Die Erzählungen weisen kaum Chronologien auf und wechseln von einer aufregenden Schilderung zur nächsten, welche jedoch diffus bleiben (ebd., 37).

Bei der **zweiten** Dimension „**Körperbilder**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 41; H.i.O.) können vier Muster genannt werden (ebd., 44):

- „*Körperliche Stärke und Durchsetzung*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 44; H.L.H.). Bei diesem Körperkonzept dient der Körper „vorwiegend als Instrument der Durchsetzung und Demonstration von Kraft“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 44). Interaktionsbeschreibungen wirken wenig emotional. Personen, die diesem Typ entsprechen, neigen außerdem zu devianten Aktionen wie beispielsweise Autorennen und Einbrüchen (ebd., 46).
- Den auf „*Wettkampf und Wetteifer*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 48; H.L.H.) orientierten Jugendlichen ist es wichtig Stärke zu zeigen, sie versuchen diese jedoch gewaltfrei zu lösen, sind am gegenseitigen Austausch interessiert (ebd., 48f) und versuchen ihre eigenen Leistungen in der Rivalität mit anderen weiter zu steigern (ebd., 50).
- Jugendliche die auf einen „*Ausgleich*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 51; H.L.H.) aus sind, sind nicht darauf ausgerichtet Stärke zu zeigen. Sie sind sich ihrer körperlichen Grenzen durchaus bewusst und vermeiden Belastungssituationen. Sie verhalten sich möglichst unauffällig und sind auf der Suche nach Rückzug und Entspannung. (ebd., 51f)
- „*Die Körperselbstempfindlichen*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 54; H.L.H.) erleben ihren Körper als Ausdrucksmedium und verfügen über eine erhöhte Wahrnehmung über das Befinden der anderen (ebd., 54f). Ihr Interesse liegt bei kreativen und handwerklichen Tätigkeiten (ebd., 56). „Bei sozialen Konflikten neigen sie zur Kompensation durch Drogen; Tablettenabhängigkeit und übermäßigen

Haschischkonsum (...) [sowie] psychisch bedingten Schwierigkeiten: Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Magersucht, Hautausschläge“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 56; Anm. L.H.) usw.

Das **dritte** Selbstdeutungsmuster nennt sich „**Selbstentwürfe**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995,59; H.i.O.) und kann in weitere vier Selbstbilder unterteilt werden (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 62f):

- „*Das antriebsgeleitete Selbst*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 64; H.L.H.) deutet darauf hin, dass diese Jugendlichen direkt auf äußere Reize reagieren und nur über ein wenig ausgeprägtes Reflexionsvermögen verfügen (ebd.). Sie versuchen ihre Interessen durchzusetzen, fühlen sich in ihren Beziehungen zu anderen eher unsicher und distanzieren sich (ebd., 66f).
- „*Das konforme Selbst*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 68; H.L.H.) wiederum zielt auf die „Kontrolle der eigenen Antriebe und vitalen Bedürfnisse“ (ebd.) ab. Diese können zugunsten gemeinschaftlicher Regeln sowie traditioneller Lebenspläne zurückgestellt werden (ebd., 69f).
- „*Das unsichere Selbst*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 70f; H.L.H.) ist von einer selbstbezogenen Sichtweise geprägt. Ihr Auftreten wirkt unsicher, da sie meist in ihren sozialen Beziehungen enttäuscht wurden. Zudem haben sie Probleme damit, den Ehrgeiz aufzubringen eigene Interessen und Zukunftswünsche zu entwickeln und stehen diesen pessimistisch gegenüber. (ebd., 73f)
- „*Das eigenständige Selbst*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 75f; H.L.H.) weist bereits ein hohes Selbstreflexions- und Sprachvermögen auf. Bezüglich ihrer Zukunftsplanung beweisen diese Jugendlichen Selbstständigkeit, obwohl ihnen die Umsetzung ihrer idealistischen Ziele nicht zufriedenstellend gelingt (ebd., 77f).

Zum **vierten** Selbstdeutungsmuster „**Normative Orientierungen**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 79; H.i.O.) zählt:

- Die „*Passiv konstituierte Fürsorgeerwartung*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 82; H.L.H.), die auf die „Befriedigung der leiblichen und psychosozialen Bedürfnisse und die Verlässlichkeit traditionell verankerter Rollen steht“ (ebd.). Ihre Selbstbeschreibung wirkt passiv (ebd., 83) und ihre Zukunftswünsche streben nach Sicherheit, für die sie sich nicht selbst verantwortlich sehen (ebd., 87).
- „*Das egoistische Orientierungsmuster*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 88; H.L.H.) zielt auf den eigenen Nutzen ab, ohne auf andere Rücksicht zu nehmen (ebd., 88f). Lediglich um Sanktionen zu vermeiden, wird das eigene zum Teil rücksichtslose Verhalten verändert (ebd., 91).
- Bei der „*Orientierung an den konventionellen Werten der Leistung*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 93; H.L.H.) legt die Jugendliche die Messlatte ihrer institutionellen Leistungserwartungen hoch und versucht selbst Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen (ebd., 93f). Sie sehnen sich nach zuverlässigen Autoritätspersonen, zu denen sie aufsehen können. Sie bemühen sich stets brav und angepasst zu sein. (ebd., 95f) Das Einhalten von gemeinschaftlichen Regeln ist für sie unerlässlich (ebd., 97).
- Jugendliche, die auf der „*Suche nach gemeinschaftlich akzeptierten normativen Orientierungen*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 98; H.L.H.) sind, lehnen Gewalt strikt ab (ebd., 100) und tendieren in ihren Erzählungen zu Rechtfertigungen und der gemeinsamen Abstimmung von Regeln, welche für die Kommunikation unerlässlich erscheinen (ebd., 99f).

Die **fünfte** Dimension lautet „**Devianz**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 75; H.i.O.) und kann in vier Devianzmuster unterteilt werden (ebd., 105f).

- „*Das autoaggressive Devianzmuster*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 108; H.L.H.) beinhaltet jene Verhaltensweisen, bei denen die Jugendliche Gewalt in Form von Alkohol-, Drogen- oder Tablettenmissbrauch gegen sich selbst richtet (ebd.). „Devianz ist bei ihnen Ausdruck für hoffnungslose, verzweifelte Lebenssituationen.“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 109)
- „*Die subkulturelle Orientierung*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 112; H.L.H.) zeigt sich darin, dass diese Jugendlichen sich „Hilfsangeboten grundsätzlich entziehen wollen“ (ebd.). Unterstützung und Halt suchen sie stattdessen in der Gleichaltrigengruppe, in welcher es auch zu devianten Verhaltensweisen wie beispielsweise zum gemeinschaftlichen Konsum von Drogen kommen kann (ebd., 112f).
- Bei der „*Gewalt gegen andere, aggressives Devianzmuster*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 115; H.L.H.) handelt es sich häufig um direkte Gewalt gegen andere, wobei diese Handlungen überhaupt nicht reflektiert werden (ebd., 115f). Die Jugendlichen lieben das Risiko und erleben sich oft selbst in der Außenseiterrolle. Es handelt sich um ein vorwiegend männliches Devianzmuster. (ebd., 117f)
- „*Gelegentliche, eher leichte Devianz*“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 118; H.L.H.) tritt bei den meisten Jugendlichen auf, wenn ihnen „der sichere Kontext fehlt“ (ebd., 119). Normalisiert sich die Lage wieder, nimmt gleichzeitig ihre Neigung zu deviantem Verhalten wieder ab (ebd., 120).

Diese dargestellten Selbstdeutungsmuster sind neben den fünf Musterkombinationen ein Hilfsinstrument zur Formulierung der Entwicklungsaufgaben, die bei den einzelnen Dimensionen vorliegen (Uhlendorff 1997, 32f). Sie beschäftigen sich zusammenfassend mit der Beschreibung von Wünschen, Schwierigkeiten, den eigenen Erwartungen sowie jenen aus dem sozialen Umfeld, die an die Jugendlichen herangetragen werden (ebd., 26). Für den weiteren Analyseprozess gibt Uhlendorff (1997, 27) fünf Musterkombinationen von möglichen Selbstdeutungsmustern vor, „die sich durch Vergleich und Gegenüberstellung ergaben, auf Entwicklungsschwierigkeiten hindeuten, die auf unterschiedlichen Entwicklungsstapen liegen“ (ebd.).

Der **ersten „Musterkombination“** (Uhlendorff 1997, 27; H.i.O.) können insbesondere männliche Jugendliche zugeordnet werden, die zu gefährlichen Vorhaben und der Durchsetzung von Stärke neigen (ebd. 27f). Sie tendieren zudem zu „*einem aggressiven Devianz-Deutungsmuster*“ (Uhlendorff 1997, 27; H.i.O.), welches Formen von „*körperlicher Gewalt gegenüber Personen, Diebstahl und Alkoholmißbrauch*“ (ebd.; H.i.O.) aufweisen kann.

Selbstdeutungsmuster	Stärken	Schwächen
körperliche Stärke/ Durchsetzung	Körperselbstvertrauen, Interesse an technisch- dinglicher Auseinandersetzung	wenig Antriebskontrolle, schwache Interaktionssensibilität
antriebsgeleitetes Selbst	aktives, sich seiner Interessen bewußtes Ich, Anerkennung in peer-group, hand-werkl.- technische Kooperationsbereitschaft	kaum Selbstreflexion, Autonomie als egoistische Durchsetzung
egoistische Orientierung	aktiv, selbstsicher	keine Selbstreflexion, kognitiv undifferenziert; Unterwerfung unter Gruppenaktivität, kaum Freundschaften; starr konventionell
fragmentierte Zeit	erlebnisdicht, psychologische Zeit	wenig Chronologien, kein Begriff von Entwicklung der Person, keine Planung, reizabhängig

Tabelle 4: Musterkombination 1 (Uhlendorff 1997, 27)

Die **zweite „Musterkombination“** (Uhlendorff 1997, 28; H.i.O.) stellt das Gegenstück zum ersten Typ dar. Sie erleben sich in ihrer Interaktion zu anderen eher als passiv und streben nach Anpassung an Regeln und Zukunftsplanungen. Wenn der Druck, der auf den Jugendlichen lastet, ihre individuellen Kapazitäten übersteigt, das sichere Umfeld fehlt oder sie einem negativen Einfluss vom Freundeskreis ausgesetzt sind, kann es bei diesem Muster zu devianten Handlungen wie Alkoholmissbrauch kommen. Jugendlichen der ersten beiden Musterkombinationen können einer niedrigen Entwicklungsstufe zugeordnet werden. (ebd., 28f)

Selbstdeutungsmuster	Stärken	Schwächen
passiv konstituierte Fürsorgeerwartung	Berücksichtigung von Konventionen, häuslich-familiäre Orientierung	wenig Antriebskontrolle, schwache Interaktionssensibilität
Institutionalisierte Zeit	Zukunftspläne, Berücksichtigung von konventionellen Ausbildungsgängen, Orientierung an objektiven Sachverhalten	keine eigenständigen Pläne, kein Begriff von Entwicklung der Person, erlebnisarm
konformes Selbst	realistische Selbsteinschätzung, interaktionssensibel	Abhängigkeit von den Erwartungen der anderen, wenig Selbstreflexion, kein eigener Lebensentwurf, wenig eigene Impulse

Tabelle 5: Musterkombination 2 (Uhlendorff 1997, 28)

Jugendliche der **dritten „Musterkombination“** (Uhlendorff 1997, 29; H.i.O.) befinden sich wie jene der vierten schon auf einer höheren Entwicklungsstufe (ebd., 29f). Sie sind sich ihrer Belastungsgrenzen bewusst und sind darum bemüht, einen Ausgleich zwischen den an sie herangetragenen Leistungsanforderungen sowie eine Möglichkeit des Rückzuges und der Entspannung zu schaffen. Übersteigt die Belastung ihr Handlungsrepertoire, neigen sie zu übermäßigem Alkoholkonsum (ebd., 29).

Selbstdeutungsmuster	Stärken	Schwächen
Ausgleich	Interaktions-kompetent, Bewußtsein von Belastungsgrenzen	Ängstlichkeit, Vermeidung von Belastungen und Expressivität
konformes Selbst	realistische Selbsteinschätzung, um Zusammenarbeit bemüht, interaktionssensibel	wenig eigene Impulse und Ausdruck, wenig experimentierfreudig
Orientierung an den konventionellen Werten der Leistung	Orientierung an objektiven Sachverhalten, kompromißbereit, verantwortungsbereit	angepaßt, Akzeptanz auf-erlegter Normen, keine eigenständigen Überlegungen

Tabelle 6: Musterkombination 3 (Uhlendorff 1997, 30)

Der **vierten „Musterkombination“** (Uhlendorff 1997, 30; H.i.O.) liegt eine geringe Selbstsicherheit und starke Ausrichtung nach Bindung zugrunde. Auffällig ist zudem, dass diese Jugendlichen zu einer autoaggressiven Devianz neigen, die gegen den eigenen Körper und die Psyche gerichtet ist. (ebd.)

Selbstdeutungsmuster	Stärken	Schwächen
unsicheres Selbst	selbstreflexiv, beziehungsorientiert, Übereinstimmung suchend	Selbstzweifel, durchsetzungs- u. leistungsschwach, kaum persönliche Konzepte, resignative Tendenzen, symbiotische Neigungen
körperelbstempfindlich	sensible Körperwahrnehmung, expressiv	Labilität, psychosomatische Symptome, Drogengefährdung
Beziehungszeit	erlebnis dicht, Begriff von individueller Entwicklung	keine eigenen Zukunftspläne, instabil

Tabelle 7: Musterkombination 4 (Uhlendorff 1997, 31)

Die Jugendlichen, die der **fünften „Musterkombination“** (Uhlendorff 1997, 32; H.i.O.) entsprechen, neigen dazu, ihre „Lebenssituation entscheidend verbessern“ (ebd., 31) zu wollen, und verfügen über eine bestimmte Vorstellung von „Eigenständigkeit und von Gleichberechtigung, eine Auffassung von gemeinsam zu suchenden Normen auf der Basis gegenseitiger Verständigung“ (ebd.). Diese Personen zeichnen sich zudem durch ihre sozialen und künstlerischen Fähigkeiten aus (ebd.).

Selbstdeutungsmuster	Stärken	Schwächen
eigenständiges Selbst	sprachkompetent, hohe Selbsterwartungen, Handlungsbegründungen	z.T. illusionäre Vorstellungen und Erwartungen, instabile soziale Selbstlokalisierung, Neigung zu egozentrischer Perspektive
körperelbstempfindlich	sensible Körperwahrnehmung, expressiv	Labilität, psychosomatische Symptome, Drogengefährdung
Beziehungszeit	erlebnis dicht, Begriff von individueller Entwicklung, aktives Zeitkonzept	wenig Realismus, instabil
gemeinschaftlich akzeptierte normative Orientierungen	Ausgeprägte Reflexion, empathisch, autoritätskritisch, Gewaltablehnung	Gelegentlich unrealistisch, Zukunftsvorstellungen nur Gegenbilder zu Konventionen, Diskrepanz zwischen Wollen und Können

Tabelle 8: Musterkombination 5 (Uhlendorff 1997, 32)

Jene Kombination, der die befragten Jugendlichen zugeordnet werden können, deuten auf bestimmte „Entwicklungsstapen“⁶⁴ (Uhlendorff 1997, 27) hin, die es ermöglichen sollen, die Jugendlichen in ihrem Entwicklungsstand zu orten (ebd., 33). Dabei stehen folgende Fragen im Zentrum:

„Welchen Entwicklungsstapen entsprechen die verschiedenen Deutungsmuster? Welche Entwicklungsaufgaben, deren Lösung diesen Jungen und Mädchen besondere Schwierigkeiten bereiten, liegen den Selbstdeutungsmustern zugrunde? Welche Entwicklungsaufgaben scheinen gelöst, welche werden thematisiert und als besonders schwierige Hürden empfunden?“ (Uhlendorff 1997, 33)

Uhlendorff (1997, 122) betont zudem, dass die einzelnen Entwicklungsstapen aufeinander aufbauen. Dies bedeutet, dass „das, was während der ersten Etappe bei der Bewältigung der Hindernisse erlernt wurde, auf der nächsten als Kompetenz bestätigt wird“. (ebd.) Bei den vier Entwicklungsstapen handelt es sich um ein Modell, das einen Normalverlauf der Entwicklung aufzeigt, weshalb es bei Jugendlichen die erhöhten Belastungen ausgesetzt sind, zu Entwicklungsverzögerungen kommen kann. Darunter kann verstanden werden, dass die betroffenen Jugendlichen mit einem bestimmten Alter noch nicht alle Entwicklungsaufgaben eines Abschnittes zufriedenstellen gelöst haben müssen. (ebd., 77) Diese einzelnen Etappen werden nun dargestellt, in ihnen spiegeln sich die zuvor erläuterten Selbstdeutungsmuster wieder:

„**1. Entwicklungsstufe** (ca. 7 bis 11. Lebensjahr⁶⁵)“ (Uhlendorff 1997, 124 H.L.H.)

Typisch sind „Selbst- und Personenentwürfe“ (Uhlendorff 1997, 124) als „*antriebsgeleitetes Selbst*“ (ebd.; H.L.H.). Das Körperbild „*körperliche Stärke, Durchsetzung*“ (Uhlendorff 1997, 124; H.L.H.). Das „Zeitschemata“ (Uhlendorff 1997, 124) ist meist die „*fragmentierte Zeit; institutionalisierte Zeit*“ (ebd.; H.L.H.). Bei der normativen Ausrichtung ist es die „*egoistische Orientierung*“ (Uhlendorff 1997, 124; H.L.H.). Die Heranwachsenden haben immer noch Probleme damit eigene Neigungen und Standpunkte zu behaupten sowie ihre Affekte zu kontrollieren, weshalb sie vor der Aufgabe des Bedürfnisaufschubes, der Zukunftsplanung und der Interaktion mit Gleichaltrigen stehen (ebd., 177).

⁶⁴ Bei der Erarbeitung der Entwicklungsstufe stützte sich Uhlendorff (1997, 77) auf die Modelle von Selman, Kegan und Piaget. Sie können in dieser Arbeit aufgrund des begrenzten Umfangs nur verkürzt erläutert werden. Eine genau Beschreibung liefert Uhlendorff (1997, 77-119).

⁶⁵ Diese Altersspannen liefern nur einen Richtwert für Normalitätserwartungen, weshalb das Alter der zugeordneten Jugendlichen nicht mit dieser Einteilung übereinstimmen muss (Uhlendorff 1997, 127).

„**2. Entwicklungsetappe** (ca. 12 bis 15. Lebensjahr)“ (Uhlendorff 1997, 125 H.L.H.):

Meist verfügen diese Jugendlichen bei ihren Selbstentwürfen über ein „*konformes Selbst*“ (Uhlendorff 1997, 125; H.i.O.) und die „Körperbilder“ (ebd.) „*Wettkampf, Wetteifer, Ausgleich*“ (ebd.; H.i.O.). Beim „Zeitschemata“ (Uhlendorff 1997, 125) ist für sie die „*Beziehungszeit (institutionalisierte Zeit)*“ (ebd.; H.i.O.) typisch. Bei der normativen Ausrichtung ist eine „*Orientierung an den konventionellen Werten der Leistung*“ (Uhlendorff 1997, 125; H.L.H.) vorrangig. Die Jugendlichen sind immer noch sehr auf sich fixiert und müssen erst lernen „sich selbst aus der Perspektive der anderen zu sehen und zu beurteilen“ (Uhlendorff 1997, 179). Sie werden mit der Entwicklungsaufgabe der Freundschaftsbildung konfrontiert und müssen gegenseitiges Vertrauen und Selbstkritik erst lernen (ebd., 179f).

„**3. Entwicklungsetappe** (ca. 16 bis 18. Lebensjahr)“ (Uhlendorff 1997, 126; H.L.H.):

Diese Etappe zeichnet sich bei den Selbstentwürfen durch ein „*unsicheres Selbst*“ (Uhlendorff 1997, 126; H.L.H.) sowie bei den Körperbildern dadurch aus, dass sie „*körperselbstempfindlich*“ (ebd.; H.L.H.) sind. Beim „Zeitschemata“ (Uhlendorff 1997, 126) sind sie zudem auf „*Beziehungszeit*“ (ebd.; H.L.H.) und bei der normativen Ausrichtung auf „*gemeinschaftlich akzeptierte normative Orientierungen*“ (ebd.; H.L.H.) ausgerichtet. Selbstkritik und eine eigene sowie fremdzentrierte Gefühlswahrnehmung wurde bereits erlernt, dennoch können sie Probleme haben, Intimität zuzulassen. Die ersten Bindungen sind unsicher, weshalb sich die Heranwachsenden mit der Aufgabe des gegenseitigen Austausches über ihr Befinden, ihre Ziele sowie Erwartungen konfrontiert sehen. (ebd., 182)

„**4. Entwicklungsetappe** (ungefähr ab 18 Jahren)“ (Uhlendorff 1997, 127; H.L.H.):

Bei dieser Stufe entsprechen die „Körperbilder“ (Uhlendorff 1997, 127) und das „Zeitschemata“ (ebd.) der vorherigen Etappe. Die „Selbst- und Personenentwürfe“ (Uhlendorff 1997, 127) sind das „*eigenständige Selbst*“ (ebd.; H.L.H.). Die normative Ausrichtung beinhaltet vorwiegend „*gemeinschaftlich akzeptierte normative Orientierungen*“ (Uhlendorff 1997, 127; H.L.H.). Obwohl es ihnen noch nicht gelingt, mit ihrem Gegenüber eine gemeinsame Haltung über zentrale Lebensaspekte zu entwickeln, rückt die Funktion und der Sinn des Zusammenlebens ins Zentrum der Wahrnehmung der Jugendlichen. Sie versuchen sich ihrer eigenen gesellschaftlichen Rolle bewusst zu werden (ebd., 184). Sie bilden „eine institutionelle bzw. gesellschaftliche Perspektive, mit deren Hilfe es gelingt, verschiedene soziale Standpunkte (einschließlich des eigenen) zu koordinieren“ (Uhlendorff 1997, 184).

Die soeben dargestellten Modelle sind für die Erstellung der Fallanalysen grundlegend. Die Zuordnung der Jugendlichen zu diesen, ist bereits Teil der Interpretation (ebd., 77f). Weiters würde bei dieser Methode eine Formulierung von konkreten Vorschlägen für die Unterstützung der Jugendlichen in diesem Auswertungsschritt folgen. Weil die Erstellung einer Hilfeplanung für die vorliegende Masterarbeit nicht vordergründig ist, wird darauf sowie auf das „Überprüfen der Diagnose“ (Uhlendorff 1997, 162), die eine Rückmeldung der Aufgabenstellungen der Fallanalysen mit den InterviewpartnerInnen beinhaltet (ebd.), vorerst verzichtet. Bei der >Interpretation der Ergebnisse und Rückbindung an die Theorie< werden dennoch für jede der Befragten individuelle Möglichkeiten der Unterstützung formuliert. Damit die Forschungsfrage ausreichend beantwortet werden kann, ist es zudem notwendig, alle im Interview genannten Textpassagen, in welchen die ProbandInnen über ihren Umgang mit alltäglichen Belastungen wie Streit mit FreundInnen, Eltern, den Umgang mit Stress und anderen Herausforderungen berichteten, hervorzuheben. Die sich daraus ergebenden Formen der Situationsbewältigung werden bei jedem der vier Fälle in Form einer Tabelle angeführt. Für die Benennung und Darstellung der darin vorkommenden Bewältigungsstrategien dient jene im Theorieteil erarbeitete Einteilung [Kapitel 4] in Strategiearten von Seiffge-Krenke (1995, 248) als Vorlage. Nach dem Interview wurden diese durch weitere genannte Handlungsweisen ergänzt. Dies erlaubt es, ähnliche Strategien zusammenzufassen und infolge dessen den möglichen >Umgang mit der Situation< unterzuordnen, um einen besseren Überblick über die Situationsbewältigung zu ermöglichen. Die gewonnenen Ergebnisse werden im Anschluss dargestellt und diskutiert, damit am Ende ein mögliches weiteres pädagogisches Vorgehen geplant sowie ein Fazit aus den Fallanalysen gezogen werden kann.

7. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden alle Transkripte nach den drei Auswertungsschritten von Uhlendorff (1997, 156ff) in protokollierter Form dargestellt. Indessen werden die Themen, die die Jugendlichen beschäftigen, sowie die Belastungen, die ihre Lebenslage mit sich bringen, aufgezeigt. Es werden die Fälle analysiert⁶⁶, wobei die Entwicklungsaufgaben der InterviewteilnehmerInnen bestimmt werden⁶⁷. Am Ende der Fallanalyse wird auf die Bewältigung eingegangen. Die gefundenen Strategien werden mithilfe von fallspezifischen Überblicksdarstellungen verdeutlicht.

7.1. Fallanalyse Youn, 17 Jahre, unbegleitet, Asylverfahren läuft

- **Protokoll des Interviews:**

1. *Familie:* Youn hat keinen Kontakt mehr zu seiner Familie (A 266). Die stressigste Situation war für ihn, als er seine Mutter und seinen Vater verlassen musste: „when I (.) äh live- left my father and mother that time is to too hard“ (A 314). Er weiß nicht, wie es ihnen im Moment geht. Insbesondere weil er jeden Gedanken daran als schmerzhaft beschreibt, wirkt es so, als würde ihn dies sehr belasten (A 316). Wenn er deswegen gestresst ist, ist er still (A318), macht gar nichts (A 320, A 322) oder begibt sich auf öffentliche, überfüllte Plätze, um andere Menschen und deren Gefühle zu beobachten (A 326, Z1-4).
2. *Gleichaltrige/Freunde:* Youn hat keine FreundInnen (A 68). Er hätte jedoch gerne welche, weiß jedoch nicht, wie er diese finden kann (A 190, Z 1-2). Schuld daran ist seiner Meinung nach seine Schüchternheit und die Tatsache, dass er die Unterkunft nicht verlässt (A 64, Z 1-2): „I have some internet friends, but they are not in Austria. Only for one semester they are stay in here. There´s I, but that then I don´t stay in my room.“ (A 156, Z 3-5). Er hat keine besonderen Ansprüche an eine Freundschaft (A 196): „I have no categories, like just like friendly“ (A 196), „also normal“ (A 194), „no drinking people and no ähm is smoker äh is smoker, but if he or she is drink that I haven´t no problem“ (A 203, Z 1-2). In der Unterkunft hat er keine FreundInnen, was er als großes Problem bezeichnet (A 62; A 176). Das Zusammenleben dort beschreibt er als oberflächlich: „(3) I am not so close not too much close“ (A 180), „because we are living together“ (A 184).

⁶⁶ [siehe Kapitel 6.4 >Methodenteil<].

⁶⁷ Diese werden in den Fallanalysen kursiv dargestellt.

Wenn es nicht sein muss, spricht er in der Unterkunft mit niemandem (A 186). Mit seinem Zimmerkameraden kocht er gemeinsam, sieht sich Filme an und spielt Spiele wie den Zauberwürfel (A 82). Mit ihm streitet er nie (A 234). Wenn es mal zu Meinungsverschiedenheit kommt, dann geht es um Besitztümer, die er gelegentlich teilt. In einer Liebesbeziehung befindet er sich momentan nicht und hatte auch noch nie eine (A 240). Würde er jedoch eine Freundin haben, ist ihm nur wichtig: „(.) Friendly and believe. Two things.“ (A 242), „if I will go to relationship first of I will I want to believe for her. Believness and friendly“ (A 244, Z 1-2).

3. *Schule/ Ausbildung:* Hier in Österreich besucht er keine Schule (A 378), sondern einen Deutschkurs Stufe A2 (A 382). Dort geht er gerne hin: „In here everything is good for me (.)“ (A 410). Er bezeichnet sich und seine Familie als nicht besonders gebildet (A 358), dennoch erhielten sie in Myanmar Bildung: „I, my father and mother educated in Myanmar“ (A 358). Bevor Youn nach Österreich kam, besuchte er in der Hauptstadt von Bangladesch eine NGO Schule. Dort lernte er die bengalische Sprache: „Bangladesh language it’s too difficult, but it’s similar in Myanmar language. There’s so I can ähm easily to äh learn to Bangla.“ (A 366, Z 1-2) Umso mehr schockiert ihn, dass: “now I totally ((lachend)) ..., totally don’t know this ähm Myanmar language, but I am born in there” (A 368, Z 2-3). Englisch lernte er dort nur die Grundlagen: „English I learn not too much in English, but little bit I just communication” (A 368, Z 4-5). Deutsch kann er verstehen, aber nicht sprechen (A 372). Er sieht dies als problematisch und gibt sich selbst dafür die Schuld (A 388, Z1-3).

Mit seinen KlassenkameradInnen kommt Youn nicht so gut aus, da diese immer auf eine Schlägerei aus sind (A 398, 1-3). Um derartige Situationen zu vermeiden, geht er zurück in die Klasse und spricht mit niemandem (A 402, Z 1-2). Später würde Youn gerne die Ausbildung zum Automechaniker machen: „I want to learn auto mechanican“ (A 164), da er sich für Autos interessiert: „I like autos too much“ (A 168). Er mag ebenfalls Motorräder, diese kann er jedoch nicht fahren (A 170).

4. *Betreuung und Unterbringung:* Youn ist zufrieden mit seiner Wohnsituation (A 136). Momentan sind sie zu zweit im Zimmer: „now only one roommate” (A 86). In ein paar Wochen kommt der dritte Mitbewohner jedoch vom Krankenhaus zurück (A86; A 88). An seiner Wohnsituation würde er gerne: „if I had äh I have the possibility than I like ähm alone in my room, ähm because I don’t äh like too many peoples” (A 138, Z 1-2). Sein Zimmer beschreibt er als einen großen Raum (A 114) mit drei Stühlen und drei

Tischen (A 116). Er hat jedoch keine Privatsphäre (A 128). In der Unterkunft gab es vor ein paar Tagen einige Umzüge, die auch ihn und seinen Mitbewohner betrafen: „we were moved only before two or three days ago ... from two to the fourth floor” (A 74, Z 1-2). Andere mussten die Unterkunft verlassen: „some other guys go to outside” (A 74, Z 2). Mit seinen BetreuerInnen versteht er sich gut: „previously I like them, there are previously too friendly and helpful” (A 140). Sie unterstützen ihn bei Entscheidungen und seinem Zeitmanagement (A 340, Z 1-2).

5. *Körperlichkeit/Interessen*: Youn interessiert sich für Fotografie (A 28). Er macht öfters Fotos: „If I go morning, then I will come back at night maybe“ (A 174). Dafür verlässt er manchmal das Haus: „sometimes I take some photos if I will outside alone than and in my room, I will watching movie” (A 130, Z 1-2). In der Freizeit: „I am like watching movies ähm (.) playing ah badminton, cricket, I like football, but I can't play” (A 46, Z 1-2). Er findet nicht, dass er ein guter Fußballer ist: „when I play football than I always then in offside and I can't play” (A 52). Zum Zeitpunkt des Interviews gibt er dafür seiner Schüchternheit die Schuld (A 54). Manchmal spielt er Onlinespiele oder löst den Zauberwürfel: „sometimes I play playing online games or. Rubik's Cube” (A 132). Er würde gerne Reisen, aber er hat keine Erlaubnis dafür (A 150).

Physisch fühlt er sich gesund, psychisch jedoch nicht, wobei er glaubt, dass es daran liegt, weil er keine FreundInnen hat (A 254, Z 1-2). Mit dem Zweck seine psychischen Belastungen zu vergessen, versucht er sich mit Filmen abzulenken oder einfach nicht daran zu denken (A 260; A 262). Die jetzige Situation stellt für ihn die größte Herausforderung dar: „Now I have the biggest challenge“ (A 330). Hilfe bekommt er dabei von vielen Menschen (A 334), besonders von seinen BetreuerInnen (A 336). Anfangs als er nach Österreich kam, sprach er mit keiner Person über seine Probleme (A 434). Einfacher ist es für ihn darüber mit Menschen zu sprechen, die er bereits kennt: „Not always difficult, (2) but if I meet some people there by there than it's easy for me, but first time 'I have problem'” (A 352, Z 1-2). Für seine körperliche Gesundheit macht er nichts (A 268). Er würde gerne ins Fitnessstudio gehen, aber auch dafür glaubt er keine Erlaubnis zu haben (A 270). Begründen wollte oder konnte er diese Äußerung nicht. Sonst mag er seinen Körper, besonders seine Augen (A 274). Vom Alkohol- und Zigarettenkonsum hält Youn nichts, da es nicht gut für die Gesundheit ist (A 204). Das Rauchen von Marihuana hingegen hält er für gesund: „maybe it's good for health, but if I don't know it's just my opinion maybe” (A 210, Z 1-2).

6. *Normative Orientierungen:* Youn hält sich an Regeln (A 146). Mit der zeitlichen Strukturierung der Schlafens- und Essenszeiten in seiner Einrichtung kommt er nicht so klar (A 440; A 442; A 444). Dennoch richtet sich sein Tagesablauf nach diesen, auch wenn er hin und wieder seine eigene Zeitplanung macht: „So is my rules, I don't follow any rules then ((lacht))“ (A 448). Die Regeln der Unterbringungseinrichtung befolgt er, da er Konsequenzen fürchtet (A 456, Z 1-2). Besonders nervt ihn jene Regel, dass sie ab 22 Uhr die Unterkunft nicht mehr verlassen dürfen (A 450). Körperliche Gewalt führt für ihn in keiner Situation zu einer Lösung: „Fighting is not good in any situation“ (A 302). Seine Lösung in kritischen Situationen lautet locker bleiben, zuhören und sich Zeit nehmen (A 304, Z 1-2). Mit der Polizei hat er noch keine Erfahrung gemacht (A 412). Lediglich als er in Österreich ankam, ging er zur Polizeistation (A 416): „The police don't trust, äh guess me, got me“ (A 418, Z 1), weshalb er nichts sagte: „I want to stay in here, because I don't know any place, anywhere does they come“ (A 418, Z 2-3). Das war das erste und letzte Mal, dass er mit der Polizei gesprochen hat (A 420).
7. *Devianz:* Obwohl Youn körperliche Gewalt ablehnt (A 296; A 400), ist es ihm schon passiert, dass er die Kontrolle verlor und jemanden angegriffen hat (A 292, Z 1-2). Als guten Kämpfer bezeichnet er sich jedoch nicht: „But I can't fight“ (A 294). Er trinkt und raucht nicht: „I am not drinking and not a smoker“ (A 200). Erst verneint er Marihuana zu konsumieren (A 206), dann meint er jedoch, dass er den Geruch mag (A 208; A 210) und gibt dann zu, es gelegentlich zu rauchen, was er dadurch rechtfertigt, dass: „Maybe sometimes we few take little bit then it's good maybe good for health maybe, because I see in Canada we have the permission know and also USA one side“ (A 212, Z1-3). Er meint, es gibt ebenfalls in Bangladesch viele Menschen, die es konsumieren (A 222, Z 1-2). Er betont jedoch, dass er kein Problem mit diesen Personen und ihrem Umgang mit Drogen hat: „But I haven't no problem“ (A 226) und wenn nur wenig genommen wird: „than it's good“ (A 218).
8. *Zeitschemata:* In Österreich ist Youn erst seit 6 Monaten (A 158). Seine Lebensqualität in Österreich beschreibt er so: „Sometimes is good and sometimes is bad, because if I want something buy, I want to buy something but I can't“ (A 148, Z 1-2). Er bemängelt hauptsächlich sein Geldproblem: „I also had money problem, because there are not lot of money in my in here“ (A 152). Weil er die Unterkunft nicht verlässt, gibt es für ihn keinen besonderen Tag hier (A 90): „Because I don't go anywhere ((lacht))“ (A 92); „It like an ähm Christmas, like ähm (.) as a Sunday it's like always the same for me“ (A 94).

Als er vier oder fünf Jahre alt war, zog er mit seiner Familie von Myanmar nach Bangladesch (A 20). Sie lebten damals in der Hauptstadt (A 360). Er mag die verschieden farbigen Seen dort (A 34). Die beiden Kulturen sind sich sehr ähnlich (A 22). Dennoch leben in Myanmar 10% Muslime (A 42) und in Bangladesch ist es die Mehrheit. Muslime sind in Myanmar von der Regierung aus nicht erwünscht: „(.) There is in Myanmar a government ähm is Myanmar nationality is like 90% is- a sorry not 90, 80% is Buddhist and they don't like Muslims people” (A 44, Z 1-2). Er erlebte dort viel Gewalt (A 288). Im Moment möchte Youn nur mehr nicht daran denken, was er alles erlebt hat, da er es nicht mehr aushalten kann (A 486).

Einen Plan für die Zukunft hat er nicht: “I don't know. I haven't no plan now” (A 490). Wenn er drei Wünsche frei hätte, wünschte er sich als erstes eine FreundIn: „Now I want to äh now I want a friend” (A 492), dann möchte er einen Job, eine Wohnung (A 494) und wenn er Lust darauf hat ein Auto (496): „[I like a dra] dramaless live. I liked ((lachend))“ (A 498).

9. *Selbstentwurf*: Er beschreibt sich selbst als introvertiert, schüchtern und freundlich: „I am friendly and friendly, but (sometimes) I don't show my face, my friendly ((lacht))” (A 54, Z 1-2). Ein spezielles Vorbild hat er nicht: „I haven't not a specific person, I want” (A 464). Er will arbeiten: „I want a job, but another times I want äh, that time I think I want ahm a business man, like Bill gates, but not my she äh he is not my role model” (A 464, Z 1-3). Es ist für ihn nicht möglich etwas zu nennen, dass er gut kann (A 470; A 472; A 474). Aber es gibt für ihn einiges, das er nicht kann: „(2) I can't many things (.) I can't buy äh drive äh by a äh bike (.)” (A 476).; „I can't now any lang- äh German language. I want but I can't. Then many things, many things” (A 478, Z 1-2). Selbst wenn er sagt, er ist gut im Sport, denkt er doch er ist es nicht (A 482, Z 1-3).

- **Interpretation der Themen:**

Youn belastet die Ungewissheit über die Lage und den Verbleib seiner Eltern und Brüder sehr (A 316, Z 1-2). Er weiß nicht einmal, ob sie noch am Leben sind (A 316, Z 2). Dass seine Familie nicht da ist, um ihn beim Bewältigen seiner aktuellen Situation unterstützen zu können, wirkt sich zugleich belastend auf seine Situation aus (A 264, Z 1-2). Hinzu kommt, dass es für ihn besonders stressig (A 350) und schwierig ist, mit anderen über Probleme zu sprechen (A 348). Die erste Thematik lautet deshalb >Unklarheit über den Verlust und das Befinden der Familie<.

Besonders gravierend ist für ihn die Tatsache, dass er keine Freunde hat (A 68). Dies ist seiner Meinung nach, der Grund für seine psychischen Probleme (A 256). Verschärft wird seine depressive Stimmung durch die genannten Ängste über das Wohlbefinden der Familie. Er sieht Freundschaft auch als Grund das Haus zu verlassen, wobei er darin auch das Problem erkennt, dass er keine FreundInnen finden kann (A 156, Z 1-2). Dieses Thema kann deshalb als >Förderung der Lebenslust und Aufbau von Freundschaften< bezeichnet werden.

Die wohl größte Herausforderung stellt für ihn seine Schüchternheit dar, welche in starker Korrelation mit seiner Schwierigkeit steht, Freundschaften zu knüpfen (A 66, Z 1-2). Seine Introvertiertheit ist Teil seiner Selbstbeschreibung und immer wieder Begründung seiner Einsamkeit (A 54, Z 1). Sie erschwert seinen Lernfortschritt beim Spracherwerb jedoch zusätzlich (A 388, Z 1-3). Weshalb die >Stärkung des Selbstbewusstseins< zentral ist.

In seinem Inneren stauen sich viel Trauer, Wut und Aggression an, die er vorwiegend gegen sich selbst richtet und zu depressiven Verstimmungen führt. Manchmal kommt es vor, dass er jemanden angreift (A 292, Z 1-2). Eine weitere Thematik beinhaltet somit den >Umgang mit Emotionen und der Suche alternativer Handlungsweisen<.

Als letztes Problem können noch diverse Einschränkungen genannt werden, die seine Lebensqualität verringern. Er nennt beispielsweise seine finanzielle Situation, die es ihm nicht ermöglicht, sich etwas zu kaufen, wenn er es gerne möchte (A 148, Z 1-2). Aber auch die Ausgangszeiten der Unterkunft (A 450) und rechtliche Erschwernisse wie Reisebeschränkungen tragen teilweise zu seiner Unzufriedenheit bei. Er sieht sich durch diese immer wieder in seinem Tun eingeschränkt (A 150). Dieser Themenblock kann somit >Planung und Erweiterung von Freizeitgestaltungsmöglichkeiten< genannt werden.

- **Fallanalyse:**

Bei Interaktionen mit anderen Menschen wirkt Youn unsicher (A 234; A 236; A 346, Z 1-2). Es ist ihm noch nicht möglich, von einer selbstbezogenen Sichtweise abzulassen (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 70f), da er in seinen Schilderungen kaum von anderen und deren Ansichten spricht. Ein Bewusstsein über eigene Fähigkeiten (A 470; A 472; A 474) und Zukunftspläne hat er momentan noch nicht (A 490) oder sie wirken unrealisierbar (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 74), wie sein Wunsch, ein erfolgreicher Geschäftsmann wie Bill Gates zu sein (A 464). Besonders prägnant sind bei Youn seine erheblichen „Selbstzweifel“ (Uhlendorff 1997, 31) und zum Teil „resignativen Tendenzen“ (ebd.), welche der „**Musterkombination 4**“ (ebd.; H.i.O.) entsprechen. Er kann beispielsweise noch nicht einschätzen, worin seine Stärken liegen (A 470, A 472, A 474), Schwächen kann er jedoch unzählige nennen (A 476, A 478, Z 1-2). Einige seiner Aussagen wirken, als wäre alles, was er macht, sinnlos, und als hätte er bereits aufgegeben (A 52, A 150, A 254, Z 1-2, A 270). Diese Musterkombination zeichnet sich vorwiegend durch ein „unsicheres Selbst“ (Uhlendorff 1997, 31) und seine „sensible Körperwahrnehmung“ (ebd.) aus. Hinzu kommt bei ihm, dass er „enttäuschte zwischenmenschliche Erwartungen ... destruktiv gegen sich selbst“ richtet (Uhlendorff 1997, 30f). Somit gibt er sich selbst und seiner Schüchternheit die Schuld, dass er nicht gut Fußball spielen und keine Freunde finden kann (A 54, A 64, Z 1-2). Diese Tendenzen machen sich bei ihm in seiner psychischen Labilität bereits bemerkbar, wodurch diese Musterkombination wiederum bestätigt wird (ebd., 31). Er kann der dritten „*Bildungsetappe*“ (Uhlendorff 1995, 182; H.i.O.) zugeordnet werden, da es ihm allgemein schwerfällt, Intimität herzustellen (ebd.) und mit anderen Menschen über seine Gefühle zu sprechen (A 352, Z 1-2). Damit wirkt nicht nur sein gesamter Selbstentwurf (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 70), sondern auch seine Beziehungen zu anderen unsicher (A 254, Z 1-3; A 256, Z 1-5; A 346, Z 1-2). Außerdem macht er „sich häufig selbst Schuldvorwürfe“ (Uhlendorff 1997, 183) wie dafür, dass er sich nicht Deutsch sprechen traut (A 388). Er steht deshalb vor der Entwicklungsaufgabe *eigene Selbst- und Fremdbilder aufeinander abzustimmen, um eine Basis für zukünftige Beziehungen zu schaffen* (Uhlendorff 1997, 183). Weiters muss er *beginnen seine Zukunft zu planen und seine Selbstunsicherheit zu überwinden, um sich auf Freundschaften und erste Liebesbeziehungen einzulassen* (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 74). Erst dann kann er die weitere Entwicklungsaufgabe fokussieren, die für ihn momentan die wichtigste ist, nämlich *der Aufbau und die Vertiefung einer ernsthaften Freundschaft*.

Nach so einer Freundschaft sehnt er sich sehr (A 190, Z 1-2; A 176). Was eine gute Freundschaft ausmacht, fällt ihm jedoch noch schwer zu deuten (A 196). Für ihn steht das eigene Befinden im Vordergrund (A 486, Z 1-3), welches er von anderen abhängig macht (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 82f). Sogar seine Haltung in seiner Selbstdarstellung erscheint ohnmächtig (A 54, Z 1-2; A 482, Z 1-3) und deutet auf ein auf „**passiv konstituierte Fürsorgeerwartung**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 82; H.L.H.) ausgelegtes normatives Orientierungsmuster hin. Ihm ist zwar bereits klar, dass gemeinschaftliche Regeln im sozialen Gefüge wichtig sind (A 146; A 456), wie jedoch *eine gegenseitige Abstimmung der eigenen Interessen und Gruppenregeln auszusehen hat* (Uhlendorff 1995, 180f), muss er in Bezug auf die normativen „**Orientierungen**“ (ebd., 180; H.i.O.) erst lernen. Dann können *ernsthafte Beziehungen aufgebaut* werden.

Dies spiegelt sich zudem in seinem **institutionalisierten Zeitkonzept** wieder (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 26f). Er ist mit den zeitlichen Abläufen der Unterkunft unzufrieden (A 450; A 440; A 442), dennoch folgt sein Tagesablauf jenem der Einrichtung und beinhaltet bis auf kleine zeitliche Abweichungen wenig eigene Planung (A 444; A 446). Dazu trägt die Tatsache bei, dass er die Unterkunft kaum verlässt (A 64). Dennoch ist bei seinen Erzählungen ein chronologischer Ablauf zu erkennen (Uhlendorff 1997, 181). Seine Zukunftsvorstellungen sind wenig detailliert (A 492; A 494; A 496) und wirken, als würde er sich mit seiner Situation abfinden und aufgeben (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 27). Für ihn ist es wichtig, dass *er sich seiner Interessen, Fähigkeiten und Spielräumen bewusst wird, um diese auch nutzen zu können*. Damit er von *der Strukturierung der Unterkunft ablassen und eigene Planungen angehen kann, um in Folge ein Bewusstsein für gemeinsame Erlebnisse zu schaffen* (Uhlendorff 1997, 181).

Der Körper ist für Youn Teil seines Ausdruckes und steht eng mit seinem seelischen Empfinden in Verbindung, weshalb sich eine Entwicklungsaufgabe mit seinem Körperbild, dem „**Körperselbstempfindlichen**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 54; H.L.H.), beschäftigt. Belastet ihn etwas schwer, so wie die Ungewissheit über die Lage seiner Familie (A 316, Z 1-2), so wirkt es sich auf seine Stimmung und Psyche aus (A 254, Z 1-3), wodurch auch seine Selbstwahrnehmung aus der Balance gerät (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 57). Er wirkt in seinen Erzählungen betrübt (A 90; A 150, Z 1-2) und muss erst *lernen sich mit seinen negativen Stimmungen aktiv auseinanderzusetzen und diese nicht zu verdrängen, oder aufgrund von psychischem Druck und enttäuschter Erwartungen in die Interaktion mit Anderen, diese gegen sich selbst zu richten* (Mollenhauer, Uhlendorff 1995., 56f). Zum Ausdruck bringt er seine Gefühlslage mit Hilfe des künstlerischen Mediums der Fotografie (A

28). Sein traditioneller Berufswunsch des Automechanikers spiegelt dieses Körperkonzept größtenteils wieder (A 164). Bezüglich seiner „**Körpererfahrungen**“ (Uhlendorff 1997, 182; H.i.O.) ist es umso wichtiger „*Sensibilität für psychosomatische Phänomene, Aufmerksamkeit für körperlich-seelische Stabilität*“ (Uhlendorff 1997, 126; H.L.H.) *zu schaffen und weniger selbstverletzende Strategien zur Entlastung zu finden*. Diese sollten alltagstauglich sein und ihm beim Umgang in Stresssituationen weiterhelfen sowie Entspannung und neue Kraft spenden. Für die Herstellung dieses Ausgleiches ist es für ihn unerlässlich *sein körperliches und seelisches Befinden wahrzunehmen und sich mit seinen Gefühlen zu beschäftigen* (ebd., 182f).

Er vermeidet Konflikte, Gewalt lehnt er ab (A 296; A 400) und schlägt höchstens im Affekt zu (A 292, Z 1-2). Probleme lässt er sehr nahe an sich heran (A 254, Z 1-3; A 486, Z 1-3). Dies deutet auf ein „**autoaggressives Devianzmuster**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 108f; H.L.H.) hin. Dieses Konzept deckt sich mit seinem „unsicheren Selbst“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 70) und seiner „Körperselbstempfindlichkeit“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 54) und tritt oft in dieser Kombination auf. Hinzu kommt, dass er mit leichten Drogen wie Cannabis schon in Kontakt war, wobei er betont diese nicht regelmäßig zu konsumieren (A 212, Z 1-3). Seine **Bewältigungsstrategien** sind vorwiegend ausweichend oder gegen sich selbst gerichtet. Über Probleme zu sprechen, seine Meinung zu sagen und seine Gefühle zu äußern stellt sich für ihn extrem schwierig dar (A 348; A 434). Er steht bezüglich seiner „**Interaktionsstrategien**“ (Uhlendorff 1995, 184; H.i.O.) vor der Aufgabe, *anstelle der Unterdrückung der eigenen Emotionen und Gefühle, diese auszusprechen* (ebd.). Darüber hinaus muss er *lernen, den angestauten Ärger, durch Entspannen und Abreagieren loszuwerden* (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 10).

Umgang mit der Situation	Bewältigungsstrategie	Interviewpassage	Absatz/ Zeile
Nicht-Beschäftigung	Vermeiden/ Ausweichen	„It don't make any communication like that, there's I go äh my class and that time I will talk some peoples and I come back.“ „don't contact with“	(A 402, Z 1-2) (A 404)
	Ignorieren/ Verdrängen	„I don't deal with that.“ „I want work something in my brain, so I don't think this“ „When I am sad then I will (thi- reck) not or I will watching movies.“ „I don't find, I don't know now. Every moment (.) I am too much thinking hurt they are (2) they are live or not they are dead. I don't know anything (3).“ „Because I don't do anything.“ „I don't want any ähm difficult ähm associations. I don't want now. If I have a negative in here than again I am too much stressed in my mind, maybe I will die	(A 260) (A 264, Z 1) (A 262) (A 316, Z 1-2) (A 322) (A 486, Z 1-3)

mit dem Problem/der Situation		<i>[Interviewpartner atmet schwer ein].</i>	
	alleine sein wollen/trauern/schweigen	„I am always then I stay my alone and I am feeling to much shy.” „I always in my room” „if I don't need I don't talk 'any peoples” „Just (.) silent.” „I am silent at this police station. I want to stay in here, because I don't know any place, anywhere does they come” „I don't talk any that they will think anything, just think to and long and I will come back.” „I will talk to any other things.”	(A 54, Z 1) (A 96) (A 186) (A 318) (A 418, Z 2-3) (A 434) (A 438)
	Ablenkung	„Like, if I äh haven't too much thinking, too much depression then I will go outside, and I will such a crowdness (2) too much crowding too much like a shopping mall, just I see every peoples face, just like then I make my äh I like I am happy. Some people, that they are waiting some people who hurt, they are thinking.”	(A 326, Z 1-4)
	Zigaretten/Alkohol/Drogen	„I told you. If you take little bit than it's good.”	(A 218)
	Abwarten/ auf sich zukommen lassen	„Just cool, just your mind is all the time be cool and first the situation just listen and just (2) take a time, then everything is good (2).” „Yes, my opinion take your time and it's not a problem.”	(A 304, Z 1-2) (A 308)
Nach außen richten	Aggression/ Gewalt	„But I don't fight any- anybody, but sometimes I attacked somebody. I am lot of ähh anger in my body, like a hand also leg.”	(A 292, Z 1-2)
	Schuld auf andere schieben	„I äh not too much like it, because they are sometimes they are too much crazy, they are always time fighting to and if if äh you wrong, you just little bit wrong with hair or äh (behave) then they are fight.”	(A 398, 1-3)
Gegen sich selbst richten	sich selbst die Schuld geben	„I don't go outside I feel to shy to much.” „because if I always stay in my room this is not good I know, but I can't make any friends.” „I don't know there's I. There's a big problem.” „I haven't no friend. Does I can't go anywhere. I have too much I ah like an shame” „Because all the time I think I not good for us, if I like some people I think she or he those talk with me, not me.” „I can't speak, because always time I speak in English” “I am also not good, but I always tell I can. Ähm I will better ((lachend)) sure ähm my myself I will better than that time or when I go to play, but I don't know, maybe I am not good.”	(A 64, Z 1) (A 156, Z 1-2) (A 188) (A 284, Z 1-2) (A 346, Z 1-2) (A 388, Z 3) (A 482, Z1-3)
	Verzweiflung/ Angst	„Maybe mentally I am sick, because I don't have any friends only at four months or six months I haven't no friend <i>[Interviewpartner klingt verzweifelt].</i> ” „How I don't know, how can I make friend <i>[Interviewpartner klingt verzweifelt].</i> ” „I can't make my friend (.) like I can't find. <i>[Interviewpartner scheint bedrückt].</i> ”	(A 254, Z 1-3) (A 66, Z 1-2) (A 64, Z 1-2)

	Resignation/ Aufgeben	„I haven't any special day in here [Interviewpartner scheint bedrückt].“ „I can't. I don't know this place and maybe I had no permission. That's like typical“	(A 90) (A 150, Z 1-2)
Kognitive Auseinander- setzung mit dem Problem	Akzeptanz/als gegeben hinnehmen	„I don't äh break any rules that's I maybe.“ „I can't go now, because I haven't no permission, but I want to go“ „just in here nothing to do if you are not to stay not to follow this rules you than you can moved this place or leave this place“	(A 146) (A 270) (A 456, Z 1-2)
	Nachdenken/ Erklärung suchen/ Hinterfragen- warum?	„Sometimes is the smell its good, but I am just sometimes I see it's another place, maybe it's good for health, but if I don't know it's just my opinion maybe.“ „Maybe sometimes we few take little bit then it's good maybe good for health maybe, because I see in Canada we have the permission know and also USA one side.“ „I had no, but I don't know how can I make a friend (2).“	(A 210, Z 1-2) (A 212, Z 1-3) (A 190, Z 1-2)
Probleme Aushandeln	Meinung sagen/ sich rechtfertigen/ Probleme ansprechen	„My ((lacht)) things don't use it. You use your things all or you use my extra things, but not I use it you don't use it.“ „If I need then I will ask something.“ „My äh I haven't no friend in here, but in Bangladesh it's like little peoples too much and also big and bigger there are lot of peoples is use it.“ „I prefer please don't use my glass. I have a lot of glass you can use it, but not my glass.“ „And I go to the police station and then I talk. That time I talk first time, and this is first and last.“	(A 236, Z 2-3) (A 184) (A 222, Z 1-2) (A 234, Z 2-3) (A 420, Z 1-2)
Unterstützung	Soziale Unterstützung/ Vertrauen	„there many people, is too much help here“ „Oh, they are helps my decisions, my physical physical äh (2) my how can I spend my time (2) there.“	(A 334) (A 340, Z 1-2)

Tabelle 9: Bewältigungsstrategien Youn

7.2. Fallanalyse Zahra, 20 Jahre, begleitet, subsidiär schutzberechtigt

- **Protokoll des Interviews:**

1. *Familie:* Wenn Zahra mit ihrer Familie zu Hause ist, unterhalten sie sich, kochen und putzen gemeinsam (A 135). Vor allem die Gespräche mit ihrer Familie sind ihr wichtig (A 1152), weshalb es sie stört, dass sie sich kaum sehen (A 1158): „beispielsweise ich, ich geh in die Schule äh Vormittag. Meine andere Schwester geht Nachmittag. Äh wir treffen uns nur äh am Abend“ (A 156, Z 1-2). Ihre Familie unterstützt sie beim Lösen von Problemen (A 197). Ihre Mutter beschreibt sie als „Sonne eine Tag“ (A 906) und „Lösung eine Problem“ (A 902). Sie vertraut ihr und ihren Schwestern (A 727) und „sie sagt, dass wir alte, alte, genug alt geworden sind“ (A 729), um zu entscheiden wie sie sich kleiden und ob sie sich schminken (A 723). Außerdem ist sie immer für sie da (A

912): „Wenn ich ähm etw- Hilfe brauche, dann ist sie mit mir. Also ich habe Gott sei Dank ein Mutter und tolle Familie“ (A 914). Mit ihren Schwestern gibt es oft Streit (A 325). Dennoch bezeichnet sie sie als „Blumen“ (A 884) und „süße Schwestern, die helfen mir gern“ (A 886). Sie sind „nette Schwester. Freundliche Schwestern. Ähm etwas äh der Gott mir gegeben hat“ (A 896, Z 1-2) und „wenn ich (.) sie brauche, dann [Interviewpartnerin räuspert sich] lassen sie alle Sachen und kommen die zu mir“ (A 894). Eine schwierige Situation wäre für sie, wenn jemand aus der Familie krank werden würde (A 353). Vor einem Monat wurde ihre Schwester krank (A 353): „Ja. ähm ja ich hab immer Angst von solche Situationen.“ (A 377) „Vor zehn, elf Monaten ist mein Vater gestorben.“ (A 381). „Ähm und er war auch seit fünf Jahren krank. Er hat viele schwierige Situationen gehabt. Er war immer allein, weil wir im Irak waren“ (A 383, Z 1-2).

2. *Gleichaltrige/Freunde*: Sie hat österreichische und arabische FreundInnen, aber nicht in der Schule (A 133, Z 1-2). Die FreundInnen aus Österreich bezeichnet sie als nicht so gut (A 207), denn ihr wahrer Freundeskreis ist im Irak (A 209). Sie telefonieren (A 211) und „ich wir besprechen alles“ (A 214). Bei einer Freundschaft ist Zahra wichtig: „dass man miteinander viel reden kann und sich alles erzählen kann ((lachend))“ (A 224, Z 1-2). Wenn sie mit einer ihrer FreundInnen streitet, ist es für sie „ganz einfach, wenn ich mich ähm entschuldige“ (A 307). Trotzdem hatte sie erst kürzlich einen Streit mit einer Freundin, bei dem es um ein Foto aus Snapchat⁶⁸ ging (A 261). Obwohl es sie „wirklich gestört“ (A 291) hat, gab sie letztendlich nach (A 295). Mit ihren KlassenkameradInnen spricht sie nicht viel (A 1108; A 1110; A 1122). „Die „Freunde, die in meiner Schule sind, (3) mag nicht ´vielleicht jemanden zu treffen`, oder vielleicht haben die keine Zeit, ich weiß nicht, ich habe nicht probiert“ (A 141, Z 1-2). Sie wollte sich einmal mit ein paar Leuten aus der Schule bei der Bibliothek treffen: „damit wir etwas lernen und die Zeit zusammen verbringen. Ähm, niemand ist gekommen. [Interviewpartnerin scheint traurig]. Ich war nur der Einzige, ich“ (A 143, Z 1-3). Der ideale Partner für sie sollte ehrlich (A 231), schön (A 233) und simpel sein (A 239). Ebenfalls sollte er nicht lügen (A 237) oder hochmütig sein (A 241). Ihr ist wichtig, dass er Menschen liebt (A 243; A 245) und anderen hilft (A 247).

⁶⁸ Dabei handelt es sich um eine Social-Media-Plattform, welche vorwiegend zum Bloggen und Versenden von Sofortnachrichten genutzt wird (Kreutzer 2018, 419).

3. *Schule/Ausbildung*: Zahra geht „ins Gymnasium. Maturaschule sozusagen. ... nach zwei Jahren möchte ich die Matura absolvieren“ (A 33, Z 1-2). Sie hat vor kurzem vom Ministerium für Bildung den Bescheid erhalten (A 1072), dass sie „die Nostrifikationsprüfungen⁶⁹ ablegen soll“ (A 1074, Z 1-2), damit sie dann die österreichische Matura hat (A 1078). Schule hat sie immer vormittags (A 95): „von 8-12, manchmal 9-1 unterschiedlich“ (A 97). Dort geht sie sehr gerne hin (A 99). Es stört sie jedoch, dass sie keine neuen Leute kennen lernt: „wenn ich in Schule gehe sehe ich nur Leute die, die äh wie ich sind“ (A 992). Sie sind ungefähr 25 SchülerInnen. Ihre LehrerInnen und MitschülerInnen sind sehr nett. (A 103) Sie „kommen alle aus Österreich“ (A 535), weshalb sie besser in der Schule sind: „sie können mehr als dreihundert oder fünfhundert Wörter schreiben, deswegen bekomme ich immer fünfer ((lacht))“ (A 539, Z 1-2). Ihre Bildungssituation beschreibt sie als „viele schwierige Situationen. Äh Situation wie Schwierigkeiten in der Schule. Äh, manchmal mit ähm dem Vorsch- äh Verständnis“ (A 473). Als sie noch im Irak zur Schule ging „war prächtig. Alles war gut“ (A 577); „ich bekomme immer Einser“ (A 579). Dort war sie erst sechs Jahre in der Volksschule (A 587), dann drei Jahre auf der Mittelschule (A 589) und war dann im Gymnasium (A 591). Dort war es in Schule etwas anders als hier, denn es wird nicht diskutiert (A 635; A 639): „Wir mussten ein Stoff auswendig lernen, dann kommt ... die Lehrerin oder der Lehrer und äh fragt uns, was wir auswendig gelernt haben“ (A 637, Z 1-2). Wenn hier jetzt etwas nicht passt, dann sagt sie das ihren LehrerInnen (A 647). Besonders in Mathematik hat sie manchmal sprachliche Probleme (A 479; A 571):

„Manchmal äh geh ich ähm durchei-, bin ich durcheinander äh (.), ja also manchmal fürchte ich nicht, nicht nach Hause ähm zurückgehe und mir die ähm die Übungen anschau, dann sag ich okay, das habe ich nicht richtig verstanden oder in Mathe, äh ich bin gut in Mathe.“ (A 477, Z 1-3)

Sie kennt jedoch einen Englischlehrer, der ihr bei schulischen Problemen (A 485) jeden Mittwoch für zwei Stunden hilft (A 521). Er hat ihr die Hilfe angeboten, worauf sie sich bei ihm gemeldet hat (A 519). Besonders bei ihren Schwierigkeiten in Englisch kann er sie unterstützen (A 487). Derzeit hat sie A2 Niveau in Englisch (A 501) und auch in Deutsch muss sie „viele äh Sachen äh kennen, wo wo ich keine Ahnung hab ((lacht))“ (A 527). Sie macht ihre Meinung sehr von jener der Lehrpersonen abhängig (A 541, Z 1-3;

⁶⁹ „§ 75. Zeugnisse über einen im Ausland Zurückgelegten Schulbesuch oder über im Ausland abgelegte Prüfungen sind auf Ansuchen vom zuständigen Bundesminister mit einem Zeugnis über einen Schulbesuch oder die Ablegung von Prüfungen im Sinne dieses Bundesgesetzes als gleichwertig anzuerkennen (Nostrifikation)“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1986, 78; H.i.O.)

A 549; A 561; A 547, Z 1-3). Zahra hat bereits Berufserfahrung gesammelt, als sie bei der Volkshilfe (A 940) ehrenamtlich als Deutschlehrerin gearbeitet hat (A 942). Dort hat sie mit den Kindern gespielt (A 944). Gestört hat sie, dass immer weniger Leute gekommen sind: „Zuerst kommen zwanzig Personen. Danach 15. Danach zehn, dann bleibt immer zehn, zehn“ (A 952).

4. *Betreuung und Unterbringung*: Zahra ist mit ihrer Wohnsituation gar nicht zufrieden (A 1128): „Äh ich hab nie sowas gesehen [*Interviewpartnerin wirkt traurig*].“ (A 1172). Es stört sie, dass sie „nicht in einem Platz äh zusammen sitzen können mit der Familie“ (A 1130, Z 1-2; A 1146). Außerdem sind in zwei Zimmern die Heizungen kaputt, weshalb sie zu siebt (A 1132, Z 1-2) in drei Zimmern leben (A 1138), davon „sind zwei so klein für ein Person“ (A 1140). Sie hat ihr eigenes Zimmer, aber es ist so klein, dass kein weiteres Bett hineinpasst (A 1192). Weiters bemängelt sie die Toiletten (A 1162): „Sind soso schlecht. Ä h (.) ich hab in meinem Land nicht so gelebt“ (A 1164).
5. *Körperlichkeit/Interessen*: Zahra mag Sport (A 419). Zu ihren Hobbys zählen Fahrrad fahren und fotografieren (A 33, Z 3; A 107). „Ich lauf gerne, äh wenn ich Zeit äh habe äh laufe ich zwei Stunden“ (A 423). Die meiste Zeit ist sie jedoch zu Hause (A 147). Ihr gefällt ebenfalls „Eislaufen, aber ich kann nicht ((lachend)), aber gefällt mir sehr“ (A 109, Z 1-2). Sie sieht sich dazu immer Videos im Internet an (A 119). Sie fühlt sich körperlich (A 185) und psychisch (A 187) gesund und mag ihren Körper so, wie er ist (A 189). Außerdem interessiert sie sich für Sprachen (A 551) und liest (A 41; A 125; A 109, Z 1), schreibt (A 37) und spricht gerne (A 127).

Stress bereiten Zahra Prüfungen, dann „mein Herzschlag geht immer schnell“ (A 339), „meine Hände werden so kalt sein“ (A 341) und sie kann sich nicht mehr konzentrieren (A 345). Wenn Zahra traurig ist, dann zieht sie sich zurück (A 393). Sie wird nicht gern als schwach (A 405) und hilfsbedürftig angesehen (A 409). Fühlt sie sich doch mal schwach, motiviert sie sich selbst (A 465; A 469). Um ein Problem zu lösen, ist für sie gegenseitiges Verständnis unerlässlich (A 880; A 874, Z 1-2). Konflikten geht Zahra aus dem Weg und versucht sich lieber gleich zu entschuldigen (A 329; A 333, Z 1-2; A 309, Z 1-2). Bevor sie etwas erzählt, testet sie, ob sie ihrem Gegenüber vertrauen kann (A 627). Sie kennt eine Ärztin aus Österreich, der sie alles sagen kann und die ihr dann hilft, wenn ihre Familie ihr nicht weiterhelfen kann (A 617, Z 1-2). Sie holt sich dann gerne mehrere Meinungen ein (A 611).

6. *Normative Orientierungen:* Sie weiß nicht, ob sie sich als religiös bezeichnen würde, aber sie betet und liest den Koran (A 435). Daraus schöpft sie Kraft mit ihrer Situation zurechtzukommen (A 443; A 453; A 455; A 449, Z 1-2). Im Irak gab es viele Regeln, an die sie sich halten musste, vor allem Kleiderverordnungen in der Schule fallen ihr ein (A 693, Z 1-3; A 695; A 697). Sie hat aber nie gegen eine Regel verstoßen: „Äh, dann rufen sie die Eltern an und sagen äh aber immer. Volksschule als ich Kind war sie schlagen uns“ (A 703, Z 1-2). Sie erinnert sich an einen Fall in der Volksschule: „Äh hab ein, ich kann das nie vergessen. Ich war im zweite Schuljahr äh Volksschule. Äh ich bin spät gekommen. Sie mich ein Ohrfeige gegessen“ (A 705, Z 1-2). Hier in Österreich sieht sie diese Regeln nicht mehr so streng (A 723). Sie trägt Make-up, wenn sie Lust hat (A 737). Alkohol hat sie noch nie getrunken (A 793). Drogen hat sie bisher auch keine probiert (A 799). Menschen die Drogen konsumieren bezeichnet sie als „schlechte Menschen“ (A 801), „weil sie gehen zum Andere Welt“ (A 803): „Sie wissen nicht was sie machen. Äh, dann vielleicht sie stören die Andere. Schlagen die andere oder was weiß ich was. Ich finde es äh schlecht.“ (A 805, Z 1-2) Sie würde gerne helfen und etwas dagegen dieses Problem unternehmen (A 815; A 817). Sie hat jedoch Angst, dadurch selbst in Schwierigkeiten zu geraten (A 819; A 811, Z 1-4). Rauchen ist für sie ein typisch männliches Phänomen, welches durch Gruppenzwang ausgelöst wird: „Sie sehen was die anderen machen, äh dass die ja wir sind Männer und wir rauchen und so weiter und er macht nur was die anderen machen“ (A 779, Z 1-2). Es stört sie, dass die Leute in Österreich nichts unternehmen, wenn andere diskriminiert werden (A 842). Einmal wurde sie sogar von einer Frau geschlagen (A 834). Sie will nicht wegschauen: „Wenn ich immer okay sage, okay das geht mich nicht an, dann wird das nochmal passieren“ (A 858). Zu Gewalt hat sie eine klare Meinung:

„Ja es ist ein ähm (2) ähm (3) jeder hat das Recht im Leben ähm mit Sicherheit in der Sicherheit zu leben und es gibt viele Probleme die man, wenn man mit jemanden spricht kann man die äh auslösen und einen richtige Weg finden ä h m streiten o d e r schlagen bringt nicht, da wird die Streit äh ein groß sein.“ (A 870, Z 1-4)

7. *Devianz:* Im Irak hat sie in der Schule einmal Make-up getragen und dadurch gegen eine Regel verstoßen (A 665, Z 1-2), woraufhin sie die Direktorin angelogen hat: „Sie hat gesagt nein das ist kein Sonnencreme ((lachend)). Ähm sie hat ein äh Taschentuch genommen“ (A 677, Z 1-2) und sie gezwungen, dass sie sich ihr Gesicht wäscht (A 681). Dies tat sie dann auch (A 683, Z 1).

8. *Zeitschemata*: Zahra ist „hier seit zwei Jahren“ (A 31). Sie erzählt, als wir noch im Irak lebten: „haben ein gutes Haus gehabt. Wir haben ein Auto gehabt. Ich war ein guter Schüler. Also, ein Gebäude mein ich“ (A 1170, Z 1-2). Aber sie meint „Sicherheit kostet“ (A 1176) und „wir haben trotzdem alles verlassen und-, um hier zu kommen“ (A 1174). Sie ist in Österreich schon öfter ein Opfer von Diskriminierung geworden: „Manche haben mich geschumpfen. Manche haben mich geschlagen“ (A 1012). Eine Frau hatte einmal eine Zigarette auf sie geworfen (A 1016, Z 1-2), was sie sehr traurig machte (A 1022). Zumal sie manchmal Probleme bezüglich ihres Kopftuches hatte (A 1010), wünscht sie sich für ihre Zukunft eine Organisation zu gründen (A 1002): die „Ä h, die die Leute hilft. Ä h und (2) ich schreib die Namen. Ich würd ein Formular für, jeder ein Formular geben, der in meine Organisation kommt, äh ohne die Religion zu weis- äh zu wissen“ (A 1004, Z 1-2). Sie soll offen für alle sein und den Menschen helfen (A 1006; A 1052). Außerdem möchte sie „auch reisen zum anderen Länder ähm auch Kultur zu lernen“ (A 1040). Doch als Erstes möchte sie beim „ersten Mal die Nostrifikationsprüfungen“ (A 1060) schaffen. Diese Unsicherheit, ob sie dies schaffen kann, belastet sie sehr (A 1062, Z 1-3). Außerdem möchte sie wieder mit ihrer Familie in einem gemeinsamen Haus leben können (A 1102) und ihre sprachlichen Unsicherheiten loswerden (A 1104, Z 1-5).
9. *Selbstentwurf*: Sie beschreibt sich selbst als optimistisch (A 471) und als sozialer Mensch, der gerne mit der Familie und mit FreundInnen spricht (A 129, Z 1-2) und den anderen hilft (A 34). Sie ist nicht gern allein (A 1200), außer „wenn ich traurig oder äh Ruhe brauche oder, wenn ich schlafe“ (A 1204). Später will Zahra „Pharmazie studieren“ (A 956) und in „der Apotheke arbeiten“ (A 964) oder zum Roten Kreuz gehen (A 968): „Äh, ja ich mag die Rettungshilfe. Ich mag das gern. Äh ich war einmal beim Roten Kreuz“ (A 968). Um dort arbeiten zu können müsste sie eine viermonatige Ausbildung machen (A 972). Erst ist für sie jedoch die Matura das Wichtigste: „danach äh würde ich die Aufnahmeprüfung ablegen“ (A 980). An dieser Tätigkeit gefällt ihr am Meisten, dass sie neue und unterschiedliche Menschen kennenlernen kann (A 984; A 986; A 988; A 990). „Nur diese Richtung sieht man alle Leute. Äh von verschiedene Situationen“ (A 996).

- **Interpretation der Themen:**

Bei Zahra stehen derzeit die Schwierigkeiten in der Schule im Vordergrund, die sie beispielsweise in Mathematik und Englisch hat. Diese hängen ihrer Meinung nach mit ihrem mangelnden Verständnis der deutschen Sprache zusammen (A 479; A 571; A 487). Wichtig ist ihr dabei die Anerkennung ihrer Lehrpersonen (A 561). Sie hat jedoch große Angst vor Prüfungen, welche sie enorm unter Stress setzen (A 339; A 341; A345). Die erste Thematik lautet somit >Bewältigung von Prüfungsangst und zusätzliche Unterstützung bei schulischen Anliegen<.

Des Weiteren belastet sie ihre beengte Wohnsituation, welche bei ihr Unzufriedenheit auslöst (A 1128). Das Problem sieht sie darin, dass die Wohnung viel zu klein ist und es keinen wirklichen Gemeinschaftsraum für die Familie gibt (A 1130, Z 1-2). Nach Österreich zu kommen bedeutete für sie und ihre Familie gegenüber ihrem alten Leben einen erheblichen Statusverlust (A 1170). Hinzu kommt, dass sie sich trotz allem zu wenig sehen (A 1158). Thema ist deshalb die > Förderung gemeinsamer Aktivitäten sowie der Umgang mit der Wohnsituation und deren Aufwertung<.

Besonders belastend war für Zahra der Verlust ihres Vaters, der nach einer langjährigen Krankheit verstorben ist (A 381). Es plagt sie die Angst, dass sonst jemand aus ihrer Familie schwer erkranken könnte (A 377). Die Herausforderung liegt beim >Umgang mit Trauer und dem Verlust geliebter Personen<.

Insbesondere weil sie sich als ältere Schwester als starke Person wahrnimmt, könnte ihre Neigung vor Anderen keine Schwäche zu zeigen und immer selbstbewusst zu wirken mit letzterem Punkt zusammenhängen. Vielleicht wurde sie ungewollt von ihrer Familie immer wieder in diese Position gedrängt. Ist sie doch traurig versucht sie selbst damit fertig zu werden, weshalb es für sie wichtig ist, sich selbst >Schwäche und Unterstützung zu erlauben<.

- **Fallanalyse:**

Zahra zeichnet sich durch ihre offene und aufgeweckte Art aus. Sie kann Belastungen und ihren Umgang mit diesen gut einschätzen. Sie verfügt über hohe kommunikative- und soziale Kompetenzen, wobei für sie neben guten Noten vor allem die Bestätigung und Anerkennung seitens ihrer Lehrpersonen wichtig ist (A 541, Z 1-3, A 549; A 561; A 547, Z 1-3). Alles deutet bei ihr auf das „**Selbstdeutungsmuster**“ (Uhlendorff 1997, 32; H.i.O.) der „**Musterkombination 5**“ (ebd.; H.i.O.) hin. Denn es konnten Übereinstimmungen bei den

Deutungsmustern „eigenständiges Selbst“ (Uhlendorff 1997, 32), „Beziehungszeit“ (ebd.) und „gemeinschaftlich akzeptierte normative Orientierungen“ (ebd.) gefunden werden⁷⁰. Zahra befindet sich größtenteils bereits auf der vierten „*Entwicklungsetappe*“ (Uhlendorff 1997, 184; H.i.O.), denn es scheint als sei sie bereits in der Lage verschiedene Standpunkte einzunehmen und diese zu vergleichen sowie Prioritäten zu setzen (ebd., 113). Sie bringt in ihren Erzählungen immer wieder die Sichtweise ihrer Mutter (A 685) oder jene von Lehrpersonen (A 561; A 549) mit ein. Zudem macht sie sich bereits „Gedanken über ein sinnvolles menschliches Zusammenleben“ (Uhlendorff 1997, 184). Dies zeigt sich bei ihren Überlegungen zum Umgang mit Regeln, wobei sie österreichische mit irakischen Einstellungen vergleicht (A 846, Z 1-4; A 659).

Zahras Zukunftsvorstellungen wirken, wie in ihrem Selbstentwurf ersichtlich wird, überlegt und verfolgen keine standardisierten Muster. Sie sind jedoch wie ihr Wunsch eine gerechte sowie für alle zugängliche Organisation zu gründen (A 1010) größtenteils utopisch und am Wohl anderer orientiert. Sie will ausgehend von ihrer eigenen Lebenssituation jene der anderen entscheidend verbessern (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 77f). Für die Erreichung ihrer Ziele steckt sie an sich hohe Selbsterwartungen, weshalb sie in das Selbstdeutungsmuster „**eigenständiges Selbst**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 75; H.L.H.) eingestuft werden kann. Ihre Ausrichtung ist sehr familiär orientiert, was darauf hindeutet, dass bereits eine Vorstellung von gemeinsam geteilter Zeit existiert (Uhlendorff 1997, 186). Bezüglich ihrer „**Selbst- und Personenentwürfe**“ (Uhlendorff 1997, 185; H.i.O.) steht sie vor der Aufgabe *ihre eigenen Erwartungen mit jenen die von Umfeld an sie herangetragen werden noch besser aneinander anzugleichen und in zukünftige Beziehungen einfließen zu lassen* (ebd.). Sie darf *ihre Selbstsicherheit nicht nur von anderen abhängig machen, sondern muss eigene Zweifel und Ängste zu überwinden* (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 75f).

Zentral ist für Zahra momentan der schulische Erfolg (A 33, Z 1-2, A 980). Ihr Körperbild orientiert sich am „**Wettkampf und Wetteifer**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 48f; H.L.H.). Denn es ist ihr in der Schule, aber auch innerhalb der Familie wichtig stark zu sein und nicht hilflos zu wirken (A 405). Sie versucht immer Leistung zu erbringen (A 1062; A 1056; A 423), kann ihre Grenzen gut einschätzen und ist auf der Suche nach Bestätigung (A 561) sowie zwischenmenschlicher Kommunikation (A 127; A 1200). Sie steht vor der Aufgabe *nicht nur Probleme anzusprechen, sondern mit vertrauten Personen mehr über emotionale Unannehmlichkeiten sowie ihr Befinden zu sprechen*. Schließlich ist für sie

⁷⁰ Eine differenzierte Begründung dieser zugeordneten Dimensionen erfolgt während der Analyse.

wichtig, *sich selbst Momente der Schwäche einzugestehen* (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 49f).

Ihr Zeitkonzept orientiert sich an „**Beziehungsereignissen**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 30; H.L.H.). Ihre Erzählungen und Tagesabläufe folgen keinem klaren zeitlichen Ablauf, sie werden durch Erklärungen unterbrochen und auf die Schilderungen von Ereignissen folgen immer wieder Begründungen (ebd., 34f). So berichtet sie beispielsweise darüber, wer das Haus warum verlässt und sie und die anderen Familienmitglieder sich kaum sehen (A 156, Z 1-2). Wichtig ist für sie die Schule und die Familie, für die sie gerne mehr Zeit zu Verfügung hätte (A 1158). Erst wenn sie es geschafft hat, eine *Balance zwischen den beiden Instanzen herzustellen*, kann sie sich ihren *Zukunftsvorstellungen widmen* (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 35f), welche mit einem ein Pharmaziestudium sehr hochgesteckt sind und teilweise nicht realisierbar wirken. Wie ihr Wunsch allen Menschen zu helfen (A 1002). Dadurch wird dieses Zeitmuster jedoch bestätigt (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 35f). Wichtig ist es für sie vorerst, *ihre aktuelle Situation anzunehmen und an ihre Vorstellungen anzugleichen*.

So sind für sie bezüglich **normativer „Orientierungen**“ (Uhlendorff 1995, 180; H.i.O.) Werte wie Gleichberechtigung und Gerechtigkeit unerlässlich (ebd., 180f). Dies zeigt sich beispielsweise, als sie betont, dass ihrer Meinung nach allen Menschen das Recht auf Sicherheit zusteht und jedes Problem gemeinsam gelöst werden kann (A 870). Ersichtlich wird dieses Muster zudem durch den Wunsch, aufgrund eigener schlechter Erfahrungen eine Organisation (A 1010), die allen Menschen unabhängig ihrer Religion, Herkunft oder Behinderung hilft, gründen zu wollen (A 988; A 1006; A 1036). Sie ist auf der „**Suche nach gemeinschaftlich akzeptierten normativen Orientierungen**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 98; H.L.H.), lehnt Gewalt und delinquentes Verhalten strikt ab und verurteilt es sogar (A 801; A 868; A 870). Ihre Aussagen können damit am ehesten auf das „**autoaggressive Devianzmuster**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 108; H.L.H.) hindeuten. Dieses ist bei ihr jedoch nur wenig ausgeprägt und könnte sich darin zeigen, dass sie sich oft selbst mit ihren Problemen belastet und andere lieber mit diesen verschont (ebd.).

Ihre „**Interaktionsstrategien**“ (Uhlendorff 1997, 186; H.i.O.) wirken teilweise reflektiert. Dies wird beispielsweise bei ihrem Standpunkt zum Recht auf Sicherheit ersichtlich, als sie meint, dass alle Menschen dieses Recht haben und dass Gewalt bei Problemen nicht der richtige Weg sein kann, sondern gemeinsame Lösungen zu suchen sind (A 870). Aber auch als sie darüber nachdenkt, warum Menschen Rauchen oder Alkohol konsumieren, obwohl sie dies für sich selbst ablehnt (A 755; A 777; A 785). In ihre diesbezügliche Argumentation fließen somit immer wieder eigene moralische Vorstellungen mit ein (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 100f). Wie in der Übersichtstabelle ersichtlich, sind viele ihrer Handlungsweisen kommunikativ bestimmt und beruhen auf Unterstützung. Generell kann gesagt werden, dass ihre **Bewältigungsstrategien** [Tabelle 10] sehr vielfältig sind. Es wird für sie bedeutend, *die unterschiedlichen Meinungen herauszuarbeiten und abzuwiegen, damit sie ihre kommunikativen Fähigkeiten weiter ausbauen kann. Dazu gehört das kritische Hinterfragen eigener Standpunkte sowie wie die Bereitschaft zum Eingehen von Kompromissen in zukünftigen Partnerschaften* (Uhlendorff 1995, 186).

Umgang mit der Situation	Bewältigungsstrategie	Interviewpassage	Absatz/ Zeile
Nicht-Beschäftigung mit dem Problem/der Situation	Ignorieren/ Verdrängen	„Ja ich würde das machen, aber nicht jetzt.“	(A 976)
	alleine sein wollen/trauern/ schweigen	„Und ich will, dass ich allein.“ „nein ich will nicht, dass die Anderen mich schwach sehen“ „also ich brauch keine Hilfe von niemanden“ „Äh schauen sie im Irak diskutieren wir nicht.“ „das stört mich und ich bekomme äh Herzweh“ „dann bleib ich 'leise und höre nur nur die Andere““ „Wir sprechen nicht miteinander.“ „ich bin so peinlich, wenn ich ähm meine Meinung spreche, weil ich immer ein Fehler mache, deswegen sage ich okay, äh du musst nur zuhören. Sprech nicht vielleicht lachen die oder sowas“	(A 393) (A 405) (A 417) (A 635) (A 815) (A 1106) (A 1122) (A 1104, Z 3-5)
	Ablenkung	„Ich lauf gerne, äh wenn ich Zeit äh habe äh laufe ich zwei Stunden.“	(A 423)
Anstrengung zur Emotionsregulation	weinen	„Oje, ich wein“ „Ä h ich kann nur weinen.“	(A 387) (A 391)
	Wut	„Ja, ich werde zwei Tage oder ein Tag wütend“ „ich war so sauer“	(A 325) (A 683, Z 1)
Nach außen richten	Schuld auf andere schieben	„Und sie können mehr als dreihundert oder fünfhundert Wörter schreiben, deswegen bekomme ich immer fünfer ((lacht)).“ „Äh Österreich ist ein wunderschöne Land, alles ist prächtig, die Menschen sind super, die helfen einander, aber wenn sie etwas sehen von jemanden der etwas falsches macht sagen sie nicht, dass du etwas falsch gemacht hat, äh hast. Mach das nicht oda ´nein das gibt nicht`.“	(A 539, Z 1-2) (A 846, Z 1-4)
Gegen sich selbst richten	Gegen den eigenen Körper	„Ich esse nicht.“ „Ich kann auch nicht schlafen, wenn ich traurig bin.“	(A 389) (A 391)

	richten		
	Verzweiflung/ Angst	<p>„ich hab nie sowas gesehen [Interviewpartnerin wirkt traurig].“</p> <p>„Ich denk immer nach äh wie ich die Prüfungen ablegen. Wie ich die Prüfungen ablege [Interviewpartnerin seufzt].“</p> <p>„also manchmal fürchte ich, nicht nicht nach Hause ähm zurückgehe und mir die ähm die Übungen anschau, dann sag ich okay, das habe ich nicht richtig verstanden“</p> <p>„N A] ich hab immer Angst gehabt ((lachend)).“</p> <p>„Ich will äh sprechen und sagen bitte nimm das nicht, aber ich kann auch nicht ich habe Angst. Vielleicht (2) äh schlägt er mich oder ja.“</p>	<p>(A 1172, Z 1)</p> <p>(A 1062, Z 1-2)</p> <p>(A 477, Z 1-3)</p> <p>(A 701)</p> <p>(A 819, Z 1-2)</p>
	Resignation/ Aufgeben	<p>„Ich KANN DAS NICHT.“</p> <p>„Ja und das ist richtig, ich bin nicht bereit für die Nostrifikationsprüfung halt achte Klasse.“</p> <p>„Ja, ich sehe die Andere, dass sie den äh falschen Weg gehen, aber ich kann nicht etwas machen.“</p>	<p>(A 503, Z 1-2)</p> <p>(A 541, Z 2-3)</p> <p>(A 817, Z 1-2)</p>
	nachgeben/sich entschuldigen	<p>„dann ich ich sag immer, dass ich immer schuld bin“</p> <p>„Ja das ist richtig sie hat recht.“</p> <p>„ich hab mein Gesicht gewaschen“</p> <p>„Ja, wenn ich ein Fehler mache, dann ganz einfach ich gehe und sag Entschuldigung ich hab das war mein Fehler und ich war schuld und aus aus Ende.“</p> <p>„mir ist ganz einfach, wenn ich mich ähm entschuldige“</p> <p>„deswegen geh ich und sag ich Entschuldigung, aber das find ich nicht gut“</p>	<p>(A 329)</p> <p>(A 757)</p> <p>(A 683, Z 1)</p> <p>(A 309, Z 1-2)</p> <p>(A 307)</p> <p>(A 333, Z 1-2)</p>
Kognitive Auseinanderse- tzung mit dem Problem	Akzeptanz/als gegeben hinnehmen	<p>„Äh ich muss die Sachen aus-, ich muss durchstehen und die Sachen a- die den Stoff auswendig lernen, das wars.“</p> <p>„Ja aber man muss, was soll man machen. Äh wir haben trotzdem alles verlassen und-, um hier zu kommen.“</p> <p>„Ich fass, ich fass es nicht. Aber sicher gibts.“</p> <p>„Ja, da äh war traurig.“</p> <p>„Ja aber Sicherheit kostet.“</p> <p>„es gibt viele Probleme die man, wenn man mit jemanden spricht kann man die äh auslösen und einen richtige Weg finden ä h m streiten o d e r schlagen bringt nicht, da wird die Streit äh ein groß sein.“</p>	<p>(A 689, Z 1-2)</p> <p>(A 1174, Z 1-2)</p> <p>(A 1028)</p> <p>(A 1022)</p> <p>(A 1176)</p> <p>(A 870, Z 2-3)</p>
	Prioritäten setzen	<p>„Die Matura das wichtigste, danach äh würde ich die Aufnahmeprüfung ablegen.“</p>	<p>(A 980)</p>
	Nachdenken/ Erklärung suchen/ Hinterfragen- warum?	<p>„Ich kann das bis heute nicht vergessen“</p> <p>„Wenn ich immer okay sage, okay das geht mich nicht an, dann wird das nochmal passieren.“</p> <p>„wenn ich mit meiner Familie äh darüber spreche, dann vielleicht finden sie das etwas anders nicht wie die Leute die in Österreich wohnen oder leben“</p> <p>„Manchmal sage ich okay ja du rufst di jetzt die Polizei ((lacht)). Aber manchmal ich okay vielleicht, dass du Ausländer bist äh sie glauben dich nicht oder sie sagen, dass <u>du</u> vielleicht, das genommen hast oder du hast ein Pro- du hast vorher etwas gekauft hast, dann hast du ein Problem gehabt und sagt du dass die so und so.“</p> <p>„Ja, aber mit den Mathetexten bin ich nicht gut.“</p> <p>„Es gibt viele Sachen die wir ähm als ähm positive Sachen finden und in Österreich die Leute die in Österreich leben finden das nicht gut oder das ähm po-</p>	<p>(A 707)</p> <p>(A 858)</p> <p>(A 613, Z 1-2)</p> <p>(A 811, Z 1-4)</p> <p>(A 567)</p> <p>(A 615, Z 1-2)</p>

		<p>äh negativ.“ „Warum sagt sie, dass ich nicht äh mich äh schminke, oder nicht meine Nägel, wie heißt das?“ „Wenn sie nicht weiß, dass sie mich äh geschlagen hat, dann sagt sie Entschuldigung oder?“ „Warum hat sie mich geschlagen?“</p>	<p>(A 683, Z 3-4) (A 834) (A 836, Z 2)</p>
positives Denken/ Stärkung	Optimismus	<p>„Du wirst ein Weg, äh ein richtige Weg finden.“ „Ich <u>bin</u> optimistisch ((lachend)).“</p>	<p>(A 455) (A 471)</p>
	Glaube/ Hoffnung	<p>„Also ich bete.“ „Ähm, ich fühle, wenn ich mit meine, mhm wenn ich bete, fühl ich mich als ob ich, (2) als ob mein Gott mir `hört`.“ „wenn ich mit ihm rede, ähm bekomme ich das Gefühl, dass er jetzt etwas Gutes äh, dass ich etwas Gutes bekomme“ „Äh, wenn ich das lese und die Geschichten der Propheten, nicht nur Mohamed, andere Propheten lese, dann finde meine Situation nicht so schwer ist.“ „Okay, äh ja du bist so schwach, ich weiß, aber macht nix, du wirst das äh überqueren.“ „Ja, mach keine Sorge, ja du wirst das lösen.“</p>	<p>(A 435) (A 441, Z a-2) (A 443, Z 1-2) (A 449, Z 1-2) (A 465) (A 469)</p>
	Problem herabspielen	<p>„Ja, wenn ich ja schwere Situationen anschau, dann sage ich okay du bist, du hast kein Problem, dein Problem ist, wie ein Mäuse ((lachend)), das ist so klein, macht nix.“</p>	<p>(A 453, Z 1-2)</p>
	Stärke zeigen/ Selbst-motivation	<p>„Ich will immer, dass die Leute mich sehen, dass ich immer strong.“ „Ja ich kann alles machen. Ich, es gibt ein Tag der ich alles schaffen kann und meine Ziele erreiche.“ „Ich sag immer, dass du stark wirst ((lachend)). Damit mir, ich red mit mir selbst.“</p>	<p>(A 411) (A 415, Z 1-2) (A 463)</p>
Probleme Aushandeln	Lösungsvorschläge einholen/ vergleichen	<p>„ich frag verschiedene Leute.“ „Ich muss immer viele Menschen Fragen, damit ich auch ein gute (.) `Ausblick`?“ „Und schau ich mir nach was ist gut und was ist schlecht.“</p>	<p>(A 926) (A 930) (A 934)</p>
	Meinung sagen/ sich rechtfertigen/ Probleme ansprechen	<p>„sag ich okay, dann musst du nicht sowas sagen, musst du andere mit anderen Worten sprechen“ „Ich hab meine Mutter vor zwei Wochen gesagt, warum sie sie das geht sie nicht an.“ „Ja, ich hab ich hab vor ein Woche oder zwei Wochen mit meiner Mutter diskutiert ich meiner Mutter gesagt.“ „ich hab gesagt okay. Dann ich wollte nur dazu sagen, dass dein Tattoo war sehr schönes“ „Ich hab gesagt ist es zu schwer Entschuldigung zu sagen?“ „Manchmal hab ich gesprochen mit einer Frau.“ „ich wir besprechen alles“ „Ich hab gesagt, naja es ist nur ein Foto, du du postest eh deine Fotos“ „Ähm, ja also ich sage alles. Wenn ich mit ihr spreche sage ich alles.“ „Äh, dann sage ich einfach.“</p>	<p>(A 331, Z 1-2) (A 683, Z 2-3) (A 663, Z 1-2) (A 295, Z 1-2) (A 838, Z 1) (A 1024, Z 1) (A 213) (A 179, Z 1-2) (A 619) (A 647)</p>
	Handeln/ Probleme lösen	<p>„Ja, äh ich hab gesagt okay, dann ich äh wie heißt das ich lösche deine Account.“ „Äh ich bin das, wenn nicht die andere stört, dann mach ich gern.“ „Ich löse immer meine Problem entweder alleine oder mit der Familie“</p>	<p>(A 285) (A 737) (A 197)</p>

Wissen erweitern	Informationen einholen	„Ich lese Koran.“ „Ä h, also ich lese Koran, also gibt Sure, heißt das ä h m wie Geschichten.“	(A 435) (A 445)
	sich Wissen aneignen/ Lernen	„Ähm und ich muss alle verstehen, alle Wörter verstehen. Hald die Sätze auch, damit ich die Aufgaben auflösen kann.“	(A 571)
Unterstützung	Hilfe holen	„Habe ((lacht)) habe ja und er hat gesagt ich helf gern, falls du Hilfe brauchst, dann ruf mich an und ich hab (.) ihn angerufen. Dass er hat gesagt, okay dann äh helf ich dir gern.“	(A 519, Z 1-2)
		„Ich kenne eine Frau, die mir immer hilft.“	(A 617, Z 1)
	Rat holen/ nachfragen	„Damit ich weiß wie denkt er denkt oder sie und äh und wie findet er oder sie diese Situation.“	(A 611, Z 1-2)
		„Und sie sagt, dass wir alte alte genug alt geworden sind“	(A 729)
	Gemeinsam eine Lösung suchen	„Wenn man jemanden liebt oder wenn jemand mag, jemanden mag, dann findet ein Weg ähm eine Problem zu lösen.“	(A 874, Z 1-2)
		„wir müssen immer einander verstehen, äh wir müssen immer Lösungen finden“	(A 880, Z 1)
		„Wenn ich etwas brauch, dann finden wir gemeinsam einen Weg.“	(A 922)
	Soziale Unterstützung/ Vertrauen	„Oda, jemanden der mit mir, ähm der mir wirklich versteht.“	(A 397)
		„Äh, aber sie sagt, dass ich ähm weitergehen kann und sagt ich gehe ich werde immer besser sein. Äh, mein Englischlehrerin sagt, das auch. Sie sagt einfach probieren du verlierst nicht.“	(A 547, 1-3)
		„der Mathelehrer sagt, dass ich ein Geniemathe bin ((lacht))“	(A 561)
„Ähm, wenn ich (.) sie brauche, dann [Interviewpartnerin räuspert sich] lassen sie alle Sachen und kommen die zu mir.“		(A 894, Z 1-2)	
„Äh sie ist (2) sie ist Lösung eine Problem.“		(A 902)	
„Wenn ich ähm etw- Hilfe brauche, dann ist sie mit mir. Also ich habe Gott sei Dank ein Mutter und tolle Familie.“		(A 914, Z 1-2)	
„wenn ich krank werde, dann sie ist mit mir, äh dann wird sie mit mir sein“		(A 912)	
„Ja, ähm sie hilft mir, wenn ich ein Problem hab.“		(A 920)	
„Ja, äh sie kennt mich seit zwei Jahren und ähm also, wenn ich mit ihr spreche äh dann dann sagt sie das nicht die andere, das ist das wichtigste.“	(A 621, Z 1-2)		
„Ein Kleinigkeit sprechen, wenn er weitergibt dann sprech nicht mehr.“	(A 627)		

Tabelle 10: Bewältigungsstrategien Zahra

7.3. Fallanalyse Lava, 18 Jahre, begleitet, subsidiär schutzberechtigt

- **Protokoll des Interviews:**

1. *Familie:* Lava hat fünf Schwestern (A 38). Eine davon in Zahra. Sie hat ihre Geschwister am liebsten ständig um sich (A 78). Sie beschreibt sie als „sehr nett“ (A 400), „s e h r freundlich und ... sehr hilfsvoll“ (A 402) sowie „sehr fleißig“ (A 406). Ihre Mutter nennt sie stark (A 646). Sie sagt über sie: „Oh meine Mutter, oh meine Liebe. Ähm sie ist auch nett, freundlich. S i e sie macht alles. Sie ähm sie den- sie denkt nicht nach sich selbst“ (A 410, Z 1-2). Ihr ist besonders das gemeinsame Frühstück mit der Familie wichtig (A 198) und, wenn sie dabei: „ein Film äh schauen möchte, dann äh esse ich g a n z, g a n z langsam und ich spreche mit meiner Mutter über die Schule“ (A 204, Z 1-2). Ihre Familie unterstützt sie und vor allem ihre Mutter hilft ihr den Tag zu organisieren (A 204, Z 2-3; A 210) oder beispielsweise Referate einzuüben (A 596).

Die schwierigste Situation war für sie als im „*[Interviewpartnerin seufzt]* Ähm (2) letzte Jahr am erste März“ (A 612) ihr „Vater gestorben ist“ (A 610). Als sie ungefähr zehn Jahre alt war, ist ihr Vater nach Österreich geflüchtet (A 624) und sie ist mit dem Rest der Familie fünf Jahre später nachgekommen (A 628). Sie hatte ihn danach „nur ein Jahr, dann er ist gestorben“ *[Interviewpartnerin scheint sehr bedrückt]*“ (A 630, Z 1-2). Er hatte Probleme mit seinem Blutzucker und eine Operation an seinem Herzen (A 932, Z 1): „(2) Er hat alles gemacht und er hat uns geschaut, dass wir in Sicherheit wir sind und das wir äh alles haben und nichts mehr die Anderen brauchen“ (A 934) und „*[Interviewpartnerin holt tief Luft]* danach er ist gestorben“ (A 936). Wenn es ihr deswegen schlecht geht und sie weint, kommt ihre Mutter (A 634) und sagt: „Es wird alles äh gut sein. Ich bin da, wenn du etwas möchtest, ich bin immer da“ (A 636). Es fällt ihr leicht über Probleme zu sprechen (A 220), besonders mit ihrer Familie (A 222). Sie merkt jedoch, wenn es ihrer Mutter schlecht geht (A 638), auch wenn sie das nicht sagt (A 640, Z 1-2): „Manchmal, wenn ich sie schaue es gibt da drinnen *[Interviewpartnerin deutet auf ihr Herz]* viel Trauer ja“ (A 648, Z 1-2).

2. *Gleichaltrige/Freunde:* Als Lava noch im Irak war, hatte sie viele FreundInnen (A 230). In Österreich fällt es ihr schwer, neue Freundschaften aufzubauen (A 228). Sie hat zwar in der Schule einen Freundeskreis (A 156), diesen würde sie jedoch nicht als eng bezeichnen (A 370). Außerhalb der Schule hat sie keine engeren Kontakte (A 398). Sie sind „hier nicht, nicht wie die äh die Freunden die im Irak sind“ (A 232). Sie kann mit ihren FreundInnen in Österreich nicht über Probleme sprechen (A 224). Sie treffen sich in

der Gruppe und „manchmal gehen wir zum Supermarkt in der Pause“ (A 374); „wir kaufen wir irgendetwas was wir möchten, ja (.) essen wir zusammen und äh sprechen wir über die Noten“ (A 376, Z 1-2). Sie kommen einmal besser und einmal schlechter miteinander aus (A 384), an einen Streit kann sie sich jedoch nicht erinnern (A 388). Sie hat schon sehr oft die Klasse gewechselt (A 368, Z 1). Dies erschwert das Knüpfen von Freundschaften für sie zusätzlich. Sie möchte jemanden als FreundIn, der respektvoll ist (A 456), sie nicht ignoriert (A 448), „der (.) nur der mich zuhört“ (A 446), „ja mich vertraut“ (A 452) und „ich möchte auch“ (.) sehr nett ist und sehr freundlich“ (A 450). Sie war noch nie in einer Liebesbeziehung (A 466). Würde sie eine romantische Bindung mit jemandem eingehen ist ihr das Wichtigste, dass ihre PartnerIn⁷¹ ihr gegenüber respektvoll ist (A 462; A 464).

3. *Schule/Ausbildung*: Im Irak hat sie „die Volksschule gemacht“ (A 652) und die „Mittelschule auch. Hab ich auch ein Jahr im Gymnasium gemacht“ (A 654, Z 1). Als sie nach Österreich gekommen ist, hat sie zuerst Deutsch gelernt. Mittlerweile hat sie B1 Niveau erreicht (A 660, Z 1). Nachher hat sie sich „im Jugendcollege angemeldet“ (A 660, Z 2). Jetzt ist Lava am Abendgymnasium (A 40; A 836) und hat somit meist am Abend Unterricht (A 162). Die Übergangsstufe hat sie bereits geschafft: „Ich habe es geschafft (.) und dann bin ich ordentlich ‘eingetragen’“ (A 670, Z 1-2) und konnte somit normal das Abendgymnasium besuchen (A 674, Z 1-2). Jetzt braucht sie noch drei Jahre „damit ich die Matura absolvieren kann“ (A 676, Z 1-2). Ihre schulische Situation bezeichnet sie als gut (A 650). Ihr Lieblingsfach war Mathematik (A 702; A 700; A 712), jetzt ist sie sich da nicht mehr so sicher, da es in Österreich schwieriger ist (A 704). Außerdem mag sie Biologie: „Mag über die Pflanzen äh lese und lesen und ich mag auch über die Menschen lesen“ (A 708). Wenn sie etwas ändern könnte, wäre es, dass: „ich selber die Stundenplan organisier“ (A 716), weil „zum Beispiel in der Früh hab ich zwei Stunden Deutsch“ (A 722), danach „hab ich drei Stunden frei“ (A 724) und dann „hab ich Unterricht und ich muss noch nach Hause“ (A 726). Das findet sie besonders nervig, wenn sie eine „Schularbeit- eine Schularbeit habe, dann muss ich fest drauf warten“ (A 728). Oft weiß sie nicht was sie lernen soll (A 208), weshalb sie sich einen Lernplan macht: „Und ja was soll ich am Montag lernen, was soll ich am Dienstag lernen und so, ich meine Zeit organisiert“ (A 150). Es verwirrt sie trotzdem, dass jeder Lehrer etwas anderes sagt: „Äh er zeigt- er sagt, dass wir nicht, das lernen sollen. Der Prüfung kommt

⁷¹ Aus ihren Erzählungen kann nicht rückgeschlossen werden, ob sie von einer männlichen oder weiblichen Person spricht, weshalb beide Geschlechter angeführt werden.

äh der Prüfung kommt das nicht und dass ich mir erst äh erst muss äh da war ich bei andere Lehrer und er sagt nicht so. Wir sollen alles lernen, deswegen.“ (A 146, Z 1-3) Ist sie mit ihrem Lehrer mal nicht gleicher Meinung, dann sagt sie ihm, was sie sich denkt (A 392).

4. *Betreuung und Unterbringung*: Besonders hilfreich war für sie die Betreuung im Jugendcollege (A 664), die sie „im Abendgymnasium angemeldet“ haben (A 668).

Sie lebt mit ihrer Familie in einer sozial unterstützten Einrichtung und ist mit ihrer derzeitigen Wohnsituation unzufrieden (A 72): „ich wohn in ein Zimmer die und in dieses Zimmer äh wohnen auch meine Schwestern mit mir“ (A 50, Z 1-2). Sie hätte jedoch gerne, dass sie „alleine in einem Zimmer wohne und (.) ja (.), dass ich eigene Zimmer habe einfach (.)“ (A 74). Ganz alleine möchte sie jedoch nicht wohnen (A 80). In ihrem Zimmer befindet sich „ein Bett für meine äh kleine Schwester und die zweite ist für mich. Die dritte ist für meine große Schwester.“ (A 54, Z 1-2) Es „gibt auch ein Spiegel“ sowie ein Waschbecken (A 62) und eine Garderobe (A 68). Mit ihrem Taschengeld ist sie zufrieden (A 270), wenn sie mehr braucht, kann sie jederzeit ihre Mutter darum bitten (A 272).

5. *Körperlichkeit/Interessen*: Lava fühlt sich körperlich und geistig gesund (A 470). Ihren Körper findet sie eigentlich ganz okay, möchte jedoch abnehmen (A 474). Dafür würde sie sich gerne im Fitnessstudio anmelden (A 480), hat jedoch das Problem, dass sie noch kein geschlechtergetrenntes Fitnessstudio in Wien gefunden hat und sie somit nicht ohne ihr Kopftuch trainieren könnte (A 488). Sport macht sie keinen (A 284), sie würde jedoch gerne (A 529). Dann möchte sie noch Gitarre spielen (A 434), „Schifahren lernen und äh ja ich möchte auch Taekwondo“ (A 426). Vorerst ist ihr jedoch am Wichtigsten gut Deutsch zu lernen (A 432). Sehr belastet hat sie als es ihr einmal gesundheitlich nicht so gut ging (A 492). Besonders stressig wird es für sie, wenn sie ein Referat halten muss, dann kann sie die Nacht vorher nicht schlafen (A 586), bekommt kalte Hände (A 535) und ihre Stimme beginnt zu zittern (A 541): „Ich muss nur auf die Papier schauen“ (A 562). Besonders hasst sie es englische Referate zu halten (A 567) und wenn sie währenddessen etwas gefragt wird (A 545). Deshalb vereinbart sie dann vorher mit ihren KlassenkameradInnen, dass ihr niemand eine Frage stellen sollte (A 551). Vorher hilft es ihr, nochmals alles durchzugehen (A 592; A 594). Hat sie es vorbei und bekommt Lob von der Lehrperson, fühlt sie sich gut (A 576). Zu ihren Hobbys zählen zeichnen (A 42) und malen (A 16): „Ähm in mein Freizeit äh zeichne ich gern, habe das schon erwähnt

und i c h schau mit meine Schwestern einen Film“ (A 240, Z 1-2). Außerdem spielt sie viel auf ihrem Handy (A 278): „ich schlafe und meine Handy ist mit mir so *[Interviewpartnerin legt ihre Handfläche an ihr Ohr, um ihr Handy zu imitieren]*“ (A 280). Was sie nicht mag, ist Instagram⁷² (A 253), weil deren Inhalte sie zu sehr beschäftigen und sie dann nicht mehr lernen kann (A 260). Dann denkt sie nur noch: „ich hab Kommentare oh mein Gott cool“ (A 266) und „dann nachts ich kann nicht schlafen“ (A 268). Lava mag es gar nicht sich schwach zu fühlen (A 980), weshalb sie alles macht, dass sie nicht kraftlos wirkt (A 978). Wenn Lava traurig ist, möchte sie nur allein sein (A 92), weinen (A 94); „dann ähm schlafe ich“ (A 96). Die Religion und das Anhören des Koran im Internet hilft ihr dann sehr (A 292; A 286, Z 1-2): „ich höre dann ich weiß es nicht, wirklich ich fühle mich (2), keine Ahnung ich fühle mich ganz ganz gut“ (A 300).

6. *Normative Orientierungen:* Der Glaube gibt Lava viel Kraft, wenn sie betet oder sich den Koran anhört (A 312), dann findet sie für jedes Problem eine Lösung (A 302, Z 1-2). Sie vertraut auf die Hilfe des Propheten (A 332, Z 1). Wenn sie an Regeln denkt, fallen ihr zuerst allgemeine gesellschaftliche Regeln ein, wie „man muss nicht die Zigaretten an die Erde werfen“ (A 850) oder das Rauchverbot in der Schule (A 848). Selbst raucht sie nicht (A 744), sie findet es schlecht für die Gesundheit (A 746; A 750). Über andere die Rauchen sagt sie: „Sind nett vielleicht, vielleicht schlecht. Vielleicht keine Ahnung. ... Äh es gibt auch in meiner Schule. Es gibt viele Schüler die rauchen.“ (A 756, Z 1-3) Mit Drogen kennt sie sich nicht aus (A 764) und mit der Polizei ist sie in Österreich ebenfalls noch nicht in Kontakt gekommen (A 800). Am meisten nervt sie die Regel, dass man in der Unterkunft putzen muss (A 866) und dies von allen anders umgesetzt wird: „weil äh die Andere manchmal die Andere mhm putzen äh die Küche und die Toilette und äh Badezimmer nicht“ (A 870, Z 1-2).
7. *Devianz:* Manchmal bekommt sie Probleme (A 876), weil sie den Gemeinschaftsteil der Unterkunft nicht richtig gereinigt hat (A 874), dann beginnt sie gelegentlich mit dem Büro zu streiten und sich zu rechtfertigen (A 878): „Ich putzte und sie machen sie machen Kontrolle und sie machen falsch. Warum ich habe geputzt?“ (A 882, Z 1-2). Sie erzählt, wie sie sogar in der Nacht die Küche und die Toiletten gesäubert hat (A 890) und am nächsten Morgen war alles schmutzig und es wurde wieder keine Kontrolle durchgeführt (A 894, Z 1-2): „Ich bekomme falsch, wenn ich falsch bekomme, dann

⁷² Ist eine Social-Media-Plattform, bei welcher das Teilen von Medieninhalten vordergründig ist, weshalb Instagram dem Genre der Content- bzw. Media-Sharing zugeordnet werden kann (Kreutzer 2018, 419).

bekomme nicht Gutscheine, nicht Geld“ (A 896, Z 1-2). Deshalb putzte sie erneut (A 906). Derartige Situationen belasten sie sehr (A 910; A 912).

8. *Zeitschemata*: Ein sehr einschneidendes Erlebnis war für sie, als sie im Jugendcollege war und wegen einer Allergie ins Krankenhaus musste (A 500, Z 1; A 510): „ich hab etwas gegessen und deswegen hab ich Urticaria⁷³ gehabt also vom Essen?“ (A 500, Z 1-2). Dort waren sie jedoch trotz Sprachbarriere sehr um sie bemüht und haben ihr geholfen (A 517). Als Lava im Irak war, hat sie „ein paar Zeichnungen gezeichnet, aber ich hab also im Irak äh die Zeichnungen gelassen und äh (.) ja“ (A 44). Sie hat als Kind: „ein äh Zeichnung mir a- ich hab ein Zeichnung gezeichnet und ich hab diese Zeichnung zu meinem Vater gegeben und er ha- und ich hab ein Haus gezeichnet“ (A 690, Z 1-2). Sie hat zu ihm gesagt: „das ist für dich. Wenn ich ein- wenn ich äh jung wäre und an der Uni studiere möchte ich Architektin sein, damit äh ich dieses Haus für dich ähm baue.“ (A 694, Z 1-2) Deshalb ist ihr Ziel und ihr Wunsch die Matura zu bestehen, um dann zu studieren (A 678; A 942; A 946) und im Anschluss Architektin zu werden (A 680; A 958). Für dieses Ziel strengt sie sich sehr an (A 948; A 950; A 952). Ihr Vater ist für sie ihr Vorbild (A 920). Obwohl er im Krankenhaus war (A 930): „er hat viel versucht, damit wir äh zu ihm kommen können und als er er- (9). Wenn er ähm wie kann ich das sagen? (2) Sehr schwierig (2).“ (A 924, Z 1-2) Und „er hat wirklich äh Geduld gehabt, damit wir zu ihm kommen. Er ruft uns äh an und sagt äh äh ich kann euch helfen. Ich äh ich ka- ich möchte euch zu mir äh geben und so.“ (A 926, Z 1-3) Einer ihrer Wünsche wäre es, dass sie für Waisenkinder (A 964) „das Haus die ähm das Haus, das zu meinem Vater gesagt hab baue“ (A 960). Außerdem hätte sie gerne ein Auto (A 962). Sie wäre auch gerne Polizistin, „aber das geht nicht“ (A 808), da sie ein Mädchen ist (A 810). Sie glaubt, dass sie dafür nicht sportlich genug ist (A 814) und nicht schnell genug laufen kann (A 816).
9. *Selbstentwurf*: Lava beschreibt sich selbst als schüchtern (A 32), ernst (A 104), selbstbewusst (A 110), großzügig (A 126) und „ganz lustig, [wirklich ja“ (A 100), weil „ich sprech- ich äh sage immer die witzige Sachen“ (A 102). Sie sagt: „wenn ich etwas äh machen will“ (A 112), dann „ähm mache ich das“ (A 114). Sie beschreibt sich außerdem als sehr ehrgeizig, konsequent und wenn sie eine schlechte Note bekommt, lernt sie noch mehr (A 116, Z 1-4). Sie weiß, sie „kann das schaffen, dann bekomme ich wirklich eine gute Note“ (A 122).

⁷³ „Nesselsucht; Nesselausschlag“ (Altmeyer, Hoffmann 2006, 231)

- **Interpretation der Themen:**

Ein einschneidendes Erlebnis, das für Lava eine große Rolle spielt, ist der Tod ihres Vaters (A 610), der für sie ein Vorbild war (A 920) und sie besonders bezüglich ihrer Zukunftswünsche geprägt hat (A 694, Z 1-2). Obwohl es ihr nicht schwer fällt über Probleme zu sprechen (A 220), ist sie oft traurig und weint (A 634), weshalb das erste Thema >Umgang mit Verlust und Trauer einer geliebten Person< lautet.

Eine weitere Thematik stellt für Lava die Schwierigkeit dar in Österreich Freundschaften zu knüpfen. Dies drückt sich in ihrer Unzufriedenheit aus (A 232). Sie sehnt sich nach FreundInnen, die respektvoll (A 456), vertrauenswürdig (A 452) sind und gut zuhören können (A 446). Fokussiert werden sollte deshalb der >Aufbau und der Vertiefung von Freundschaften<.

Verärgert ist sie vor allem über ihre derzeitige Wohnsituation, wobei sie die Vorschriften der Unterkunft wie der vorgegebene Putzplan und die damit einhergehenden Missverständnisse als besonders störend empfindet (A 910). Außerdem hätte sie gerne ihr eigenes Zimmer, weshalb >das Schaffen von Privatsphäre, Schutz der individuellen Freiheit sowie Anerkennung von Regeln< zu thematisieren ist.

Obwohl sie nicht direkt mit ihrem Körper unzufrieden ist, möchte sie trotzdem gerne abnehmen (A 474), mehr Sport betreiben und neue Sportarten ausprobieren (A 529). Das Problem liegt darin, dass sie noch keine für sie passende Lösung wie ein geschlechtergetrenntes Fitnessstudio gefunden hat (A 488). Ein weiteres Thema ist somit die >Suche nach passenden Freizeitbeschäftigungen und Unterstützung dieser<.

- **Fallanalyse:**

Bei Lava steht die Tatsache im Vordergrund, dass sie sich nach mehr gemeinsamer Zeit mit der Familie sehnt (A 198). Dies deutet zusammen mit ihrer Leistungsorientierung auf ein „**Selbstdeutungsmuster**“ (Uhlendorff 1997, 30; H.i.O.) der „**Musterkombination 3**“ (ebd.; H.i.O.) hin. Sie kann sich selbst und ihre Belastungen gut einschätzen, versucht ihnen jedoch eher auszuweichen oder sie zu vermeiden (A 551; A 718). Dieses Verhalten kann als Teil dieses Selbstkonzeptes erkannt werden, welches auf „Ausgleich“ (Uhlendorff 1997, 30), ein „konformes Selbst (...) [sowie] auf Orientierung an den konventionellen Werten der Leistung“ (ebd.; Anm. L.H.) ausgerichtet ist. Diese Dimensionen zeigen sich darin, dass ihr die Familie alles bedeutet und es sie zutiefst belastet, wenn es einem Familienmitglied

schlecht geht (A 648, Z 1-2). Sie ist sich ihrer Stärken bewusst (A 110; A 32; A 104; A 126; A 116, Z 1-4) und ihre Ziele sind hoch, denn sie möchte studieren und Architektin werden (A 694, Z 1-2). Die Aufgaben die Lava zu bewältigen hat befinden sich teilweise noch auf der zweiten, oder schon auf der dritten „*Entwicklungsetappe*“ (Uhlendorff 1995, 125f; H.i.O.). Bei ihren Erzählungen sind bereits reflexive Tendenzen ersichtlich, beispielsweise als sie eine Verbindung zwischen ihrem Berufswunsch Architektin zu werden und ihren Erinnerungen an ihren Vater herstellt (A 690, Z 1-2; A 694, Z 1-2). Sie ist sich zwar ihrer Interessen bewusst, weiß jedoch noch nicht richtig, wie sie diese umsetzen kann (A 480; A 434; A 426). Sie steht vor der Aufgabe *selbst Verantwortung über erste soziale Pflichten wie die Einteilung des Taschengeldes zu übernehmen und zu beginnen Gruppenregeln für Bindungen zu vereinbaren* (Uhlendorff 1997, 179f).

Dadurch wird sie im Zusammenhang mit der Umsetzung ihrer vielen kreativen (A 42; A 16; A 240, Z 1-2), aber auch sportlichen Interessen (A 426) mit der Herausforderung konfrontiert, *ihre eigenen Erwartungen und ihre die konkreten Wünsche bezüglich ihrer Freizeitgestaltung auszuloten, deren Umsetzung anzusteuern und mit den Fremderwartungen abzugleichen*. Bei ihren „**Selbst- und Personenentwürfe**“ (Uhlendorff 1997, 181; H.i.O.) befindet sie sich noch eher auf der zweiten Etappe, da sie sich als schüchtern und zugleich als selbstbewusst (A 32; A 110) beschreibt. Das ist ein Widerspruch in sich und lässt ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen oberflächlich wirken (A 228; A 376; A 370). Für sie ist es deshalb *wichtig zu sagen, was sie denkt, ihre eigenen Erwartungen an Andere heranzutragen und Intimität zuzulassen* (Uhlendorff 1997, 181). Ihre starke Orientierung an ihrem Vater, der ihr großes Vorbild ist (A 920) und ihre Selbstdarstellung als braves Mädchen, welches sich immer an die Regeln hält (A 126; A 800; A 764), deutet auf ein „**konformes Selbst**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 68f; H.L.H.) hin.

Dies spiegelt sich vorwiegend in ihrer „**Orientierung an den konventionellen Werten der Leistung**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 93; H.L.H.) wieder. Die Messlatte für eigene und gesellschaftlich vorgegebene Leistungserwartungen steckt sie hoch (A 678; A 680; A 694, Z 1-2), passt sich ihnen an und plant ihren Tagesablauf nach diesen (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 93). Gleichzeitig sehnt sie sich nach Freundschaften zu Gleichaltrigen, die auf Freundlichkeit, Vertrauen und gegenseitigen Respekt abzielen (A 456; A 452; A 450). *Die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen des Zusammenlebens und der Aufbau derartig tiefgehender Bindungen* ist eine Aufgabe, die für Lava einen zentralen Stellenwert einnimmt. Sie zielen auf „gegenseitige Verbindlichkeit und Hilfe, Loyalität, Vertrauen, Ehrlichkeit, Bewahren von gemeinsamen Geheimnissen und das Gebot gegenseitiger

Verlässlichkeit“ (Uhlendorff 1997, 180). Erst dann kann im Anschluss *die Grundlage für eine für beide Parteien tiefgehende Liebesbeziehung geschaffen werden, die für eine gemeinsame Zukunftsplanung ausschlaggebend ist* (ebd. 180f).

Lavas Zeitkonzept ist das Muster „**institutionalisierter Zeit**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 25; H.L.H.), denn sie wirkt gut organisiert (A 148; A 150, Z 1-2). Ihre Beschreibungen orientieren sich an zeitlichen Abläufen und in ihrer Planung steht die Schule im Vordergrund (A 134; A 136; A 138; A 722; A 724; A726). Bei schwierigen Erlebnissen wie dem Tod ihres Vaters bleiben ihre Erzählungen sachlich und strukturiert (A 610; A 612; A 618), was bei dieser Selbstdarstellung typisch ist (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 26f). Unterstützung benötigt sie vor allem *bei der Umsetzung ihrer Zukunftsvorstellungen und der Wiederherstellung ihres seelischen Gleichgewichtes*. Sie steht vor der Aufgabe „*bei Planungen stärker die Zeitperspektive der anderen einzubeziehen*“ (Uhlendorff 1997, 184; H.L.H.) und ein „*Bewusstsein für die gemeinsam erlebte Zeit zu entwickeln*“ (ebd.; H.L.H.).

Lava ist bereits in Lage ihre Gefühle zu zeigen und zu verstehen. Bei besonders belastenden Themen wie der Trauer über den Tod ihres Vaters ist es für sie jedoch einfacher vom Schmerz der Mutter als über ihren eigenen zu sprechen (A 648, Z 1-2), weshalb sie bezüglich ihrer „**Körpererfahrungen**“ (Uhlendorff 1995, 180; H.i.O.) vor der Aufgabe steht, *sich mit dem eigenen körperlichen und seelischen Zustand auseinanderzusetzen und die damit in Verbindung stehenden Gefühle mitzuteilen*.

Dies spiegelt sich gleichermaßen in ihrem Körperkonzept wieder. Schulische Leistungen sind ihr zwar wichtig (A 116, Z 1-4; A 942), sie geht jedoch unnötigen Herausforderungen wie einer unbeliebten Lehrkraft oder unangenehmen Fragen, die während des Referates auftauchen, können eher aus dem Weg als sich ihnen zu stellen (A 718; A 549). Das deutet auf ein auf „**Ausgleich**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 51; H.L.H.) bezogenes Körperbild hin. Sie beschreibt sich als eher schüchternen Typ, weshalb es ihr auch nicht wichtig ist aufzufallen (A 32). Ähnlich ist auch ihr gesamtes Erscheinungsbild, welches wirkt als würde sie sich an konventionellen Werten des Islam orientieren (A 486). Gemeinsame familiäre Rituale wie ein Frühstück mit der Familie sind für sie unverzichtbar (A 198; A 204, Z 1-3). Sie beklagt sich über ihre derzeitige Wohnsituation und sehnt sich eigentlich nach Entspannung und einem eigenen Zimmer (A 74; A 72), möchte aber dennoch nicht alleine sein (A 80), weshalb sie sich in einer zwiespältigen Situation befindet (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 52f). Überbelastung zeigt sich bei ihr als sie sich über die Inkompetenz der MitarbeiterInnen und die Umsetzung des Putzplanes der Einrichtung beklagt (A 872; A 882,

Z 1-2), denn sie putzt in der Nacht und am nächsten Tag fehlt ihr die Energie für die Schule (A 888, Z 1-2). In derartigen Situationen neigt sie nicht zu deviantem Verhalten, sondern eher zu Resignation (A 906; A 910). Dem Konsum von Drogen und Tabakwaren steht sie ablehnend gegenüber und ihre Neigung zur Devianz kann als „leicht deviant“ (Mollenhauer, Uhendorff 1995, 118; H.L.H.) oder „**autoaggressiv**“ (ebd., 108; H.L.H.) eingestuft werden, da sie gelegentlich entmutigt und verzweifelt wirkt (A 910; A 810; A 912; A 814; A 816; A 906) und körperliche Gewalt nicht zu ihrem Handlungsrepertoire gehört (A 800; A 786).

Lavas **Bewältigungsstrategien** sind vielseitig. Eine wichtige Ressource ist für sie die Unterstützung, die sie aus ihrem näheren Umfeld erfährt (A 490; A 510, Z 1; A 596, Z 1; A 216; A 634; A 664; A 517). Ihre Stärke liegt in ihrem Optimismus (A 302, Z 1-2; A 494), ihrem Glauben (A 332, Z 1; A 286, Z 1-2) sowie ihrer Selbst- und Fremdmotivation (A 118; A 576). Anstelle, dass sie ihre Probleme aktiv zu lösen versucht (A 551; A 718; A 92; A 278; A 394; A 396), neigt sie dazu an sich zu arbeiten und ihre Leistung weiter zu steigern (A 948; A 950; A 952; A 978, Z 1-2). Für sie ist es deshalb wichtig, *die Erwartungen, die sie an sich heranträgt auch zu hinterfragen* (Uhendorff 1995, 184) und sich in Folge *den Herausforderungen zu stellen und einen Raum der Entlastung und Erholung zu schaffen*.

Umgang mit der Situation	Bewältigungsstrategie	Interviewpassage	Absatz/ Zeile
nicht-Beschäftigung mit dem Problem/der Situation	vermeiden/ ausweichen	„Wenn ich Referat mache, alles ist wa- niemals fragt mich okay. Dann sagen okay passt.“ „Ja manchmal zum Beispiel ähm, dieses Semester habe ich andere äh Lehrerin ausgewählt“	(A 551) (A 718)
	alleine sein wollen/trauern/ schweigen	„Ähm manchmal bin ich traurig werde würde ich nur alleine sein.“	(A 92)
	Ablenkung	„(.) Ähm spiele ich mit meine Handy.“	(A 278)
Anstrengung zur Emotionsregulation	weinen	„Ich möchte nur weinen.“	(A 94)
Nach außen richten	Konfrontation/ Streit	„Dann streite ich mit dem Büro“	(A 878)
Gegen sich selbst richten	Gegen den eigenen Körper richten	„Ich kann auch nicht schlafen“ „ich fühle mich hier äh hier [Interviewpartnerin zeigt auf ihre Hände] sehr cold“ „ja äh mein meine Stimme wird auch zittern“	(A 586) (A 535) (A 541)
	Verzweiflung/ Angst	„Ja und was soll ich jetzt tun äh [Interviewpartnerin scheint verzweifelt zu sein]“	(A 910)
	Resignation/ Aufgeben	„Ich äh es ist (.) nicht für die Mädels (.) ja“ „Ich kann nicht laufen ((lachend))“ „Und ich bin nicht sportlich“ „Ja, deswegen putze ich wieder“ „Mach das und sei still so“	(A 810) (A 816) (A 814) (A 906) (A 912)

Kognitive Auseinandersetzung mit dem Problem	Akzeptanz/als gegeben hinnehmen	„Ja wenn er das akzeptiert, dann gut, wenn er nicht auch gut.“ „Ja jeder Menschen hat eine ihre Meinung, dass stört mich überhaupt nicht.“	(A 394) (A 396)
	Nachdenken/Erklärung suchen/Hinterfragen-warum?	„Dass ja ich muss sagen warum bin ich traurig.“	(A 360)
positives Denken/ Stärkung	Optimismus	„Und äh ich äh fühle, dass jede Problem es ein Lösung hat und äh es wird die Lösung mit der Zeit äh 'kommen ja' (.).“ „Dann sage ich nein ich will, äh dann das geht schon, das wird schon wa- vorbei“	(A 302, Z 1-2) (A 494)
	Glaube/ Hoffnung	„Äh unsere Gott ist ist äh er macht was er für uns gut ist und ja.“ „Äh manchmal, wenn ich traurig werde (.), ä h wenn ich traurig bin, 'sag ich so, wenn ich traurig bin'? höre ich ähm Koran“	(A 332, Z 1) (A 286, Z 1-2)
	Stärke zeigen/ Selbst- motivation	„Und äh obwohl ich so habe, dann ich lerne immer wieder und sage, dass ich kann das schaffen“	(A 118)
	Neubewertung	„Und äh ich höre das und ich sage ja stimmt, ja stimmt ja, warum bin ich traurig.“	(A 328)
	Bestätigung suchen	„Und ja ich fühle mich gut und auch wenn der Lehrer mich äh viel lobt“	(A 576)
	an sich arbeiten	„(.) 'Lernen', lernen“ „Weiter machen“ „Gas geben“ „Ja ganz traurig und ich äh mache immer viel, damit ich besser werde und nicht so schwach“	(A 948) (A 950) (A 952) (A 978, Z 1-2)
Probleme Aushandeln	Meinung sagen/ sich rechtfertigen/ Probleme ansprechen	„Ich sage meine Meinung.“ „(2) Wenn ich ein Problem habe, dann sage ich was soll ich tun“	(A 392) (A 214)
		„Ja, wenn ich mehr möchte, dann sage ich meiner Mutter, dass ich Geld mehr.“	(A 272)
		„Ja und ich komme zum Büro und sage ich hab geputzt, mach Kontrolle. Damit ich mor- ich morg- morgen hab ich Schule ich kann nicht putzen.“	(A 888, Z 1-2)
		„Ähm höre ich ähm Koran.“	(A 296, Z 2)
Wissen erweitern	Informationen einholen	„Ähm höre ich ähm Koran.“	(A 296, Z 2)
	Wissen aneignen/Lernen	„Nochmal alles durchgehen“ „Lernen', lernen“	(A 592) (A 948)
Unterstützung	Hilfe holen	„Ja (.) gehe ich zum Arzt“ „Und ich hab ich bin zum äh Krankenhaus gegangen und sie haben mir Tablette gegeben“ „Ich äh ich sage das auch, ähm ich setze neben meine Mutter“	(A 490) (A 510, Z 1) (A 596, Z 1)
	Rat holen/ nachfragen	„Sie geben mir ein paar Tipps.“	(A 216)
	Soziale Unterstützung/ Vertrauen	„Ähm wenn ich weine kommt meine Mutter na gut, es ist gut“ „Die sie mir sehr geholfen hast, hat.“ „Und sie haben mich auch geholfen, wenn ich ein Wort sagen, 'dann sie ja so' ((lachend)). Kommt etwas ((lachend))“	(A 634) (A 664) (A 517)

Tabelle 11: Bewältigungsstrategien Lava

7.4. Fallanalyse Kamal, 21 Jahre, unbegleitet, positiver Asylbescheid

- **Protokoll des Interviews:**

1. *Familie:* Kamal hat „vier Brüder und meine Eltern, also sie sind noch immer in Syrien und bin äh alleine hier“ (A 58, Z 2-3). Seine Familie und, dass es dieser gut geht, ist für ihn das wichtigste (A 830, Z 1). Sie können Syrien aufgrund des Krieges nicht verlassen (A 832, Z 1-2). Dies belastet ihn sehr, dennoch akzeptiert er diese Situation (A 838). Obwohl es seiner Familie momentan gut geht (A 718), ist er oft traurig, weil er nicht weiß, ob sie gerade in Sicherheit sind (A 96, Z 1-4).
2. *Gleichaltrige/Freunde:* Besonders wichtig ist für ihn sein bester Freund (A 104) aus Österreich (A 220) der immer für ihn da ist (A 106, Z 1-2; A 460): „ähm er hilft immer uns und so und hab ich ihm kennengelernt“ (A 30). Manchmal schlagen sie sich zum Spaß (A 528, Z 1-2), aber: „ich (.) ähm ich streite nie mit Simon und ich finde mich (.). Schau ich und Simi so wie so wie keine Ahnung“ (A 432, Z 2-4). Er beschreibt ihn als: „Ruhe. Er denkt immer gut Zukunft und äh (2) er schlägt zum Beispiel nicht äh unter dem Rücken, also so [*Interviewpartner zeigt auf den unteren Bereich seines Rückens*] und er ist wirklich mit mir immer gut“ (A 440, Z 1-3). Kamal wohnt mit seinen zwei besten Freunden in einer Wohngemeinschaft: „Mahal heißt andere Freund aus dem Irak und Simon. Simon kenne ich vor zwei Jahre und Mahal auch eineinhalb Jahre“ (A 228, Z 1-2). In der Freizeit: „wir putzten zusammen, wir machen alles zusammen, wir kochen zusammen, essen zusammen, alles zusammen, ja“ (A 224, Z 1-2). Bei einer Freundschaft ist ihm wichtig, dass er immer für ihn da ist (A 444) und ihn nicht verlässt (A 446). Momentan hat Kamal keine Freundin⁷⁴ (A 392). Er war jedoch einmal mit einer Österreicherin zusammen (A 390), die jedoch sehr eifersüchtig war: „Ja sie schreibt manchmal ja und äh ich hab etwas ich kann nicht schreiben, ich konnte nicht schreiben zum Beispiel und sie sagt warum schreibst du blablabla bist du mit andere Freundin zum Beispiel ja ((lachend))“ (A 400, Z 1-3). Mit diesem eifersüchtigen Verhalten kam er gar nicht klar:

„Ähm (2) ich mag nicht zum Beispiel äh die Freundin sagt wo gehst du oder wo warst du, geh nicht mit meine Freunden oder geh nicht mit irgendeine äh Frau zum Beispiel spazieren gehen oder so. Das finde ich nicht gut, wenn ich dich liebe, dann ich liebe dich zum Beispiel ja. Ähm, also das dass ist das will ich nicht ja, wenn jemand sagt wo bist du oder warum hast du mich nicht geschrieben zum Beispiel.“ (A 396, Z 1-5)

⁷⁴ Aus seinen Erzählungen geht hervor, dass es sich um ein Mädchen handelt, weshalb nur die weibliche Form angeführt wird.

Nach einem erneuten Eifersuchtsvorfall hat er das Problem angesprochen (A 426), worauf ein Monat später die Beziehung aus war (A 428). Er möchte nun eine Freundin, die zuckersüß (A 416) ist, wie er immer lächelt (A 410) und von der Größe sollte sie passen: „Also klein, groß aso [*Interviewpartner schein verlegen*] für mich ((lacht)) nicht zu klein nicht zu groß, weil ich auch klein bin ((lacht)).“ (A 408, Z 1-2)

3. *Schule/Ausbildung*: Er hat den „A1 und A2, B1 äh äh Kurs äh gemacht“ (A 32). Er beschreibt seine Bildungssituation in Österreich als „gut, auch super, sehr gut“ (A 264). Die B1 Schulung nennt er jedoch „nicht gut, dass A2 war gut“ (A 338), da er bei dieser nichts verstanden hat (A 326) und seine Lehrerin den Unterrichtsstoff nicht genau erklären konnte (A 328). Als nächstes möchte er arbeiten „Teilzeit nämlich dann arbeite ich, dass will ich“ (A 384, Z 1-2). Kamal will zusätzlich den B2 Deutschkurs und die Matura machen (A 34; A 320). Diese möchte er im Rahmen einer Lehre zum Optiker inklusive Matura machen (A 271). Er „will das lernen, weil ich äh mir gefällt dort, das ist gute Arbeit, also das ist richtig gut“ (A 284, Z 1-2) und sein Vater Doktor ist (A 292). Vor Prüfungen hat er keine Angst (A 624). Bewerbungsgespräche sind jedoch schwierig für ihn (A 666; A 640). Ungern erinnert er sich an sein erstes und letztes Vorstellungsgespräch (A 642), welches eine Belastungsprobe für ihn darstellte: „war nicht nicht gut, war so (.) so Stress war ja“ (A 650). Schuld daran gab er seinem Gegenüber, welches er als aggressiv beschreibt (A 678). Am 29. März hat er wieder ein Bewerbungsgespräch⁷⁵ (A 626, Z 2-3; 280): „Wenn ich dorthin gehe aso habe ich Stress“ (A 628).

⁷⁵ Da dieser Termin nach der Durchführung des Interviews stattfand, kann diese Erfahrung bei der weiteren Analyse nicht mehr berücksichtigt werden.

4. *Betreuung und Unterbringung*: Kamal bezeichnet seine momentane Wohnsituation als super (A 158): „weil groß ist also 120m² äh vier Zimmer, also [echt super ja“ (A 184). Sein Zimmer findet er: „hell sehr gut äh groß ja“ (A 218). Er lebt in einer Wohngemeinschaft (A 154). Streit gibt es nie (A 434). Vorher hatte er eine Wohnung in der Kandlgasse: „Ich war dort und aso war wirklich schlecht, ja, also nicht so gut“ (A 174); „Sonne scheint nicht rein und also da ist besser find ich“ (A 176, Z 1). Jetzt sagt er: „wenn die Wohnung gut und die Lage ist nicht gut aso für mich ist vielleicht egal weil ich ja zu Hause woh- äh schlafe oder sitze oder die ganze Zeit ja, schlafe ich nicht auf der Straße oder ja“ (A 180, Z 1-3). Schwierig ist für ihn seine finanzielle Situation, die er als knapp beschreibt (A 238): „Ähm (.) also nicht genug w e i l-, äh früher war genug aber jetzt nicht weil ich also neue Wohnung (und so) brauche ich so viel Sachen“ (A 240, Z 1-2). Er bekommt: „insgesamt 950 sowas, zahle ich 450 da bleibt mir so 400 geht nicht, ja“ (A 252). Geld „brauche ich für mein Handy, für mein Essen zum Beispiel. Vielleicht brauch ich äh für meine Wohnung. Habe ich zu viele Sachen also für mein Zimmer gekauft ja.“ (A 256)
5. *Körperlichkeit/Interessen*: Kamals „Hobbys sind schwimmen und Fußball spielen, also das ist am besten und äh liebe ich auch. Ich mag Billiard spielen“ (A 62, Z 1-2). Außerdem mag er Schifahren (A 74, Z 1), Fernsehen (A 58, Z 1) und Sport (A 80), den er wichtig für die Gesundheit hält (A 86). Er geht gerne in den Park „raus spazieren oder äh ein Buch lesen äh zum dort zum Lernen“ (A 116, Z 1). Am liebsten schaltet er dann sein Handy aus, geht spazieren und kann dabei seinen Kopf frei bekommen (A 140, Z 2-3; A 142, Z 1-2). Sonst hört er mit Simon Musik oder geht ins Fitnesszentrum, wenn ihn etwas beschäftigt (A 472). Es ist ihm nicht wichtig stark und besser zu sein als andere (A 496), er möchte nicht zu viele Muskeln bekommen: „Äh (2) also finde ich es hässlich, wenn ich nicht so groß und so Muskeln zu viel hab“ (A 490, Z 1). Wenn er traurig ist redet er nicht, will nur alleine sein und Musik hören oder weinen (A 100, Z 1-2). Ob er leicht oder schwer über Probleme sprechen kann kommt für ihn auf das Problem selbst an (A 708, Z 1-2).

6. *Normative Orientierungen*: Seine Lebenssituation in Österreich findet er „okay war und äh super“ (A 236). Dennoch ärgert ihn an Österreich, dass: „jeder macht was sie will“ (A 234, Z 2). Wenn ihn etwas nervt, kann es passieren, dass er auch einmal zuschlägt, wobei er betont, dass diese Handlungen nur Spaß sind und niemandem Schmerzen zufügen (A 524). Mit der Polizei hat Kamal keine Probleme (A 742) und er hat auch keine Angst (A 744): „also denke ich oh Polizei sie sind gut und wichtig ja, denke ich“ (A 754). Kamal bezeichnet sich zwar selbst als Moslem (A 854), für ihn spielt es jedoch keine Rolle, wer welcher Religion zugehört: „Ja und Religion aso äh (2) bin ich Moslem oder andere Religion, das dass also das ist nicht wichtig. Wichtig ist äh die Person ja.“ (A 856, Z 1-2) Er ist sich zudem sicher, dass ihm die Religion nicht beim Lösen von Problemen hilft (A 860; A 862).
7. *Devianz*: Einmal hat Kamal einen Freund geschlagen (A 792), weil er „äh mit seine Freundin äh geredet ja. Er hat mich geschimpft.“ (A 790) Diesen Konflikt würde er heute „sicher anders lösen, 'na er ist schon gestorben' [*Interviewpartner scheint bedrückt*]“ (A 796). Oft betrinkt er seinen Kummer, um nicht an den Krieg und die Abwesenheit seiner Familie denken zu müssen (A 538; A 542; A 552; A 554): „Früher hab ich so zu viel getrunken“ (A 548). Dies war vor allem anfangs ein Problem, als Kamal nach Österreich gekommen ist (A 550). Zurzeit betrinkt er nicht mehr so oft: „vielleicht trinke ich in eine Woche ähm ein Bier zum Beispiel“ (A 544). Jetzt konsumiert er Alkohol lieber gemeinsam mit FreundInnen (A 604, Z 2-3). Dazu gehen sie in den Park und wenn es kalt ist, trinken sie zu Hause (A 606). Diverse Drogen wie „Haschisch also ich meine Gras“ (A 558) hat er schon konsumiert und macht dies gern allein in seinem Zimmer (A 600), dann „will ich niemand mich sehen“ (A 594). Eigentlich will er jedoch nicht mehr alleine Gras rauchen (A 578). Er findet es dennoch „viel besser als eine Zigarette“ (A 566). Zwei Mal wurde er bereits von der Polizei kontrolliert: „wenn ich etwas habe zum Beispiel von Drogen oder so äh sicher ich habe Angst“ (A 746). Beide Male führte er keine Drogen mit sich: „und so ja und war alles okay. Ja sie sie haben höflich 'mit mir gesprochen und war alles okay'“ (A 762). Harte Drogen hat er schon zwei Mal genommen (A 590): „Ja und das war voll so stark bei mir. Mein Kopf so war [*Interviewpartner zeigt mit seinen Händen einen explodierenden Kopf*].“ (A 592, Z 1-2)

8. *Zeitschemata*: Er ist vor zwei Jahren nach Österreich gekommen „und äh ich war in Leopoldsdorf im Camp und äh war nicht so schlecht und nicht so gut“ (A 28, Z 1-2). Dort hat er damals Simon „kennengelernt äh äh er ist so oft äh in Camp gekommen ja und hat auch andere Leute geholfen nur äh aso nicht nur mich“ (A 702, Z 1-2). Er und eine Freundin von ihm waren die Einzigen, die ihm damals geholfen haben (A 698; A 702, Z 3). Sonstige Hilfeleistungen hat er persönlich noch nie in Anspruch genommen (A 726). Momentan ist für ihn nur seine Zukunft wichtig: „weil ich so jung bin und äh ich hoffe, dass äh gut immer Zukunft sein“ (A 842, Z 1-2). Für diese wünscht er sich, dass alles gut wird (A 500; A 828), „meine Familie bei mir sein“ (A 850) und er eine „gute Arbeit haben“ (A 848). Er möchte „nicht zum Beispiel Zukunft, wenn ich fertig bin und äh alles zum Beispiel fertig, würd- äh aso finde ich zum Beispiel nicht Arbeit und das finde ich das ist 'furchtbar'“ (A 502, Z 1-3).
9. *Selbstentwurf*: Kamal fällt es schwer, sich selbst zu beschreiben und seine Stärken zu nennen (A 814). Alles was ihm einfällt, ist, dass er „immer pünktlich“ (A 780, Z 2) ist und „manchmal bin ich äh so faul“ (A 76). Er glaubt jedoch sich selbst zu kennen und nicht jemand zu sein der anderen Befehle gibt:

„Ich äh ich ich kenne mich zum Beispiel, das ist mein Leben ja und ich will das, dass immer gut äh aso machen und sein gut, 'also finde das ist äh (.) will ich nicht zum Beispiel jemandem sagen mach so und mach so.“ (A 808, Z 2-5)

- **Interpretation der Themen:**

Was Kamal sehr belastet und seine aktuelle Situation prägt, ist die Tatsache, dass er alleine hier ist (A 58, Z 3) und sich seine Familie im syrischen Kriegsgebiet befindet (A 58, Z 2-3). Er sorgt sich sehr um sie und ihre Sicherheit (A 830, Z 1). Darüber zu sprechen fällt ihm schwer und er wünscht sich, dass sie zu ihm nach Österreich kommen (A 832, Z 1). Ein Thema ist für ihn deshalb >die Abwesenheit seiner Eltern und die ständige Unsicherheit über deren Befindlichkeit<. Welche Strategien wendet er an, um mit diesem Nicht-Wissen fertig zu werden?

Mit dieser Thematik könnte sein Verhältnis zu legalen und illegalen Substanzen, vorwiegend Alkohol und Marihuana, zusammenhängen, welche er meist konsumiert, um sich abzulenken und nicht an seine Familie und den Krieg (A 552) denken zu müssen. Schwierigkeit hat er im >Umgang mit Alkohol und Drogen<. Wodurch kann dieses Problemverhaltens ersetzt werden?

Eine enorme Belastung und viel Stress bedeuten für ihn Bewerbungsgespräche (A 650). Er hat niemanden, der ihn dabei unterstützt die Bewerbungsunterlagen auszuarbeiten oder derartige Situationen zu üben (A 684; A 689). Ein Themenkomplex lautet demnach >Stresssituationen, Selbstpräsentation und Vermittlung von Know-how<. Wie kann er Selbstsicherheit erfahren und wo bekommt er die benötigte Unterstützung.

Ungünstig ist unter anderem seine finanzielle Situation (A 238). Wofür er Geld braucht, weiß er genau (A 256), wo er sparen könnte oder wo er mehr Geld herbekommen könnte, nennt er jedoch nicht. Diese Herausforderung kann als >finanzielle Einschränkung sowie Formen des Umgangs mit beschränkten Mitteln< bezeichnet werden.

- **Falldiagnose:**

Vor allem seine Neigung zu devianten Verhaltensweisen wie sein Alkohol- und Drogenkonsum zur Stressbewältigung (A 552; A 550; A 600) sowie sein Wunsch nach Ruhe (A 142, 1-3), „Sicherheit der Versorgung, Möglichkeiten des Rückzugs, der Entspannung und Geselligkeit“ (Uhlendorff 1997, 29) deuten auf die „**Musterkombination 3**“ (ebd., 30; H.i.O.) hin. Diese zeichnet sich durch „Ausgleich“ (Uhlendorff 1997, 30), ein „konformes Selbst“ (ebd.) sowie einer „Orientierung an den konventionellen Werten der Leistung“ (ebd.) aus⁷⁶. Kamal konnte der zweiten „*Bildungsetappe*“ (Uhlendorff 1997, 179; H.i.O.) zugeordnet werden, befindet sich jedoch bereits größtenteils schon in der Dritten. Er ist bereits in der Lage sich mit seinem Gegenüber beispielsweise beim Sport oder in der Schule über gegenseitige Interessen auszutauschen (A 62, Z 1; A 782, Z 1-2). Zur Selbstkritik ist er schon teilweise fähig (A 76; A 780, Z 1-4). In seinen Erzählungen sind bereits reflexive Tendenzen ersichtlich, wenn er beispielsweise seinen Alkoholkonsum mit der Abwesenheit seiner Eltern in Verbindungen bringt und erkennt, dass es ihm geholfen hat, nicht daran denken zu müssen (A 552; A 554). Diese Feststellungen deuten somit eher auf den Übergang zur dritten Etappe hin.

Diesem Übergangsstadium entspricht er ebenfalls bezüglich seines „**Zeitschemata**“ (Uhlendorff 1995, 181; H.i.O.), da er lernen muss, *seine Zukunftsvorstellungen mit jenen seines Gegenübers in Einklang zu bringen und nicht mehr nur selbstbezogene Lebenspläne zu entwickeln* (ebd., 184). Dass seine Erzählungen sehr auf eigenen Handlungen wie einen guten Job (A 848), Glück, Zufriedenheit und Sicherheit für die Familie fokussiert sind (A 828; A

⁷⁶ Auf die Begründung dieser Zuordnung zu diesen Dimensionen wird während der Analyse näher eingegangen.

830, Z 1-2), entspricht dem Muster „**Beziehungszeit**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 30; H.L.H.). Dieses zeigt sich vorwiegend in seinem Tagesablauf, der sich an seinen Bedürfnissen orientiert (ebd., 35). Er steht vor der Entwicklungsaufgabe, sich *seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst zu werden und diese nach seinen Wünschen und Vorstellungen auszuleben* (ebd., 36). Lediglich seine beruflichen Zukunftsvorstellungen passen nicht in dieses Selbstdeutungsmuster, da er das tut was zwar er selbst, aber auch andere für gut empfinden (A 271; A 284, Z 1-2).

Dies könnte somit auf das „**konforme Selbst**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 68; H.L.H.) hindeuten, da er sich trotzdem an Normen, Werte und empfohlenen Berufslaufbahnen (ebd., 70), ähnlich der seines Vaters, anpasst (A 292). In seinen Erzählungen ist eine klare Besserungsabsicht sichtbar, beispielweise als er von sich äußert nicht mehr alleine Drogen nehmen zu wollen (A 578). Teilweise sind sie dennoch selbstbezogen. Dies unter anderem wird an seinem Tagesablauf ersichtlich (A 116, Z 1-2; A 126, Z 1-3). Andererseits sind seine Alltagsbeschreibungen in klare Beziehungsgefüge mit seinen Mitbewohnern einbezogen (A 114, Z 1-4). Gegenseitiges Vertrauen ist für ihn etwas Bedeutsames, das erst unter Beweis gestellt werden muss (A 444; A 446). Er wäre demnach vor der Aufgabe *ein Selbst zu entwickeln, „das zu einer Innensicht fähig ist, seine Antriebe im Hinblick auf die sozialen Folgen reflektiert, und mit anderen in einen inneren Dialog treten kann“* (Uhlendorff 1997, 181; H.L.H.). Ausgehend davon entsprechen seine „**Selbst- und Personenentwürfe**“ (Uhlendorff 1997, 181; H.i.O.) der zweiten Etappe. Teilweise sind bei ihm schon Tendenzen sichtbar, die das „**unsichere Selbst**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 70) widerspiegeln. Weil er wie bereits erwähnt zur Reflexion fähig ist (A 552; A 554), es ihm aber dennoch schwerfällt seine eigenen Fähigkeiten einzuschätzen und seine Zukunft danach zu gestalten (A 814; A 816; A 828). Er steht vor der Entwicklungsaufgabe *sich selbst und seine Fertigkeiten anzuerkennen, mit den Erwartungen, die an ihn herangetragen werden abzustimmen* (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 71), sowie *seine eigene Zukunfts- und Bildungslaufbahn zu planen* (ebd., 74).

Ähnlich angepasst wirkt sein Selbstdeutungsmuster der „**Orientierung an den konventionellen Werten der Leistung**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 93; H.L.H.). Dies zeigt sich in seinen Zukunftsplänen, die einfach gestrickt sind. Er wünscht sich lediglich, dass er einen guten Job bekommt und seine Familie bei ihm ist. (A 848; A 850) Personen, zu denen er aufsehen kann, sind für ihn Gleichaltrige (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 96f), die eine zuverlässige Konstante darstellen, auf die er sich immer verlassen und von denen er Unterstützung erwarten kann (A 106, Z 1-2; A 460). Er konnte bereits tiefgehende

Freundschaftskonzepte aufbauen (A 104) und die „passive Fürsorgeerwartung (...) [hat er] zugunsten einer Auffassung, daß zwischenmenschliche Beziehungen auf gegenseitigen Erwartungen beruhen“ (Uhlendorff 1997, 180; Anm. L.H.) aufgegeben. So ist „das gemeinsame Teilen von Interessen oder materiellen Gütern und (...) eine Vorstellung von gegenseitiger Hilfe; und schließlich eine Form der Rivalität, die nach Regeln gegenseitiger Fairness ausgetragen wird“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 97) zentral. Damit beginnt für ihn im Zusammenhang mit **normativen „Orientierungen“** (Uhlendorff 1995, 183; H.i.O.), der „Sinn für Gerechtigkeit und demokratisches Aushandeln von Regeln“ (ebd.). Das entspricht bereits der dritten Etappe. Er steht vor der Entwicklungsaufgabe von *seiner Orientierung an gesellschaftlichen Vorgaben und materiellen Besitztümern abzukommen und auch mit seiner eingeschränkten finanziellen Lage neue Wege für die Verfolgung eigener Interessen und ein demokratisches Aushandeln von Regeln zu finden.* (ebd.)

Sein Körperkonzept zielt auf „**Ausgleich**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 51; H.L.H.), denn er ist in der Lage seine körperlichen Grenzen einzuschätzen (A 84, Z 1-2; A 494; A 140) und zählt aggressive Handlungsstrategien nicht zu seinem alltäglichen Verhaltensrepertoire (A 796). Dennoch sehnt er sich nach Entspannung und Zeit für sich selbst und schaltet gelegentlich sogar sein Telefon aus, um nicht erreichbar zu sein (A 142, Z 1-3). Andererseits ist er sehr sozial orientiert und verbringt gerne Zeit mit seinem Freundeskreis (A 132). Gemeinsame Tätigkeiten wie sportliche Betätigungen oder der Konsum von Nahrungs- und Genussmittel haben für ihn einen hohen Stellenwert (A 114, Z 3-4; A 406, Z 1-3). Das ist für dieses Deutungsmuster typisch (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 51f) und wurde ihm schon zum Verhängnis als er den Konsum von Alkohol und Marihuana dazu missbrauchte, seine Fluchterfahrungen und die Abwesenheit seiner Eltern zu verdrängen (A 552). Somit ist für ihn entscheidend, dass er *nicht in alte Verhaltensweisen zurückfällt, sich mit seinen Erlebnissen und Gedanken auseinandersetzt und dafür Möglichkeiten der Kompensation schafft.* Bezüglich seiner Stressbewältigung steht vor der *Aufgabe alltagstaugliche Strategien zu finden, die ihm Entspannung bringen und neue Kraft spenden.* (Uhlendorff 1997, 182f) Für die Herstellung dieses Ausgleiches ist es wichtig für ihn, *sein körperliches und seelisches Befinden wahrzunehmen und sich mit seinen Gefühlen zu beschäftigen* (ebd., 183).

Dies zeigt sich gleichermaßen in seinem auf „**subkulturelle Orientierung**“ (Mollenhauer, Uhlendorff 1995, 112; H.L.H.) ausgerichteten Devianzmuster. Seine typische Form der Problembewältigung ist ausweichend (A 278; A 140, Z 1-3; A 472) und nicht gegen sich selbst gerichtet. Dennoch neigt er, wie jene Personen, die einem autoaggressiven Muster folgen, zu Alkohol und Drogenmissbrauch (A 632; A 550; A 552; A 604, Z 1-3; A 600).

Diese Ausrichtung zeigt sich zudem bei seiner ablehnenden Einstellung gegenüber Hilfeleistungsangeboten und seiner Neigung, diese fehlende Unterstützung im Freundeskreis zu suchen (A 688; A 692; A 684). Diesbezüglich ist es für ihn wichtig, *Hilfs- und Förderangebote außerhalb des Freundeskreises in das eigene Unterstützungssystem einzubeziehen*.

Kamals **Bewältigungsstrategien** sind vorwiegend so, dass er es bevorzugt seine Anliegen FreundInnen mitzuteilen (A 782, Z 1-2; A 426; 710) und Hilfe anzunehmen (A 732). Bis auf eine berichtete Situation löst er Probleme nicht mit körperlicher Gewalt (A 792). Vor allem mit seinem besten Freund Simon kann Kamal über Probleme sprechen und sich Hilfe holen (A 102, Z 2-3; A 106, Z 1-2; A 460). Über seine Gefühle spricht er jedoch kaum (A 100, Z 1). Er versucht diese eher zu ignorieren (A 432, Z 2-3; A 278; A 140, Z 1-3; A 282, Z 1-2), und selbst mit diesen fertig zu werden (A 838). Der dritten „Entwicklungsetappe“ (Uhlendorff 1995, 104) entsprechend, muss Kamal bezüglich seiner „**Interaktionsstrategien**“ (Uhlendorff 1995, 184; H.i.O.) erst lernen *Emotionen und Gefühle zuzulassen und diese seinem Gegenüber auch mitzuteilen* (ebd.).

Umgang mit der Situation	Bewältigungsstrategie	Interviewpassage	Absatz/ Zeile
Nicht-Beschäftigung mit dem Problem/der Situation	Ignorieren aufgrund von Schuldgefühlen	„Simon hat hat mir zu viel geholfen ja und das kann ich nicht vergessen, kann ich ihm nicht äh äh traurig zum Beispiel machen oder (.) kaputt keine Ahnung ja.“	(A 432, Z 2-4)
	alleine sein wollen/trauern/schweigen	„Also, wenn ich traurig bin rede ich nicht, mit niemand. Sitze ich alleine“ „Ähm (.) vielleicht bin ich traurig auch bin“ „gehe ich raus und ohne Handy, damit niemand mich ruft, gehe ich spazieren ((lachend)). Also will ich niemand mich anruft wo sagt wo bist du oder bin raus will ich meine Ruhe nehmen zum Beispiel, ja“ „Wenn zum Beispiel besonderes Problem dann sag ich 'nicht'“	(A 100, Z 1) (A 102, Z 1) (A 142, 1-3) (A 708, Z 1-2)
	Ablenkung	„Horche ich vielleicht Musik“ „Ähm geh ich nicht jeden Tag raus, also zum Beispiel zum Park oder so. Also man braucht auch so was weist du und ähm (.) also ich will auch Ruhe von von Lernen.“ „wir hören nur Musik, also jeden Tag (2), ja also gehe ich äh Fitnesszentrum“	(A 278) (A 140, Z 1-3) (A 472)
	Zigaretten/Alkohol/Drogen	„(.) Ja ((lacht)) nehme ein eine Zigarette [und alles ist okay ((lachend)).“ „Als ich nach Österreich gekommen bin hab ich zu viel getrunken“ „Weil ich trinke immer zum Beispiel meine Familie und die Krieg und so“ „Alkohol zum Beispiel, wenn ich Alkohol trinke auch, dass will ich heute zum Beispiel Alkohol trinke rufe ich jemanden oder sage zu Simon oder jemandem will mit Alkohol trinken zum Beispiel“ „Zu Hause zu sitzen und eine zu rauchen, alleine	(A 632) (A 550) (A 552) (A 604, Z 1-3) (A 600)

		chillen“	
	Abwarten/auf sich zukommen lassen	„muss ich dort hingehen und sprechen, vielleicht geht, vielleicht geht nicht auch“	(A 282, Z 1-2)
Anstrengung zur Emotionsregulation	weinen	„dort weine ich“	(A 100, Z 2)
	Humor	„Und äh (.) also ich sag bei uns hier ja, wir schlagen uns aso normal nur Spaß, wir lachen, die ganze Zeit und alles okay ja.“ „Mit Spaß ja. Schlage ich nur Spaß also nicht so fest und so, normal“	(A 528 Z 1-2) (A 524)
Nach außen richten	Aggression/Gewalt	„Und hab ich ihn geschlagt“	(A 792)
	Schuld auf andere schieben	„Niemand hat mir geholfen und äh der Chef war so so aggressiv ((lacht))“	(A 678)
Gegen sich selbst richten	Resignation/Aufgeben	„Und das Problem, kann man nichts machen [Interviewpartner scheint bedrückt]“	(A 838)
Kognitive Auseinandersetzung mit dem Problem	Akzeptanz/als gegeben hinnehmen	„Ähm, wenn ich mit meiner Familie äh zum Beispiel rede und gibts vielleicht. Dort gibts Krieg und so schlecht viel. Äh etwas nicht gut dort, dann ich bin sicher traurig, aber wenn alles okay, dann bin ich ganz okay ähm dann lache ich die ganze Zeit, wenn man es so macht.“	(A 96, Z 1-4)
	Prioritäten setzen	„Ich ja, also äh vielleicht manche Menschen sagen wieso gehst du nicht arbeiten, ja aber jetzt will ich lernen, nicht arbeiten.“	(A 258, Z 1-3)
Probleme Aushandeln	Meinung sagen/sich rechtfertigen Probleme ansprechen	„Wenn ich in die Schule zum Beispiel ja äh sage ich zum Beispiel meine Meinung oder keine Ahnung“ „Ja ich hab gesagt, wenn du so äh bleibst dann will ich nicht [ja dann“ „wenn etwas normal dann sage ich“	(A 782, Z 1-2) (A 426) (A 710)
	Handeln/Probleme lösen	„Wenn ich was brauch mache ich das ja und wenn ich etwas trinken mag ((lacht)), dann trinke ich“ „(.) Also jetzt mache alles alleine“ „Ja aber jetzt alles alleine mache ich, wenn ich etwas brauche so.“	(A 148 Z 2) (A 736) (A 740)
Unterstützung	Hilfe holen	„vielleicht sage ich zu zu mein bester Freund was passiert mit mir und er sagt auch ein bisschen vielleicht bin auch gut“	(A 102, Z 2-3)
		„Wenn ich äh wenn mit mir etwas passiert sage ich zu Simon, habe ich so so so und er sagt zu mir zum Beispiel vielleicht sagt etwas und das Problem kehrt ab“	(A 106, Z 1-2)
		„Keine Ahnung, also vielleicht rufe ich andere Freund.“	(A 454)
		„Habe ich so, wenn ich etwas brauche oder helfe ich sage nur zu Simi.“	(A 460)
	Rat einholen/nachfragen	„Er versteht was was gibts in Österreich, was Gesetze, was alles, weißt du. Alles das ist auch gut, das kann ich nicht alles wissen [alles merken.“	(A 462, Z 1-2)
	Soziale Unterstützung	„Ja und er hat äh mir geholfen aso“	(A 732)

Tabelle 12: Bewältigungsstrategien Kamal

8. Interpretation der Ergebnisse und Rückbindung an die Theorie

Dieses Kapitel dient nicht nur dazu, die Ergebnisse der Fallanalysen miteinander zu vergleichen und zu interpretieren, im Zuge dessen kommt es zugleich zur Beantwortung der Forschungsfrage, die lautet: *>Welche Bewältigungsstrategien entwickeln Jugendliche mit Fluchthintergrund im Umgang mit ihrer Lebenslage und unsicheren Zukunftsperspektive?<*. Zudem werden die einleitend genannten Subfragen aufgegriffen und eine gedankliche Verknüpfung mit dem Theorieteil hergestellt. Vorerst werden jedoch die Bewältigungsstrategien aller ProbandInnen, mit der Anzahl der dazugehörigen Interviewauszüge im Überblick [Tabelle 13] dargestellt und den jeweiligen Arten (Seiffge-Krenke 1995, 248) sowie Funktionen von Bewältigungshandeln zugeordnet (Lazarus, Folkman 1984, 150)⁷⁷. Während dieser Gegenüberstellung wird eine Verknüpfung mit den Subfragen hergestellt und diese beantwortet. Sie beschäftigen sich mit den Problemen, die bei der Bewältigung entstehen können, mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden sowie mit den Unterstützungsleistungen der Jugendlichen. Im Rahmen der Darstellung der möglichen Hilfestellungen wird diesbezüglich noch einmal jeder einzelne Fall fokussiert.

Aufgrund der geringen Stichprobe und der Tatsache, dass das Bewältigungshandeln unter anderem persönlichkeitsabhängig ist⁷⁸, sind keine verallgemeinerbaren Aussagen zu treffen. Die Ergebnisse lassen sich somit nicht auf alle Jugendlichen mit Fluchthintergrund übertragen. Die gewählte Methode ermöglicht dennoch einen Blick, der nicht nur die soziale und gesellschaftliche Stellung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund, sondern ebenfalls ihre individuelle Lebenslage fokussiert. Es können Schwierigkeiten verdeutlicht werden, die möglicherweise für viele Jugendliche mit Fluchthintergrund zutreffen. An diesen sichtbar gemachten Problemlagen können weitere pädagogische Vorgehensweisen anknüpfen. Die Anerkennung der prekären Lebensverhältnisse, in welchen sich die Jugendlichen befinden, ist grundlegend dafür, wie sie auf den Umgang mit ihren Lebenslagen vorbereitet werden können (Ahrbeck 2017, 64). Die Schule übernimmt diese Aufgabe nicht, weshalb zusätzlicher pädagogischer Handlungsbedarf benötigt wird (ebd.). Diese Hilfeleistungen können personengebundenen sein, oder darüber hinaus dazu dienen, die vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten der Zielgruppe der Jugendlichen mit Fluchthintergrund auszuweiten.

⁷⁷ [siehe Kapitel 4]

⁷⁸ [siehe Kapitel 4.2]

Die Lebenslage und die Schwierigkeiten der befragten Jugendlichen stellten sich durchaus als vielfältig heraus. Während die begleiteten Jugendlichen ihre Situation hauptsächlich durch die beengten und mangelhaften Wohnverhältnisse beeinträchtigt sehen, bei welchen Zahra [Fall 2] beispielsweise die sanitären Einrichtungen nennt, so empfindet Lava [Fall 3], vor allem die aus dem alltäglichen Zusammenleben resultierenden Konflikte bezüglich des Putzplanes problematisch. Bei den beiden unbegleiteten Jungen stehen eher der Verlust bzw. die Trennung von den Eltern als erheblicher Belastungsfaktor im Vordergrund. Youn [Fall 1], der erst seit sechs Monaten in Österreich ist und sich selbst als schüchtern beschreibt, erscheint in seiner Lage besonders hilflos und betont immer wieder, wie sehr er sich nach einer vertrauensvollen Freundschaft sehnt. Das Wegfallen des sozialen Netzwerkes aufgrund der Flucht wird jedoch von begleiteten und unbegleiteten Jugendlichen zu gleichen Teilen als schwierig empfunden.

Aus der Forschung geht hervor, dass die Jugendlichen in belastenden Situationen dazu neigen, sich **>nicht direkt mit der Belastung zu beschäftigen<**, **>Unterstützung von sozialen Netzwerken zu erhalten<**, **>Probleme aktiv durch Handlungen oder Gespräche zu lösen versuchen<** oder diese **>gegen sich selbst zu richten<** und sich damit zusätzlich zu belasten. Die Befragten versuchen, sich **>kognitiv mit Schwierigkeiten auseinanderzusetzen<** und **>ihren Wissenshorizont zu erweitern<**, **>Kraft durch positive Gedanken zu gewinnen<**, **>ihre Emotionen zu regulieren<** oder **>diese gegen andere zu richten<**⁷⁹.

Diese Ergebnisse decken sich mit Zimmermanns (2016, 57f) Feststellung, dass Menschen nach traumatisierenden Erlebnissen vermehrt passiv mit *>Verdrängung und Rückzug<* reagieren [Kapitel 5]. Dieses durchaus bedenkliche Verhalten zeigt sich besonders bei Youn [Fall 1], der sich als psychisch nicht gesund bezeichnet. Bei Hurrelmann und Quenzel (2016, 242) deutet dies auf eine nach „**innen gerichtete**“ (ebd.; H.i.O.) Art des Umgangs mit Problemen hin.

Dennoch sind Rückzugsstrategien wie *>alleine sein wollen sowie die Ablenkung vom Problem<* Umgangsformen, die von mehr oder weniger allen gleichermaßen genannt wurden, wobei ablenkendes Verhalten beispielsweise durch Sport und Medien vor allem für Kamal [Fall 4] typisch erscheint. Nimmt der Medieneinfluss wie bei Lava [Fall 3] bereits einen suchtartigen Charakter an, handelt es sich wie beim *>Konsum von Zigaretten, Drogen und Alkohol<* laut Hurrelmann und Quenzel (2016, 237) um „ausweichende Formen des

⁷⁹ Eine Übersichtsdarstellung aller in der Forschung genannten Strategien liefert die Übersichtsdarstellung [Tabelle 13]. Die Einteilung *>Umgang mit der Situation<* wird fett und die *>Bewältigungsstrategien<* aus der Tabelle, werden in der Arbeit kursiv dargestellt.

Problemverhaltens“ [Kapitel 4.3]. Letztere konnten in dieser Forschung wie *>das Abwarten und alles auf sich zukommen lassen<* als männlich dominierte Strategien eingestuft werden. *>Ausweichendes sowie Problemvermeidendes Verhalten<* wie vorzeitiger Rückzug kam bei den beiden jüngeren ProbandInnen [Fall 1 und Fall 3] zur Anwendung. Da sich der Altersunterschied und die Stichprobe mit zwei jüngeren und zwei etwas älteren Jugendlichen, wie bereits betont, als sehr gering erweist, liefern die alters- und geschlechtsbezogenen Vergleiche, neben der Einteilung in begleitet und unbegleitet jedoch keine repräsentativ vergleichbaren Ergebnisse. Dennoch können Aussagen über die bevorzugten Strategien und Rückschlüsse aus der Lebenslage aller Befragten getätigt werden.

>Weinen< zeigte sich unter den InterviewpartnerInnen als eine primär weibliche **>Strategie zur Affektregulation<**, wobei auch ein männlicher Proband [Fall 4] zugab zu weinen, wenn er traurig ist. Dieselbe Person äußerte zugleich, Konflikte mit FreundInnen mit *>Humor<* zu lösen, wohingegen eine weibliche Befragte [Fall 2], *>Wut<* als Reaktion bei Streit mit ihren Schwestern und KollegInnen nannte.

Umgang mit der Situation	Bewältigungsstrategie	Funktionen von Strategien (Lazarus und Folkman (1984))	Arten von Strategien (Seiffge-Krenke 1995)	Interview, Alter, Geschlecht, Häufigkeit der Strategie
Nicht-Beschäftigung mit dem Problem/der Situation	Vermeiden/Ausweichen	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	1-17-m-2 3-18-w-2
	Ignorieren/Verdrängen	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	1-17-m-5 2-20-w-1
	Ignorieren aufgrund von Schuldgefühlen	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	4-21-m-1
	alleine sein wollen/trauern/schweigen	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	1-17-m-7 2-20-w-8 3-18-w-1 4-21-m-4
	Ablenkung	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	1-17-m-1 2-20-w-1 3-18-w-1 4-21-m-3
	Zigaretten/Alkohol/Drogen	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	1-17-m-1 4-21-m-5
	Abwarten/auf sich zukommen lassen	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	1-17-m-2 4-21-m-1
Anstrengung zur Emotionsregulation	weinen	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	2-20-w-2 3-18-w-1 4-21-m-1
	Wut	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	2-20-w-2
	Humor	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	4-21-m-2
Nach außen richten	Aggression/Gewalt	emotions-fokussiert	withdrawal (Rückzug)	1-17-m-1 4-21-m-1

	Konfrontation/Streit	emotions- fokussiert	withdrawal (Rückzug)	3-18-w-1
	Schuld auf andere schieben	emotions- fokussiert	withdrawal (Rückzug)	1-17-m-1 2-20-w-2 4-21-m-1
Gegen sich selbst richten	Gegen den eigenen Körper richten	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	2-20-w-2 3-18-w-3
	sich selbst die Schuld geben	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	1-17-m-7
	Verzweiflung/Angst	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	1-17-m-3 2-20-w-5 3-18-w-1
	Resignation/Aufgeben	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	1-17-m-2 2-20-w-3 3-18-w-5 4-21-m-1
	nachgeben/sich entschuldigen	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	2-20-w-6
Kognitive Auseinandersetzung mit dem Problem	Akzeptanz/als gegeben hinnehmen	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	1-17-m-3 2-20-w-6 3-18-w-2 4-21-m-1
	Prioritäten setzen	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	2-20-w-1 4-21-m-1
	Nachdenken/Erklärung suchen/ Hinterfragen- warum?	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	1-17-m-3 2-20-w-9 3-18-w-1
positives Denken/ Stärkung	Optimismus	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	2-20-w-2 3-18-w-2
	Glaube/Hoffnung	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	2-20-w-6 3-18-w-2
	Problem herabspielen	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	2-20-w-1
	Stärke zeigen/Selbst-motivation	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	2-20-w-3 3-18-w-1
	Neubewertung	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	3-18-w-1
	Bestätigung suchen	emotions- fokussiert	internal coping (internalisier- tes Coping)	3-18-w-1

			tes Coping)	
	an sich arbeiten	problemorientiert	internal coping (internalisiertes Coping)	3-18-w-4
Probleme Aushandeln	Lösungsvorschläge einholen/vergleichen	problemorientiert	active coping (aktives Coping)	2-20-w-3
	Meinung sagen/sich rechtfertigen/Probleme ansprechen	problemorientiert	active coping (aktives Coping)	1-17-m-5 2-20-w-10 3-18-w-4 4-21-m-3
	Handeln/Probleme lösen	problemorientiert	active coping (aktives Coping)	2-20-w-3 4-21-m-3
Wissen erweitern	Informationen einholen	problemorientiert	active coping (aktives Coping)	2-20-w-2 3-18-w-1
	sich Wissen aneignen/Lernen	problemorientiert	active coping (aktives Coping)	2-20-w-1 3-18-w-2
Unterstützung	Hilfe holen	problemorientiert	active coping (aktives Coping)	2-20-w-2 3-18-w-3 4-21-m-4
	Rat holen/nachfragen	problemorientiert	active coping (aktives Coping)	2-20-w-2 3-18-w-1 4-21-m-1
	Gemeinsam eine Lösung suchen	problemorientiert	active coping (aktives Coping)	2-20-w-3
	Soziale Unterstützung/Vertrauen	emotionsfokussiert	active coping (aktives Coping)	1-17-m-2 2-20-w-10 3-18-w-3 4-21-m-1

Tabelle 13: Bewältigungsstrategien aller Jugendlichen im Überblick mit Zuordnung von Funktionen und Arten

Als annähernd gleich beliebt wie Rückzugsstrategien zeigten sich die Arten des „internal coping“ (Seiffge-Krenke 1995, 106), die sich dadurch auszeichnen, dass eine gedankliche Beschäftigung mit der belastenden Situation stattfindet und nicht wie bei der ersten Form der Bewältigung, dem „withdrawal“ (ebd.) keine Lösungsfindung resultiert⁸⁰. Jenes Verhalten, welches eine Problemvermeidung bzw. einen Rückzug zur Folge hat, kann laut Seiffge-Krenke et al. (2007, 57) als „dysfunktional“ (ebd.) eingestuft werden kann. Die wohl am

⁸⁰ Die Erläuterungen der Begriffe „internal coping (...) [und] withdrawal“ von Seiffge-Krenke (1995, 106; Anm. L.H.) können aus Kapitel 4 entnommen werden.

eindeutigsten zuordenbare Strategie ist die **>kognitive Auseinandersetzung<**, also das *>Nachdenken, eine Erklärung suchen bzw. hinterfragen eines Problems sowie die Akzeptanz, also das sich mit der Situation abfinden<*, welches bei fast allen Jugendlichen zur Anwendung gekommen ist, wobei überwiegend Zahra [Fall 2] zu dieser Strategie neigte. In erster Linie sind es die beiden älteren InterviewteilnehmerInnen, die das *>Setzen von Prioritäten<* als Teil ihres Handlungsrepertoires ansehen.

Es kann nicht gesagt werden, dass, wie anfangs angenommen und auf die Darlegungen von Hurrelmann und Quenzel (2016, 245) gegründet, die männlichen Probanden eher zu „nach außen gerichteten“ (ebd., 232) und die Weiblichen eher zu „nach innen gerichteten“ (ebd., 242) Reaktionsformen neigen [Kapitel 4.3]. Diese beiden Formen traten bei beiden Geschlechtern in etwa gleich häufig auf, dennoch können bei genauerer Betrachtung geschlechtsspezifische Unterschiede festgestellt werden. So kommt es, dass bei dem **>nach außen richten<**, Strategien wie *>Aggression und ein Reagieren mit Gewalt<* ein vorwiegend männliches Phänomen zu sein scheinen, welche laut Hurrelmann und Quenzel (2016, 235) auf Probleme mit der „Entwicklungsaufgabe Qualifizieren“ (ebd.) hindeuten [Kapitel 4.3]. Immerhin ein Mädchen [Fall 3] war auf *>Streit<* mit ihrem Gegenüber aus. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass Mädchen ebenfalls vermehrt zu Problemverhalten neigen, welches sich gegen andere richtet. Diese Annahme ist jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da die Stichprobe dieser Forschungsarbeit mit zwei befragten Mädchen zu gering ist und somit nicht von einem repräsentativen Ergebnis gesprochen werden kann.

Im Zusammenhang mit der Schuldfrage zeigte sich, dass beide Geschlechter ähnlich oft dazu neigen, die *>Schuld auf andere zu schieben<*. Bei dem **>gegen sich selbst gerichteten Umgang<** ergab sich, dass bei diesem ausschließlich die weiblichen Befragten zu Problemverhalten wie nicht Essen oder Schlafen können tendierten. Insbesondere weil diese Reaktionen *>gegen den Körper wirken<*, können daraus nach Hurrelmann und Quenzel (2016, 242) psychosomatische Belastungen wie Schlaf- und Essstörungen resultieren. Zu anderen selbstverletzenden Formen wie zur *>Eigenschuldzuweisung<* neigte nur Youn [Fall 1]. Bei ihm kam es aufgrund seiner eingeschränkt erlebten Situation in Österreich, zu *>Verzweiflung<* sowie *>Resignation<*. Die anderen ProbandInnen neigten gleichermaßen zu diesen Strategien. Kamal [Fall 4] zeigte resignative Tendenzen, als die Lage seiner Eltern angesprochen wurde. Lava [Fall 3] wendet sich mit ihrem Interesse immer dann von einem Problem oder einer Herausforderung ab, wenn sich für sie keine unmittelbare Lösung einstellt. Dies wurde beispielsweise bei ihrer Schilderung der Meinungsverschiedenheit mit dem Personal der Betreuungseinrichtung, oder als es um ihre berufliche Laufbahn als

Polizistin ging, ersichtlich. Zahra [Fall2] hingegen reagiert eher bei schulischen Belastungen ängstlich und tendiert dazu *> sich zu entschuldigen <*, um Konflikte mit FreundInnen und Autoritätspersonen beiseitezuschaffen.

Besonders auffallend zeigt sich das Ergebnis im Zusammenhang mit **> positiven Gedanken und Selbststärkung <**, da keine der männlichen Teilnehmer eine diesbezügliche Aussage getroffen hat. Diese Ressourcen erscheinen bei den beiden Mädchen jedoch bedeutend. Für sie sind vor allem *> der Glaube und die Hoffnung <* in Form von Gebeten oder Geschichten aus dem Koran, *> Optimismus, Selbstmotivationsleistungen <* sowie das *> Zeigen von Stärke <* ausschlaggebend für deren Bewältigung. Die Religion scheint im Leben der Geschwister eine große Rolle zu spielen und spiegelt sich bei ihrer Bekleidung wieder. Diese trägt dazu bei, die Religionszugehörigkeit sichtbar zu machen und könnte ausschlaggebend dafür sein, dass Zahra [Fall 2] in Österreich immer wieder Diskriminierungserfahrungen machen musste. Hat sie Probleme, versucht sie diese *> herabzuspielen <*, um neue Kraft zu sammeln. Ihre jüngere Schwester [Fall 3] hingegen weiß, dass es wichtig ist, *> an sich zu arbeiten* und eine *Situation gegebenenfalls neu zu bewerten <*.

Als zielführend und beliebt zeigt sich „aktives Coping“⁸¹ (Seiffge-Krenke 2007, 57; H.i.O.), bei dem eigene Handlungen und Lösungsversuche des Problems, aber auch das Unterstützungsnetzwerk maßgebend sind (ebd.). Überwiegend **> handeln die ProbandInnen ihre Probleme selbst aus <** oder **> greifen auf Unterstützungssysteme zurück <**. Bei einer tiefgründigeren Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich beim Aushandeln, dass insbesondere Zahra [Fall 2] dazu neigt, sich *> mehrere Lösungsvorschläge einzuholen und diese zu vergleichen <*. Ihr erscheint es gleichermaßen wichtig, *> Probleme anzusprechen, die eigene Meinung zu vertreten und sich gegebenenfalls zu rechtfertigen <*. Diese Strategien zeichnen sich ebenfalls in den Aussagen der anderen ProbandInnen ab. Herausfordernde Situationen wie Konflikte mit FreundInnen oder Behördengänge *> eigenständig zu lösen und handlungsaktiv zu sein <* wurden von den beiden älteren Befragten als Herangehensweisen an ein Problem genannt.

Aus den Ergebnissen der qualitativen Befragung kann abgeleitet werden, dass bei dieser Stichprobe die Vorgehensweise der **> Erweiterung des Wissenshorizontes <** eine vorwiegend weibliche ist. Beide Mädchen gaben an sich gegebenenfalls durch *> Lernen Wissen anzueignen <* oder *> sich Informationen einzuholen <*. Als Quelle nannten sie dabei den Koran.

⁸¹ [siehe Kapitel 4]

Anhand der Interviews wurde ersichtlich, dass wie im Theorieteil erläutert⁸², neben dem Umfeld gleichzeitig andere Ressourcen und Risiken für die individuelle Bewältigungskompetenz der Heranwachsenden ausschlaggebend sind (Blanz et al. 2006, 541f). Jede der Befragten verfügt über unterschiedliche Ressourcen und Risiken, die zusätzlich tabellarisch dargestellt werden. Zudem können aus den Fallanalysen einige Überlegungen zur individuellen Unterstützung der ProbandInnen, aber auch allgemein für die Zielgruppe der begleiteten und unbegleiteten Jugendlichen mit Fluchthintergrund gewonnen werden.

Bei Youn [Fall 1] überwiegen die Risiken [Tabelle 14⁸³], wodurch sich, wie bereits im Theorieteil dargestellt, nicht direkt Entwicklungsbeeinträchtigungen ableiten lassen, das Potenzial für die Entwicklung von Problemverhalten steigt dennoch an⁸⁴ (Blanz et al. 2006, 537). In seinem Leben herrscht viel Ungewissheit, beispielsweise darüber, wie es seinen Eltern geht oder ob diese verstorben sind, oder über den Ausgang seines Asylverfahrens. Diese aufgrund der Aussichtslosigkeit der Situation erlebte Unsicherheit und die damit verbundenen Ängste, sowie die während der Flucht erlebten Ereignisse können zu enormen psychischen Belastungen führen. Bei Youn [Fall 1] zeichnen sich bereits erste Anzeichen für „nach innen gerichtete Formen des Problemverhaltens“ (Hurrelmann & Quenzel 2016, 242) ab. Dazu gehört unter anderem seine depressive Stimmungslage. Derartige psychische Beschwerden können bei nicht einschreiten zu Selbstverletzung bis hin zum Suizid führen⁸⁵.

Umso wichtiger ist für die Bewältigung seiner Lebenslage die Stärkung seiner personalen Ressourcen, um problemlösende Strategien zu begünstigen (Hurrelmann & Quenzel 2016, 224). Somit wäre jedoch für seinen mentalen Zustand zusätzlich eine professionelle Hilfestellung in Form von Psychotherapie förderlich. Diese empfehlen auch Hurrelmann und Quenzel (2016, 261f) bei Anzeichen für psychosomatische Störungen. Außerdem wäre es wichtig sich mit den Jugendlichen in einem auf Vertrauen basierendem Gespräch über „Essgewohnheiten, physische Aktivitäten, Tagesrhythmus, Körperpflege und Konsum von Genussmitteln“ (Hurrelmann & Quenzel 2016, 262) zu unterhalten. Diese Aufgabe könnten beispielsweise die BetreuerInnen der Unterkunft übernehmen. Ergänzend könnte ihm ein Mental- und Selbstwertcoaching dabei helfen, mit seiner Selbstunsicherheit umzugehen. Um den Zugang zu professionellen Unterstützungsangeboten für Jugendliche mit

⁸² [siehe Kapitel 4.2.]

⁸³ Bei den Tabellen 14, 15, 16 und 17 wurden die Ressourcen und Risiken von Blanz et al. (2006, 541) den InterviewpartnerInnen zugeordnet und ergänzt.

⁸⁴ [siehe Kapitel 4.2.]

⁸⁵ Diese werden [in Kapitel 4.2] näher erläutert.

Fluchthintergrund zu vereinfachen, wäre es deshalb sinnvoll derartige Angebote direkt mit den Betreuungsinstitutionen zu vernetzen.

Youn, 17 Jahre, unbegleitet		
Ressourcen nach Blanz et. al. 2006, 541		
Personale Ressource		Soziale Ressource
<ul style="list-style-type: none"> • Begabungen (kreativ/Fotografie, sportlich) • körperlich gesund 		<ul style="list-style-type: none"> • Umfeld + Vertrauensvolle Beziehung zu einem Erwachsenen außerhalb der Kernfamilie + unterstützende Systeme
Risiken nach Blanz et. al. 2006, 536		
Biologische und ökologische Risiken	psychologische Risiken	psychosoziale Risiken
	<ul style="list-style-type: none"> • Temperamentmerkmale (melancholisch) • Neigung zu Problemverhalten (internalisierendes) • Persönlichkeitseigenschaften: <ul style="list-style-type: none"> - Schüchtern - wenig Selbstbewusstsein 	<ul style="list-style-type: none"> • familiär: <ul style="list-style-type: none"> - keine Privatsphäre - niedriges Einkommen/Taschengeld - ohne Eltern im Land - Unwissenheit über die Lage der Familie - Ungewissheit über den Ausgang des Asylverfahrens - belastende Lebensereignisse (Krieg/Flucht) - außerfamiliäre Unterbringung/Adoption - keine engen FreundInnen

Tabelle 14: Ressourcen und Risiken Youn [Fall 1]

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist das Umfeld, welches den befragten Jugendlichen in unterschiedlicher Intensität Verfügung steht [Tabelle 14 – 17]. Es kann davon ausgegangen werden, je mehr eine Person in ihr Unterstützungssystem integriert ist und je besser das Netzwerk untereinander kooperiert, desto mehr Hilfestellung kann sie von diesem während kritischer Lebensereignisse (zu denen ebenfalls Flucht und die Trennung der Familie sowie die Entwicklungsaufgaben an sich gehören) erwarten (Madubuko 2011, 83; Hurrelmann & Quenzel 2016, 226f). Insbesondere weil die unbegleiteten Jugendlichen nicht auf die familiäre Unterstützung der Eltern bauen können, sind andere Ansprechpersonen erforderlich. Bei Youn [Fall 1] sind es hauptsächlich die BetreuerInnen der Unterkunft, die ihm bei Entscheidungen und seiner Freizeitgestaltung behilflich und eine mentale Stütze sind.

Um auf Youns Wunsch, dem Knüpfen von engen Freundschaften, einzugehen, ist es für ihn wichtig, Treffpunkte für Gleichaltrige außerhalb der Einrichtungsinstitution zu schaffen. Dieses Knüpfen von Kontakten entspricht neben der Suche nach geeigneten Entlastungsstrategien der Entwicklungsaufgabe „**Konsumieren**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016,

26; H.i.O.) und könnte beispielsweise in Jugendzentren oder Vereinen gefördert werden. Darüber hinaus könnten organisierte Ausflüge wie beispielsweise der Besuch eines Hochseilgartens oder anderen Freizeitanlagen ihm nicht nur dabei helfen seine Selbstunsicherheit zu überwinden, sondern gleichzeitig den Kontaktaufbau zu anderen Jugendlichen fördern⁸⁶. Derartige Freizeitangebote wären nicht nur auch für Zahra [Fall 2] und Lava [Fall 3] empfehlenswert, sondern könnten für viele Jugendlichen mit Fluchthintergrund eine Bereicherung sein. In diesem Lebensbereich konnte somit ein Bedarf an politischer Förderung festgestellt werden.

Alle Befragten erwähnten, dass sie in irgendeiner Form *>soziale Unterstützung erhalten bzw. sich mit ihren Sorgen jemandem anvertrauen können<*, wobei vor allem Zahra [Fall 2] auf diese Ressource zurückgreift [Tabelle 13]. Sie ist in Konfliktsituationen mit ihrem Gegenüber bemüht *>gemeinsam eine zufriedenstellende Lösung zu finden<*. Bei Schwierigkeiten schulischer Natur wendet sie sich an Lehrpersonen und Bekannte und erhält Unterstützung aus der Familie, die bei Problemen aller Art für sie da ist.

Zahra, 20, begleitet		
Ressourcen nach Blanz et. al. 2006, 541		
Personale Ressource	Soziale Ressource	
<ul style="list-style-type: none"> • positives Temperament (offen) • Begabungen (sportlich, intellektuell wie Lesen, Schreiben, Sprachen) • prosoziales Verhalten • hohe Leistungsmotivation (fleißig, zielorientiert) • körperlich und geistig gesund 	<ul style="list-style-type: none"> • Familie <ul style="list-style-type: none"> + familiärer Zusammenhalt + enge Geschwisterbeziehungen • Umfeld <ul style="list-style-type: none"> + subsidiär schutzberechtigt + Vertrauensvolle Beziehung zu einem Erwachsenen außerhalb der Kernfamilie + gute(r) Freund/Freundin + positive Schulerfahrung 	
Risiken nach Blanz et. al. 2006, 536		
Biologische und ökologische Risiken	psychologische Risiken	psychosoziale Risiken
	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitseigenschaften: <ul style="list-style-type: none"> - Angst (Prüfungen, Verlust geliebter Personen) 	<ul style="list-style-type: none"> • familiär: <ul style="list-style-type: none"> - beengte Wohnverhältnisse - belastende Lebensereignisse (Krieg/Flucht) - allein erziehender Elternteil - Statusverlust - Vater gestorben

Tabelle 15: Ressourcen und Risiken Zahra [Fall 2]

⁸⁶ Mehr dazu unter Kapitel 5.

Bei ihr überwiegen [Tabelle 15], ähnlich wie bei Lava [Tabelle 16] und Kamal [Tabelle 17] die Ressourcen gegenüber den Risiken oder sind annähernd gleich, wobei eben nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie sich gegenseitig aufheben und die Jugendlichen dadurch vor Risikowegen bewahrt sind⁸⁷ (Zander 2009, 43f). Gerade weil sich ausgehend von Zahras Erzählungen die Entwicklungsaufgabe „**Qualifizieren**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 27; H.i.O.) im Vordergrund befindet, ist es für sie wichtig die nötigen Kompetenzen zu erwerben, um ins Berufsleben einsteigen zu können. Unterstützung benötigt sie dabei vorwiegend beim Umgang mit ihren hohen Leistungsanforderungen und der damit einhergehenden Prüfungsangst. Hierbei könnte ihr beispielsweise ein diesbezüglicher Workshop weiterhelfen. Generelle Unterstützung bei Hausaufgaben, beim Lernen für Schularbeiten und sonstige Prüfungen bieten zudem beispielsweise die kostenfreien „Lerncafés“ (Caritas Österreich 2015, [online]) der Caritas oder das „Quali-Fair Open Learning Center“ (Diakonie Flüchtlingsdienst 2014, [online]) des Diakonie Flüchtlingsdienstes, um nur einige zu nennen. Bei der Trauerbewältigung aufgrund des Ablebens ihres Vaters könnte beispielsweise Psychotherapie, eine Selbsthilfegruppe oder die kostenlose Telefonseelsorge behilflich sein.

Dasselbe gilt für ihre Schwester Lava [Fall 3], da auch sie Unterstützung bei der Verlusterfahrung ihres Vaters benötigt. Sie beschäftigt sich ähnlich wie Youn [Fall1] mit der Entwicklungsaufgabe „**Konsumieren**“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 25). Dies zeigt ihren Wunsch nach Freundschaft und eine für sie befriedigende Freizeitgestaltung, weshalb für sie dieselben freizeitpolitischen Maßnahmen förderlich sein könnten. Gerade Jugendzentren können zudem neben dem häuslichen Umfeld ein alternativer Ort der Mitgestaltung und zugleich ein Treffpunkt für Gleichaltrige sein (ebd., 259). Mit dem Ziel den Jugendlichen Rückzugsmöglichkeiten zu bieten, ihre Kreativität anzuregen und ihre Partizipation auszuweiten, könnten zum Beispiel gemeinsam mit den Jugendlichen der Aufenthaltsort gestaltet bzw. einfache Möbel aus Platten gebaut werden.

Lava sieht ihre Familie bei ihrer Problembewältigung als wichtige Ressource [Tabelle 16] und holt sich dort *>Tipps, Rat und Hilfestellung<* [Tabelle 13]. Betreffen ihre Anliegen ihre Gesundheit, wendet sie sich an ÄrztInnen.

⁸⁷ [siehe Kapitel 4.2.]

Lava, 18 Jahre, begleitet		
Ressourcen nach Blanz et. al. 2006, 541		
Personale Ressource		Soziale Ressource
<ul style="list-style-type: none"> • Begabungen (kreativ) • positives Temperament (humorvoll, selbstbewusst, großzügig) • hohe Leistungsmotivation (ehrgeizig, konsequent, gut organisiert, zielorientiert) • prosoziales Verhalten • körperlich und geistig gesund 		<ul style="list-style-type: none"> • Familie <ul style="list-style-type: none"> + familiäre Unterstützung + enge Geschwisterbeziehungen • Umfeld <ul style="list-style-type: none"> + subsidiär schutzberechtigt + positive Schulerfahrung + unterstützende Systeme
Risiken nach Blanz et. al. 2006, 536		
Biologische und ökologische Risiken	psychologische Risiken	psychosoziale Risiken
	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitseigenschaften: <ul style="list-style-type: none"> - schüchtern - leicht ablenkbar - negatives Körperbild 	<ul style="list-style-type: none"> • familiär: <ul style="list-style-type: none"> -viele Geschwister -allein erziehender Elternteil -beengte Wohnverhältnisse -keine Privatsphäre -belastende Lebensereignisse (Krieg/Flucht) -keine engen FreundInnen -Vater gestorben

Tabelle 16: Ressourcen und Risiken Lava [Fall 3]

Ganz anders hingegen Kamal [Fall 4], der sich bei Alltagsschwierigkeiten, aber auch spezifischeren Themen wie Gesetzeslagen fast ausschließlich an den Freundeskreis wendet [Tabelle 17]. Er neigt zu „ausweichendem (evadierendem) Problemverhalten“ (Hurrelmann, Quenzel 2016, 231), welches auf Schwierigkeiten bei der Entwicklungsaufgabe „**Konsumieren**“ (ebd., 26) hindeutet. Dieses zeigte sich bei ihm in seinem ehemaligen exzessiven Alkoholkonsum, den er zwar momentan unter Kontrolle zu haben scheint, wobei dennoch Maßnahmen zur Suchtprävention sinnvoll wären. Nachdem er nicht dazu neigt, außerhalb seines Freundeskreises Hilfeleistungen aufzusuchen, wären für ihn beispielsweise Workshops zu diesem Thema in der offenen Jugendarbeit angebracht. Dieses Problemverhalten könnte bei ihm in direktem Zusammenhang mit seiner Suche nach mehr Selbstwirksamkeit stehen, deren Stärkung laut Hurrelmann und Quenzel (2016, 260) sogar die Suchtgefährdung verringern kann. Empfohlen werden dafür kreative Angebote, die wie die Teilnahme an Theaterprojekten zur eigenen Körpererfahrung anregen (ebd.). Um ungeachtet von Kamal [Fall 4], die Erreichbarkeit der Zielgruppe >Jugendliche mit Fluchthintergrund< zu erweitern, wäre es zudem sinnvoll das Thema Sucht und -prävention direkt auf die Schulen und Wohneinrichtungen auszuweiten.

Kamal, 21 Jahre, unbegleitet		
Ressourcen nach Blanz et. al. 2006, 541		
Personale Ressource		Soziale Ressource
<ul style="list-style-type: none"> • positives Temperament (kontaktfreudig, hilfsbereit, selbstständig, pünktlich,) • Begabungen (sportlich) • gute Selbsteinschätzung • körperlich und geistig gesund 		<ul style="list-style-type: none"> • Familie <ul style="list-style-type: none"> + höhere Schichtzugehörigkeit im Herkunftsland + Familiärer Kontakt (telefonisch) • Umfeld <ul style="list-style-type: none"> + positiver Asylbescheid + gute Wohnverhältnisse + gute(r) Freund/Freundin
Risiken nach Blanz et. al. 2006, 536		
Biologische und ökologische Risiken	psychologische Risiken	psychosoziale Risiken
	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitseigenschaften: <ul style="list-style-type: none"> - faul • Neigung zu Problemverhalten (ausweichend) 	<ul style="list-style-type: none"> • familiär: <ul style="list-style-type: none"> - ohne Eltern im Land - außerfamiliäre Unterbringung - niedriges Einkommen/Taschengeld

Tabelle 17: Ressourcen und Risiken Kamal [Fall 4]

Aufgrund der Abwesenheit seiner Eltern wäre für ihn außerhalb des Freundeskreises eine zusätzliche professionelle Unterstützungsperson hilfreich, die ihm zum Beispiel bei der Verarbeitung traumatisierender Erlebnisse zur Seite steht oder ihn adäquat auf Bewerbungssituationen vorbereitet.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Integration ein längerfristiger Prozess ist, welcher für die Jugendlichen mit Fluchterfahrungen mit Herausforderungen sowie mit Ausschluss und Ablehnung einhergeht. Die jungen Menschen stehen vor der Herausforderung des Erwerbs einer neuen Sprache, weshalb besonders der Bedarf von auf Mehrsprachigkeit ausgelegten Angeboten steigen wird. Hinzu kommen für die Jugendlichen die unterschiedlichen mitgebrachten Normen und Vorstellungen, die es mit jenen des Aufnahmelandes auszuhandeln gilt. Dieser Aushandlungsprozess stellt für sie eine zusätzlich zu bewältigende Schwierigkeit dar. Umso wichtiger wird die Stärkung des sozialen Netzwerkes bei Bewältigung der Lebenslage der Jugendlichen. Dazu gehört die Vereinfachung des Zuganges zu professionellen Hilfeleistungsangeboten, aber auch die bessere Vernetzung der Unterbringungseinrichtungen mit Jugendzentren. Dadurch können die Kontakte zu österreichischen Jugendlichen ausgeweitet und beispielsweise gemeinsame Ausflüge ermöglicht werden. Der oft als eingeschränkt erlebte Tagesablauf wird erweitert und mehr Selbstbestimmung im Alltag der Jugendlichen erreicht.

9. Schlussbetrachtung

Im Fokus der vorliegenden Masterarbeit standen die spezifischen Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Fluchthintergrund, die diese entwickeln, um mit ihrer Lebenslage und unsicheren Zukunftsperspektive in Österreich umzugehen zu können. Vorab musste dafür eine theoretische Fundierung geschaffen werden, für welche die wichtigsten Studienergebnisse herangezogen wurden. Diese Forschungen beschäftigten sich mit der Lebenssituation und den Zukunftsprognosen von Jugendlichen mit Fluchterfahrung in Österreich und Deutschland. Zudem war es in diesem Zusammenhang unerlässlich an Stress-, Coping- sowie Resilienzforschungen anzuknüpfen.

Nach den anfänglichen Begriffsdefinitionen, die für das allgemeine Verständnis der Arbeit fundierend waren, stand die Lebenslage und die für die Jugendlichen damit einhergehenden Anforderungen aller wichtigen Lebensbereiche im Mittelpunkt der theoretischen Erarbeitung. Begonnen wurde dabei mit der Flucht und der Ankunft im Zielland, wobei erstere auf unterschiedlichen Motiven gründen und beide individuelle Erfahrungen mit sich bringen können. Der zweite Teil der Darlegung des theoretischen Hintergrundes bezog sich auf >Entwicklungsaufgaben, Statusübergänge und die Bewältigung<. Um überhaupt über Schwierigkeiten und über Strategien im Zusammenhang mit den Aufgaben der Heranwachsenden sprechen zu können, war es vorerst unerlässlich idealtypische Entwicklungsmodelle zu erörtern. Es wurde die Komplexität der Lebensphase Jugend mit ihren Herausforderungen dargelegt. Es zeigten sich bereits erste Parallelen zwischen der >Einteilung in wichtige Themen der Lebenslage von Jugendlichen mit Fluchthintergrund< [Kapitel 3] sowie bezogen auf die vier Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann und Quenzel (2016, 27) mit den >unterschiedlichen Lebensbereichen der Normalentwicklung< [Kapitel 4.1]. Inhaltliche Überschneidungen konnten besonders bei der Konsum- und Freizeitgestaltung sowie der Aus- und Weiterbildung mit dem Ziel der Berufstätigkeit festgestellt werden. Das letzte Kapitel des Theorieteils widmete sich den >Bedingungen und Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund in Bezug auf die Lebenslage<. Dafür dienten die präventiven Maßnahmen zur Festigung der Bewältigungskompetenz bei Kindern von Wustmann (2004, 134f) sowie jene von Hurrelmann, Quenzel (2016, 256), die sich auf die Formen des Problemverhaltens bei Jugendlichen bezogen, als Basis. Diese theoretische Betrachtung der Thematik war rückblickend nicht nur grundlegend dafür, eine theoretische Fundierung für die Beantwortung der Fragestellung zu schaffen, sondern ermöglichte es drüber hinaus, sich kritisch mit den

Argumentationen der AutorInnen auseinanderzusetzen. Die erarbeitete Theorie wirkte sich auch auf die Erhebung des Sprachmaterials sowie den Aufbau und die Entwicklung der Fragestellung des Interviewleitfadens aus.

Nach einer gewissenhaften Auseinandersetzung mit der Forschungsethik und den Gütekriterien der qualitativen Herangehensweise, wurde sich für die „Methode der „sozialpädagogischen Diagnose“ (Uhlendorff 1997, 12), die in dieser Arbeit als >sozialpädagogische Fallanalyse< bezeichnet wurde⁸⁸, entschieden. Diese ermöglicht es mithilfe von wenig strukturierten Interviews und angehender Analyse, die Bildungsbewegungen der befragten Jugendlichen ausfindig zu machen. Bei der Auswertung wurden alle Fälle „Selbstdeutungsmustern“ (Uhlendorff 1997, 26) und „Musterkombinationen“ (ebd., 27) zugeordnet⁸⁹. Sie deuten auf die Bewältigungsschwierigkeiten einzelner „Entwicklungsetappen“ (ebd., 77) hin. Dadurch konnte eine Einstufung in eine dieser vier Etappen vorgenommen werden, wobei sich zwei Fallanalysen, nicht eindeutig zuweisen ließen. Dies betrifft Lava [Fall 3] und Kamal [Fall 4], die sich beide gerade im Übergang von der Zweiten zur dritten Stufe verorten ließen. Nachdem im Ergebnisteil der Arbeit aufgezeigt werden könnte, welches Verhalten sich welcher Etappe zuordnen lässt, beeinträchtigte diese Uneindeutigkeit die Aussagekraft der Ergebnisse nicht. Weil die Bewältigungsstrategien im Mittelpunkt der Forschung standen, wurden zudem alle genannten Copingstrategien herausgearbeitet und jenen von Seiffge-Krenke (1995, 248) zugeteilt. Gegebenenfalls wurden diese ergänzt. In Form einer ausführlichen und vergleichenden Ergebnisdarstellung wurden die Forschungsfrage sowie die Subfragen beantwortet.

Als beliebteste Formen der Situations- bzw. Problembewältigung stellten sich bei den ProbandInnen zusammenfassend, die schlichte Ignoranz sowie das gegen die eigene Person richten heraus. Aber auch die Suche nach aktiven Lösungsstrategien im Rahmen von Handlungen, Gesprächen und der Rückgriff auf Unterstützung aus dem sozialen Umfeld wurden besonders häufig genannt ⁹⁰. Der empirische Teil der Arbeit spiegelte die enorme Bedeutung der professionellen pädagogischen Unterstützung von begleiteten und unbegleiteten Jugendlichen mit Fluchthintergrund wieder. Damit PädagogInnen diese jungen Menschen bedürfnisorientiert fördern können, ist es unerlässlich deren Lebenssituationen zu fokussieren. Die Befragungen zeigten, dass Jugendliche mit Fluchterfahrungen, andere

⁸⁸ Die Begründung für diese Änderung liefert Kapitel 6.

⁸⁹ Diese wurden vorab im Methodenteil [bei der Datenauswertung] dargestellt.

⁹⁰ Eine genauere Darstellung der Ergebnisse kann aus dem achten Kapitel entnommen werden, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wird.

Themen als jene Heranwachsenden die in Österreich geboren und aufgewachsen sind, beschäftigen. Dazu zählt Krieg im Heimatland, Unsicherheit über die Lage der Familie, Todesfälle naher Angehöriger oder Diskriminierungserfahrungen, um nur einige zu nennen. Somit hat, wie bereits einleitend betont, ebenfalls die Herkunftsfamilie, durch die unterschiedlichen Ressourcen und Risiken, die diese mit sich bringt, auf besondere Weise Auswirkung auf die Bewältigung der Lebenslage (Böhnisch 1992, 90).

Nur wenn jede einzelne Jugendliche Gelegenheit bekommt, ihre aktuelle Situation und die damit einhergehenden Bedürfnisse aufzuzeigen, können Stereotypisierungen die der Gruppe der Mädchen und Jungen mit Fluchthintergrund zugeschrieben, vermieden werden. Erst dann können Überlegungen gemacht werden, wie die Lage der Zielgruppe allgemein verbessert werden kann. Durch Lenkung der Aufmerksamkeit vom Individuum zur Mehrheit der Jugendlichen mit Fluchthintergrund wird verhindert, dass ausgehend vom niedrigen sozioökonomischen Status der Familien Rückschlüsse gezogen werden, die für alle Personen dieser Gruppe gültig gemacht werden. Dafür ist es nötig diese jungen Menschen direkt nach ihren Schwierigkeiten, Ängsten und ihrem Umgang mit diesen zu befragen. Die personalen und individuellen Ressourcen können erkannt und genutzt werden. Fördermittel werden durch eine personenzentrierte Vorgehensweise nicht wahllos an Jugendliche mit Fluchthintergrund verteilt, sondern können jenen zukommen, die sie brauchen. Marginalisierungen können dadurch sichtbar gemacht werden, wodurch die Exklusionserfahrungen dieser jungen Menschen verringert werden können. (Ahrbeck 2017, 36f) Trotzdem ist es nicht ausreichend verborgene Handlungsfähigkeiten aufzuzeigen, denn hinter dem Gedanken der Ressourcenaktivierung verbirgt sich die Gefahr, dass diese jungen Menschen mit ihren Schwierigkeiten alleine gelassen werden. Insofern ergeben sich daraus Gewinner und Verlierer, die für ihren Erfolg, aber auch für ihr Scheitern selbst verantwortlich gemacht werden. (ebd., 116f) Umso wichtiger wird an dieser Stelle eine professionelle pädagogische sowie psychologische Unterstützung. Die Heranwachsende in schwierigen Lebenslagen bei ihrer geistigen und emotionalen Entwicklung zusätzlich fördert. Mit diesem kritischen Blick können ausgehend von den Entwicklungsaufgaben von Hurrelmann und Quenzel (2016, 26) infolgedessen die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Qualifikation, Konsum, Partizipation und der Gründung einer Familie erfüllt werden.

Diese Herangehensweise an das Forschungsfeld konnte mithilfe des qualitativen Forschungsdesigns ermöglicht werden, weshalb sich dieser Zugang als geeignet erwies. Die gewählte Methode der sozialpädagogischen Fallanalyse (Uhlendorff 1997, 12) stellte sich als geeignet für die Ermittlung der Belastungen und den in Verbindung stehenden

Entwicklungsaufgaben der Zielgruppe heraus. Für eine genaue Darstellung aller im Interview gefundenen Bewältigungsstrategien war sie jedoch nicht ausreichend, weshalb auf die theoretisch erarbeitete Einteilung in Arten von Strategien (Seiffge-Krenke 1995, 248, 106) zurückgegriffen wurde. Als ein weiterer Forschungsschritt wäre es zudem, wie von Uhlendorff (1997, 161f) empfohlen, interessant gewesen eine mit den Jugendlichen gemeinsam erarbeitete Hilfeplanung für jede der Befragten zu erstellen und umzusetzen. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung war diese Ausweitung der Forschung im Rahmen dieser Masterarbeit jedoch nicht möglich. Für die Minimierung von Fehlerquellen wäre außerdem die Erschließung weiterer Sichtweisen zum Fall, wie jene der Eltern bzw. BetreuerInnen der Unterkunft, sinnvoll. Auf diese Weise könnte, die doch erheblich vorhandene Subjektivität der in den Interviews getätigten Aussagen verringert und die gemeinsam geplante Unterstützung der Jugendlichen mit Fluchthintergrund vereinfacht werden. Weil ihre aktuelle Lage im Mittelpunkt der Arbeit stand, wurde eine erneute rückblickende Datenerhebung zu einem späteren Zeitpunkt mit dem Ziel der Erhöhung der Zuverlässigkeit der gewonnenen Ergebnisse als unzweckmäßig erachtet. Als eine andere Herangehensweise an die Thematik wäre außerdem die biografische Erzählung eine Möglichkeit, die Eindrücke der Zielperson zu erfassen. Insbesondere weil diese Erhebungsform sehr vergangenheitsorientiert ist, werden zwangsweise Fluchterlebnisse und möglicherweise traumatisierende Erinnerungen hervorgerufen, welche eine eigene Aufarbeitung benötigen. Aus diesem Grund wurde beim Interview selbst nicht nach der Flucht oder dem Leben vor dieser gefragt, es sei denn die InterviewpartnerIn brachte dieses selbst zur Sprache.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Lebenslage der Jugendlichen mit Fluchthintergrund mit all ihren Schwierigkeiten und Aufgaben mithilfe der gewählten Methode ausreichend dargestellt und analysiert werden konnte. Die Forschungsfrage und die Subfragen konnten beantwortet werden, wodurch das im Methodenteil beschriebene Ziel der Validität erreicht werden konnte.

Auf der Grundlage dieser Masterarbeit eröffneten sich nun weitere Forschungsansätze wie eine differenziertere Betrachtung von genderspezifischen Aspekten oder eine Ausweitung der Zielgruppe auf Jugendliche mit Behinderung und Fluchthintergrund. Ebenfalls eine Eingrenzung beispielsweise auf den Bildungssektor und die Belastungsstrategien, die Jugendliche mit Fluchterfahrung im Umgang mit den Einschränkungen im Aus- und Weiterbildungsbereich entwickeln, könnte zielführend sein. Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten wäre bei dieser Untersuchung, wie bereits theoretisch aufgezeigt wurde, vor allem jene Gruppe der nicht mehr Unterrichtspflichtigen von Interesse.

Schlussendlich ist es nicht nur für PädagogInnen, sondern auch für alle Menschen in Österreich wichtig diese Jugendlichen mit Fluchterfahrung, die sich hier eine Zukunftsperspektive erhoffen nicht vorschnell zu beurteilen und zu bewerten. Dadurch kann ein erweiterter Blick eingenommen werden, welcher darauf abzielt das jeweilige Verhalten zu verstehen, welches sich hinter einer bestimmten Handlungsweise verbirgt. Diese Sichtweise ist die Voraussetzung für eine Gesellschaft, die von Ausschluss bedrohten Menschen neue Chancen eröffnet.

„Eine inklusive Gesellschaft ist ein Gewinn für alle Gesellschaftsmitglieder (...), denn die Anerkennung von Vulnerabilität, Verletzlichkeit und Abhängigkeit, die für jedes menschliche Leben gilt, hat zur Folge, dass Fürsorge, Wohlfahrt und Solidarität unverzichtbare Grundpfeiler einer menschlichen Gesellschaft sind.“ (Ellger-Rüttgardt 2016, 175)

Quellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

- ADAM H.** (2004): Wege vom Trauma zur Versöhnung. In: Büttner C., Mehl R., Schlaffer P., Nauck M. (Hrsg.): *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, 151-156
- ADAM H.** (2009): Adoleszenz und Flucht – Wie jugendliche Flüchtlinge traumatisierende Erfahrungen bewältigen. In: King V., Koller H. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 139-153
- AHRBECK B.** (2017): *Der Umgang mit Behinderung. Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz*. 3. Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- ALTMAYER P., HOFFMANN K.** (2006): *Basiswissen Dermatologie. Eine vorlesungsorientierte Darstellung*. Herdecke, Bochum: W3L-Verlag
- ARENDT H.** (2016): *Wir Flüchtlinge. Mit einem Essay von Thomas Meyer*. Stuttgart: Reclam
- BALZ H.** (2012): Prekäre Lebenslagen und Krisen. Strategien zur individuellen Bewältigung. In: Huster E., Boeckh J., Mogge-Grotjahn (Hrsg.): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 491-509
- BARTSCH M.** (2009): *Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer. Didaktische Implikationen interkultureller Hermeneutik im Fach Praktische Philosophie*. Berlin: LIT
- BECKER D.** (2014): *Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten*. Neuauflage der 2. Auflage, Gießen: Psychosozial-Verlag
- BLANZ B., REMSCHMIDT H., SCHMIDT M.H., WARNKE A.** (2006): *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Ein entwicklungspsychopathologisches Lehrbuch*. Stuttgart: Schattauer
- BÖHNISCH L.** (1992): *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa Verlag
- DEUTSCHER CARITASVERBAND, REFERAT INTEGRATION UND MIGRATION** (2017): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Rechtliche Vorgaben und ihre Umsetzung*. 2. Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag

- DIARRA M.** (2014): Restart: Vermittlung von Flüchtlingen in Arbeitsverhältnisse. Chancen und Grenzen. In: Gag M., Voges F. (Hrsg.): *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster/New York: Waxmann Verlag, 197-204
- EISENHUTH F.** (2015): *Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierung*. Wiesbaden: Springer VS
- ELLGER-RÜTTGART S.** (2016): *Inklusion. Vision und Wirklichkeit*. 1. Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer
- ERIKSON E. H.** (2013): *Identität und Lebenszyklus*. 26. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- ESPENHORST N.** (2016): Das Verfahren zur vorläufigen Inobhutnahme und bundesweiten Verteilung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. In: Hagen B. (Hrsg.): *Basiswissen: (Un)begleitete minderjährige Flüchtlinge. Rechtslagen – Konzepte – Erfahrungen*. Dähre: SchöneworthVerlag, 28-34
- FÄHNDRICH M.** (2016): Wir schaffen das auf jeden Fall – aber wie? ... indem wir begleitete minderjährige Flüchtlinge und erwachsene nicht vergessen! In: Hagen B. (Hrsg.): *Basiswissen: (Un)begleitete minderjährige Flüchtlinge. Rechtslagen – Konzepte – Erfahrungen*. Dähre: SchöneworthVerlag, 142-147
- FEIGE B.** (2014): „Kompetent – aber ausgebremst“ Arbeitsmarktvorbereitende Qualifizierungsangebote für Flüchtlinge. In: Gag M., Voges F. (Hrsg.): *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster/New York: Waxmann Verlag, 219- 235
- FEND H.** (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- FIDDIAN – QASMIYEH E., LOESCHER G., LONG K., SIGONA N.** (2014): Introduction: Refugee and Forced Migration Studies in Transition. In: Fiddan.Quamiyeh, E., Loescher G., Long K., Sigona N. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford: Oxford University Press, 1-19
- FISCHER G., RIEDESSER P.** (2009): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. 4. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag

- FRONEK H.** (2009): Bildung und Integration von jungen Flüchtlingen in Österreich. In: Krappmann L., Lob-Hüdepohl A., Bohnmeyer A., Kurzke-Maasmeier S. (Hrsg.): *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 203-209
- FRONEK H.** (2010): *Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich*. Wien: Mandelbaum Verlag
- GEIGER D.** (2016): *Handlungsfähigkeit von geduldeten Flüchtlingen. Eine empirische Studie auf der Grundlage des Agency-Konzeptes*. Wiesbaden: Springer VS
- GITSCHIER L.** (2017): Die prekäre soziale Lage junger Flüchtlinge – Eine strukturell bedingte Wirkgröße der extremen Belastungssituation. In: Bleher W., Gingelmaier S. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote*. Weinheim/Basel: Beltz, 22-38
- GOTTSCHALK F.** (2014): Übergänge gestalten. Junge Flüchtlinge an der Schwelle von der Schule in den Beruf. In: Gag M., Voges F. (Hrsg.): *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster/New York: Waxmann Verlag, 219- 235
- HART J.** (2014): Children and Forced Migration. In: Fiddan.Quamiyeh, E., Loescher G., Long K., Sigona N. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies*. Oxford: Oxford University Press, 382-394
- HIMMELRATH A., BLASS K.** (2016): *Die Flüchtlinge sind da! Wie zugewanderte Kinder und Jugendliche unsere Schulen verändern – und verbessern*. Bern: hep-verlag
- HORACZEK N.** (2002): Vom Reisen und Überleben. In: Fronek H., Messinger I. (Hrsg.): *Handbuch Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge. Recht, Politik, Praxis, Alltag, Projekte*. 1. Auflage, Wien: Mandelbaum Verlag, 98-106
- HUG T., POSCHESCHNIK G.** (2010): *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH
- HURRELMANN K., HARRING M., ROHLFS C.** (2014): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens – Jugendliche zwischen Moratorien, Belastungen und Bewältigungsstrategien. In: Rohlfs C., Harring M., Palentien C. (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 61-81

- HURRELMANN K., QUENZEL G.** (2012): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* 11. Auflage, Weinheim/Basel: Juventa Verlag
- HURRELMANN K., QUENZEL G.** (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* 13. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Juventa
- KANZ C.** (2017): Trauma und Traumafolgen – Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Kriegs- und Fluchterfahrungen. In: Bleher W., Gingelmaier S. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote.* Weinheim/Basel: Beltz, 22-38
- KLAMT B.** (2016): Aufwind durch Zuwanderung – Neue Chancen für die Jugendberufshilfe. In: Hagen B. (Hrsg.): *Basiswissen: (Un)begleitete minderjährige Flüchtlinge. Rechtsgrundlagen – Konzepte – Erfahrungen.* Dähre: SchöneworthVerlag, 148-156
- KREUTZER R.** (2018): *Praxisorientiertes Online - Marketing. Konzepte – Instrumente - Checklisten.* 3. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien
- LANGER A.** (2009): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Helfferich C. (Hrsg.): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 515-526
- LAZARUS R., FOLKMAN S.** (1984): *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer Publishing Company
- LEITNER S.** (2017): »Du musst irgendwo anders hin, weil wir können dich hier nicht ertragen« - Abschiebung bei delinquenten jungen Männern mit Migrationshintergrund als Problemlösungsstrategie? Eine kritische Betrachtung. In: Bleher W., Gingelmaier S. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote.* Weinheim/Basel: Beltz, 112-127
- LOTZ** (2004): Krisenbewältigung bei irreversiblen Leid. In: Büttner C., Mehl R., Schläffer P., Nauck M. (Hrsg.): *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigungsstrategien.* Frankfurt/Main: Campus Verlag, 187-194
- MACK W.** (2017): Bildung und Bewältigung im Kontext von Flucht – Theoretische Perspektiven und Implikationen für die pädagogische Arbeit mit jungen Flüchtlingen. In: Bleher W., Gingelmaier S. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote.* Weinheim/Basel: Beltz, 130-140

- MADUBUKO N.** (2011): *Akkulturationsstress von Migranten. Berufsbiographische Akzeptanzverfahren und angewandte Bewältigungsstrategien*. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- MAYRING P.** (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- MOLLENHAUER K., UHLENDORFF U.** (1992): *Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen*. Weinheim/München: Juventa Verlag
- MOLLENHAUER K., UHLENDORFF U.** (1995): *Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne*. Weinheim/München: Juventa Verlag
- MÖLLER W.** (2016): Das Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Hagen B. (Hrsg.): *Basiswissen: (Un)begleitete minderjährige Flüchtlinge. Rechtslagen – Konzepte – Erfahrungen*. Dähre: SchöneworthVerlag, 8-27
- NEUMANN U.** (2004): Flüchtlingsjugendliche ohne Zukunft in Deutschland. In: Büttner C., Mehl R., Schläffer P., Nauck M. (Hrsg.): *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten. Lebensumstände und Bewältigung*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, 29-46
- KLUGE F.** (2011): *KLUGE. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25. Auflage, Bearbeitet von Seebold E., Berlin/Boston: De Gruyter:
- PLUTZAR V.** (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: Cölfen H., Januschek F. (Hrsg.): *OBST. Flucht_Punkt_Sprache*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, 109-133
- POLLHEIMER-PÜHRINGER M.** (2011): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Österreich – Bedürfnisse und Chancen im Bildungsbereich. In: Dangl O., Schrei T. (Hrsg.): *Bildungsrecht für alle?* Wien: Lit Verlag, 111-117
- RAAB J., PFADENHAUER M., STEGMAIER P., DREHER J., SCHNETTLER B.** (2008): Phänomenologie und Soziologie. Grenzbestimmung eines Verhältnisses. In: Raab J., Pfadenhauer M., Stegmaier P., Dreher J., Schnettler B. (Hrsg.): *Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-29

- SCHITTENHELM K.** (2005): *Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*. 1. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- SCHWAIGER M., NEUMANN U.** (2014): Junge Flüchtlinge im Allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In: Gag M., Voges F. (Hrsg.): *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit*. Münster/New York: Waxmann Verlag, 60-79
- SEIFFGE-KRENKE I.** (1995): *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association
- SEIFFGE-KRENKE I., GELHAAR T., KOLLMAR F.** (2007): Instrumente zur Erfassung von Stress und Coping im Jugendalter. In: Seiffge-Krenke I., Lohaus A. (Hrsg.): *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe Verlag, 47-68
- SKIERLO R., TRAUTMANN M.** (2016): Das Leben besteht aus zwei Teilen: Die Vergangenheit – ein Traum, die Zukunft – ein Wunsch (arabisches Sprichwort). Identitätsbildungs- und Integrationsprozesse unbegleiteter (minderjähriger) männlicher Flüchtlinge. In: Hagen B. (Hrsg.): *Basiswissen: (Un)begleitete minderjährige Flüchtlinge. Rechtsgrundlagen – Konzepte – Erfahrungen*. Dähre: SchöneworthVerlag, 66-79
- SOZIAL MINISTERIUM** (2016): *Arbeit. Fragen und Antworten zur Ausbildung bis 18*. 2. Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung
- STAUBER B.** (2012): Jugendkulturelle Selbstinszenierung und (geschlechter-) biographische Relevanzen. In: Ecarius J., Eulenbach M. (Hrsg.): *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung*. Wiesbaden: VS- Springer, 51-73
- STEINER M., PESSL G., KARASZEK J.** (2016): *Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe*. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.), Wien: Verlag des ÖGB GmbH
- STEMMLER M.** (2007): Resümee und Ausblick. In: Seiffge-Krenke I., Lohaus A. (Hrsg.): *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe Verlag, 267-276
- TENORTH H., TIPPELT R.** (2007): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

- TREIBEL A.** (1999): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht.* 2. Auflage, Weinheim/München: Juventa Verlag
- UHLENDORFF U.** (1997): *Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung.* Weinheim/München: Juventa Verlag
- WUSTMANN C.** (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- YACOB D.** (2017): Zugänge zu begleiteten minderjährigen Flüchtlingskindern – Erlebnispädagogik als Chance? In: Bleher W., Gingelmaier S. (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote.* Weinheim/Basel: Beltz, 238-251
- ZANDER M.** (2009): *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz.* 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- ZIESE M., GRITSCHKE C.** (2016): Flucht und Kulturelle Bildung. Bestandsaufnahme, Reflexion, Perspektiven. In: Ziese M., Gritschke C. (Hrsg.): *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld.* Bielefeld: transcript Verlag, 23-34
- ZIMMERMANN D.** (2016): *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen.* 4. Auflage, Gießen: Psychosozial-Verlag

Internetquellen

- ABZ* AUSTRIA** (2018): *StartWien -Das Jugendcollege.* Verfügbar unter: <http://www.abzaustria.at/angebote-projekte/startwien-jugendcollege> (Abgerufen am 2018-09-18)
- ARBEITSMARKTSERVICE ÖSTERREICH** (2015): *Anerkannte Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte am Arbeitsmarkt.* Verfügbar unter: http://www.ams.at/_docs/001_spezialthema_0915.pdf (Abgerufen am 2017-08-15)

ARBEITSMARKTSERVICE ÖSTERREICH (2016): *Daten und Fakten zur Arbeitsmarktsituation von Flüchtlingen.* Verfügbar unter: http://www.ams.at/_docs/001_spezialthema_0716.pdf (Abgerufen am 2017-03-02)

ARBEITSMARKTSERVICE ÖSTERREICH (2018): *Arbeitsmarktlage 2017.* Verfügbar unter: https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_JB-2017.pdf (Abgerufen am 2018-09-12)

BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM (1951): *Gesamte Rechtsvorschrift für Rechtsstellung der Flüchtlinge.* Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10005235/Rechtsstellung%20der%20Fl%C3%BChtlinge%2c%20Fassung%20vom%2031.10.2018.pdf> (Abgerufen am 2018-10-31)

BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM (1974): *Gesamte Rechtsvorschrift für Strafgesetzbuch.* Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10002296/StGB%2c%20Fassung%20vom%2026.02.2017.pdf> (Abgerufen am 2017-02-26)

BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM (1975): *Gesamte Rechtsvorschrift für Ausländerbeschäftigungsgesetz.* Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008365/AuslBG%2c%20Fassung%20vom%2010.08.2017.pdf> (Abgerufen am 2017-08-10)

BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM (1985): *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz 1985.* Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009576/Schulpflichtgesetz%201985%2c%20Fassung%20vom%2013.10.2016.pdf> (Abgerufen am 2016-10-13)

BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM (1986): *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz.* Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009600/SchUG%2c%20Fassung%20vom%2011.09.2018.pdf> (Abgerufen am 2018-09-11)

BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM (2005): *Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005.* Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20004240/AsylG%202005%2c%20Fassung%20vom%2017.09.2018.pdf> (Abgerufen am 2017-02-26)

- BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM (2013):** *Gesamte Rechtsvorschrift für BVA- G – Durchführungsverordnung.* Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20008710/BFA-G%20-%20DV%2c%20Fassung%20vom%2031.07.2017.pdf> (Abgerufen am 2017-07-31)
- BUNDESKANZLERAMT RECHTSINFORMATIONSSYSTEM (2017):** *Gesamte Rechtsvorschrift für Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch.* Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10001622/ABGB%2c%20Fassung%20vom%2008.08.2017.pdf> (Abgerufen am 2017-08-08)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (2017):** *Asylstatistik 2017.* Verfügbar unter: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2017.pdf (Abgerufen am 2018-09-17)
- CARITAS ÖSTERREICH (2015):** *Lerncafés – Unterstützung beim Lernen.* Verfügbar unter: <https://www.caritas.at/hilfe-beratung/migrantinnen-fluechtlinge/integration-bildung/sprache-bildung/lerncafes/> (Abgerufen am 2018-08-20)
- DIAKONIE FLÜCHTLINGSDIENST (2014):** *Quali-Fair Open Learning Center.* Verfügbar unter: <http://fluechtlingsdienst.diakonie.at/qualifair> (Abgerufen am 2018-09-10)
- DIE PRESSE (2016):** *Lässt Ungarn Migranten nach Österreich durch?* Verfügbar unter: <http://diepresse.com/home/ausland/eu/4949537/Laesst-Ungarn-Migranten-nach-Oesterreich-durch> (Abgerufen am 2017-06-21)
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2001):** *Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen.* Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-III.pdf (Abgerufen am 2017-06-01)
- EUR-LEX ACCESS TO EUROPEAN UNION LAW (2013a):** *Verordnung (EU) Nr. 604/2013 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung der Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des Mitgliedstaates, der für die Prüfung eines von einem Drittstaatangehörigen oder Staatenlosen in einem Mitgliedstaat gestellten Antrags auf internationalen Schutz zuständig ist (Neufassung).* Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0031:0059:de:PDF> (Abgerufen am 2017-02-27)

EUR-LEX ACCESS TO EUROPEAN UNION LAW (2013b): *Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen (Neufassung).*

Verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=DE> (Abgerufen am 2017-08-03)

FONDS SOZIALES WIEN (2018): *Leistungen der Grundversorgung.* Verfügbar unter: <http://www.fluechtlinge.wien/grundversorgung/> (Abgerufen am 2018-09-18)

MAYRHOFER M. (2015): *Minderjährige Asylsuchende und Flüchtlinge: das Recht auf Bildung in Österreich. Hürden, Versäumnisse und Barrieren bei der Umsetzung von internationalen Menschenrechtsstandard und EU-Rechtsnormen.* Verfügbar unter: http://www.oegfe.at/cms/uploads/media/OEGfE_Policy_Brief-2015.28.pdf (Abgerufen am 2016-11-14)

ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFOND (2016): *Anerkennung von Qualifikationen. Fakten, Erfahrungen, Perspektiven. Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung zu im Ausland erworbenen Qualifikationen in Österreich.* Verfügbar unter: http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Forschungsbericht/Forschungsbericht_Anerkennung_von_Qualifikationen.pdf (Abgerufen am 2016-12-03)

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2016): *Global Trends. Forced displacement in 2015.* Verfügbar unter: <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> (Abgerufen am 2016-10-13)

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (2018): *Global Trends. Forced displacement in 2017.* Verfügbar unter: <http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html> (Abgerufen am 2018-09-17)

Zeitschriften

- AMMER M., HLADSHIK P., MAYRHOFER M., KITTENBERGER N., STEININGER S.** (2015):
Flucht und Asyl. In: *polis aktuell*. 5, S.3-10
- DE MAIZIÉRE T.** (2016): Herausforderungen in der Flüchtlingskrise*. In: *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*. 1, S.7-12
- DORNINGER C.** (2015/16): Leitartikel. Zauber der Veränderung und Wandel als Chance. In: *wissensplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 34, 4-7
- GOLLA M.** (2013): Das Recht auf Bildung für junge Flüchtlinge. In: *Forum Erziehungshilfen*. 19, S.273-278
- NICKEL-SCHAMPIER** (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland. Fachliche und ethische Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*. 2, S. 170-183
- SCHEIBELHOFER E., LUIMPÖCK S.** (2016): Von der Herstellung struktureller Ungleichheiten und der Erschaffung neuer Handlungsräume. Eine qualitative Pilotstudie zur Situation anerkannter Flüchtlinge in peripheren Räumen. In: *Österreich Zeitschrift Soziologie*. 41, S. 47-61

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: PROTEKTIVE FAKTOREN DES KINDES- UND JUGENDALTERS (BLANZ ET. AL. 2006, 541).....	43
TABELLE 2: RISIKOBEREICHE IM KINDER- UND JUGENDALTER (BLANZ ET. AL. 2006, 536).....	45
TABELLE 3: ERZIEHUNGSMAXIME ZUR FÖRDERUNG VON RESILIENZ IN DER ERZIEHER-KIND-INTERAKTION (WUSTMANN 2004, 134F).....	54
TABELLE 4: MUSTERKOMBINATION 1 (UHLENDORFF 1997, 27).....	73
TABELLE 5: MUSTERKOMBINATION 2 (UHLENDORFF 1997, 28).....	74
TABELLE 6: MUSTERKOMBINATION 3 (UHLENDORFF 1997, 30).....	74
TABELLE 7: MUSTERKOMBINATION 4 (UHLENDORFF 1997, 31).....	75
TABELLE 8: MUSTERKOMBINATION 5 (UHLENDORFF 1997, 32).....	75
TABELLE 9: BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN YOUN.....	89
TABELLE 10: BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN ZAHRA	101
TABELLE 11: BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN LAVA	111
TABELLE 12: BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN KAMAL	121
TABELLE 13: BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN ALLER JUGENDLICHEN IM ÜBERBLICK MIT ZUORDNUNG VON FUNKTIONEN UND ARTEN.....	126
TABELLE 14: RESSOURCEN UND RISIKEN YOUN [FALL 1].....	130
TABELLE 15: RESSOURCEN UND RISIKEN ZAHRA [FALL 2]	131
TABELLE 16: RESSOURCEN UND RISIKEN LAVA [FALL 3]	133
TABELLE 17: RESSOURCEN UND RISIKEN KAMAL [FALL 4]	134

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: PARADIGMEN DER KONZEPTUALISIERUNG VON ENTWICKLUNG (FEND 2005, 206)	38
ABBILDUNG 2: INDIVIDUELLE UND GESELLSCHAFTLICHE FUNKTION DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN (IN ANLEHNUNG AN: HURRELMANN, QUENZEL 2016, 26F)	40
ABBILDUNG 3: PHASENMODELL PSYCHOSOZIALER ENTWICKLUNG (ERIKSON 2013, 150F)	41
ABBILDUNG 4: IDEALTYPISCHE DARSTELLUNG DER ENTWICKLUNGSAUFGABEN IN DREI LEBENSPHASEN UND DAZWISCHEN LIEGENDE STATUSÜBERGÄNGE (HURRELMANN, QUENZEL 2016, 40)	42
ABBILDUNG 5: AUSGANG UND ERGEBNIS DER BEWÄLTIGUNG VON ENTWICKLUNGSAUFGABEN (HURRELMANN, QUENZEL 2016, 229)	46
ABBILDUNG 6: FOLGEN EINER UNZUREICHENDEN BEWÄLTIGUNG VON ENTWICKLUNGSAUFGABEN (IN ANLEHNUNG AN: HURRELMANN, QUENZEL 2016, 231)	49

Abstract

Im Zuge der aktuellen Flüchtlingsbewegung sind viele junge Menschen nach Österreich gekommen, die sich hier eine Zukunftsperspektive erhoffen. Häufig wird ihre Ausgangssituation jedoch von gesellschaftlichen Exklusionserfahrungen überschattet. Damit, wie begleitete und unbegleitete Jugendliche mit Fluchthintergrund ihre aktuelle Situation in Österreich erleben und welche Bewältigungsstrategien sie im Umgang mit ihrer schwierigen Lebenslage entwickeln, beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit. Da sich die Heranwachsenden im Lebensabschnitt der Jugendphase befinden, werden sie zusätzlich mit Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Mit der Methode der sozialpädagogischen Fallanalyse von Uhlendorff (1997) wurden Interviews mit zwei weiblichen begleiteten und zwei männlichen unbegleiteten Jugendlichen mit Fluchterfahrung durchgeführt. Durch das gewonnene Datenmaterial konnten die individuellen Belastungen, Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsstrategien der Befragten aufgezeigt und analysiert werden.

Schlüsselwörter: Jugendliche mit Fluchthintergrund – Bewältigungsstrategien – Lebenslage – Zukunftsperspektive – Entwicklungsaufgaben – Unterstützung.

In the course of the current refugee movement, many young people have come to Austria. They are now hoping for a better future. Their initial situation is often overshadowed by experiences of social exclusion. This master thesis deals with how accompanied and unaccompanied young people with a refugee background experience their current situation in Austria and which coping strategies they develop in dealing with their difficult life situation. Since the young refugees are in their youth, they are additionally confronted with developmental tasks. Uhlendorff's method of socio-pedagogical case analysis (1997) was used to conduct interviews with two female adolescents, accompanied by parents, and two unaccompanied male adolescents. Using the data collected during the interviews, the burdens, development tasks and coping strategies of the individual interviewees could be identified and analysed.

Key words: Young people with a refugee background – coping strategies – circumstance – future perspective – development tasks – support.

Anhang

Interviewleitfaden für die Fallanalyse⁹¹:

Danke, dass du bei diesem Interview teilnimmst. Ist es für dich in Ordnung, wenn wir uns Duzen? Ich werde dir nun einige Fragen stellen und ich bin schon sehr an deinen Erzählungen interessiert. Das Ziel meiner Masterarbeit ist es, herauszufinden, wie es dir mit deiner momentanen Situation ergeht, weshalb ich dich bitte, mit deinen Erfahrungen und deiner Lebenssituation zu antworten. Alles was du sagst, wird streng vertraulich behandelt und anonymisiert, was bedeutet, dass dein Name nirgendwo aufscheinen wird und es für die LeserInnen der Forschungsarbeit nicht möglich ist, herauszufinden wer du bist. Die Fragen beziehen sich auf deine Lebensgeschichte und wie du mit dieser umgehst. Beginnen werden wir mit Fragen zu deiner aktuellen Situation sowie Fragen zu deiner Bildungs- und Unterbringungssituation. Enden werden wir mit Fragen, die sich mit deiner Zukunft beschäftigen.

- **Ich bitte dich, dass du dich kurz vorstellst und mir ein bisschen über dich erzählst? Wie würdest du dich beschreiben? (Alles was dir spontan einfällt)**
- **Wie war dein gestriger Tag? (Was machtest du von morgens bis abends)?**
 - War das für dich ein Tag wie jeder andere?
 - Wie würdest du deine Wohnsituation beschreiben?
- **Wie gestaltest du deine Freizeit?**
 - *Was machst du sonst noch gerne oder was würdest du noch gerne machen, wenn du die Möglichkeit dazu hättest?*
- **Mit wem triffst du dich in deiner Freizeit?**
 - Wie würdest du euren Kontakt beschreiben?
- Was würdest du sagen, ist für dich bei einer Freundschaft besonders wichtig?
 - Wenn du mit einem deiner FreundInnen Streit hast, wie gehst du damit um? (Wie versucht ihr euch zu einigen?)
- Befindest du dich in einer Liebesbeziehung?
 - Was ist dir bei einer Liebesbeziehung wichtig?
 - Wenn ihr euch streitet, wie geht ihr damit um?

⁹¹ Der Interviewleitfaden basiert auf der Vorlage des Interviewleitfadens von Uhlendorff (1997, 171). Die kursiv geschriebenen Fragen wurden unverändert übernommen und die fett hervorgehobenen markieren die einzelnen Themenblöcke des Interviewleitfadens. Die restlichen Fragen wurden ergänzt oder in abgewandelter Form verwendet und an die Zielgruppe angepasst.

- Wie fühlst du dich körperlich und geistig?
- In welchen Situationen ist es dir wichtig stark zu sein und diese Stärke zu zeigen?
 - Wie gehst du damit um, wenn du dich schwächer fühlst als andere?
 - Bist du schon einmal in eine Rauferei geraten? (Wenn ja, kannst du mir erzählen wie war das für dich? Was hast du getan?)
- Welche Situationen bereiten dir Stress? Wenn du an eine stressige Situation denkst, was passiert mit dir? (Was machst du?)
 - Was hilft dir in dieser Situation, dich wieder zu entspannen?
- Was war in letzter Zeit die größte Herausforderung/das größte Problem mit der/dem du umgehen musstest? Wenn du an dieses bestimmte Problem/Herausforderung denkst, was hast du gemacht um diese/s zu durchzustehen? (Wo holst du dir Hilfe? Wie sieht diese Hilfe aus? Mit wem sprichst du darüber?)
- **Hast du noch Kontakt zu deiner Familie? (Wenn ja, wie würdest du diesen beschreiben?)**
- **Wie würdest du deine schulische Situation bzw. jene bei deiner Ausbildung/Arbeit beschreiben?**
 - Wie würdest du das Verhältnis zu deinen Lehrern/Ausbildern und Mitschülern beschreiben?
 - Wenn du mit einem oder einer Vorgesetzten nicht einer Meinung bist, wie gehst du damit um?
- **Denk an eine Situation die deinen BetreuerInnen/Eltern Sorgen bereitet hat? (Woran hast du gedacht?)**
 - Hast du bereits Erfahrungen mit der Polizei gemacht? Wenn ja, welche waren das?
 - Was denkst du über Alkohol und Drogen? (Welche Drogen kennst du und welche hast du schon ausprobiert?)
- Welche Erfahrungen konntest du bereits mit Krankenhäusern oder psychologischen Betreuungsanstalten machen?
- **Welche Regeln kennst du aus der (Schule/Arbeit/Familie/Wohngruppe/Gesellschaft), an die du dich halten solltest?**
 - Wie gehst du mit Regeln um, die du nicht magst?
- *Wie denkst du über Gewalt?*

- **Wie würdest du dein Vorbild beschreiben? Wie möchtest du sein?**
 - Was würdest du sagen sind deine Stärken?
 - Was würdest du sagen, kannst du nicht so gut?
- **Denk an etwas das du unbedingt möchtest? (Woran hast du gedacht?)**
- *Wenn du drei Wünsche frei hättest, was würdest du dir wünschen?*

Interview guide for case analysis:⁹²

Thank you for the interview. I will ask you a few questions and I am very interested in your stories. The goal of my research for the master thesis is to find out, how you are dealing with your current situation. I would be grateful if you could answer according to your experiences and your life situation. Everything you say is strictly confidential and anonymous, which means that your name will not appear anywhere, and it is not possible for the readers of the research to find out who you are. The questions relate to your life story and how you deal with it. We will start with questions about your current situation as well as questions about your education and living situation. We will end with questions about your future.

- **At the beginning, would you like to talk a bit about yourself? How would you describe yourself? (Everything you can think of spontaneously)**
- **How was your day yesterday? (What did you do from morning to night?)**
 - Was that a day like any other for you?
 - How would you describe your living situation?
- **What are you doing in your free time?**
 - *What else do you like to do, or what would you like to do if you had the opportunity or time?*
- ***With whom do you meet in your free time?***
 - How would you describe your contact?
- What would you say is especially important to you in a friendship?
 - If you struggle/disagree with one of your friends, how do you deal with that? (How do you try to agree?)
- Are you in a romantic relationship?
 - What is important for you in a romantic relationship?
 - If you struggle/disagree, how do you deal with it?
- How do you feel physically and mentally?

⁹² The interview guide is based on the interview guideline of Uhlendorff (1997, 171). The italicized questions were adopted unchanged and the bold highlighted ones mark the individual topics of the interview guide. The remaining questions were supplemented or used in a modified form and adapted to the target group.

- In which situations is it important for you to be strong and show that strength?
 - How do you handle it when you feel weaker than others?
 - Have you ever been in a fight? (If so, can you tell me how that was for you? What did you do?)
- Which situations do you find stressful? When you think about this stressful situation, what happens to you? (What do you do?)
 - What helps you to relax again in such a situation?
- What has been the biggest challenge/problem you have had to deal with lately? If you think about this specific problem, what did you do to deal with it? (Where do you get help? What does this help look like? With whom are you talking about it?)
- **Are you still in contact with your family? (If so, how would you describe the contact with your family?)**
- **How would you describe your education and/or work situation?**
 - How would you describe the relationship with your teachers/trainers and classmates?
 - If you disagree with a teacher or a trainer, how do you handle it?
- **Think of a situation that worried your caretakers/parents? (What did you think about?)**
 - Have you already had experience with the police? If so, which were they?
 - What do you think about alcohol and drugs? (Which drugs do you know and which ones have you already tried?)
- What experiences have you already had with hospitals or psychological care institutions?
- **What rules do you know from (school / work / family / group / society) you should listen to?**
 - How do you handle rules that you do not like?
- *How do you think about violence?*
- **How would you describe your role model? How do you want to be?**
 - What would you say are your strengths?
 - About what would you say you are not good at?
- **Think about something you really want? (What did you think of?)**
- *If you were granted three wishes, what would you wish for?*

Transkriptionsregeln

I:	InterviewerIn
Y:	Pseudonym für den Anfangsbuchstaben der befragten Person
mhm	Gesprächsartikel; drückt Nachdenken bzw. Zustimmung aus
ähm	Gesprächsartikel; füllt eine Sprechpause
()	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
(.)	Sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
LAUT	Laut gesprochen
'leise'	Leise gesprochen
<u>betont</u>	Betont gesprochen
g e d e h n t	Gedehnt gesprochen
((lacht))	InterviewpartnerIn lacht
((lachend))	InterviewpartnerIn sagt etwas lachend
gegan-	Wortabbruch
[Überlappung von Redebeiträgen bzw. direkter Redeanschluss, wird hervorgehoben, indem genau an der Stelle weitergeschrieben wird
<i>[InterviewpartnerIn scheint sehr aufgewühlt]</i>	Anmerkung der Transkribierenden

Transkriptionsregeln (in Anlehnung an: Langer 2009, 523)

Beobachtungsprotokoll Interview⁹³

Interview-Nr.:

InterviewpartnerIn:	
Zeit und Ort des Interviews:	
Datum:	

Erfassung formaler Daten zur interviewenden Person:

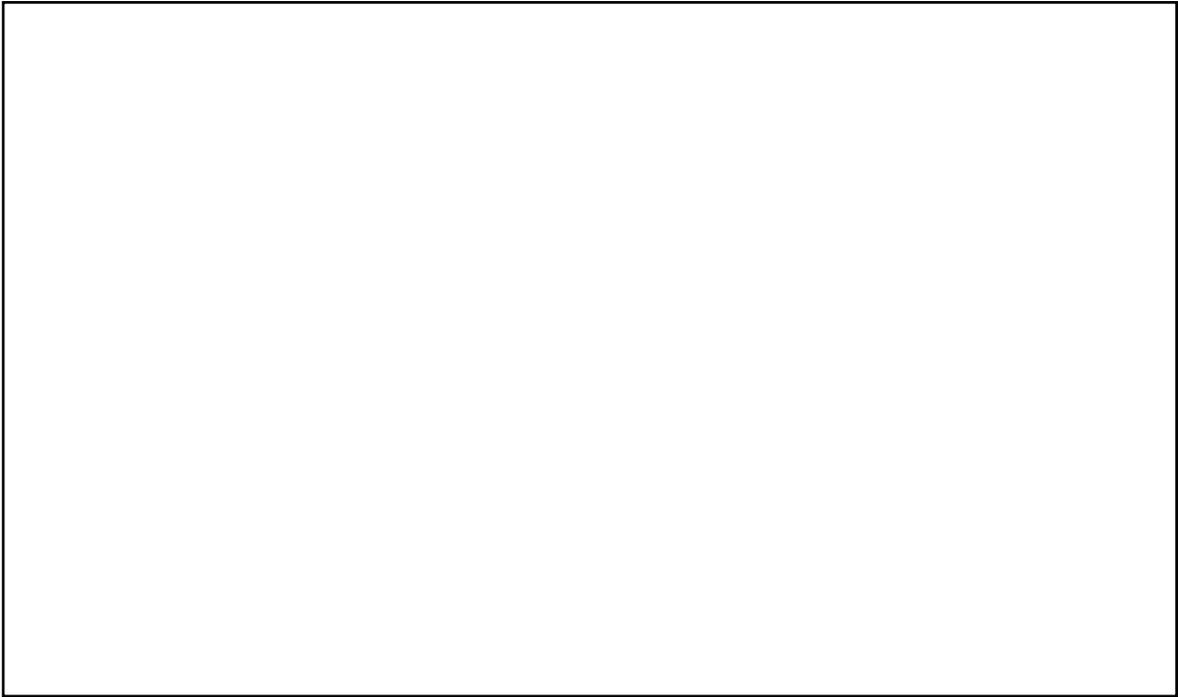
Geschlecht:	
Alter:	
Herkunft:	
In Österreich seit:	
begleitet/unbegleitet	

Beschreibung der Interviewsituation:

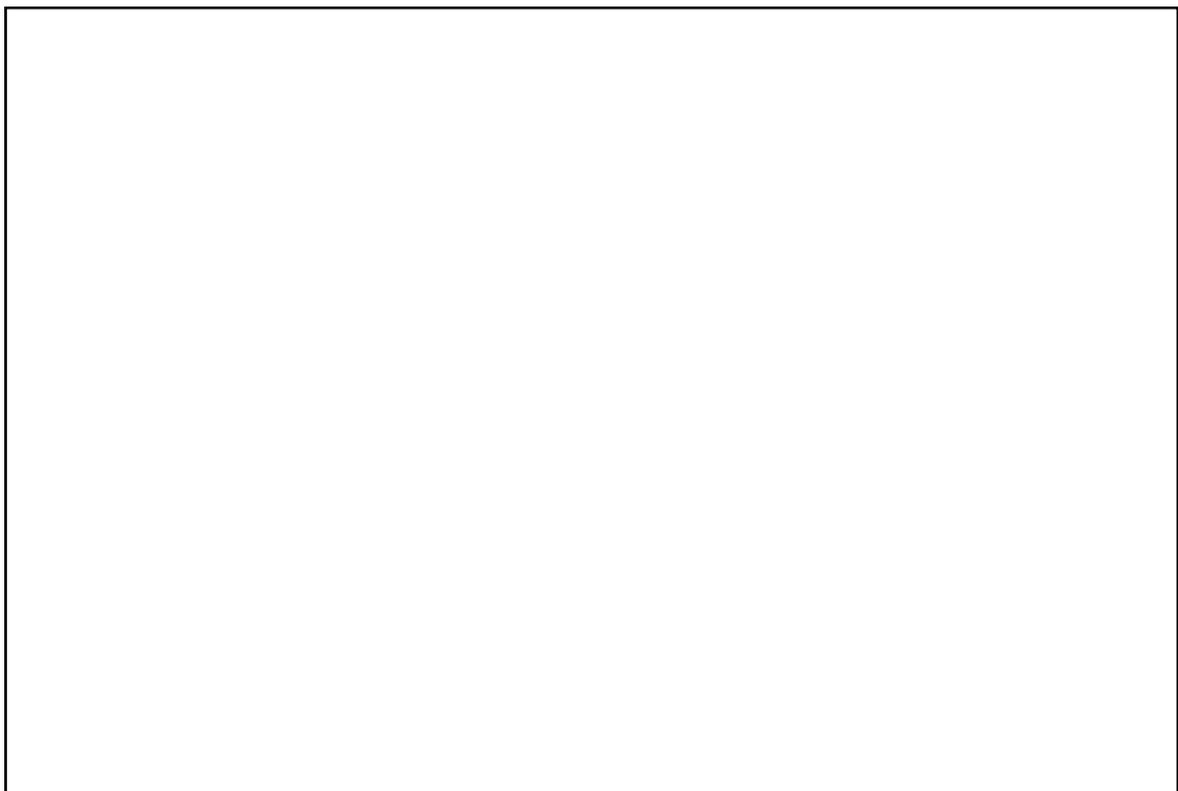
--

⁹³ In Anlehnung an die Vorgabe von Langer (2009, 521f)

Kommentare, Anmerkungen und Vermutungen der Interviewerin:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the interviewer's comments, notes, and conjectures.

Notizen über Bemerkungen der befragten Person vor/nach dem Ausschalten des Aufnahmegerätes:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for notes on the interviewee's remarks before or after the recording device is turned off.